

Ensino de leitura em língua portuguesa: de concepções teóricas a propostas de atividades didáticas

Kátia Cristina do Amaral Tavares (UFRR)

Claudio de Paiva Franco (UFRR)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos diferentes concepções de leitura e discutimos como a adesão (consciente ou não) a cada uma delas pode se refletir em materiais didáticos de Língua Portuguesa. Para isso, fazemos uma breve descrição das principais concepções de leitura (decodificadora, psicolinguística, interacional e sociointeracional) e apresentamos algumas atividades de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (aprovados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014) para exemplificar aspectos de tais concepções no ensino. Na segunda parte, apresentamos sugestões para a elaboração de atividades de compreensão textual de acordo com visão sociointeracional de leitura, dividindo-as em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

CONCEPÇÕES DE LEITURA

Antes de propormos atividades de compreensão textual, faz-se necessário compreendermos a história das teorias de leitura. Esta seção é organizada com base nas quatro principais concepções de leitura: decodificadora, psicolinguística, interacional e sociointeracional. Segundo Silva (2004), esses modelos de leitura implicam diferentes conceitos de linguagem. Por exemplo, na concepção decodificadora, como veremos na primeira subseção, a linguagem é espelho do raciocínio.

Concepção de leitura como decodificação

No modelo de decodificação de leitura ou ascendente (do inglês “bottom-up”), predominante entre os anos 1930 e 1960, o leitor tenta entender todo o texto por meio do significado de cada palavra ou de cada unidade gramatical. Nessa visão, a construção do sentido é feita a partir do texto, ou seja, o leitor, que tem um papel receptor, extrai significados do que está escrito na página, decodificando o código escrito, pois a visão adotada é de que todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor. Em outras palavras, o sentido é um processo dirigido *pele* texto, sem a intervenção do leitor e seu conhecimento de mundo. Para Gough (1972), os leitores tratam letras e palavras, em um texto, de forma completa e sistemática. Eles são recipientes passivos de informação, agindo como meros reprodutores do conteúdo escrito ou impresso.

Conforme apontado anteriormente, cada modelo de leitura está ancorado à visão de língua(gem) predominante da época. O modelo de decodificação de leitura é reflexo de uma concepção estruturalista de língua(gem). A leitura era vista como um auxílio para a aprendizagem de estruturas corretas. Os aprendizes eram orientados a ler um texto em voz alta com o objetivo de praticar a pronúncia na língua-alvo – o que sinaliza o foco na estruturação, na sequência de elementos que compõem o texto. Em outras palavras, a ênfase, nessa concepção de língua(gem), estava sempre voltada para o produto linguístico e não para o processo cognitivo ou social. Segundo Amorim (1997), o ensino que adota o modelo de leitura como decodificação enfatiza a gramática e o vocabulário, servindo o texto apenas como um *pretexto* para o leitor decodificar as unidades linguísticas.

Segundo Kern e Wärschauer (2000), durante muito tempo – boa parte do século XX e nos séculos anteriores –, o ensino de línguas enfatizou a análise formal do sistema de estruturas que compõem um determinado idioma. No caso das línguas estrangeiras, um exemplo foi o método tradicional de gramática e tradução, que surge por volta do século XVIII e perdura até o início do século XX, em que os aprendizes aplicavam regras prescritivas e realizavam atividades como leitura e tradução de textos literários, memorização de vocabulário e ditados. No ensino de língua materna, em muitas escolas brasileiras, o ensino prescritivo de gramática ainda predomina e a compreensão de textos parece ser vista como uma consequência natural da compreensão das palavras e das estruturas sintáticas empregadas no texto. Muitos professores de língua portuguesa também costumam iniciar o trabalho de leitura solicitando que os alunos leiam o texto em voz alta, como se essa etapa fosse necessária para a compreensão escrita.

A partir do século XX, sob a influência da corrente behaviorista e fortemente influenciada por psicólogos comportamentais como Watson e Skinner, a aprendizagem de línguas era concebida como formação de hábitos. Foram privilegiados exercícios de repetição, elaborados para condicionar os alunos a produzir respostas automáticas e corretas como reação a estímulos linguísticos. Em outras palavras, esperava-se que, de tanto repetir uma determinada estrutura linguística, o aluno a incorporasse como hábito e a utilizasse corretamente. Essa concepção foi observada especialmente na adoção do método audiolingual para o ensino de línguas estrangeiras.

Concepção psicolinguística de leitura

Em meados de 1960, surgiu o modelo psicolinguístico de leitura ou descendente (do inglês “top-down”), em oposição à concepção anterior. Essa visão de leitura privilegia a perspectiva do leitor, isto é, a construção do significado não é mais vista como um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Dessa forma, considera-se o conhecimento prévio do leitor, que é acionado durante o processo de leitura. A imagem a seguir ilustra uma atividade de pré-leitura, presente na seção “Antes da leitura”, de um livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental. As quatro primeiras perguntas apresentadas ativam o conhecimento prévio do aluno a partir da observação da imagem e a última pergunta propõe o levantamento de hipóteses sobre o que o aluno vai ler a partir do seu conhecimento prévio e do título do texto.



Figura 1: Coleção A – Livro de 6º ano do Ensino Fundamental

Na visão psicolinguística, a ênfase dada não é mais nas pistas textuais, mas passa a ser na previsibilidade, ou seja, na capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto. Para Goodman (1967), a leitura é um “jogo de adivinhação psicolinguístico”, no qual o leitor busca criar inteligibilidade a partir do texto. A figura 2 ilustra a previsibilidade em uma tarefa de compreensão textual presente em um material didático de Língua Portuguesa. Trata-se de uma atividade de pré-leitura de um livro de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, em que o aluno é levado a criar hipóteses sobre o que vai acontecer com o personagem do roteiro de um filme.

Leitura 2

O cinema é uma arte que vem encantando pessoas há mais de um século. No Brasil, há foram lançadas inúmeras produções cinematográficas, muitas delas já premiadas, como é o caso do filme Central do Brasil, lançado em 1998.

Esse filme conta a história de Dora, uma mulher que escreve cartas para analistas na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, e de José, menino de 9 anos que perde a mãe em um atropelamento em frente à estação. Logo após terem pedido a Dora que escrevesse uma carta para o pai dele, que vivia no interior do Nordeste.

O trecho a seguir é um roteiro do filme e narra o momento em que José pede sua mãe e fica sozinho na estação. O que você imagina que vai acontecer com ele?

Leia o texto e descreva como esse acontecimento mudou a vida desse menino.

Figura 2: Coleção B – Livro de 9º ano do Ensino Fundamental

Conforme Leffa (1996), as abordagens ascendente e descendente de leitura são antagônicas. Na primeira, ler é extrair significado do texto; na segunda, ler é atribuir significado ao texto. A aceção de leitura na primeira abordagem apresenta várias limitações, sendo o leitor subordinado ao texto e restrito apenas à informação que passa pelos olhos. Tendo como foco o leitor, o segundo modelo de leitura possibilita que cada um tenha uma percepção diferente, uma vez que o leitor carrega conhecimento prévio de mundo para o texto. Nossos olhos não passeiam pelo texto da mesma forma. Nas palavras de Leffa (1996, p. 14-15), “a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles?”

Na época em que predominou o modelo de leitura descendente, o ensino de leitura foi influenciado por abordagens cognitivas. A partir da evolução de pesquisas em leitura em língua materna, os educadores de segunda língua começaram a conceber o ato de ler como um processo individual psicolinguístico. Segundo Amorim (1997), com o objetivo de promover a compreensão textual, a concepção psicolinguística introduziu estratégias de leitura para

ajudar o aluno com deficiências linguísticas e lexicais. São elas: leitura para a compreensão geral (“skimming”), de pontos específicos (“scanning”) e para a compreensão detalhada.

A abordagem cognitiva de Noam Chomsky inspirou o modelo de leitura descendente, rejeitando a noção de aprendizagem de linguas fundamentada na visão behaviorista de linguagem). Ele argumentou que a competência linguística de um falante não pode ser reduzida a um modelo baseado em imitação e formação de hábitos. O argumento revolucionário de Chomsky está pautado na concepção de que todos nascem com uma gramática inata, isto é, um conjunto definido de regras mentais que possibilitam às crianças criar e produzir frases que elas nunca ouviram.

Em resposta à noção de competência linguística de Chomsky, Dell Hymes e Michael Halliday argumentam que a língua(gem) não é uma instituição privada, localizada na mente do homem, mas um fenômeno social. Foi a partir dessa nova perspectiva e da noção de competência comunicativa (termo cunhado por Hymes) que uma nova concepção surgiu – a interacional, como discutimos a seguir:

Concepção interacional de leitura

Surge, a partir dos anos 80, a visão interacional ou conciliadora, em que é atribuída ênfase à interação leitor-texto no ato de ler. Esse modelo de leitura combina pontos fortes dos modelos anteriores – o de decodificação e o psicolinguístico. De acordo com Dechant (1991), o leitor constrói significado por meio do uso seletivo de informação de todas as fontes de significado (grafêmica, fonêmica, morfológica, sintática, semântica), sem adesão a qualquer ordem preestabelecida. O leitor utiliza simultaneamente todos os níveis de processamento, embora uma fonte de significado, em um determinado momento, venha a ser primária.

Goodman (1981) afirma que o modelo interacional é aquele em que se usa o texto impresso como *input* e tem o significado como *output*. Contudo, o leitor também fornece *input* e ele, ao interagir com o texto, é seletivo em usar as pistas textuais necessárias para construir significado. Na verdade, o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos. Metaforicamente, Leffa (1996) associa o papel da interação leitor-texto a engrenagens correndo uma dentro da outra; onde as áreas de contato devem ser simetricamente opostas, pois quando falta encaixe nas engrenagens, leitor e texto ficam rodando soltos.

Outro proponente da abordagem interacional de leitura é Rumelhart. O teórico (1985) argumenta que a leitura é, ao mesmo tempo, um processo perceptivo e cognitivo. Trata-se de um processo aproximar essas duas distíngões tradicionais. Além disso, um bom leitor deve ser capaz de fazer uso de informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para compreender o texto. Rumelhart reconhece que essas diversas fontes de informação parecem interagir de várias maneiras complexas durante o processo de leitura.

No modelo interacional, o fluxo de informação passa a ser bidirecional, ou seja, uma combinação dos fluxos ascendente e descendente. Para Amorim (1997, p. 78), o leitor “faz previsões sobre o texto com base em sua experiência ou conhecimento prévio (i.e. conhecimento esquemático) e checka as informações contidas no texto de modo a confirmar ou rejeitar suas previsões”.

Essa terceira abordagem de leitura, no entanto, não deve ser entendida somente como a soma das duas abordagens anteriores, mas é preciso considerar também o processo de interação entre o texto e o leitor. Leffa (1996, p. 17) faz uma analogia entre o processo da leitura e uma reação química e diz que “para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra”.

Para melhor compreendermos que a abordagem interacional não é uma simples combinação dos modelos ascendente e descendente, precisamos retornar o contexto histórico com início nas postulações de Hymes. O sociolinguista americano (HYMES, 1971) defendeu a adequação linguística e destacou a relevância do uso da língua em detrimento de regras gramaticais. Para ele, gramaticalidade e adequação social são inseparáveis, assim como cognição e comunicação. Ao considerar essas questões de uso da língua, o processo comunicativo ganhou importância e a instrução tornou-se mais centrada no aprendiz e menos no ensino de estruturas linguísticas. No modelo interacional, a leitura não é entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social.

Em se tratando da leitura, ela passou a ser vista como um processo intergrado em determinados contextos socioculturais. O ensino de leitura buscou desenvolver não apenas determinadas estratégias de aprendizagem, mas, sobretudo, a competência sociocultural e intercultural dos leitores.

Concepção sociointeracional de leitura

Como podemos perceber pelo próprio termo “sociointeracional”, essa concepção de leitura privilegia o aspecto social inerente ao ato de ler. Assim,

como no modelo interacional, além de considerar a bidirecionalidade do fluxo de informação (AMORIM, 1997), o modelo sociointeracional vai além e considera o processo de leitura como inserido em um contexto sócio-histórico-cultural. Cabe ao professor, portanto, direcionar os alunos a ultrapassar a fronteira do entendimento do texto em si, conduzindo-os a analisar criticamente o papel desse texto na construção da vida social.

Para Moita Lopes (1996, p. 1), a leitura é uma prática social, pois ela “é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado”. Segundo Bloomer (1993, p. 100), “a leitura é vista como um modo de estabelecer, manter ou mudar as relações sociais e as identidades sociais”. Essas citações nos ajudam a entender a leitura como uma prática social, em que o leitor atribui sentido ao que lê através da interação com o mundo. Com isso, podemos perceber que o ato de ler é muito mais complexo do que imaginávamos.

Nunes (2005, p. 6) defende a adoção de modelo sociointeracional de leitura e discute o objeto de leitura como construção social não só pelo uso de recursos linguísticos por meio do autor e do intérprete, “mas também porque o produtor de um texto o constrói, em seus aspectos formais, fazendo uso de representações sociais e institucionais através de sua interpretação do mundo e de suas experiências”. Um exemplo de atividade em que o autor do livro didático busca estabelecer relações entre o texto e a realidade do aluno pode ser encontrado na imagem a seguir, na seção “Conversando sobre o texto”. Apesar de esse tipo de atividade aparecer geralmente na seção de pós-leitura, as perguntas da referida seção aparecem logo após a leitura de um texto de um livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental.

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

1 Você acha que é válido usar a escrita para expressar aquilo que não conseguimos dizer? Ou é melhor ser direto e falar o que pensamos? Comente com os colegas.

2 Em sua opinião, o que pode ser percebido em relação ao estado de espírito em que se encontram os personagens? Que estilo aplicaram?

3 A leitura desse texto o(a) fez lembrar-se de alguma situação semelhante, vivida por outros adolescentes? Comente.

Figura 3: Coleção B – Livro de 8º ano do Ensino Fundamental

PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA A PARTIR DA VISÃO SOCIOINTERACIONAL

A criação e a implementação de atividades e materiais didáticos para o ensino de leitura são influenciadas, de forma mais ou menos consciente, por teorias de ensino-aprendizagem de língua, teorias da natureza da linguagem, concepções de leitura, entre outras. Aqui focalizaremos as implicações da adoção de uma visão sociointeracional do ato de ler para a elaboração de atividades didáticas para o ensino de compreensão de textos escritos em português como língua materna, apresentando sugestões práticas a serem consideradas pelo professor ao adotar, adaptar ou criar material didático para o ensino de leitura.

Conforme já mencionado na seção anterior, de acordo com o modelo sociointeracional de leitura, o fluxo de informação é bidirecional, ou seja, opera tanto do leitor para o texto (direção descendente) quando do texto para o leitor (direção ascendente). Dessa forma, ao adotar-se esse modelo, deve-se explorar tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento prévio geral do leitor, necessários para a decodificação do texto, para o reconhecimento das marcas linguísticas presentes e para a (re)construção dos significados.

Também como já discutido anteriormente, o modelo sociointeracional de leitura, entretanto, não se restringe ao conceito de bidirecionalidade do fluxo de informação, nem à visão de leitura como um processo perceptivo e cognitivo. Nesse modelo, a leitura é vista principalmente como um processo social, que implica uma relação entre o leitor e o autor enquanto sujeitos sociais e, portanto, envolve o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos e em que o texto é produzido, distribuído, lido e compreendido.

Para facilitar a adoção de uma concepção sociointeracional na elaboração de atividades didáticas de leitura, propomos aqui organizar tais atividades em três etapas – (1) pré-leitura (antes da leitura do texto propriamente dito); (2) leitura (e releitura) do texto para sua compreensão, de acordo com diferentes objetivos de leitura; (3) pós-leitura (depois da compreensão geral e detalhada do texto) – e apresentamos sugestões de tipos de atividades para cada etapa.

A etapa de pré-leitura apresenta os seguintes objetivos: (a) ativar o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o assunto e sobre o gênero do texto a ser lido; (b) levar o aluno a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido; (c) estabelecer objetivos para uma primeira leitura do texto.

Ao buscar ativar o conhecimento anterior do aluno, privilegia-se as contribuições do leitor para a compreensão do texto, ou seja, o chamado fluxo descendente de informação (do leitor para o texto). Tal ativação, entretanto, parte, na maioria dos casos, da observação de elementos verbais e não-verbais do próprio texto, ou seja, considera o fluxo ascendente de informação (do texto para o leitor). Dessa forma, ao pedir para o aluno observar elementos como o leiaute do texto, o uso de negrito, itálico, diferentes fontes e cores, os títulos e subtítulos, imagens, legendas, palavras-chave, o autor e a fonte do texto, e relacionar tudo isso com o que ele já sabe em termos de conhecimento de mundo e de como os textos são construídos, reconhece-se a bidirecionalidade do fluxo da informação no processo de leitura.

Com relação a exercícios para a ativação do conhecimento prévio do aluno em materiais didáticos, é mais comum encontramos questões que abordam o tema do texto, buscando ativar o conhecimento de mundo dos alunos. É relativamente comum, entretanto, não haver atividades que levem o aluno a observar características do gênero do texto a ser lido e a mobilizar o que ele já sabe sobre gêneros discursivos. Para a elaboração de atividades de pré-leitura, recomenda-se, portanto, propor atividades que explorem tanto o conhecimento de mundo quanto o conhecimento formal sobre a construção de textos que os alunos possuem. Dessa forma, antes da leitura de uma notícia de jornal sobre as consequências de uma enchente em uma cidade grande, por exemplo, deve-se perguntar o que o aluno já sabe sobre o assunto (causas e consequências das inundações nas cidades, formas de prevenção, ações de apoio aos desabrigados etc.) e também o que ele já sabe sobre como uma notícia de jornal (especialmente sobre esse tipo de tema) é estruturada (uso de manchete, fotos e legendas, depoimentos de pessoas envolvidas no acontecimento, especialistas e autoridades; parágrafo inicial com o resumo da notícia etc.).

As relações entre o que o aluno observa no texto inicialmente e seu conhecimento prévio ajuda-o a formular hipóteses sobre o que será lido. Ao longo da leitura do texto, o aluno irá, então, confirmando ou reformulando suas hipóteses iniciais, estabelecendo, assim, uma relação dinâmica entre suas expectativas e o que vai sendo lido, que caracteriza o processo de interação com o texto e de (re)construção de sentidos. Sugere-se, então, incluir na etapa de pré-leitura questões que peçam explicitamente ao aluno para criar hipóteses sobre o que vai ler. Tais hipóteses podem se relacionar tanto aos conteúdos a serem abordados no texto quanto às formas de organização e apresentação

desses conteúdos. Assim, no caso do exemplo já dado, a partir do que o aluno sabe sobre inundações em cidades grandes e sobre como notícias de jornal se estruturam, ele pode estabelecer hipóteses sobre o que encontrará na notícia sobre a ser lida.

Na etapa de pré-leitura, seja com o objetivo de ativar o conhecimento prévio do aluno ou de levar o aluno a formular hipóteses sobre o que será lido, pode-se propor atividades de identificação da fonte do texto, da data de publicação, do autor e do público-alvo em potencial. Essas informações contribuem para a compreensão do contexto sócio-histórico-cultural de produção, distribuição e circulação do texto e, portanto, para a compreensão do autor e de seus leitores pretendidos como sujeitos sociais inseridos nesse contexto. No caso da notícia de jornal sobre enchentes em uma cidade grande, identificar, por exemplo, que a notícia foi publicada em um jornal local (da própria cidade onde as enchentes ocorreram) voltado para classes economicamente menos favorecidas gera expectativas em relação ao texto diferentes de uma notícia publicada em outro tipo de jornal.

Se, por exemplo, o aluno sabe que o texto é um poema sobre direitos humanos, escrito por um poeta brasileiro negro na década de 1990, tais informações vão levá-lo a formular determinadas hipóteses antes da leitura e, durante e após a leitura, a buscar compreender o texto considerando as especificidades do contexto sócio-histórico-cultural em que foi escrito, tais como o *status* social e político do negro naquela época no Brasil. Note-se, portanto, que levar o aluno a perceber elementos como a fonte do texto, a data e o local de publicação, o autor e o público-alvo não é uma atividade exclusiva da fase de pré-leitura, tendo em vista que a compreensão do(s) contexto(s) em que autor e leitor estão inseridos perpassa todo o processo de leitura e pode ser proposta também nas etapas de leitura e pós-leitura, comentadas mais adiante.

Considerando ainda a fase de pré-leitura, o estabelecimento de objetivo(s) de compreensão textual sinaliza para o aluno que a leitura tem um ou mais propósitos (tais como a identificação de informações específicas, a compreensão geral de uma ideia, o prazer estético, entre muitos outros) e que, para cada propósito, diferentes formas de ler podem ser utilizadas (buscar os horários de um filme em um jornal impresso envolve um tipo de leitura diferente de quem lê e compara dois artigos de opinião nesse mesmo jornal, por exemplo). Ao ler com um objetivo, o aluno pode escolher melhor como abordar o texto e construir sentidos mais facilmente. O(s) objetivo(s) estabelecido(s) na etapa de pré-leitura propõe(m) apenas uma primeira abordagem

ao texto e pode(m) envolver, por exemplo, a verificação de hipóteses formuladas pelo aluno. Ao longo da etapa de leitura, novos objetivos de compreensão textual são apresentados e o aluno faz novas leituras do texto.

Na etapa de leitura propriamente dita, sugere-se propor ao aluno diferentes objetivos de leitura, incluindo, entre outras, atividades de (a) compreensão geral do texto; (b) identificação de informações específicas; (c) discriminação entre ideias principais e ideias de suporte; (d) compreensão das relações entre ideias do texto; (e) compreensão de informações implícitas, como pressuposições, ironia etc.; (f) identificação de funções (tais como definição, exemplificação, enumeração, generalização etc.) e da organização textual (como introdução-desenvolvimento-conclusão; problema-solução; ordem cronológica etc.); (g) observação de aspectos linguístico-discursivos (incluindo o uso de marcadores discursivos, processos de referenciação, uso de sentido figurado, entre muitos outros) e seus efeitos na construção do texto; (h) estabelecimento de relações entre dois ou mais textos.

A etapa de pós-leitura apresenta os seguintes objetivos: (a) levar o aluno a avaliar se os objetivos de leitura foram alcançados; (b) proporcionar um momento privilegiado de avaliação crítica do texto (ainda que a postura crítica deva ser encorajada em todas as etapas de compreensão textual); (c) estabelecer possíveis relações entre o texto em foco e outros textos; (d) identificar possíveis implicações do texto lido para a vida do aluno.

Propor atividades para o aluno avaliar se alcançou os objetivos de leitura estabelecidos e identificar dificuldades de compreensão possivelmente enfrentadas e formas de superá-las incentiva uma postura mais autônoma do aluno e pode apontar caminhos para seu desenvolvimento enquanto leitor.

Para promover a reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto na etapa de pós-leitura, sugerimos a inclusão de perguntas que levem os alunos a considerar novas perspectivas sobre o tema do texto lido e a discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados no texto. Em um artigo de revista sobre o uso de transgênicos na indústria de alimentos, por exemplo, pode-se perguntar aos alunos se pontos de vista de pessoas de todos os segmentos envolvidos no assunto foram contemplados no texto, quais foram excluídos, se o texto parece favorecer os interesses de algum grupo, entre outras questões.

A etapa de pós-leitura também é um momento em que se pode incentivar o estabelecimento de relações entre o texto principal e outro(s) texto(s) (sobre o mesmo tema do texto principal e/ou do mesmo gênero) que os

alunos já tenham lido ou que seja(m) apresentado(s) nessa ocasião. Tais relações podem apresentar novas abordagens aos conteúdos do texto principal, fortalecer a interdisciplinaridade e ajudar a desenvolver uma postura mais crítica por parte do aluno. Dessa forma, após a leitura de um conto em que a personagem principal sofre por ter um irmão com dependência química, por exemplo, pode-se apresentar um folheto de uma campanha de prevenção ao uso de drogas e levar os alunos a relacionar os dois textos. Nesse caso, pode-se promover um diálogo com a disciplina de Ciências ou Biologia.

Cumprir destacar, entretanto, que a apresentação de outro(s) texto(s) e o estabelecimento de relações entre ele(s) e o texto principal também podem ocorrer na etapa de pré-leitura como forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre um assunto ou gênero textual, ou mesmo como recurso para apresentar aos alunos conceitos que serão importantes para a compreensão do texto em foco.

Finalmente, na etapa de pós-leitura, pode-se estimular um debate sobre as possíveis implicações do texto lido para a vida pessoal do aluno e para o(s) grupo(s) social(is) em que ele está inserido. Assim, no exemplo já mencionado de texto(s) sobre o uso de drogas, pode-se levar os alunos a discutir ações concretas que podem ser realizadas por eles, preferencialmente com o apoio de outros professores e de toda a comunidade escolar, para a prevenção do uso de diversos tipos de drogas por adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, vimos que refletir sobre a concepção de leitura a ser adotada é um dos aspectos a serem considerados pelo professor de língua portuguesa ao selecionar, adaptar ou criar a atividades didáticas de compreensão textual. Ao escolher o modelo de leitura sociointeracional, o professor deve propor atividades que considerem a bidirecionalidade do fluxo da informação (do texto para o leitor e do leitor para o texto), assim como o contexto sócio-histórico-cultural em que o autor e o leitor estão inseridos. Para facilitar a elaboração das atividades didáticas, sugerimos organizá-las em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, Eliane. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.
- BLOOME, David. Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, 16 (2), 1993.
- DECHANT, E. *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.
- GOODMAN, K. S. Letter to the editors. *Reading Research Quarterly*, 1981, 6, 1967, p. 126-135.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLEY, I. G. (Eds.) *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press, 1972, p. 331-358.
- HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.) *Language Acquisition and Methods*. New York: Academic Press, 1971.
- KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000, p. 1-19. Disponível em: <http://www.gse.uciedu/person/warschauer_m/docs/nbl-intro.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2010.
- LEFFA, V. Se mundo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, 2009, p. 24-29.
- _____. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.
- MOTA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- NUNES, M. B. C. Visão sócio-interacional de leitura. Publicação em CD-ROM. Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais. Coleção de documentos. IPEL – PUC-Rio, 2005.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H.; ROBERT, B. R. *Theoretical models and the processes of reading*. 3rd edition. Newark, DE: International Reading Association, 1985.
- SILVA, S. R. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol.4, n.2, 2004. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/04.htm>. Acesso em 25 de out. 2010.

(Inter)subjetivação no processo de conclusão textual

Cristina Lopomo Defendi (FRSP)

Este texto versa sobre parte da minha pesquisa de doutoramento. Neste recorte, o objetivo é descrever as construções usadas para marcar a conclusão de um texto dissertativo-argumentativo (redação de vestibular) e analisá-las sob a perspectiva da (inter)subjetividade.

Em um processo de conclusão¹ textual, tanto ocorre a condução do raciocínio de um suposto leitor para uma ideia meta quanto a sinalização de que o texto está sendo encaminhado para o seu final. Nesse caso, é possível haver o uso de marca² de um elemento que sinaliza que o diálogo entre autor/leitor; escrevente/banca será encerrado. Nessa porção final do texto, último(s) parágrafo(s) do texto dissertativo-argumentativo, produz-se uma coerência estrutural, pela ‘amarracão’ de ideias, da tese à conclusão.

Uma hipótese subjacente é que a pressão da escolarização guie o aluno para o emprego de marcadores prototípicos de conclusão. Nesse sentido, o emprego de marca inovadora³ ou mesmo a elisão do marcador podem reve-

1 A ambiguidade do termo conclusão (concluir como encerrar uma interação e concluir como processamento de evidências e argumentos para a ratificação de uma tese) já conduz a um contexto crítico, no sentido de Diebold (2006). Para tentar atenuar essa ambiguidade, usa-se aqui “conclusão textual” como referência ao primeiro tipo (encerrar interação) e “fecho de raciocínio lógico” para descrever a atitude de concluir do segundo tipo elencado.

2 Neste texto, os seguintes rótulos são usados em sinonímia: operador conclusivo, marcador de conclusão, marca de conclusão.

3 O rótulo uso inovador compreende todos os empregos de elementos conclusivos que fogem ao padrão normativo da língua portuguesa, ainda que há muito tempo sejam empregados na língua. É apenas um rótulo que permite diferenciar os usos normativos dos não normativos.