

DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
À APREENSÃO DO SENTIDO EM LEITURA

Carmen Elena das Chagas
(IF Muzambinho – MG e UFF)
carmenelena@bol.com.br

1. O ensino de leitura

A prática da leitura, nas aulas de língua portuguesa, é de grande relevância, porque o aluno precisa ser preparado para se tornar o sujeito do ato de ler, ou seja, um leitor capaz de compreender o que está escrito. Para isso, é necessário que ler se torne uma capacidade de apreender a significação profunda dos textos com que o leitor se depara, preparando-o para reconstruir e reinventar os textos.

Partindo desse pressuposto, cabe ao professor a tarefa de despertar no aluno/leitor uma atitude diferenciada diante da realidade em que ele se encontra inserido, disponibilizando meios para a sua “leitura de mundo”. A princípio o seu mundo, depois, gradativamente, todos os mundos possíveis. É importante que nas aulas de leitura haja a conscientização por parte do aluno da existência de diversos níveis de significação em cada texto apresentado. Cabe mostrar-lhe que além da significação explícita, há toda uma gama de significações implícitas muito mais distintas, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor.

Cada texto abre a perspectiva de uma multiplicidade de interpretações ou leituras, porque se as intenções do produtor podem ser das mais variadas formas, não tem sentido a pretensão de atribuir ao texto apenas uma interpretação única e verdadeira.

A interpretação de um texto consiste na apreensão de suas significações que são apresentadas nele por meio de marcas linguísticas. Essas marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe uma compreensão adequada. É preciso mostrar ao aluno / leitor que as pistas que lhe são direcionadas no texto tornam possíveis recriar esse texto a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo. Importante é a observação pelos alunos de que em cada nova leitura de um texto será permitido desvendar novas significações não percebidas nas leituras anteriores. Esse fato poderá, inclusive, servir-lhe de motivação, despertando maior prazer pela leitura ao perceber que, pela recons-

trução que ele mesmo faz do texto, acaba por reconstruí-lo, tornando-se o seu coautor.

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um objetivo não é propriamente leitura. Quando se lê porque outra pessoa manda ler, como acontece normalmente na escola, observa-se apenas o exercício de atividades mecânicas, que pouco tem a ver com significado e sentido. Essa leitura, de certa forma, desmotivada não conduz à aprendizagem.

Ao desenvolver a sua competência de leitura, o aluno / leitor deixará de ser um elemento passivo e passará a participar como sujeito ativo do ato de ler não só nas aulas de leitura como também fora delas.

2. *Visão dos autores sobre leitura*

Kleiman (1989) ressalta que o processo interacional da leitura visa à figura do autor do texto por meio de marcas que atuam como pistas para a reconstrução do caminho a ser percorrido no texto, pois analisar essas pistas formais é fundamental à compreensão. Para a autora, é através da interação entre os variados níveis de conhecimento adquirido ao longo do tempo que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Scott (1980) assevera que o conhecimento prévio é o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo.

Goodman (1978) pressupõe que o leitor parte do conhecido para o desconhecido por meio da utilização de indicações sintáticas, lexicais ou retóricas num determinado texto. O conhecido contém itens como o conhecimento de língua, conhecimento da escrita e o conhecimento de mundo que vão levar à compreensão do desconhecido.

Vigner (1979) configura que a prática de leitura-descoberta se fundamenta no princípio de que o leitor é novo quando chega à escola e que ele possui uma espécie de competência espontânea de leitura, permitindo que o professor possa explorá-la.

Coste (1978) afirma que o leitor teria condições de “deslinearizar” sua leitura ao construir hipóteses por meio de uma “varredura” do texto, coletando índices de interpretação, podendo logo após confrontar essas hipóteses com outros elementos do texto para possíveis ajustes e desenvolvimento de suas ideias.

Orlandi (1988) revela que a leitura é questão de historicidade, porque disponibiliza aspectos de natureza diversa, de condições, de modos e relações, de trabalho, de produção de sentidos em um texto. A autora diz que as relações de sentido se entrecruzam entre o que o texto diz e que os outros textos não dizem. Essa relação entre um texto com outros pode ocorrer de forma existente, possível ou imaginária, designando, assim, a intertextualidade.

Desta forma, observa-se que os autores citados prezam pela necessidade da valorização da visão de mundo e dos conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento do ato de ler e, principalmente, do nível de leitura a ser adquirido.

3. Grupo de pesquisa do trabalho

Essa pesquisa possui um princípio norteador que parte da teoria para aplicação, cuja linha é denominada de linguística aplicada que, a partir da observação da realidade da sala de aula, vê como mais importante o aluno. Um aluno participativo, crítico, dono de um saber próprio e multidimensional por meio de uma atitude interacionista, que se divide em duas dimensões: vertical e horizontal. A primeira trabalha com a interligação dos saberes linguísticos, textuais, situacionais, referenciais, enquanto a segunda, preocupa-se com os sujeitos envolvidos no processo, no caso o autor, o aluno/leitor e o professor/leitor/intermediador.

Esse grupo de linguística aplicada, originário da França, designado de *Didactique des langues* tem autores como Vigner, Coste, Charolles, Adam, Moirand etc., que possuem como princípio teórico o cognitivismo, voltado para a abordagem comunicativa e possui estreita ligação com estudos funcionais, cujo postulado básico é a noção de Competência de Comunicação construída pela visão de gramática gerativo-transformacional e etnolinguística da comunicação, buscando como ponto comum as capacidades de utilizadores de uma língua.

Esse grupo de linguistas franceses visa ao estudo de problemas de cunho textual e à operacionalização dos construtos teóricos para o ensino de línguas, cujos trabalhos podem oferecer reflexões pedagógicas que possibilitam a ajuda aos profissionais interessados no ensino de habilidades em leitura e escrita no processo de interação entre linguagem e interlocutor. Acontece o entrecruzamento entre ensino-pensar-fazer, visando

uma relação dialógica necessária de completude da essência do ensino-aprendizagem.

Os textos constituem uma amostragem dos objetivos transferenciais em relação ao ensino de leitura em que teoria/prática e pensar/fazer são complementares, pois compete ao professor propor atividades mais autênticas de uso do texto conjuntamente com os alunos, objetivando explicitar os mecanismos discursivos e linguísticos que estão implícitos.

Esse modelo interacionista dos linguistas franceses propicia ao máximo o aproveitamento da previsibilidade do texto por meio da construção de hipóteses que o aluno/leitor pode deduzir sobre o sentido, isso quando ele utiliza o seu conhecimento prévio do assunto e a sua capacidade de identificação dos dados mais explícitos de sua significação.

Dessa forma, ocorre o fenômeno da compensação que atinge níveis de simplificação interativa por meio da intervenção do sujeito na produção de seus discursos. Nessa visão de compensação, o leitor é a figura central na compreensão dos textos, pois essa perspectiva interacionista ressalta a ideia de que o aluno já traz uma bagagem prévia e que ele não é uma tábua rasa de conhecimentos.

4. *A competência comunicativa*

O pressuposto central defendido pelos autores franceses é o de que o aluno/leitor possui à sua disposição competências de variadas formas que proporcionam diferentes graus de compreensão dos textos que lê. Como resultado dessa visão, o professor precisa lançar mão das competências que o aluno/leitor já sabe e dos pontos de vista *lingüístico* – noções de sua língua materna; e *temático* – noções do assunto a ser visto.

Moirand (1982) assevera que a competência comunicativa repousaria na combinação dos componentes linguístico, discursivo, referencial e sociocultural. Para a autora, a competência estaria nas estratégias que o leitor usa no ato de ler, pois ele tem autonomia para escolher a estratégia mais adequada.

A competência comunicativa visa ao domínio de códigos e variantes sociolinguísticos e implica também num saber pragmático em relação às convenções enunciativas que estão sendo usadas em uma determinada comunidade. Ela varia segundo às pessoas, ao tempo e às situações, por-

que está sempre se construindo e se diversificando na proporção que dinamiza o processo de aquisição linguística.

Há as competências linguística (regras de uma língua) e comunicativa (desempenho e habilidades), que se apresentam mobilizadas por toda atividade de linguagem escrita ou oral. É necessário primeiro adquirir uma competência linguística e a partir disso buscar a competência comunicativa. A seleção e a disposição com objetivos comunicativos fazem parte da competência comunicativa que está direcionada de acordo com as determinações linguísticas de cada língua.

Coste (1978) apresenta alguns componentes possíveis em uma competência comunicativa, dispostos através das capacidades a seguir:

I– Capacidade linguística – é a competência direcionada pelas regras da língua;

II– Capacidade textual – são os saberes e as habilidades enunciativas da argumentação que direcionam a competência;

III– Capacidade referencial – é toda a competência oriunda das experiências de conhecimento prévio do mundo;

IV– Capacidade de relação – as posições, os papéis e intenções dos participantes na interação implicam na competência comunicativa;

V– Capacidade situacional – é a competência direcionada pelas escolhas de toda ordem operadas pelos usuários da linguagem.

Observando esses componentes, percebe-se que a competência comunicativa põe em ação variadas funções, tanto de ordem cognitiva, volitiva, afetiva e social.

A partir da concepção de Coste (*ibid.*) há duas orientações em relação à leitura que precisam ser levadas em consideração: a primeira, chama-se *semasiológica*, pois parte do signo ao sentido e apresenta a leitura partindo primeiramente da percepção e interpretação de elementos linguísticos que compõem um texto (vai do linguístico-textual ao situacional-relacional). Ao contrário, a segunda orientação, chama-se *onomasiológica*, pois parte do sentido ao signo e apresenta a leitura como se efetivando numa escolha do aluno/leitor, partindo do sentido num texto (vai do situacional ao linguístico-textual). A primeira orientação se utiliza de formantes linguísticos, enquanto que a segunda usa formantes não linguísticos inicialmente. Porém há momentos em que a leitura visa a capacidades aleatórias, pois depende do nível de leitura do aluno/leitor ou

do texto a ser lido. O importante é que o ato de leitura pode ser direcionado de acordo com as duas possibilidades de orientações – semasiológica e onomasiológica, proporcionando possibilidades de ocorrer uma boa leitura.

O texto, dessa forma, é um espaço a se desenvolver por meio da exploração de estratégias e de processos variados conforme a necessidade e o grau de leitura de cada aluno/leitor.

5. *Os mandamentos e a competência comunicativa*

5.1. Mandamento I

O aspecto operacional do modelo interacionista dos linguistas franceses proporciona possibilidades de realização de trabalhos práticos em sala de aula e que revelam que a leitura é um ato que está mais próximo de um ritmo ativo, interessante e prazeroso, porque através de estratégias próprias que aproveitam o legado que o aluno/leitor traz para as aulas, juntamente com a coparticipação interativa do professor enquanto intermediador, levará a uma resposta positiva em relação à leitura.

Como há aspectos de fora dos textos, isto é, extralinguísticos que determinam a produção e que se explicitados para o aluno/leitor poderão possibilitar um grau de maior compreensão por meio de um trabalho interdisciplinar, é fundamental analisar de que maneira as habilidades linguísticas se relacionam com outras formas de conhecimentos e com outras disciplinas, pois há muitos profissionais do magistério à procura de reflexão e de sugestões pedagógicas pautadas coerentemente em estratégias fundamentadas que dão condições para a reorientação da sua prática diária em sala de aula.

Devido às abordagens comunicativas terem se embasado somente na estrutura áudio-visual, houve a necessidade de se buscar alternativas baseadas em conceitos oriundos de diversas disciplinas vinculadas ao estudo interacionista de linguagem.

É só JUNTANDO FORÇAS (SILVA, 2006) que se consegue atingir os primeiros objetivos na construção de um intercâmbio entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

5.2. Mandamento II

Um bom início para a promoção da autoestima do aluno/leitor na realização de tarefas que exijam leitura é saber que não existe leitor zero como afirma (ORLANDI, 1988) “Na realidade em linguagem não há grau zero assim como não há grau dez.” Os CONHECIMENTOS PRÉ-VIOS como os aspectos mentais (scripts, esquemas, frames, cenário, etc.) dos aprendizes de leitura precisam ser utilizados com eficácia na aprendizagem do dado supostamente novo.

Essa ideia de conhecimento prévio do leitor como responsável pela compreensão do sentido dos textos é compartilhada por vários autores interacionistas de base cognitivista como Scott, Goodman, kleiman, Coste, etc. citados anteriormente, pois se acredita que o aluno possui uma espécie de competência espontânea de leitura para que o professor possa explorá-la de várias formas de acordo com os níveis e graus exigidos.

5.3. Mandamento III

A união entre as linguagens verbal e não verbal ajuda a compor o universo simbólico do aluno, porque saber reconhecê-las é primordial para a compreensão. Saber PROCURAR as habilidades do aluno/leitor em relação a qual linguagem ele tem mais facilidade, torna-se um terreno mais rico em relação à leitura, visto que um tipo de linguagem pode complementar, redimensionar, explicitar e mudar o sentido de outra. O contato com um texto não verbal pode servir de apoio para o embasamento teórico que faltar no nível de compreensão de um aluno/leitor.

Saber identificar manuais de produtos, reconhecer estratégias de persuasão em uma propaganda, perceber a implicação que componentes de remédios podem causar a uma pessoa, escolher o melhor tipo de produto que deve ser utilizado em uma situação, etc. são leituras embasadas em aspectos visuais, de conhecimento de mundo e que nada atrapalham a compreensão de um texto ou a ação diária de um leitor. Uma pessoa que sabe o momento de optar por um determinado procedimento de leitura de acordo com a sua vivência não é um ser sem “eiras nem beiras”.

5.4. Mandamento IV

Em determinadas situações, o professor acaba achando que o aluno/leitor está apto a compreender qualquer tipo de texto, pois acredita

que o nível de leitura é o ideal e o desejado por ele (professor), porém isso não acontece, porque o aluno/leitor está tendo conhecimento com o conteúdo do texto pela primeira vez. É nessa hora que a visão de conhecimentos prévios se torna importante para a compreensão do texto e, mais que isso, precisa florescer a sensibilidade do professor para perceber que o aluno não está no mesmo estágio de leitura dele, pois a interação entre os sujeitos não está ocorrendo, porque NEM TUDO O QUE SE PODE ENTENDER NUM TEXTO ESTÁ CONTIDO NELE.

Há, assim, a necessidade de uma estratégia de aquecimento cognitivo, chamada pelos linguistas franceses de “pré-semanticização”, que possibilita ao aluno/leitor níveis de sintonização semântica antes de inserir na compreensão do texto. O leitor vai buscar em seus processos mentais tudo que possa saber sobre o assunto do texto, sua língua e situações vivenciadas por ele, objetivando facilitar a interação entre texto e sujeitos da leitura.

5.5. Mandamento V

Quando se olha o texto como um todo, pode-se fazer um trabalho com estratégias que facilitam a descoberta que levam o aluno/leitor a entender determinados significados presentes nele. Segundo Scott (1983), o leitor deve admitir uma atitude de ajuste mental, possibilitando levantar hipóteses sobre o que o texto explicita, mesmo que se precise recorrer à volta de algumas linhas, de alguns parágrafos em busca de pistas de referência (sinônimos, hiperônimos, hipônimos, etc.) para o entendimento do texto, pois O DICIONÁRIO NÃO É O PRIMEIRO E ÚNICO RECURSO PARA ENTENDER UMA PALAVRA DESCONHECIDA. O PCN já faz alusão a essa posição, não descartando o uso do dicionário, mas o colocando como último recurso para a compreensão.

5.6. Mandamento VI

O importante é que o aluno/leitor perceba que ele é um ser que sabe que o texto não é apenas um amontoado de palavras e de frases e sim um ser que é capaz de buscar a cotextualidade para descobrir o sentido e subir mais um degrau da compreensibilidade. Coste (1978) assevera que o leitor é um ser que precisa se libertar da leitura palavra por palavra e que pode se usar plenamente a capacidade perceptiva de apreender os

blocos mais importantes do texto. Concluindo: “SEGMENTAR PARA CONHECER, EIS A ARMADILHA.” (SILVA, 2006)

5.7. Mandamento VII

Em muitas situações, observa-se a dificuldade de alguns professores quanto à questão de atribuir sentido a textos, porque o sentido depende da história, da vivência e do objetivo de cada um. Alguns autores denunciam essa situação em relação ao estudo da coerência em redações, mas o assunto é pertinente quando se refere ao ensino da leitura. A forma mecânica com que o trabalho da leitura é conduzido na sala de aula leva à uma única interpretação, excluindo as diversas possibilidades de sentidos provenientes dos alunos/leitores, que muitas das vezes, é desconsiderado pelo professor, pois esse acredita ser incoerente e fora de contexto, não levando em conta a abordagem comunicativa de cada situação. Assim: “NÃO EXIGIR DO ALUNO QUE ELE ATRIBUA OBRIGATORIAMENTE O MESMO SENTIDO QUE O PROFESSOR ATRIBUI AO TEXTO”. Cabe ao professor propor atividades mais diversificadas com os alunos, dessa forma, ambos perceberão os mecanismos discursivos e linguísticos presentes nos textos.

5.8. Mandamento VIII

O aluno/leitor é um ser capaz de integrar e identificar os conhecimentos dados com outros que lerá em outros textos. Nenhum texto é neutro. Quando se diz algo num texto, nota-se que esse algo já foi utilizado em outro texto ou em outra situação. O processo de compreensão da leitura se apresenta no nivelamento dos textos e na interação dos mesmos, pois seu postulado maior se pauta na percepção de que “A PALAVRA É DIALÓGICA”, portanto a importância de se trabalhar com aspectos da exterioridade textual que darão respostas encontradas nos outros textos.

5.9. Mandamento IX

Os PCN propõem um estudo que parte do conhecido para o desconhecido. São utilizadas estratégias de “varredura” do texto, através de pistas contextuais como gráficos, tabelas, títulos, capa, etc. O trabalho com dados imediatos como textuais, lexicais e cotextuais facilita a previsibilidade do que o texto retrata. É preciso que o professor “LEVE O

ALUNO A EXAMINAR O MATERIAL QUE TIVER PARA LER”. O aluno/ leitor terá disponível uma maior facilidade para construir possibilidades sobre o sentido a partir da exploração do texto. Nessa perspectiva, ilustrações, esquemas, gráficos vão ajudar a pré-semantização, isto é, vão permitir ao leitor adotar uma leitura que parte do sentido para o signo.

5.10. Mandamento X

Por último, o professor precisa levar o aluno/leitor a perceber que “TODO O TEXTO É UM INTERTEXTO”. Para Vigner “Não existem textos puros”. Eles só têm existência em função de outros textos anteriormente produzidos ou por semelhança de gênero ou de tema. Dessa forma, será significativo e intertextual os textos que obedecem a leis, códigos ou convenções definidas pelo texto primeiro ou pela relação apresentada com outros textos anteriores que trazem fragmentos já conhecidos pelo leitor, porque ele vem lendo e descobrindo desde sempre cada signo que desencadeia uma lembrança de uma experiência própria.

6. Conclusão

Desta forma, não se trata de querer que o aluno/leitor chegue a uma leitura plena e transparente do texto integralmente, mas ajudá-los a encontrar um caminho mais rentável e prazeroso através de estratégias que valorizam o já sabido por ele. Cabe ao professor como leitor/ produtor/ intermediador, através de momentos de interação, fazer vir à tona os conhecimentos latentes (de mundo e prévios) no leitor, buscando de forma espontânea a apreensão e a utilização desses caminhos para melhorar o ensino de leitura nas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1979 e 2006.

BYNGTON, Carlos Amadeu. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

COSTE, Daniel. Approche des textes. *Études de Linguistique Appliquée*, nº 28.

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1888.

GOODMAN, K. S. *Reading: a psycholinguistic uessing game*. Washington: Center for Applied Linguistic.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEYMAN, Ângela. *Oficina de leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. *Leitura, ensino e pesquisa*, Campinas: Pontes, 1989.

_____. e MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore V. *A construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____.; BENTES, Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUFT, Celso P. *Dicionário brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1990

MOIRAND, S. *Approche globabe de textes écrits. Étude de Linguistique Apliquée*. Paris: Lidier, n° 23, 1973.

SCOTT, Michael. *Lendo nas entrelinhas*. São Paulo: EDUC, 1983.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maurício da. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. Niterói: EDUFF, 2002.

VIGNER, Gérard. *Intertextualidade, norma e legibilidade*. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1888.