

Capítulo 8 Letramentos e formação cidadã: da decodificação à concepção de leitura como sociointeração na produção de sentido

Andréia TEIXEIRA

Suzana dos Santos GOMES

Este estudo tem por objetivo discutir as principais concepções teóricas que norteiam o ensino da leitura, a partir da segunda metade do século XX até o XXI. O marco teórico-conceitual se constitui por meio de fundamentos de autores que discutem linguagem, leitura, letramentos, tais como: Rojo (2009, 2012), Bakhtin (2011), Coscarelli e Cafiero (2013), Gomes (2010, 2012, 2017), Teixeira e Gomes

(2015) e Teixeira (2016, 2019), entre outros. Também nessa perspectiva, buscou-se amparo na abordagem sócio-histórico-cultural como princípio basilar deste artigo. Tal base se deu por conta da relevância do quadro teórico advindo do pensamento bakhtiniano nos atuais estudos linguísticos.

Para a discussão proposta, foram eleitos os multiletramentos e a contribuição das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que estão a serviço do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O estudo é um recorte realizado em um projeto de dizer, que resultou em uma dissertação de mestrado (TEIXEIRA, 2016) que valoriza os novos e multiletramentos, conforme se apresenta.

8.1. Um panorama histórico sobre as concepções teóricas de leitura

O foco desta discussão é a leitura e, para tanto, torna-se necessário compreendê-la a partir dos processos sócio-histórico-cultural, percorrendo as abordagens socioculturais de ensino, à luz das contribuições de Bakhtin (2011), por meio da Teoria da Enunciação, de modo a chegar à atual concepção do ensino da leitura.

É fato incontestável que a leitura está presente em diversas circunstâncias cotidianas de um sujeito, seja por meio de textos escritos, imagéticos, gráficos, sonoros, entre outros. Trata-se de uma das capacidades com as quais os sujeitos se deparam diariamente. A leitura aparece em textos que assumem múltiplas formas, que se misturam e se combinam a partir de um processo de hibridização, o qual proporciona

o surgimento de novos gêneros discursivos e, por isso, também novos textos. Em função dessa dinâmica, volta e meia alguém questiona: o que de fato pode ser considerado leitura? Várias são as concepções presentes na literatura, porém, na contemporaneidade, defende-se uma concepção sócio-histórico-cultural, na qual a leitura está inserida e, em razão disso, essa prática é vista, principalmente, como um processo de construção de sentidos (TEIXEIRA, 2016).

Para Dieb (2013), a leitura é basicamente uma atividade de compreensão. Em comum acordo com esse autor, Gomes (2017, p. 68) afirma que no ato de ler o sujeito-leitor constrói o sentido com base “em um processo responsivo ativo”, que ocorre por meio de uma “relação dialógica estabelecida como pluralismo social em circulação no texto” (ibid.) lido. Dessa forma, tanto essa como outras concepções de leitura norteiam os estudos ao longo de muitos anos, além do trabalho que envolve o ensino da língua no espaço da sala de aula.

Discutindo, ainda, sobre essa questão, Gomes (2010) reitera que houve alguns estágios focalizando a leitura, o modo como se lia, ou a forma como se encarava a leitura, embora isso tenha sofrido mudanças. A autora salienta, também, que, em um dado período, a ênfase foi atribuída ao autor do texto, e foi este quem se tornou o foco central. Defendia-se que “o texto deveria significar o que o autor queria dizer” (GOMES, 2010, p. 59-60). Por conta de sua fragilidade, essa vertente não teve êxito por “muito tempo”. Todavia, “com o advento do estruturalismo, o lugar central do autor passou a ser ocupado pelo texto, considerado como responsável e

detentor do seu próprio sentido” (GOMES, 2010, p. 59-60), conforme o debate que se segue na próxima seção.

8.2. *Concepções de leitura: os marcos teóricos da segunda metade do século XX até o XXI*

Inserida nas principais discussões teóricas acerca das concepções de leitura, Rojo Roxo é considerada um dos grandes expoentes desses estudos no meio acadêmico. As suas contribuições nas pesquisas atuais são fundamentais para se compreender, na contemporaneidade, o marco teórico e conceitual do debate que focaliza leitura, letramentos, além dos novos e multiletramentos.

Ciente dessas contribuições da autora, Teixeira (2019) discorre que ao longo de muitos anos surgiram vários pressupostos teóricos sobre a leitura, e cada um deles teve, sim, sem sombra de dúvidas, a sua relevância nas pesquisas educacionais e linguísticas, colaborando fundamentalmente para ampliar os saberes do sujeito, de modo a conceber tanto a linguagem, como a leitura, na contemporaneidade, como uma construção oriunda da sociointeração de produção de sentido.

Nessa perspectiva de estudos, Rojo (2009 p. 76) ressalta que foi logo no início da segunda metade do século XX que surgiu uma das teorias de leitura, que consistia em “um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto”. E, nesse caso, via-se o ato de ler de modo simplista, porque, no período em tela, predominava o pensamento de que a ação da leitura estava equacionada “ao processo de alfabetização”. Sobre esse aspecto, a autora

traz para a presente discussão as percepções que envolvem o ato de ler, firmando que:

alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que deveria ser associada, também, na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez construídas essas associações, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados (ROJO, 2009, p. 76).

A partir dessa perspectiva, nesse primeiro momento de evolução teórica, a leitura passa a ser vista como um “ato de cognição, de compreensão” (ROJO, 2009, p. 77) que envolve múltiplos conhecimentos, nos quais se encontram os de mundo, de práticas sociais e os linguísticos. São saberes que estão muito além dos fonemas, como também dos grafemas (ROJO, 2009).

Posteriormente a esse período, mais detidamente na metade da década de 1960, ocorreu uma mudança na concepção de língua, em relação à vigente. Sob esse cenário, relevantes estudos da linguagem (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10, apud COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 13) discutem que a literatura da época era considerada o modelo apropriado que orientava o padrão de língua adotado. Sendo assim, a leitura era concebida ou entendida como uma atividade que precisava ‘captar ideias do autor’. Portanto, nesse novo contexto, defendia-se que suas intenções eram soberanas, e, nesse caso, o sentido passou a ser atribuído ao autor, assim como àquilo que ele quis dizer. Já o sujeito-leitor, nessa

concepção teórica, precisava de ‘captar’ as intenções do autor (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013).

O final da década de 1960 foi marcado por outras mudanças no quadro teórico que norteava o processo de ensino-aprendizagem da língua, de modo que, o foco saiu do autor e se centrou no texto. Nessa feita, chegou-se à concepção de que o sentido não estaria no autor, muito menos no que ele quis dizer, mas, sim, no texto. Melhor dizendo, nessa abordagem concebia-se que o sentido estaria no texto, e não necessariamente no autor.

Ao chegar em 1970, passou-se a advogar que o ato de ler “seria reconhecer os sentidos que estariam estabelecidos nas palavras e na estrutura do texto” (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013, p. 13). Nesse viés, a concepção de leitura vigente era a de uma reprodução de um já dito e, conseqüentemente, o ato de ler era visto simplesmente como uma decodificação ou reconhecimento de código.

Pela ótica de Rojo (2009), essa concepção de leitura adotada, principalmente como ato de decodificação ou de reconhecimento de código, era considerada uma ideia bastante antiga. Nesse sentido, a autora proporciona um diálogo com esse marco conceitual e destaca as principais capacidades de decodificação em um processo de leitura:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras,

desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (ROJO, 2009, p. 76).

Esse modo de pensar a concepção de leitura prevaleceu até o final da década de 1970. No entanto, um novo quadro de evolução teórica tomou rumo nos anos de 1980, a partir dos estudos proporcionados por várias ciências humanas, como é o caso da Linguística, Psicolinguística, Ciências Cognitivas, Psicologia, Teoria da Enunciação, Análise do Discurso. Segundo Coscarelli e Cafiero (2013), tais ciências colaboram, fundamentalmente, para que se pudesse compreender, na contemporaneidade, a concepção de leitura. Na época, o padrão de língua adotada, concebia a leitura pautada em uma abordagem dialógica e interacional. Em razão desse novo contexto, ocorreu também alteração na maneira de refletir acerca da atribuição do sujeito-leitor no ato da leitura.

Com o decorrer de uma década, já nos anos 1990, passou-se a considerar a leitura “como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores, emaranhados a ele e posteriores a ele, como possibilidade de réplica gerando novos discursos” (ROJO, 2009, p. 79). Isso ocorreu em virtude do pensamento bakhtiniano atribuído à leitura. Sobre essa concepção teórica, Gomes (2010, p. 75) afirma que:

A leitura é entendida como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos por meio da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. [...] promove um encontro entre discursos e enunciados.

Em virtude desse contexto, defende-se que a leitura é vista como um processo dialógico. Segundo Gomes (2010), é a partir dessa vertente enunciativo-discursiva de Bakhtin que se destaca o caráter sócio-histórico da linguagem, bem como a noção de texto como enunciado na interação verbal. Nessa abordagem, a leitura é vista como ato e/ou prática social, ou seja, concebe-se a leitura como ato de interação que ocorre, fundamentalmente, na relação entre o autor e o leitor do texto, conforme é discutida por especialistas que atuam no campo da linguagem (CAFIERO, 2005; ROJO, 2009; GOMES; 2010, 2012, 2017).

Sobre esse aspecto, Coscarelli e Cafiero (2013, p. 16) asseveram que o atual contexto teórico de ensino de leitura parte de:

Uma concepção dialógica e interacional da língua [...], há também uma mudança radical nos modos de pensar o papel do leitor. Ao se entender que a língua não é uma estrutura pronta – que suas regras não funcionam sempre do mesmo jeito, mas que dependem da ação dos sujeitos –, o leitor passa a ser concebido como sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos na interação com o objeto (o texto escrito) e na interação com os outros (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

Frente a essa mudança, a língua e a leitura são concebidas a partir de uma abordagem sociointeracionista, de modo que as autoras afirmam que isso traz implicações para o ensino-aprendizagem da leitura, uma vez que se concebe que o ato de ler passa pelo processo de decodificação. Mas, advoga-se que isso é somente uma das ações, dentre aquelas que envolvem a compreensão, a avaliação e a criticidade do leitor. Sendo assim, defende-se que:

Para um professor de uma criança em início de processo de alfabetização, levá-la a decodificar pode até ser uma meta a ser atingida, mas hoje já se sabe que é preciso ir muito além, no ensino de leitura. Ler não é uma tarefa simples. É uma atividade complexa da qual o leitor participa ativamente, não é passivo. Ele não “recebe” sentidos prontos, mas age sobre o texto e o processa (re) construindo sentidos a partir das suas próprias experiências de mundo, de seus conhecimentos, de suas crenças (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

A partir de então, constata-se que o ensino-aprendizagem da leitura passa, sobretudo, por um processo de ressignificação, de modo que, no ato de ler, são consideradas, fundamentalmente, três ações do sujeito-leitor: sociais, cognitivas e culturais, que são essenciais ao processo que envolve o ensino de leitura na contemporaneidade (TEIXEIRA, 2016, 2019).

No que diz respeito ao texto, verifica-se que o seu conceito ganha outro redimensionamento, incorporando-se a sua dimensão funcional. Assim, o texto passa a ser visto como elemento que une escritor e leitor, sendo ele, o texto, o ponto de contato entre ambos. A partir dessa nova concepção de leitura, tem-se a defesa de que o texto é resultado de um processo de comunicação, portanto, para que haja a sua compreensão, demanda do sujeito a realização das considerações, sobre: “quem fala, o que, para quem, com que objetivo e sobre quais condições” (GOMES, 2010, p. 77).

Com relação à comunicação escrita, torna-se necessário salientar que a partir dessa nova abordagem atribuída à leitura, Coscarelli e Cafiero (2013, p. 16-17) afirmam que:

O texto é tomado como um todo, material concreto que possibilita interação entre escritor e leitor. É constituído tanto por palavras, frases e períodos, quanto por recursos não verbais como as imagens, as cores e o design gráfico que compõe seu layout. O texto materializa os conhecimentos, objetivos, planos e intenções que, na cabeça do escritor, são apenas um projeto, um querer dizer ao outro, e se transforma para o leitor, em possibilidades de sentidos, a partir do momento que este (leitor) também mobiliza seus próprios conhecimentos, seus objetivos, planos e intenções.

É, portanto, nessa visão de texto e leitura que se direcionam os estudos da linguagem na atual conjuntura. Ou seja, a leitura é construída a partir da sociointeração entre os sujeitos, escritor e leitor do texto, e, em razão disso, é concebida como um construto oriundo da produção de sentidos (por isso é individual) de sujeitos inseridos em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, pertencente a um dado momento histórico (CAFIERO, 2005). Nessa abordagem, o leitor passa a ser, na leitura, elemento tão importante quanto o texto para que se possa haver a compreensão do que foi lido. Ademais, sobre essa concepção, Cafiero (2005, p. 30) afirma que no ato da leitura, o leitor é,

quem age sobre o texto em situações reais de comunicação, e lhe dá sentido por meio de sua leitura. Quando busca compreender, o leitor competente não para na superfície do texto. Primeiramente aceita que houve uma intenção comunicativa de quem o escreveu e se esforça na construção dos sentidos pretendidos. Em seguida, procura construir relações que podem não estar explícitas; para isso, usa estratégias específicas e aciona diversos tipos de conhecimentos que o ajudam a compreender. (CAFIERO, 2005, p. 30).

Partindo desses dizeres e, principalmente, refletindo sobre as práticas pedagógicas docentes na escola, considera-se de suma relevância que o professor conheça as leituras realizadas pelos alunos, sendo ele mesmo o modelo de leitor para aquele discente, despertando nele o prazer no ato da leitura e proporcionando-lhe, principalmente, o contato com textos ricos e variados que contribuam para a formação de leitores autônomos, conscientes e críticos (DIEB, 2013). Além disso, considera-se importante que o professor vá além, conhecendo outras tantas leituras que são realizadas fora do contexto escolar. Para esse fim, é necessário que o professor crie condições para que o seu aluno tenha oportunidades de expor oralmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, as suas leituras extraclasse, investigando o seu contexto de circulação, bem como os novos letramentos adquiridos pelos alunos. Atualmente, faz-se necessário conhecer e compreender o que os alunos estão lendo. Igualmente importante é conhecer as capacidades leitoras desses alunos (TEIXEIRA, 2016). Para tanto, segue essa discussão na próxima seção.

8.3. Capacidades leitoras: reflexão sobre a leitura nas diversas práticas letradas

Em um dos estudos mais importantes de Rojo (2009), há uma discussão instigante sobre as capacidades de letramento. A partir dessa ótica, a autora advoga que o ato de ler envolve constantemente vários “procedimentos e capacidades (perceptuais, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)” que, em algumas teorias, denominam-se “estratégias” de leitura (ROJO, 2009, p. 75).

Essas estratégias são o caminho utilizado para se atingirem os objetivos desejados em um dado momento no qual se pretende trabalhar a leitura (COSCARELLI; CAFIEIRO, 2013). Ademais, segundo Rojo (2009, p. 75), capacidades “são denominadas competências, em algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano”. Dito de outro modo, capacidades também ‘são habilidades’, concepção adotada em outras teorias do comportamento e da aprendizagem.

De acordo com Rojo (2009), a partir da concepção sociointeracionista de leitura, dois elementos se tornaram relevantes no ato de ler: o autor e o leitor, pois defendia-se que o texto lido apresentava pistas do autor para o leitor, de modo que havia ali, no ato da leitura, uma intermediação entre ambos. Para captar tanto as intenções, como os significados e/ou sentidos do autor, requeria-se do leitor a ativação de uma série de capacidades de compreensão, conforme se exemplifica na Figura 24, a seguir.



Figura 24: Capacidades de compreensão. Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Rojo (2009).

Com base na descrição da Figura 24, Rojo (2009) afirma que, ao iniciar uma leitura, o leitor ativa diversas capacidades de compreensão, sendo, portanto, fundamental compreendê-las e refletir sobre a sua abordagem. Como se trata de capacidades essenciais no ato da leitura, elas são aferidas nas principais avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) de Minas Gerais, entre outros, presentes em vários estados brasileiros.

Nesses exames são avaliadas algumas das habilidades e competências leitoras, a partir de descritores inseridos nos itens propostos para cada questão. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, 2 questões do PROEB/MG, escolhidas em função de a matriz dessa avaliação ter sido criada a partir da Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil.

A Figura 25, a seguir, traz o Descritor 23 e foi extraída da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do PROEB*. Faz parte de um recorte da pesquisa de campo realizada em 2014.



(P120168B1) Nesse texto, o humor está presente

- A) na decepção do personagem.
- B) na fala dos peixes.
- C) na volta para a pescaria.
- D) no adiamento da pescaria.
- E) no resultado da pescaria.

Resposta: B

Figura 25: Descritor (D23). Item da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa. Fonte: Minas Gerais (2011, p. 46).

De acordo com as orientações indicadas nessa revista, o item possui a “finalidade de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” (MINAS GERAIS, 2013, p. 15). Além disso, encontra-se, também na proposição, a finalidade de avaliar a habilidade de interpretar textos que conjugam ambas as linguagens: verbal e imagética (não verbal). Salienta-se que a referida atividade pertence à categoria dos itens que exemplificam o segundo nível de leitura, ou seja, pertence ao padrão de desempenho intermediário de proficiência leitora. Portanto, diz-se que o seu desempenho varia de 250 até 300 pontos, de acordo com a Escala de Proficiência do PROEB. Nesse nível, estão, sobretudo, os discentes que desenvolveram habilidades mais complexas envolvendo o ato da leitura (MINAS GERAIS, 2013).

No campo, em um dos momentos no espaço-tempo da sala de aula de Língua Portuguesa, essa atividade foi aplicada aos alunos de uma turma do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REEMG). De acordo com a professora, a proposta de leitura foi apresentada aos estudantes com a finalidade de verificar se eles já haviam consolidado a habilidade leitora aferida. Na ocasião, a atividade foi aplicada a 34 alunos, sendo que 28 marcaram a alternativa que continha a resposta correta, ou seja, 82,3% dos alunos tinham desenvolvido essa habilidade de leitura (TEIXEIRA, 2016, 2019).

Constata-se que tal habilidade é aferida por meio de textos verbais e imagéticos (não verbais), de modo que são muito valorizadas, no Descritor 23, as proposições que apresentam gêneros discursivos variados, principalmente aquelas que discutem temas atuais, abrindo espaço para várias possibilidades de leitura, tais como as encontradas em textos publicitários, charges, textos de humor ou letras de músicas (TEIXEIRA; GOMES, 2015). Trata-se de um tipo de gêneros discursivos cuja função é instigar a percepção discente para o sentido irônico ou humorístico presente no texto. Isso pode estar demonstrado tanto por uma expressão verbal inusitada da personagem, quanto por uma expressão facial caracterizada no texto.

Sobre esse aspecto, é fundamental reiterar que, nos itens da prova do SAEB, normalmente solicita-se ao educando que ele identifique onde se encontram os traços humorísticos no texto, ou que informe por que é provocado o efeito de

humor em determinada expressão (TEIXEIRA; GOMES, 2015).

A Figura 26, também extraída da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*, explicita o Descritor 26.

	<p style="text-align: center;">Projeto de lei da pesca é aprovado e causa polêmica no MS <i>Lei da Pesca libera o uso de petrechos, como redes e anzol de galho, para qualquer tipo de pescador.</i></p> <p>Foi aprovada na manhã desta terça-feira, 24, o projeto de lei estadual nº 119/09, a "Lei da Pesca", na Assembleia Legislativa de Campo Grande. O documento concede uma série de benefícios aos pescadores de Mato Grosso do Sul, entre eles a pesca com petrechos antes considerados proibidos, como anzol de galho e redes, para qualquer pescador munido de carteira profissional.</p> <p>5 A aprovação foi quase unânime, 20 votos favoráveis contra apenas três contrários. Mesmo assim, a "Lei da Pesca" gerou muita polêmica entre deputados e os mais de 400 pescadores que acompanharam de perto o plenário.</p> <p>10 Um dos deputados opositores mais ferrenhos da nova lei disse que a liberação da pesca com petrechos irá acelerar em poucos meses o processo de extermínio de algumas espécies que antes podiam ser capturadas apenas pelos ribeirinhos. Em seu discurso de defesa à proibição aos petrechos, ele destacou que o artigo 24 da Constituição Federal diz que quando existem conflitos entre interesses econômicos e ambientais, o ambiental deve sempre prevalecer.</p> <p>15 O Presidente da Associação de Pescadores de Isca Artesanal de Miranda (MS), Liesé Francisco Xavier, no entanto, é favorável à liberação dos petrechos. "Nós só queremos trabalhar conforme está na Constituição Federal, que libera o uso dos petrechos nos rios", argumenta ele.</p> <p style="text-align: center;"><small>Pesca & Companhia. nov. 2009. Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P120015B1_SUP)</small></p>
	<p>(P120015B1) Nesse texto, no discurso de defesa à proibição aos petrechos, o argumento utilizado pelo deputado se fundamenta</p> <p>A) na constituição. B) na economia. C) na sociedade. D) no ambiente. E) no conflito.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 0 auto;"><p>Resposta: A</p></div>

Figura 26: Descritor (26) Item da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*. Fonte: Minas Gerais (2011, p. 59).

Essa proposição “possui o objetivo de estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la” (MINAS GERAIS, 2011, 2013, p. 15). Classifica-se, portanto, como item de padrão de desempenho recomendado (MINAS GERAIS, 2012). Ressalta-se que esse nível está acima de 300 pontos, e nele encontram-se os alunos que desenvolveram habilidades específicas, possibilitando-lhes a

interação com textos de alta complexidade, conforme as determinações do PROEB (MINAS GERAIS, 2013).

Nessa perspectiva, percebe-se que o texto aplicado e inserido no terceiro nível apresenta trechos com características discursivas de terceiros, demonstrando o ponto de vista acerca da aprovação da lei. A fim de resolver tal questão com sucesso, é necessário que o aluno do Ensino Médio identifique os fatores e/ou elementos que se caracterizam por sustentar, confirmar ou reforçar o argumento apresentado no texto proposto (MINAS GERAIS, 2011).

Essa segunda atividade também foi aplicada à mesma turma do 3º Ano do Ensino Médio. De acordo com a professora, a escolha da proposição ocorreu com vistas à aferição da habilidade de leitura pretendida. Durante a aplicação, 15 dos 34 alunos presentes acertaram a proposição, equivalendo a 44,11% de aproveitamento. Esses dados atestam que um percentual significativo de alunos acertou uma atividade de padrão considerado elevado. Por outro lado, é importante refletir que a análise também evidenciou que 55,89% dos alunos, ou seja, a maior parte discente não teve êxito na proposição aferida. Essa situação sinaliza, ou seja, traz pistas sobre a necessidade de o professor se ater acerca das competências que não foram consolidadas pelos alunos, além de refletir sobre o que pode rever no seu fazer docente, com o intuito de buscar alternativas para que os alunos consigam aprender e, sobretudo, consolidar todas as capacidades e competências leitoras.

No SAEB, é fundamental ressaltar que o descritor aferido na atividade em análise exige que o aluno geralmente

reconheça “o ponto de vista que está sendo defendido e relacione os argumentos usados para sustentá-lo (BRASIL, 2008, p. 57), a fim de fazer com que o estudante identifique características argumentativas no texto e, principalmente, a posição defendida pelo autor (TEIXEIRA; GOMES, 2015). É um recurso importante que constitui práticas sociais que envolvem os diversos posicionamentos em um dado texto escrito. Com o intuito de ampliar essa discussão, a seção seguinte traz uma breve reflexão sobre os multiletramentos, à luz dos principais estudos educacionais e linguísticos contemporâneos.

8.4. Letramentos contemporâneos: letrar para a plena cidadania

A partir dos estudos de Soares (2001, p. 47) muito se discutiu e ainda se discute sobre letramento, que, para a autora, é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Em consonância com esses estudos, Lorenzi e Pádua (2012, p. 36) propõem uma discussão e advogam que o termo “letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e a sua relação com as suas práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas escolares e o aprendizado da leitura e da escrita”. Coerente com esse contexto, defende-se que os professores de Língua Portuguesa precisam considerar e valorizar os usos sociais das práticas escritas, assim como as experiências e as vivências dos alunos em eventos de letramentos que colaborem fundamentalmente para a sua plena formação letrada e cidadã.

Portanto, na perspectiva de abrir novos horizontes e com o intuito de proporcionar a continuidade das pesquisas educacionais nesse campo do saber, Rojo (2012) inicia uma discussão sobre os letramentos contemporâneos que já fazem parte do nosso cotidiano. Para tanto, a autora discorre que há diferenças entre os termos “letramentos múltiplos” e “multiletramentos”. Nesse sentido, Rojo (2012, p. 13) explica que:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas, ou não, nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de 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 comunica.

Coerente com esses dizeres, a autora também complementa a sua discussão afirmando que os estudos apontam, em unanimidade, para as seguintes características da palavra “multiletramentos”:

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiraços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23).

Além de todas essas características explícitas por Rojo (2012), pode-se dizer que os multiletramentos se

apresentam e funcionam em formato de redes, ou seja, em forma de hipertexto. É um modo apropriado para uso em rede de internet e, para tanto, apresenta características próprias que possibilitam ao usuário diferenciar um texto comum e um impresso (DIAS; NOVAIS, 2009). Segundo Rojo (2012, p. 25), os hipertextos estão disponíveis no melhor lugar, isto é, “nas nuvens”, porque nesse local “nada é de ninguém” sendo que todos podem acessá-los de qualquer dispositivo, e em qualquer lugar, desde que haja conexão.

Frente a esse cenário, torna-se necessário repensar sobre os espaços na sala de aula que possibilitam o trabalho docente a partir das práticas contemporâneas de letramento, que permeiam o cotidiano de vários jovens que se encontram no período de escolarização, lendo e produzindo novos gêneros escritos em ambientes virtuais, que são publicados em sites, blogs, entre outros, e nem sempre valorizados pela escola. São gêneros digitais desconhecidos por alguns professores de Língua Portuguesa e, portanto, não são explorados durante o trabalho com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, defende-se a necessidade de proporcionar novas discussões acerca dos letramentos contemporâneos, bem como a colaboração de outros estudos como o da Semiótica e sua relevância nas diversas linguagens que se manifestam no meio social.

8.5. Considerações finais

Este estudo objetivou apresentar os pressupostos teóricos sobre leitura, além de uma breve discussão acerca dos letramentos contemporâneos. Nessa feita, pôde-se discorrer sobre as capacidades de leitura, por meio de aporte teórico ora apresentado, como também explicitar uma experiência

com práticas pedagógicas de leitura, no âmbito da sala de aula, a partir de aplicação de itens da avaliação do PROEB/MG.

O resultado evidenciou que os alunos desenvolveram as competências leitoras em mais de 82,3% no nível intermediário e 44,11% no nível recomendado. Diante dessa constatação, considera-se importante refletir sobre as práticas pedagógicas de leitura no Ensino Médio. Para tanto, é fundamental discorrer acerca do trabalho docente, uma vez que o professor, no âmbito da docência, assume o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Frente a toda discussão aqui exposta, espera-se que este estudo possa contribuir para novas investigações acerca do trabalho pedagógico com a leitura no espaço da sala de aula de Língua Portuguesa. Para tanto, advoga-se em prol do comprometimento dos professores da Educação Básica, articulados a partir de um projeto coletivo, que possibilite a oferta de atividades criativas, prazerosas e interessantes, que despertem a atenção dos alunos, promovendo o ensino-aprendizagem da leitura para todos os estudantes, proporcionando, principalmente, o fomento de habilidades específicas e fundamentais em cada fase de sua escolarização, visando sempre ao pleno exercício da cidadania desses sujeitos, como também a sua inserção na sociedade letrada.

Nesse propósito, considera-se igualmente essencial que o professor de Língua Portuguesa crie situações de aprendizagem, no âmbito escolar, com o intuito de motivar os alunos para que possam ler e escrever, não

necessariamente por uma questão de cumprimento de currículo escolar, para ser aferido em propostas de trabalhos ou mesmo para outra finalidade, mas, sim, pelo simples prazer de ler e escrever, pelo gosto, pelo direito de ‘aprender a conhecer’ e ‘aprender a aprender’, pelo encantamento e aprendizado que as práticas de letramentos lhe proporcionam. Desse modo, o aluno estará participando da plena cidadania e construindo os seus saberes.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal. Tradução: BEZERRA, P. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.

CAFIERO, D. Leitura como processo: caderno do professor - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In ____; RIBEIRO, A. E. (Org.) Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 25-40.

COSCARELLI, C. V; CAFIERO, D. (Org.). Ler e ensinar a ler. Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

DIAS, M. C; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. Anais. III Encontro Nacional Sobre Hipertexto. Belo Horizonte, MG - 29 a 31 de outubro de 2009.

DIEB, M. A leitura na sala de aula. In: COSCARELLI, C.V. (Org.) Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 37-59.

GOMES, S.S. Limites e possibilidades do letramento escolar: um estudo etnográfico das práticas de leitura e das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares 2010. 382 f. Tese - (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, UFMG/FaE, 2010.

GOMES, S.S. Letramento escolar e capacidades de leitura em foco. In: Leitura em Revista Cátedra Unesco de Leitura. PUC-Rio n. 4, maio, 2012. p. 24-43.

GOMES, S. S. Práticas de Leitura e capacidades de linguagem na escola. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. 327 p.

KOCH, I; ELIAS, V M. Ler e compreender. São Paulo: Contexto, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), PROEB - 2011. Revista Pedagógica - Língua Portuguesa, 3º ano do Ensino Médio, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), PROEB. Revista Pedagógica - Língua Portuguesa, 3º ano do Ensino Médio, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2013.

ROJO, Roxane. Alfabetismo(s): Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (Org.) Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-83.

ROJO, R; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, Editorial, 2012.

TEIXEIRA, A. Proficiência leitora no ensino médio: um estudo dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB). 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

TEIXEIRA, A. Níveis de leitura de alunos da rede pública: um estudo sobre a capacidade de letramentos. Revista Mandiga, 2019. p. 75-88. Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/articled/view/322/182>. Acesso em: jan. 2020.

TEIXEIRA, A; GOMES, S. S. Ensino Médio em foco: um estudo da compreensão leitora em programas de avaliação externa In: VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 2015, Fortaleza. Anais: Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais. Fortaleza: 2015. p. 951- 969.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.