

A LEITURA EM JOGO: COMPETÊNCIA E/É ESTRATÉGIA

Déborah Maria de Castro Nunes Senfft (UFF)
deborah.senfft@gmail.com

Rosane Santos Mauro Monnerat (UFF)
rosanemonnerat@globo.com

RESUMO

Este estudo pretende examinar interfaces entre o ensino de leitura em língua portuguesa e em língua inglesa, visando a uma complementaridade de abordagens que maximize o desenvolvimento de competência leitora no aluno de ensino médio, a qual se encontra abaixo da meta desejada, segundo os índices de avaliação PISA e SAEB, a par do que se evidencia na prática pedagógica. Nesse sentido, à luz da teoria semiolinguística da análise do discurso, serão analisadas as atividades de leitura propostas nos livros didáticos usados na FAETEC para o ensino de língua portuguesa e língua inglesa, no ensino médio.

Palavras-chave: Leitura. Jogo. Competência. Estratégia. FAETEC.

1. Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo geral a análise da interface entre o ensino de leitura em língua portuguesa e em língua inglesa no ensino médio, com vistas à ampliação da competência leitora.

A experiência com o ensino das duas línguas me possibilita afirmar que tanto em língua materna quanto em língua inglesa, as dificuldades que o aluno de ensino médio enfrenta para interpretar texto se devem menos a problemas linguísticos do que à incapacidade de interagir com o texto e utilizar *estratégias* de leitura que lhe possibilite regular a sua compreensão.

Em português, embora o aluno domine o código, ele tem dificuldade de compreender enunciados escritos, desde os mais rotineiros, como questões de exercícios ou provas, até textos sobre conteúdos de outras

disciplinas em língua portuguesa, segundo apontam os depoimentos de professores. Em inglês, alunos que se julgam incapazes de interpretar textos por possuírem pouco domínio do código linguístico se surpreendem ao conseguirem interpretar textos em inglês, quando orientados por atividades de leitura de natureza sociodiscursiva-interacional e pelo ensino de estratégias de leitura. A par das evidências da prática cotidiana, os resultados dos exames de avaliação de desempenho como o PISA1, por exemplo, acusam o baixo nível de competência leitora do aluno de ensino médio no Brasil.

O sucesso do desenvolvimento da competência leitora no ensino médio estaria ligado a atividades de leitura de natureza sociodiscursiva interacional, estratégica e “instrutiva”, propostas nos materiais didáticos. Para fins deste estudo, utilizaremos as atividades de interpretação de texto propostas em dois livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2011) – *Viva Português 1* e *Take Over 1* – para o primeiro ano do ensino médio, o primeiro para o ensino de língua portuguesa e o segundo, para o ensino de língua inglesa, ambos utilizados na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Abordaremos a situação da competência leitora no Brasil e sua concepção segundo os documentos oficiais da educação. Será, também, apresentada uma visão geral da leitura como processo interacional, discursivo e estratégico, instrumento de autonomia, via de acesso a outros saberes.

Para fundamentar o presente estudo serão apresentados os princípios teóricos da teoria semiolinguística e da linguística textual, cujos postulados que significam uma grande contribuição à abordagem da leitura como processo de construção de sentido.

Concluindo, parece possível afirmarmos que o desenvolvimento pleno da competência leitora depende do ensino da leitura como prática discursiva, interativa, estratégica e conscientizadora. Em outras palavras, é preciso que o material didático exponha o aluno-leitor a uma variedade de textos de gêneros diversos e que as questões propostas convidem-no a entrar no jogo da leitura, mas que, sobretudo, lhe ensinem as “regras”.

2. A competência leitora e os documentos oficiais

A questão da competência leitora tem sido objeto de estudos contemporâneos e foco de programas internacionais de avaliação de compe-

tências como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que interessa a este estudo em particular, por olhar a leitura sob a perspectiva interacional que estamos enfatizando, considerando-a a base da aprendizagem.

Essa concepção de competência leitora como atividade de *formulação, aplicação, interpretação* encontra-se também expressa na seguinte citação do documento: “[...] letramento também envolve interpretação e reflexão, e a habilidade de usar a leitura para alcançar metas na vida. *PISA enfoca a leitura para a aprendizagem e não a aprendizagem da leitura*”, (PISA, 2010, p. 23, acessado em 23/09/2010). Tais princípios subjazem, ainda, à atual proposta das políticas públicas de educação no Brasil, cujo foco é o aspecto dialógico, interacional da leitura – meio de *aprender a aprender*. As noções de *saberes e competências* recebem ênfase no texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Os documentos oficiais ressaltam que a leitura deve ser o eixo do ensino de língua materna e de língua estrangeira, igualmente, e deve ser orientado por uma perspectiva discursiva e textual.

Com relação à língua portuguesa, baseando-se no binômio compreensão/produção, leitura e escrita, em oposição ao ensino de gramática, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* concebem língua/texto/enunciado como noções intrinsecamente relacionadas, e a *leitura*, como processo de interação e instrumento de “construção do pensamento simbólico”, parece *animar* (no sentido de fazer existir) o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Do mesmo modo com relação ao ensino de língua estrangeira, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* enfatizam que o mesmo é de responsabilidade da escola, e não de “institutos especializados”, e instituem que este se baseie em uma abordagem discursiva e textual da leitura.

Parece possível concluir-se, então, que na concepção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, a leitura, tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, deve ser tratada, na escola, ao mesmo tempo, como *meio* para outras aprendizagens e como uma competência a ser adquirida, sob uma perspectiva sociodiscursiva – interacional.

Segundo essa perspectiva, a leitura se estabelece na e pela interação autor-texto-leitor, processo no qual e pelo qual os sujeitos se constroem e são construídos (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10). Nesse sentido, o

texto é o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores, o que pressupõe, então, implícitos que dizem respeito aos diferentes universos dos interlocutores, ou seja, aos seus “contextos sociocognitivos”. Vista assim, a leitura se constitui um evento comunicativo, operação altamente complexa, que envolve, além do processamento dos elementos linguísticos explícitos na materialidade do texto (código linguístico e forma de organização), a mobilização de um vasto conjunto de saberes, implicitamente envolvidos no processo, relacionados às experiências e conhecimentos dos interlocutores.

Sob uma perspectiva metodológica, Solé (1998, p. 23) faz referência ao *modelo interativo* de leitura, apontando que os diferentes enfoques utilizados ao longo da história para explicar o processo de leitura podem ser resumidos em dois modelos – o ascendente, *bottom-up* e o descendente, *top-down*.

Coste (1998) explica que de acordo com o *modelo* ascendente, a leitura se realiza, primeiramente, por meio da percepção e interpretação dos elementos linguísticos do texto, ou seja, por meio da ativação dos componentes de capacidade linguística e de capacidade textual da competência comunicativa. A partir daí, então, ocorre o que o autor denomina “um processo pragmático”, descendente, no qual o leitor relaciona o texto ao mundo, usando a referenciação (“componente de capacidade referencial de competência comunicativa”). Na referenciação, entram em jogo “convenções, intenções e circunstâncias físicas, psicológicas e sociológicas”, assim como componentes de “capacidade de relação” e situacional” do leitor.

O autor aponta, ainda, que a abordagem descendente da leitura tem sido muito valorizada, devido à sua característica compensatória, quando há limitações de ordem linguística e textual. O ensino de estratégias de leitura conduz o aluno-leitor a contornar déficits linguísticos, por meio de inferências baseadas em elementos extratextuais.

Solé (1998) propõe um modelo interativo segundo o qual os dois movimentos se realizam continuamente na busca da compreensão. Segundo Solé explica, os elementos que compõem o texto geram no leitor *expectativas em diferentes níveis* (*lexical, estrutural* etc.) que servem de *input* a ser conferido com as expectativas de nível semântico que, por sua vez, são verificadas através de um processo descendente.

Esse movimento circular do processamento do texto, ou seja, da leitura como construção de sentido que se realiza por meio de um conjun-

to de forças em direções opostas, gerando o significado, é explicado pela teoria semiolinguística como o *duplo processo de semiotização do mundo*. (CHARAUDEAU, 2008, p. 27) Tal processo diz respeito ao fenômeno da *interpretação* e sua realização depende das *competências* do leitor. (CHARAUDEAU, 2001b e 2009, p. 13-18).

A leitura como processo de construção de sentido depende, também, do desenvolvimento de estratégias, que segundo Solé (1998), são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Segundo explica, por constituírem um processo interno, inconsciente, do qual não temos prova, as previsões, verificações e outras estratégias utilizadas para a interpretação só são observadas quando não funcionam, ou seja, às vezes, o leitor fica tão preso às próprias previsões que, quando essas não se confirmam, tem que retroceder e reler algumas partes para reconstruir o sentido.

Sobre o ensino de estratégias, a autora (SOLE, 1998) afirma que elas “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”. É preciso se ter em mente que o objetivo de se ensinarem estratégias é a *compreensão*, com vistas a formar um leitor autônomo capaz de utilizar *componentes metacognitivos* para *compreender* textos de natureza diversa.

3. A teoria semiolinguística de análise do discurso

A concepção de *leitura e texto* na qual a presente pesquisa se fundamenta é a de Charaudeau (1992, p. 635), segundo a qual *o texto é “o produto de um ato de comunicação”* e, conseqüentemente, “comunicar-se é pôr em cena um projeto de comunicação”.

Ao definir o *texto* como uma “encenação”, o semiolinguista ressalta que a análise de um texto envolve quatro elementos: *o sistema da língua, o próprio texto, a situação comunicativa e os modos de organização do discurso* (op. cit., p. 634). Esses elementos encontram-se inscritos no que o autor define como “*a tríplice competência da linguagem*”, ou seja, as *aptidões* necessárias aos *sujeitos*, envolvidos no *ato de linguagem*, para que esse se realize com sucesso. (CHARAUDEAU, 2001b, p. 13-18; 2008, p. 45)

Desse modo, o conceito de *competências* é central nesta pesquisa que tem o desenvolvimento da *competência leitora* como foco. Em outras palavras, pensar-se em *leitor competente*, significa pensar no leitor capaz de se reconhecer *sujeito do projeto de comunicação*, de dominar as regras do *contrato de comunicação*, Charaudeau (2008) e de reconhecer que textos são *gêneros*, ou seja *contratos* previsíveis por *circunstâncias da comunicação* (como a identidade dos *sujeitos* assim como a sua natureza) e por *circunstâncias materiais* determinadas. Ser *leitor competente* significa ser capaz, ainda, de *perceber* os mecanismos de *coesão* que constroem o sentido do texto, assim como ser capaz de relacionar as *escolhas lexicais* à *intenção* do sujeito enunciador.

Considerar o aluno/leitor *sujeito psicossociolinguageiro* significa considerar a compreensão/leitura um processo *dialogico, interacional*-como proposto pelos documentos oficiais, os quais se fundamentam nas contribuições teóricas de Bakhtin (2011) sobre dialogismo, intrinsecamente ligadas às noções da Semiologia que norteiam este estudo.

A primeira delas é a noção de *sujeitos do ato de linguagem*, Charaudeau (2008), segundo a qual o aluno deve ser levado pelas atividades de leitura a assumir o papel de *sujeito ativo responsivo* na interlocução com o texto.

Conforme Bakhtin (2011), ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o interlocutor assume uma atitude responsiva, a qual, às vezes, se inicia desde a primeira palavra proferida. Desse modo, durante toda a interlocução, o “ouvinte” reage ao discurso ouvido, concordando, discordando, aplicando-o, de forma imediata ou retardada, silenciosamente ou em voz alta, dependendo do gênero do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Por tudo isso, parece possível afirmar-se que o domínio do *gênero textual* é fator determinante da *compreensão* como fenômeno dialógico, sendo, portanto fundamental para o desenvolvimento da *competência leitora*. A noção de *gêneros* encontra-se intrinsecamente ligada ao postulado da Semiologia sobre *contrato de comunicação*. (CHARAUDEAU, 2008) Conforme o autor, o domínio dos elementos determinantes da situação comunicativa condiciona o sucesso das *empreitadas comunicativas*, às quais Bakhtin (2011) denomina *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*.

O ato de linguagem nasce com a ação linguageira do homem, ou seja, ele não está lá, pronto, exposto ao olhar, como “uma peça de mu-

seu”, distante das circunstâncias em que foi produzido, no dizer de Charaudeau (2008, p. 24). Ele se constitui durante um duplo movimento de interação entre as suas duas dimensões: o seu *valor explícito*, sua forma e o seu *valor implícito*, seu sentido.

O *valor explícito* do ato de linguagem surge da *atividade estrutural* da linguagem de *simbolização referencial*, ou seja da produção de *paráfrases estruturais* (exclusivas ao enunciado) que permitem que se realize, na linguagem, “um jogo de reconhecimento morfossemântico construtor de sentido” que remete à realidade ao redor e a nomeia.

Tal processo semântico-cognitivo é de ordem *categoria*l e consiste, dentro de um movimento centrípeto de estruturação do sentido, em atribuir às palavras *traços distintivos*. Assim, mobilizando o sentido das palavras, o sujeito comunicante refere-se ao mundo de maneira transparente, construindo uma imagem de um locutor-ouvinte ideal e construindo um sentido literal ou explícito, um *sentido de língua*, que se mede segundo critérios de *coesão*. Do ponto de vista do sujeito interpretante, tal processo se denomina *compreensão*. (CHARAUDEAU, 1995a, p. 15)

A primeira etapa desse processo de construção de sentido é a *identificação*, que converte os seres do mundo em identidades nominais. Em seguida, o processo de *qualificação* faz com que tais identidades se tornem passíveis de serem descritas em suas propriedades e características. O mecanismo de *ação*, por sua vez, confere aos seres do mundo uma razão de existência ao fazer ou sofrer algo, tornando-os identidades narrativas. A operação de *causação*, por fim, inscreve tais identidades num circuito movido por uma determinada causalidade.

O *valor implícito* do ato de linguagem resulta da produção de *paráfrases seriais*, assim denominadas, segundo o autor, por ocorrerem *na mesma instância de fala* do enunciado explícito (não sendo excludentes, nem do enunciado explícito, nem umas às outras). As *paráfrases seriais* transcendem o enunciado explícito, referindo-se a realidades anteriores e posteriores ao ato de proferição da fala, fazendo com que os signos não signifiquem mais por eles mesmos, mas por uma “totalidade discursiva que os ultrapassa, a *significação*”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 25)

Tal processo semântico-cognitivo, que se realiza dentro de um movimento *centrífugo* de estruturação do sentido, consiste em relacionar as palavras e sequências portadoras de sentidos de língua com outras palavras e sequências que se acham registradas na memória de experiência do sujeito. Assim, através dessa atividade, também chamada *intertextua-*

lidade ou *interdiscursividade*, o sujeito comunicante constrói um sentido que poderemos chamar de indireto ou implícito, um *sentido de discurso*, que se mede segundo critérios de *coerência*. (CHARAUDEAU, 1995a, p. 12)

As operações que dão origem ao *valor explícito* do ato de linguagem constituem um mecanismo *transformação*. Aplicando-se esse mecanismo à leitura, o leitor competente, na função de interlocutor sujeito interpretante, deve ser capaz de descobrir o ‘mundo já significado’ pelo sujeito comunicante (autor) com uma finalidade que deveria ser comum aos dois, por meio de operações cognitivas de ordem linguística, que geram o fenômeno da *compreensão*. (CHARAUDEAU, 1995a)

Ao mesmo tempo, esse leitor busca uma significação psicossocial para o ato (texto), ao formular hipóteses a respeito da *identidade* do sujeito comunicante (autor), do tipo de *relação* que ele está pretendendo estabelecer e do tipo de *regulação* previsível em função desses outros aspectos, processo esse denominado *processo de transação*, conforme Charaudeau (2006, p. 41). Tais operações cognitivas de ordem psicossocio-comunicativas ou discursivas constituem o fenômeno da *interpretação*. (CHARAUDEAU, 1995a, p. 16)

Esse duplo movimento endocêntrico e exocêntrico confere ao ato de linguagem a característica de “fenômeno conflituoso”, realizado por meio dos dois processos – o processo de *transformação*, que se vale do movimento endocêntrico que consiste de atividades estruturais referenciais para se fixar um sentido, e o processo de transação, durante o qual, em um movimento exocêntrico, esse sentido é absorvido e transformado em relações com outros signos. (CHARAUDEAU, 2008, p. 27)

O processo de *transação* diz respeito à intersubjetividade, ou seja, às relações entre os sujeitos. Ao se posicionarem um em relação ao outro, os sujeitos definem-se a si mesmos e em relação ao mundo, através de mecanismos de assimilação e diferenciação. Portanto é o processo de transação que comanda o processo de transformação. (CHARAUDEAU :2006, p. 41)

Essas relações entre os sujeitos se dão segundo quatro princípios: o de *alteridade*, o de *pertinência*, o de *influência* e o de *regulação*. O princípio de *alteridade* determina a existência de um sujeito produtor e de um sujeito receptor do ato de linguagem, de acordo com a natureza do contrato de comunicação, ou seja, de interação entre dois parceiros que se reconhecem como tais. O princípio de *pertinência* diz respeito à rela-

ção entre os saberes implicados no ato de linguagem e o seu contexto e finalidade. O princípio de *influência* e o de *regulação* são intrinsecamente ligados uma vez que todo ato de linguagem tem a finalidade de inserir o outro no projeto de fala, porém não tem a garantia de sua realização.

Desse modo é preciso que os sujeitos recorram a estratégias que possibilitem e mantenham a interação. (CHARAUDEAU, 1995a, p. 16)

A capacidade dos sujeitos de realizarem essas operações de construção de sentido pode ser traduzida pelas *aptidões* ou *competências comunicativas*, que se traduzem por *competência leitora*, no caso da presente pesquisa.

Ser capaz de interpretar um texto significa ser capaz de operar nos dois circuitos da comunicação – interno e externo – a fim de poder fazer pressuposições e confirmá-las, ou não, nesse caso percebendo a intenção do autor em transgredir o esperado. Essas pressuposições, contudo, são baseadas em um conhecimento *a priori* dos elementos determinantes da *situação comunicativa* em que se encontram os interlocutores, a que Charaudeau (2008) denomina “contrato de comunicação”.

O autor define *contrato de comunicação* como o quadro de *restrições e* manobras que determinam as escolhas dos interlocutores, dentro de “regras” e “liberdades”, com relação à língua (escolhas sintáticas, lexicais etc.) ou com relação ao comportamento linguístico (*informal, semi-formal, formal* etc.).

Dentro das manobras e restrições viabilizadas pelo contrato de comunicação, os interlocutores realizam o seu *projeto de comunicação*, utilizando *estratégias discursivas* para atingir o seu objetivo. Desse modo, quando a imagem que o Eu-comunicante faz do Tu-destinatário é correta, suas escolhas são apropriadas e fazem com que o Tu-destinatário seja, também, um Tu-interpretante: é quando ocorre a *interpretação*.

Na análise textual, segundo Charaudeau (2008), é preciso considerar tanto o contrato de comunicação quanto o projeto de comunicação que são “um primeiro passo de pertinência global (saber-se-á daí- para a frente como tratar, por exemplo textos do mesmo gênero ou como comparar outros, de gêneros diferentes) para em seguida estudar cada texto em sua singularidade”.

Essas habilidades do Euc, que determinam o sucesso do ato comunicativo são definidas como *competências*. (CHARAUDEAU, 2008, p. 7)

Para que o ato de linguagem faça sentido, é preciso que se observem as várias condições dentro das quais ele se realiza, ou seja, as suas *condições de produção*. (CHARAUDEAU, 2001b, p. 13) A par das condições de produção, há que se considerar, também, que as condições de interpretação dos sujeitos envolvidos são diferentes, uma vez que esses operam processos cognitivos distintos. Sendo assim, para que se realize a *intercompreensão*, ou seja, a convergência das interpretações dos sujeitos, é necessário que esses ponham em prática estratégias comuns de construção de sentido que procedem de competências de níveis diferentes. Em Charaudeau (2001b), o autor classifica as competências em três níveis de construção de sentido – *situacional*, *discursiva* e *semi-linguística*. Em artigo recente (2009), no entanto, o autor destaca mais uma competência – a *competência semântica*.

O esquema a seguir, baseado em Charaudeau (2001b, 2009), permite a visualização da relação entre os níveis de construção de sentido e as aptidões necessárias em cada um para a construção do sentido.

COMPETÊNCIAS	APTIDÕES
Comunicacional (situacional)	<ul style="list-style-type: none">• para reconhecer a estruturação e as restrições da situação de comunicação;• para perceber a identidade social dos parceiros (<i>status</i>, seu <i>papel social</i> e o <i>lugar</i> que ocupam na relação comunicacional e, assim, a <i>relação de força</i> que se instaura entre eles).
Competência semântica	<ul style="list-style-type: none">• para organizar seus diferentes tipos de saberes (os quais constituem suas referências) e “tematizá-los”.
Competência discursiva	<ul style="list-style-type: none">• para utilizar/perceber os modos de organização do discurso, em função das restrições do quadro comunicacional.
Competência semi-linguística	<ul style="list-style-type: none">• para combinar formas (escolha das formas em relação com o sentido e as regras de combinação), em função das restrições da língua, e em relação com as restrições do quadro situacional e os dados da organização discursiva

4. Relações de sentido: textualidade e competências

Durante a leitura, os níveis de construção de sentido – *situacional*, *discursivo*, *semântico* e *semi-linguístico* – devem ser ativados pelo leitor, a partir da observação de elementos e relações textuais, marcadas explicitamente ou sugeridas implicitamente. Tal abordagem do texto, por meio da análise dos seus aspectos linguísticos, ou internos e extralinguísticos, ou externos, e suas relações de sentido revela a convergência de princípios da Semi-linguística e da linguística textual, o que constitui uma contribuição imprescindível à presente pesquisa.

Desse modo, este capítulo destina-se a apresentar a correspondência entre os aspectos que, segundo os princípios da linguística textual, determinam a *interpretabilidade* do texto ou seja os *critérios de textualidade*, Marcuschi (2008, p. 133) e sua correlação com as *competências comunicativas* de Charaudeau (2009).

Um texto pode ser observado pelo aspecto da língua, da cognição, do processamento e da sociedade, perspectivas essas que determinam *critérios* de textualidade: *coerência e coesão* – critérios orientados pelo *texto*; *intencionalidade e aceitabilidade* – critérios orientados pelo *psicológico*; *informatividade*, relacionado ao aspecto *computacional* e, finalmente, *situacionalidade e intertextualidade* relacionados ao aspecto *discursivo*. (MARCUSCHI, 2008, p. 133) Esses critérios foram primeiramente apresentados por Beaugrande, Dressler (1981), que os estudam sob o rótulo de “Fatores pragmáticos da textualidade”.

A *coesão* se refere às relações de ordem sintática, gramatical e semântica que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície do texto e nele se revelam por meio de *marcas linguísticas*. (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 47) A autora ressalta que, segundo o critério da *coesão*, os elementos da superfície do texto servem de pistas para a produção do sentido, no entanto, esses não são imprescindíveis, uma vez que há outros fatores de coerência de diversas ordens – discursivos, cognitivos, culturais e interacionais – que operam para a construção da coerência e do sentido do texto.

Na teoria semiolinguística, a aptidão sujeito interpretante (leitor) para inferir significados, baseando-se nos elementos formais do texto e suas relações (aspectos coesivos) face às *restrições da língua* determina sua competência de nível semiolinguístico. (CHARAUDEAU, 2001b, p. 47)

A *coerência* diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações *subjacentes* à superfície textual são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos. (MARCUSCHI, 2008, p. 121) O autor ressalta que, como essas relações são *invisíveis*, elas devem ser concebidas como uma “entidade cognitiva”, ou seja, um trabalho do *leitor*, que, como sujeito histórico e social, não tem pleno domínio sobre as possibilidades interpretativas do texto. Nesse sentido, parece possível afirmar que a *coerência* engloba todos os outros critérios de textualidade.

(KOCH, 2002a, p. 2011) Tais critérios correspondem aos diferentes níveis de construção de sentido propostos por Charaudeau (2009).

O critério de *intencionalidade* diz respeito ao projeto de fala do sujeito comunicante (autor) e o critério de *aceitabilidade* se refere à atitude responsiva do sujeito interpretante. A *aceitabilidade* se refere à maneira como ele (sujeito interpretante -leitor) reconhece o Texto como aceitável, coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo, em relação às especificidades do *contrato de comunicação* (texto). (MARCUSCHI, 2008, p. 133)

A *situacionalidade* revela a relação entre o evento comunicativo - Texto- o seu entorno extralinguístico – situação social, cultural etc. e os parceiros no evento comunicativo (*op. cit.*, p. 129), sendo considerado pelo autor um critério *estratégico*, que pode ser visto como um critério de *adequação* textual.

Pode-se concluir que os critérios de *intencionalidade*, *aceitabilidade* e *situacionalidade* correspondem à competência de nível comunicacional (situacional) do sujeito interpretante, conforme Charaudeau (2009).

O critério de *intertextualidade*, ainda segundo Marcuschi (2008, p. 133), realiza-se na relação dos discursos entre si. Tal critério se relaciona com a competência de nível discursivo de construção de sentido, na classificação de Charaudeau.

Finalmente, o critério de *informatividade* corresponde à relação entre o que o texto quer explicitar e o que se pode extrair dele. Essa noção diz respeito aos *conteúdos inferíveis* do texto, os quais permitem ao leitor “projeções de natureza sociocontextual”, no dizer de Marcuschi (2007). A realização de inferências depende da ativação dos *saberes de conhecimento* e *saberes de crenças* do leitor (sujeito interpretante), aptidões essas classificadas como competência semântica, segundo Charaudeau (2009).

O trabalho de desenvolvimento de competência leitora, portanto, deve objetivar conduzir o aluno-leitor a observar as supracitadas articulações entre os *aspectos textuais* e os *aspectos discursivos* responsáveis pelas relações de sentido que constroem o texto, ou seja, que geram a interpretação.

A ativação das supracitadas estratégias, de natureza semântica, coloca em jogo conhecimentos precedentes supostamente compartilhados pelos sujeitos do ato interenunciativo, definidos como “entorno cognitivo

partilhado” pela linguística cognitiva e classificados como *saberes* pela Semioliinguística. (CHARAUDEAU, 2001a, p. 2009)

O autor classifica esse conhecimento *a priori* dos sujeitos como *saberes de conhecimento* e *saberes de crenças*. Essa classificação tem por base duas perspectivas distintas sob as quais se olha o mundo. (CHARAUDEAU, 2009, p. 43-46)

Os *saberes de conhecimento* são gerados quando o sujeito tem o *mundo* em foco. Ele o descreve em categorias de *conhecimento*, ao buscar torná-lo inteligível, por mecanismos de comparação, diferenciação, construção de hierarquias, taxonomias etc. Tais conhecimentos são construídos não só através de aplicações práticas de observações empíricas, que levam à percepção de recorrências que possibilitam explicações, assim como através de explicações científicas e técnicas sobre o mundo.

Os *saberes de crenças* nascem da ação de olhar o mundo tendo como parâmetros, sistemas de valores. Desse modo, esses saberes são o resultado de uma avaliação ou apreciação do sujeito sobre a legitimidade dos fatos, e não de sua inteligibilidade.

Tal classificação da semioliinguística articula-se com os níveis de conhecimento descritos por Kleiman (2009), na linguística textual – o *conhecimento linguístico*, o *conhecimento textual* e o *conhecimento de mundo*. (KLEIMAN, 2009, p. 13)

O primeiro, *conhecimento linguístico*, engloba o processamento pelo leitor das relações entre as “palavras, unidades discretas e distintas” e “fatias maiores – constituintes da frase (sintagmas nominais)”, cujo conhecimento contribui para a construção do significado. O segundo nível, *conhecimento textual* compreende o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, como sua estrutura – narrativa, expositiva ou descritiva, além dos discursos criados pelo tipo de interação autor-leitor, cujo conhecimento é fator determinante da compreensão uma vez que orientam, em grande parte, as expectativas do leitor em relação ao texto, segundo a autora. Finalmente, o *conhecimento de mundo* diz respeito a referenciais extralinguísticos e pode ser de dois tipos: o conhecimento *enciclopédico*, aquele que o leitor traz na memória e ativa quando da necessidade da compreensão de determinado assunto ou o que a autora denomina *esquema* e define como *conhecimento mutuamente partilhado*, ou seja, “noções sobre assuntos, situações ou eventos típicos de nossa cultura”. (KLEIMAN, 2009, p. 16-23)

A autora ressalta que, quando há problemas de compreensão em algum dos níveis de conhecimento, inicia-se um processo de compensação e interação dos outros níveis a fim de que o sentido se estabeleça. Tais operações mentais interativas precisam ser feitas pelo leitor para se trabalharem os componentes do texto na busca de conexões, com vistas à compreensão. Assim, é preciso conscientizar o aluno-leitor a respeito dessa interação com o texto, levando-o a perceber e operar essas conexões.

5. Conclusão

A análise comparativa das atividades de leitura nos materiais *Viva Português 1* e *Take Over 1* confirma a hipótese de que a aprendizagem da leitura nas duas línguas, ou seja, o desenvolvimento de competência leitora do aluno de ensino médio, em português e em inglês, depende de uma abordagem sociodiscursiva interacional, estratégica e conscientizadora.

O material de português propõe atividades de leitura ricas em *oportunidades* para que o aluno aprenda a usar estratégias de construção de sentido e aplicar essa habilidade, de maneira autônoma, em qualquer atividade de interpretação.

Na seção *Antes de Ler*, que tem como objetivo principal o ativamente do conhecimento *a priori* do aluno-leitor – *saberes de conhecimento* e *saberes de crenças* – (cf. p. 40), as questões propõem tarefas que demandam operações nos quatro níveis de construção de sentido – semi-olinguístico, situacional, semântico e discursivo. O aluno-leitor é conduzido a evoluir no processo de leitura, partindo do nível semiolinguístico – análise de elementos verbais e não-verbais (fotos, títulos etc.) e associando-os a elementos da situação e do discurso por meio de operações cognitivas como inferências e intertextualidade.

As questões da seção *Interpretação do Texto* focalizam as relações entre o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico – de nível textual, lexical e gramatical para a construção do sentido, oportunizando ao aluno-leitor observar, por exemplo, as relações coesivas da superfície do texto face a elementos situacionais, como a intenção do autor ou coerções da situação discursiva.

Na seção *Comparando Texto*, os gêneros textuais variados, espinha dorsal das atividades de leitura, determinam o ativamente de compe-

tências e saberes do aluno-leitor, ao lhe provocarem indagações diante das diversas máscaras sob as quais o discurso lhes é apresentado, nos textos para interpretação. Nessa seção, o tema, o estilo e o conteúdo composicional dos textos recebem destaque, em uma perspectiva intertextual.

Contudo, tal abordagem orienta o aluno-leitor apenas para a *percepção* dos aspectos sociodiscursivos que as atividades propostas envolvem, deixando escapar a oportunidade de *conscientizá-lo* sobre o processo, ou seja, sobre a funcionalidade das estratégias de construção do sentido no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Em suma, a análise do trabalho de desenvolvimento de leitura do *Viva Português 1* mostra duas *realidades*. Considerando-se o material, as atividades de leitura do *Viva Português 1* revelam uma abordagem discursiva da leitura, segundo a qual o texto é considerado um *contrato comunicativo*. Destacam-se, então, a relação forma/estilo/tema, por meio de questões que exploram elementos semiolinguísticos, situacionais, semânticos e discursivos, que, supostamente, conduziriam à interpretação. Sob outra perspectiva, o olhar sobre o aluno-leitor, no processo, mostra que ele é levado a percorrer esse labirinto de atividades, com uma ideia muito vaga sobre o caminho onde está pisando ou sobre onde deve chegar. Precisar-se-á ele ser sempre conduzido (amparado) por questões de interpretação de texto para percorrer o caminho da construção do sentido? E qual seria o caminho da autonomia?

A análise do material de inglês parece contribuir para essa resposta. A hipótese de que a dificuldade em leitura, em inglês, no ensino médio, seria superada pelo ensino de estratégias de leitura se confirma.

O *Take Over 1* apresenta uma metodologia semelhante à do *Viva Português 1*, que objetiva conduzir o aluno, da pré-leitura à interpretação, incluindo uma introdução à leitura crítica.

As seções *In Context* e *In Power* têm a função de conectar o aluno com o tema do texto, por meio de questões que ativam o seu conhecimento prévio. As seções subsequentes, *In Action* e *Further Action* trabalham a relação conhecimento de mundo/conhecimento linguístico.

Sendo o *Take Over 1* um material para o ensino de língua estrangeira, nele predominam questões que exploram o nível semiolinguístico de construção de sentido, o que caracteriza uma preocupação maior com a língua do que com a leitura. Desse modo, para compensar problemas de

leitura causados por déficit linguístico, enfatiza-se o ensino de estratégias de leitura.

As estratégias ensinadas sinalizam aspectos semiolinguísticos dos textos, que servem de pistas para a construção do sentido. Todas as seções de leitura são baseadas no ensino de estratégias e culminam com a seção *In Charge*, que inclui atividades de leitura, entre outras, e cujo objetivo é a autonomia, ou seja, a aplicação das estratégias aprendidas. Seria, então, o ensino de estratégias de nível semiolinguístico de construção de sentido suficiente para o desenvolvimento da leitura autônoma em sentido pleno? (Inclusive a leitura crítica?)

Assim como o material de português carece do ensino de estratégias, o material de inglês carece de atividades que oportunizem a prática de operações de nível discursivo de construção de sentido, como por exemplo, atividades que explorem gêneros textuais e intertextualidade.

Sob a perspectiva dialógica do ensino de leitura, que fundamenta este estudo, o conceito de gênero, como manifestação de cultura, enfatizado no ensino da leitura em português, principalmente, por meio do trabalho com textos literários, deveria ser aplicado ao ensino de leitura em língua estrangeira, sob a forma de estratégia de leitura. Nesse sentido, deveria haver, no material de inglês, um espaço para atividades de leitura que explorassem gêneros variados, inclusive literários, possibilitando o desenvolvimento da competência metagenérica como estratégia para compreensão. Isso se traduziria em atividades que explorassem as características recorrentes dos gêneros dos textos – tema, estilo de linguagem, escolhas lexicais, textuais e gramaticais, como escolhas determinadas por fatores de intencionalidade e situacionalidade. Tal trabalho com os gêneros deveria incluir, também, atividades sobre intertextualidade, uma vez que o confronto do aluno-leitor com textos ou gêneros variados sobre um mesmo assunto lhe ativariam operações mentais em prol da construção do sentido.

Por tudo isso, conclui-se, reafirmando que o desenvolvimento pleno da competência leitora depende do ensino da leitura como prática discursiva, interativa, estratégica e conscientizadora.

Uma outra questão da maior relevância, imanente à competência leitora como prática autônoma, é a questão do letramento crítico. Esta é mais uma noção que subjaz às atividades de leitura do *Viva Português 1*, mas que deveria ser destacada e abordada sistematicamente e de modo conscientizador. O *Take Over 1* apresenta a atividade *Critical Thinking*,

que já é uma iniciativa de se abordar essa modalidade de leitura, apesar de se limitar a uma ou duas perguntas para reflexão sobre o tema da unidade. Tal trabalho deveria receber maior destaque e ser ampliado por meio de atividades que explorassem gêneros textuais e intertextualidade, por exemplo.

Em suma, é preciso que as atividades de leitura dos livros didáticos, conduzam e capacitem o aluno-leitor a realizar operações simultâneas nos níveis da compreensão, interpretação e intercompreensão. Para tal, é preciso que o material didático exponha o aluno-leitor a uma variedade de textos de gêneros diversos e que as questões propostas convidem-no a entrar no jogo da leitura, mas que, sobretudo, lhe ensinem as “regras”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman, 1981.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave* São Paulo: Contexto, 2013.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia de. *Viva português 1: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical literacy*. Disponível em:

<<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Interamericana de Estudios del Discurso – ALED*, Venezuela: Editorial Latina, v. I, n. 1, p. 7-22, 2001b.

- _____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional, In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 309-326, 2009. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>>.
- _____. Les conditions de compréhension du sens de discours. *Anais do I Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso*. Rio de Janeiro. CIAD/UFRJ, 1995a (tradução livre).
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. Uma análise semiolinguística do discurso. In: PAULIKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. *A análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2001a.
- _____. Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, n. 117, Les analyses du discours en France, Paris, Larousse, mars 1995b.
- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: _____. *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FERES Beatriz dos Santos. *Leitura, fruição e ensino: com os meninos de Ziraldo*. Niterói: Eduff, 2011.
- KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002b

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. *A análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2001a. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PARÂMETROS curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15-04-2012)

PARÂMETROS curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCN+). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 15-04-2012.

PISA in focus. Disponível em: <www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20>. Acesso em: 15-04-2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para criar passarinho*. Belo Horizonte: Minguilim, 2000.

SANTOS, Denise. *Take Over I*. 1. ed. São Paulo: Lafonte, 2010.

SOLÈ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.