



Ilsa do Carmo Vieira Goulart



Universidade Federal de Lavras (UFLA)

ilsa.vieira@uol.com.br

Julianna Silva Glória



Instituto Mineiro de Educação Superior

(IEMS MERCOSUR)

juliannasilvagloria@yahoo.com.br

Mônica Daisy Vieira Araújo



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

mdvaraujo@yahoo.com.br

A AÇÃO LEITORA NA CONTEMPORANEIDADE: DA MULTIMODALIDADE TEXTUAL À PLURALIDADE DE SENTIDOS

RESUMO

Ao compreender a leitura como uma atividade complexa que envolve uma relação intensa entre leitor e texto na produção de sentidos, o artigo objetiva apresentar uma reflexão teórica a respeito da ação leitora, de modo a abarcar as concepções sobre leitura como processo de interação e compreender as ações implicadas na relação entre o leitor e o texto impresso e multimodal. A reflexão baseia-se nos estudos de Smith (1999), Kleiman (1997), Solé (1998) e Koch e Elias (2007) na perspectiva cognitiva; Kress (2003), Kress e Bezemer (2009) na vertente da multimodalidade textual e Freire (2001) sobre a leitura em seu aspecto social, em interlocução com estudiosos da temática. A reflexão aponta para a pluralidade de ações e para o aspecto interacional entre o leitor e a multimodalidade textual.

Palavras-chave: Educação. Leitura e produção de sentidos. Ação leitora. Texto e leitor. Fluência e Multimodalidade.

READING ACTION IN CONTEMPORANEITY: FROM TEXTUAL MULTIMODALITY TO PLURALITY OF MEANINGS

ABSTRACT

By understanding reading as a complex activity that involves an intense relationship between reader and text in the production of meanings, the article aims to present a theoretical reflection about the reading action, in order to encompass the conceptions about reading as a process of interaction and understand the actions involved in the relationship between the reader and the printed and multimodal text. The reflection is based on the studies of Smith (1999), Kleiman (1997), Solé (1998) and Koch and Elias (2007) from the cognitive perspective; Kress (2003), Kress and Bezemer (2009) in terms of textual multimodality and Freire (2001) on reading in its social aspect, in dialogue with scholars of the theme. The reflection points to the plurality of actions and to the interacional aspect between the reader and textual multimodality.

Keywords: Education. Reading and production of meanings. Reading action. Text and reader. Fluency and Multimodality.

Submetido em: 15/04/2020

Aceito em: 21/06/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp172-187>



I INTRODUÇÃO

Nenhuma palavra é solitária.
Cada palavra remete o leitor ou o ouvinte para além de si mesmo.
Haverá tarefa mais significativa para a escola do que
sensibilizar o sujeito para desvendar as dimensões da palavra?
Queirós (2012, p.68)

Ao priorizar uma reflexão a partir da perspectiva conceitual sobre leitura, abre-se espaço para se pensar a potencialidade das ações que emergem do ato de ler, proveniente da interação movida com e pela linguagem, que ultrapassa a dimensão figurativa das palavras. Considera-se que a atividade leitora possibilita ao sujeito experiências para “além de si mesmo”, conforme descreve a epígrafe, o que atribui a ação docente um lugar de destaque no processo de mediação e de formação de leitores.

Diante do exposto, a palavra repleta de expressividade se constitui o elo entre leitor e texto. A linguagem compreendida na abordagem enunciativa-discursiva percorre um horizonte social, descrito por Bakhtin e Volochínov (2012), em que as palavras emoldadas em enunciados, produzidas frente às situações externas, mas consolidadas no contexto apreciativo da interioridade, por um leitor faminto, segundo salientam os autores, abrem as frestas para relações dialógicas a partir da pluralidade de sentidos.

A perspectiva conceitual de leitura parte da compreensão de linguagem, conforme orientam Koch e Elias (2007), em três esferas argumentativas: a primeira refere-se à concepção da língua como representação do pensamento, nela o foco encontra-se no sujeito psicológico, de modo a assimilar a informação externa; trata-se de um sujeito passional, cuja leitura é percebida como uma ação de assimilação das ideias pré-estabelecidas pelo autor. A segunda, remete à concepção estrutural da língua como código, como um instrumento de comunicação. Nessa, texto e leitor apenas tem a tarefa de decifrar o escrito, a leitura confere a centralidade ao texto, quando na linearidade das palavras para se reconhece o sentido posto pelo próprio. Já a terceira trata da concepção interacional de linguagem. Nessa esfera, os sujeitos atuam e interagem dialogicamente, a leitura corresponde a uma ação decorrente da interação do leitor com e sobre o texto em uma atividade complexa de produção de sentidos. Por isso, Koch e Elias (2007, p.12) trazem a leitura como um processo, mediante o qual “[...] o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem, etc”.

Balizados pela vertente da linguagem como interação entre sujeitos, entende-se que a leitura acontece numa relação dialógica construída entre o leitor e o texto, por meio do colorido expressivo das palavras nos sentidos produzidos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012). Decorrente de um movimento de interlocução e de intervenção com e sobre o texto, a leitura é “[...] a operação codificadora, articulada a

partir dos significantes, faz o sentido que não é definido por um depósito, por uma ‘intenção’ ou por uma atividade autoral”, conforme descreve Certeau (2007, p. 266)

Desse modo, incorre uma produção diversificada de discursos a respeito da atividade leitora. A leitura como atividade amplamente complexa, compõe-se de atos previstos, imprevistos, articulados e desarticulados, demarcados pela nebulosidade da compreensão das múltiplas representações da ação leitora em diferentes tempos e lugares.

Nesse viés, possivelmente, tal perspectiva justifique a ânsia recorrente em priorizar a temática da leitura em pesquisas acadêmicas, evidenciada nos estudos de Ferreira (2001) e Penido (2017). Essas pesquisas abarcam uma reflexão da leitura numa perspectiva linguística, psicolinguística, neurolinguística, sociolinguística, ampliando olhares para a vertente histórica e sociológica, de modo a construir diferentes discursos.

Nos últimos anos, as discussões sobre a cultura escrita demonstram esse espaço simbólico e material que o escrito tem ocupado em diferentes instâncias sociais (GALVÃO, 2010; 2014). As mudanças decorrentes de uma sociedade tecnológica e digital, alteram as formas de comunicação e de interação entre os sujeitos e a escrita. A migração do texto impresso para o suporte digital desencadeia modos diferenciados de configuração do escrito e, conseqüentemente, insurgem novas possibilidades de leitura, o que demonstra o papel ativo ocupado pelos sujeitos na produção de culturas. (GALVÃO, 2014).

Os estudos do letramento confirmam a variedade de práticas letradas na sociedade contemporânea, que além do acesso, tem-se ampla produção material e simbólica de textos, numa diversidade de formas e de modos de circulação. Nesse contexto, emergem-se discussões sobre os multiletramentos que, segundo Rojo (2012, p.2), apontam para dois tipos específicos de multiplicidade presentes na sociedade atual: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Esses textos de caráter multimodal e multisemiótico, dispostos em espaços digitais, constituem-se em novos gêneros discursivos e apresentam-se configurados na multiplicidade de semioses ou linguagens, ou multimodalidade. (ROJO, 2012; 2014). Diante da multimodalidade, do uso de variados modos de representação que se articulam para a construção dos sentidos do texto, tem-se a pluralidade de práticas de leitura e de escrita.

Tendo em vista a multiplicidade dos textos que circulam na esfera impressa e digital, este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão teórica a respeito da compreensão de leitura, de modo a abarcar as concepções na vertente interacionista, com a finalidade de compreender os aspectos implicados na relação entre o leitor e o texto impresso e multimodal. Para tanto, assume-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, pautada nas argumentações teóricas de Smith (1999, 2003), Kleiman (1997), Solé (1998), Koch e Elias (2007) na perspectiva da leitura como processo cognitivo; Kress (2003), Kress

e Bezemer (2009) na vertente da multimodalidade textual, e Freire (2001) sobre a ótica social da leitura, em interlocução com diferentes autores que discutem a temática.

Assim, a reflexão teórica, inicialmente, contempla a dimensão conceitual sobre a fluência da leitura e da construção de significados. Na sequência, apresentam-se algumas considerações a respeito do conceito de leitura como processo de produção de sentidos, para, em seguida, discutir sobre a leitura na contemporaneidade, a partir da compreensão de quais e de que modo as modificações do suporte digital e da multimodalidade textual podem trazer para as ações de leitura.

2 A FLUÊNCIA DA LEITURA: ALGUNS APONTAMENTOS

A acepção da atividade de leitura como processo, em primeira instância, remete às ações que a envolvem, haja vista que, de acordo com Smith (1999), a compreensão é a base do aprendizado da atividade leitora, ou seja, a leitura percebida como habilidade, trata-se de uma atividade cognitiva complexa e abrangente. De acordo com Solé (1998, p. 9) trata-se de “[...] um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras”. Dessa forma, o ato de ler se caracteriza pela dinamicidade, pela ação e pela atuação do sujeito-leitor com o texto.

Diante disso, percebe-se que o processo cognitivo da leitura ultrapassa a capacidade de decodificação, ou seja, da tradução dos signos linguísticos registrados por meio das letras, na representação grafema-fonema. Abarca de igual modo a busca de coerência, por meio da atribuição de sentidos para aquilo que foi lido, o que precede a capacidade de decodificar as letras, as sílabas e as palavras, que ocorre no período de alfabetização.

No início do aprendizado do sistema de escrita alfabética, o processo de apreensão da leitura perpassa o viés da compreensão fonológica e ganha amplitude com a produção de sentidos. Decodificar os sons, compreender a relação grafema-fonema, o que Soares (2016) denomina de faceta linguística, torna-se uma aprendizagem necessária até que se faça o reconhecimento da forma visual da palavra, compreendendo uma leitura global do verbete, havendo assim um equilíbrio entre a ação de decodificar e a de encontrar coerência ou o sentido do texto.

Sabe-se que a leitura no início do processo de alfabetização, parte do princípio da decodificação em que a criança processa a leitura de palavras a partir de um conhecimento fonológico da correspondência grafema-fonema. Esse momento Soares (2016) aponta como faceta fonêmica, em que se aciona o conhecimento das unidades menores que compõem uma palavra. O processo de compreensão da leitura principia-se pela faceta fônica, mas se move em expansão à faceta interativa e

sociocultural, de modo atingir a compreensão do contexto significativo dos vocábulos, a precisão da pronúncia e vocalização das palavras, com vistas à expressividade na leitura de forma mais efetiva.

Conhecer os elementos gráficos (letras, sílabas, fonemas) auxiliam a criança a adquirir fluência na leitura, mas não se restringe a isso, pois o ato de ler requer o desenvolvimento de outras habilidades, tais como a capacidade de compreender o que foi lido, estabelecer relações de sentido, argumentar e se posicionar diante do texto.

Nessa vertente, evidencia-se a importância de se estimular atividades de leitura, concomitante ao processo de apropriação da escrita, a fim de que o texto deixe de ser apenas um amontoado de letras e sons, cheio de palavras e frases soltas e passe a ser percebido em seu aspecto discursivo.

Ao definir a fluência na leitura como um “[...] conjunto de habilidades que permitem a leitura sem desbarço”, Ribeiro (2014, p. 117), considera que “[...] leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos; localizam informações menos ou mais explícitas; fazem inferências de alcances e níveis de complexidade variados, além de outras tantas habilidades”.

Além disso, as atividades escolares com a leitura se mostram subsidiadas por duas situações: a de decodificação ou a de mecanização. Na primeira se lê de forma pausada e sem expressividade, decifrando lentamente cada sílaba, cada palavra do texto, o que dificulta a articulação da coerência textual e a produção de sentidos ao que foi lido. Na leitura mecanizada tem-se uma articulação mais precisa das palavras, demonstram a fluência da leitura, entretanto ao final, o leitor demonstra desconhecimento da temática ou do contexto descrito. Em ambas as situações a criança não consegue recontar ou argumentar sobre a temática textual, realizando apenas a emissão de um bloco sonoro. No entanto, quando a criança é capaz de realizar leitura exercitando as habilidades de fluência, sua atenção e foco voltam-se para a compreensão textual, demonstrando uma visão mais global do texto, estabelece relações de sentidos e amplia a capacidade interpretativa.

Quando o professor estimula uma reflexão sobre o texto, com questões que desafiam o leitor a estabelecer relações, criar inferências, permite-se a fluência na leitura, a criança tende a buscar, para além de uma leitura decodificada ou mecanizada/automatizada, a entonação, a coerência a partir da produção e da apropriação de sentidos.

Diante disso, pode se oferecer diferentes estratégias pedagógicas, como a leitura em voz alta, coletivamente ou individualmente, como a declamação de poemas, brincadeiras com trava línguas, rimas, textos melódicos, canções, atividades de reconhecimento global da palavra no texto e a reflexão sobre o contexto da narrativa por meio de debates ou rodas de conversa, o professor possibilita o desenvolvimento de habilidades que darão fluência na realização da leitura.

De acordo com Hudson *et al.* (2005), a fluência na leitura refere-se a três componentes chave, a saber: precisão de leitura, expressividade característica da linguagem oral e automaticidade no

reconhecimento das palavras. Sobre a precisão, ressalta-se que o reconhecimento da palavra remete tanto à sua soletração quanto à capacidade de visualizar seu registro. Segundo Ehri (2005), o leitor constrói um banco de palavras que serão reconhecidas, o que influencia diretamente na compreensão e na fluência da leitura (HUDSON *et al.*, 2005).

Em relação à expressividade, essa dimensão está relacionada à capacidade de ler de forma apropriada, com ritmo e entonação, permitindo manutenção do significado (KÜHN, *et al.*, 2010). Por isso, se a leitura for pensada apenas na esfera de decodificação, a ação de ler em voz alta se resume a uma percepção do compasso, da tonicidade e da melodia do texto.

O processamento automático em leitura implica: velocidade, ausência de esforço, autonomia e ausência de atenção consciente (LOGAN, 1997). Por ser um processo complexo, percebe-se esse automatismo quando a leitura flui naturalmente sem interrupção ou fadiga. Como pode se observar, a leitura fluente comporta diversos elementos; todos igualmente fundamentais, pois o aprimoramento de um interfere diretamente em outro.

As discussões teóricas sobre fluência, em sua maioria, remetem à leitura do texto impresso, o que retrata apenas uma dimensão da ação leitora, visto que o leitor pode deparar com textos multimodais que exigirão habilidades ou estratégias diferenciadas para a produção de sentidos. Todavia, outras marcas significativas no processo de fluência na leitura possibilitam a ação e a compreensão leitora, o que será detalhado nas seções seguintes.

3 A AÇÃO LEITORA ENTRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS, A FRUIÇÃO E A MEDIAÇÃO

Ao considerar a leitura para além de uma ação cognitiva e decifradora, mas antes um processo interativo entre leitor e texto que transporta a outros espaços e tempos, a produzir sentidos, permite-se uma reflexão sobre as variadas formas em que ocorrem a ação leitora. Frente a isso, pode-se evidenciar que durante a realização da leitura ocorrem ações cognitivas, que acontecem em atuações e interações do leitor com e sobre o objeto de leitura, criando relações de afetividade entre o texto lido, possibilitadas por um mediador da leitura.

Assim, compreender o ato de ler como um processo de

[...] abrir-se para o afeto, o desencontro, a tristeza, o medo, o luto”, remete à percepção da leitura como uma relação de afetividade em que se promove uma reflexão sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo, um ato de “[...] encorajar-se diante das contingências da existência”, assegura Queirós (2012, p.90).

Nessa perspectiva, a leitura parte de uma marca formal e concreta do texto verbal ou multimodal, mas se de um lado tem-se o conhecimento linguístico demarcado por uma determinada estrutura textual

ou um suporte – impresso ou digital –, que interferem na construção de sentidos do leitor, por outro desmonta-se o processo social, em que são ativados afetos e conhecimentos de mundo ou de experiências de leituras anteriores para se atingir a compreensão do texto lido.

Entende-se que o ato de ler textos impressos não se restringe a ação de decodificação, trata-se apenas de um dos aspectos, pois, segundo Kleiman (1997, p.30), “[...] implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de suas lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto”.

Quando a leitura é compreendida como ação, o leitor, seja iniciante ou mais experiente, é visto como um sujeito que age e interage com o texto verbal ou multimodal. Por isso, o ato de ler antecede a decodificação das palavras escritas, como destaca Freire (2001, p. 9), quando ao descrever qual relação o leitor estabelece com a leitura, apoia-se em sua própria experiência como leitor na infância e afirma que a “[...] leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Nesse sentido, ao considerar a concepção de Freire (2001) de que a ler o mundo antecede o ato de ler a palavra, o código escrito, tem-se uma concepção de leitura mais ampla e sinaliza o duplo movimento do mundo para a palavra e da palavra para o mundo.

Esse exercício instiga a leitura pelo olhar, ou seja, ao mesmo tempo que a criança tenta dominar o sistema de escrita alfabética, realiza operações de análise, de síntese, de inferência, a partir das experiências e situações vivenciadas, que são de extrema valia para o processo de leitura interpretativa, quando a criança está diante da multimodalidade textual.

A ação leitora se move pelas vivências, pelas relações construídas com o mundo social e cultural, pelas interações com pares e consigo mesmo que, por meio de uma experiência com a "leitura da palavra", permite realizar a compreensão da "palavramundo" (FREIRE, 2001).

Foi por meio dessa experiência que, segundo Freire (2001), a decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" de um mundo particular, em que a palavra escrita se relacionava com as vivências, num movimento de atribuição de sentidos, de construção de significados. Não se tratava de algo que se estivesse ocorrendo de modo ilusório, pois “[...] fui alfabetizado no chão de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. (FREIRE, 2001, p. 11).

Percebe-se que no ato de ler como processo ativo o sujeito-leitor coloca em movimento a capacidade de formação e de transformação, seja por permitir uma percepção maior das situações, contextos ou vivências que envolvem a relação com texto, seja por assumir o papel de sujeito na condução do ato de ler. Essa ação do leitor com e sobre o texto está demarcada pela interatividade e engajamento para construção de sentidos. Koch e Elias (2007, p. 10) afirmam que

[...] na concepção interacionista (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Por isso, à leitura é atribuída uma compreensão mais extensa quando vista como ação dialógica, por “convocar o sujeito a tomar a sua palavra” (QUEIRÓS, 2012, p. 90). Pode-se assegurar, conforme Goulart (2018), que se trata de uma conversa caracterizada pela expressividade, pela espontaneidade, ocasionada pelos dizeres do outro, que se volta para si mesmo em busca de respostas e retorna ao outro “[...] rompendo com as grades do isolamento”, nas palavras de Queirós (2012, p. 90), quando ao percorrer e aventurar-se com e nas palavras alheias, não se corre o risco de anular-se, de “[...] evadir-se com o outro, sem contudo, perder-se nas várias faces da palavra”.

A leitura como ação dialógica constitui-se no vai e vem das palavras do outro para si mesmo, e vice-versa, num ato dinâmico e fluido, não estático, mas instável, efêmero, em uma experiência única e inusitada. Ao atribuir sentidos, percebe-se que “[...] ler é encarta-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. É desnudar-se diante do texto”. (QUEIRÓS, 2012, p. 90). A metáfora de despir-se frente ao texto, pode ser compreendida como uma ação de entrega total àquilo que o texto tem a nos oferecer, em que o leitor está por inteiro, sem restrições ou máscaras, o que parece complexo ao pensar nessa relação tendo em vista a criança, que muitas vezes não domina o sistema de escrita alfabético.

Nessa perspectiva, quando diante de um texto, seja esse impresso ou digital, o leitor deixa envolver-se, e isso independe da idade. É nesta cumplicidade que Cosson (2014, p. 35) apresenta o ato de ler como momentos de aproximação entre o leitor e o texto, que busca “[...] produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa”. Um diálogo que se estabelece com o texto, que, de forma inicial ou para leitores inexperientes, pode até ser uma confabulação conturbada, confusa, com ideias esparsas. Mas que em um segundo momento, quando a leitura é retomada, o diálogo se consolida, por isso o ato de revisitar o lido é ressignificado pelo leitor, visto que “[...] nele eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura”. (COSSON, 2014, p.35).

Desse modo, é no movimento da leitura que se estabelece um diálogo entre o leitor e o texto, quando numa relação entre o momento presente do que se lê e o momento passado do que fora lido, somam-se experiências, para se construir outros sentidos. Com isso, pode-se afirmar que o processo de compreensão decorre de uma ação mais integrada entre fragmentos do texto e entre momentos diferentes em que se realiza a leitura, ao passo que ler é “[...] dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”, conforme define Goulemot (1996, p.108).

Essa relação de aproximação com o texto se materializa em afetos, quando a leitura, em um diálogo com o passado ou com as leituras passadas, cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o material de leitura, o mundo que o cerca ou com outros leitores, encerra Cosson (2014).

Cada sujeito-leitor tem sua interpretação, sua visão da leitura, de acordo com Goulemot (1996, p. 116) “[...] a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca”. Longe de serem fixas, as significações para o que se lê alteram-se mediante ao objetivo da leitura realizada e às vivências e experiências acumuladas. Cafiero (2005) descreve, ainda, que o leitor opera com os “conhecimentos prévios”, ou seja, trabalha mentalmente com processos de leitura de mundo para que, a partir da relação de um conjunto de ações e experiências anteriormente construídas, possam colaborar com a produção de sentidos.

Para organizar tais ações o leitor utiliza-se de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), que são construídas de modo interativo e podem ser aprendidas e reformuladas de modo cada vez mais sofisticado pelo leitor. Assim, o leitor ativa conhecimentos prévios do assunto do texto, estabelece objetivos para a leitura, questiona, esclarece dúvidas, prevê, estabelece inferências, autoquestiona, sintetiza ideias, relaciona com outros textos, cria, entre outras.

Ao considerar essa interação entre leitor e texto, abre-se espaço para uma reflexão sobre o papel da mediação da leitura, entendendo mediadores como “[...] aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”, segundo define Reys (2014, p. 213). A mediação da leitura propõe uma ação dinâmica e contínua, em que o sentido não será o desejado pelo autor, mas construído pelo leitor, instigado pelo outro como leitor-mediador.

Nessa direção, Queirós (2012) nos apresenta várias possibilidades de promoção das atividades de leitura, que podem contribuir para a formação do leitor. Queirós (2012, p.95) destaca também, o papel do professor na construção de leitores, quando “[...] lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores”.

Seguindo esse viés reflexivo, Freire (2001) pontua a importância da mediação proposta pelo professor na formação de leitores, destaca que a significação, construída nas relações com o outro, torna-se imprescindível para o processo de compreensão e de aprendizagem. O autor enfatiza esta proposta não parte apenas do ato de “[...] memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la” (FREIRE, 2001, p. 4).

Desse modo, muitas das ocorrências da leitura nas escolas, possibilitam a formação de leitores e a ação de mediação requer cuidados, pois o interesse pela atividade de leitura dependerá de um “[...] trabalho que exige entendimento, descoberta e confronto”. (QUEIRÓS, 2012, p. 95)

4 A LEITURA NA CONTEMPORANEIDADE: O QUE MUDA? UMA REFLEXÃO SOBRE LEITURA DIGITAL E MULTIMODALIDADE

Com o acesso às tecnologias digitais e à Internet algumas relações entre textos e leitores são modificadas, ampliadas e ressignificadas. Inicialmente, destaca-se uma mudança referente à experiência sensorial, na qual o leitor não toca no objeto lido, folheando as páginas com a mão, sentindo o cheiro e visualizando o suporte por completo.

O leitor necessita ligar o dispositivo digital e, com o uso do cursor do *mouse* ou com um toque na tela, passa as páginas do texto, não permitindo visualizar toda a dimensão da obra, o que demanda novos gestos e comportamentos da ação leitora. De modo que, outras relações entre o leitor e o texto passam a ser construídas, o que não incidiu apenas nos suportes digitais, conforme os estudos sobre a história do livro e da leitura, divulgados por Chartier (1997, 1998, 2002, 2011), já ocorrera do papiro ao *códex*, do *códex* ao texto impresso.

Nesse sentido, o fenômeno da materialidade digital traz novos elementos para se pensar sobre seus gestos, comportamentos e práticas de leitura. O leitor encontra-se diante de uma revolução no acesso a uma variedade de gêneros textuais, literários ou não, alguns já velhos conhecidos dos leitores, uns inéditos e outros com uma “roupa” nova, mas com características muito semelhantes aos velhos. A forma como os enunciados se constitui e se estrutura altera-se frente às demandas ou às mudanças sociais. Conforme Bakhtin (2003, p. 262), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (grifos do autor).

Desse modo, tem como exemplo a carta e o diário, como modo de elaboração e organização enunciativa na cultura escrita, manuscrita, recebem outras formas de representação e uso por meio da escrita em ambientes digitais, a utilização do e-mail, do blog, de redes sociais, de aparelhos móveis afere aos textos formatos múltiplos, que circulam na cultura digital. Marcuschi e Xavier (2010, p. 15) pontuam que “[...] os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas muitos deles têm similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”.

Para realizar a leitura em ambiente digital o leitor precisará acessar *sites*, redes sociais, aplicativos ou outras modalidades de textos em suporte digital, que disponibiliza o escrito, consente a realização do *download*, da leitura *on-line*, livremente ou, ainda, da aquisição por meio da compra. O que lhe permitirá acesso a uma diversidade de gêneros textuais digitais ou digitalizados.

Caso o leitor esteja utilizando um dispositivo móvel, o sujeito terá que verificar o plano de dados móveis, a memória do dispositivo, a quantidade de carga de bateria disponível para que possa realizar a leitura. Dependendo do tipo de arquivo em que o gênero textual está disponível, se em *Portable Document Format* (PDF), *Electronic Publication* (*epub*) ou *Hyper Text Markup Language* (HTML), o modo

de leitura também será diferente, devido às possibilidades de recursos que cada tipo de arquivo disponibiliza. O acesso ao texto impacta na realização da leitura, o que se mostra uma das distinções na relação entre o leitor e o texto impresso ou em tela.

Entretanto, quando de posse ao texto em tela num dispositivo móvel, o leitor poderá realizar a leitura na sua cama, andando, no ônibus, sentado, ou seja, em qualquer local, assim como no impresso. Independente do suporte, há modos distintos de interação entre o leitor e o texto.

Nesse viés, Soares (1999) aponta que os níveis de letramento se modificam na medida em que as demandas de leitura e escrita são ampliadas, devido à mudança de suporte, à expansão da disponibilidade de materiais de leitura, o aumento da escolarização e a transformações das demandas sociais e culturais em torno da cultura escrita. Vale ressaltar que o termo letramento foi cunhado pela autora como “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas” (SOARES, 1999, p. 39), portanto, não se restringe a um contexto de circulação da escrita e de suas práticas.

Todavia, embora o termo letramento remeta, inicialmente, ao verbal, há hoje a ideia de letramentos no plural. É uma discussão sobre as diferentes linguagens que se cruzam e convivem no mesmo suporte e que são bastante exploradas nos textos digitais, como os sons, imagens estáticas e em movimento, direção da escrita, tamanho, cor considerados como recursos semióticos. Kress e Bezemer (2009) afirmam que:

O modo é um recurso social e culturalmente configurado para criar significado; ou seja, é o produto de um trabalho semiótico-social sobre um material específico no decorrer de períodos significativos. Imagem, escrita, distribuição da página, fala, imagem em movimento, gesto, são exemplos de modos, todos eles utilizados em textos (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 67).

A multimodalidade é entendida como o uso desses variados modos de representação que se articulam para a construção dos sentidos do texto e demandam novas práticas de leitura e de escrita, ou seja, há uma reconfiguração do conceito de letramento. Kress (2003, p. 69) insere o letramento no campo da multimodalidade ao definir que “[...] a criação do texto é um ato semiótico no qual o significado é relevante em todos os aspectos, tendo em vista que é também um ato social com consequências sociais”. Para o autor, a escrita pode ser considerada como uma prática multimodal, pois, ao escrever, define-se o tamanho da letra, o tipo de letra, o espaço que ela irá ocupar no suporte de escrita e sua direção, bem como a leitura demanda ao leitor que considere os elementos semióticos do texto para atribuir sentido.

Dentre os vários gêneros textuais digitais disponíveis encontram-se as obras de literatura digitalizadas, consideradas uma remediação dos textos encontrados no suporte impresso. Em outras palavras, mostram-se uma realocação do texto impresso para a esfera do digital. Entretanto, existem obras digitalizadas com um maior nível de multimodalidade, interatividade e participação, além dos recursos semióticos verbais, utilizam os sons que podem estar apenas em uma voz que lê a história ou em barulhos

que surgem à medida que a história vai se desenvolvendo. Ou podem ainda fazer uso de imagens em movimento, como, por exemplo, um personagem passando de um lado para o outro na tela ou fazer algum movimento a partir do clique da criança.

Nesse sentido, nas leituras digitais (HAYLES, 2009) criadas em meio digital para serem lidas em dispositivos digitais, as tecnologias como as imagens em 3D, hipertextualidade, linguagem de computador, realidade aumentada, uso de redes sociais, elementos de jogos, animações. Esses recursos criam obras com níveis mais altos de interatividade, de participação do leitor e de multimodalidade.

Em pesquisas com leitores adultos realizando leituras de hipertextos digitais, Coscarelli (2002; 2005; 2012) aponta a existência de controvérsias em relação à leitura hipertextual desenvolvida no suporte digital e àquela que se faz no suporte impresso indicando a inexistência da linearidade do texto, da leitura e da interferência ou coautoria do leitor nos textos hipertextuais. Por outro lado, indica, também, que a leitura ativa, passiva ou a perda de foco dependem do modo como o leitor se relaciona com texto ou das finalidades que movem tal relação. Para Torres (2004, p. 6), o hipertexto “[...] permite ao leitor tornar-se autor, ou pelo menos coautor, na medida em que é ele quem pede e requisita a informação, tendo por isso um papel activo na sua seleção e transformação”. Com isso, a ideia de coautoria no hipertexto como uma construção conjunta do texto é restrita, no entanto, verificam-se ações mais interativas entre o leitor o texto digital em uma autoria de fato e mais igualitária em *fanfiction* e textos de *Rolling Play Games* – RPG, por exemplo.

Assim, os estudos acerca da leitura digital, com crianças, buscam verificar quais são as implicações que os recursos, potencialmente presentes na cultura digital, promovem na construção do sentido do texto lido. As pesquisas com crianças seguem a perspectiva sociointeracionista e sugerem a importância de um adulto auxiliando a criança, por meio de um diálogo permanente durante a leitura digital, orientando quais gestos e ou comportamentos mostram-se necessários para que consigam construir o sentido do texto lido, bem como aumentar o engajamento na leitura (MANGEN, 2016; ALIAGAS; MARGALLO, 2017). Pesquisas na área sociodiscursiva revelam a importância do reconhecimento do gênero textual pela criança (DOOLEY; MARTINEZ; ROSER, 2013) para que possam ler textos digitais com maior proficiência e apontam a busca em suas experiências de leitura na cultura impressa (RVACHEW et al., 2017), e de outras práticas de letramento para dar significado às experiências da leitura em ambiente digital (BURNETT; MERCHANT, 2013).

Em suma, as leituras de textos digitais demandam níveis diferentes de interferência ou coautoria, de interação, de posturas mais e menos ativas dos leitores. Esses aspectos irão se modificar dependendo do gênero textual digital, como também do nível de interatividade, participação, hipertextualidade e multimodalidade que o autor propõe. A complexidade, em torno dos modos de criação e dos formatos que os textos adquirem em meio digital, não permite restringir as possibilidades de leitura que o leitor

poderá realizar nesse novo suporte. Talvez essa seja a questão central na formação de leitores proficientes a reflexão a respeito dos diferentes gêneros textuais disponíveis, sobre os diversos suportes e espaços de circulação a fim de se ampliarem – no sentido do letramento – as habilidades de leitura de estudantes em diferentes níveis de escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que a ação leitora na contemporaneidade se mostra diante da gama de oportunidades interativas, estimuladas por diversos suportes, incluindo os digitais, demarca outros instantes de interações e comportamentos, gestos e representações que ampliam ainda mais percepções e sentidos sobre o texto.

Dessa forma, a exigência de um aprofundamento maior sobre as operações cognitivas que auxiliam o leitor a construir sentido no texto, seja ele verbal ou multimodal, torna-se essencial na formação do professor alfabetizador. A formação teórica permite um repensar das práticas educativas de leitura que levem em consideração novas interações, gestos, comportamentos, dentre outras experiências se atentar que os contextos, suportes, gêneros textuais e linguagens são cada vez mais variados.

Ao tratar sobre a fluência da leitura, articulam-se os aspectos cognitivos de decodificação, com ênfase a coerência textual nos processos de produção de sentidos e nas práticas de leitura necessárias para se estimular a sensibilidade na percepção do compasso, da tonicidade e da melodia do texto.

No contexto da reflexão sobre leitura como processo de produção de sentidos destaca-se a capacidade de formação e de transformação do leitor nas relações estabelecidas junto ao texto, seja impresso ou multimodal, que se deve ao fato de possibilitar uma percepção maior das ações e atuações que se envolvem durante a leitura. Essa prática com e sobre o texto está demarcada pela interatividade no processo de compreensão e de produção de sentidos.

A atividade leitora parte de um aspecto cognitivo, no caso referente à fluência, o que desencadeia uma multiplicidade de ações interiores como o ato de estabelecer relações, inferências, síntese, averiguação, entre outras, em busca de sentidos, que pode ser potencializada a partir de ações decorrentes de atividades reflexivas sobre os textos, o que requer certo conhecimento teórico e habilidades leitoras do professor para mediar ações pedagógicas direcionadas para o aprimoramento da formação do leitor.

Em suma, a ação leitora remete ao aspecto interacional entre o sujeito-leitor e o texto, entre outros leitores, entre vivências e situações dispostas pela diversidade e multimodalidade da linguagem. A leitura na atualidade demanda interação entre o leitor e a pluralidade de textos, que exige uma postura mais ou menos ativa, conforme o suporte (impresso ou digital). Diante disso, compreende-se que “[...] ensinar a ler e a escrever é confirmar a capacidade inventiva do sujeito, é reconhecer a sua vivência perceptiva diante o mundo, é implicá-lo na experiência do outro” (QUEIRÓS, 2012, p. 84).

REFERÊNCIAS

- ALIAGAS, C.; MARGALLO, A. M. Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad. *Journal Literacy*, vol. 51, n.1, p. 44-52, 2017.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13.ed. São Paulo: Editora, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BURNETT, C.; MERCHANT, G. Points of view: reconceptualising literacies through an exploration of adult and child interactions in a virtual world. *Journal of Research in Reading*, vol. 37, n.1, p. 36-50, 2013.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Trad. Leonor Graça. Lisboa: Editora: Vega, 1997.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSCARELLI, C. V. Textos versus Hipertextos na teoria e na prática. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DOOLEY, C. M.; MIRIAM, M.; ROSER, N. L. **Young children's literary meaning making**: a decade of research 2000-2010. The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy. SAGE Publications Ltd: London, 2013.
- EHRI, L. C. Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, vol.9, n. 2, p.167-188, 2005.
- FERREIRA, N. S. de A. **A pesquisa sobre leitura no Brasil**: 1980-1995. Campinas, SP: Komedi, 2001.
- FREIRE, P. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.65-95.

GALVÃO, A. M. Cultura Escrita. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

GOULART, I. do C. V. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? Como ler? Por que ler para crianças pequenas? In: BUSO, Ayane Carolina de L. et. al. **Leitores e Escritores na Educação Infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996. 107-116p.

HAYLES, N. K. **Literatura Eletrônica**: Novos Horizontes para o Literário. São Paulo: Global, 2009.

HUDSON, R. F.; MERCER, C. D.; LANE, H.B. **Exploring fluency**: A paradigmatic overview. Unpublished manuscript. University of Florida, Gainesville. Retrieved from, 2000.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how. **The Reading Teacher**, vol. 58, n.8, p.702-714, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da linguagem. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2007.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribirenun mundo de representación multimodal. In. KALMAN; STREET (Coord.). **Lectura, escritura e matemáticas**: Diálogos com a América Latina. Mérico: single XXI, 2009.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KÜHN. C., et al. Formal representation of the high osmolarity glycerol pathway in yeast. **Genome Inform**, vol. 22, p. 69-83, 2010.

LOGAN, G. D. Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. **Reading & Writing Quarterly**, vol. 13, n. 2, p.123-146, 1997.

MANGEN, A. What Hands May Tell Us about Reading and Writing. **Educational Theory**, vol. 66, n. 4, p. 457-477, 2016.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PENIDO, T. N. **Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado**: 45 anos de produção em leitura no Brasil (1965-2010). 2017. 1607f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2017.

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REYS, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL M. da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RIBEIRO, A. E. Fluência de Leitura. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROJO, R. Textos multimodais. FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RVACHEW, S. et al. Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks. **International Journal of Child-Computer Interaction**. 12, 24-29, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização**: a Questão dos Métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TORRES, R. Poesia em meio digital: Algumas Observações. In: GOUVEIA, L. B.; GAIO, S. (Orgs.). **Sociedade da Informação**: Balanço e implicações. Porto: Edições UFP, 2004a. p.321-28. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ciberliteratura/Arquivos/poesiad.PDF> Acesso em: 23 ago. 2018.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; GLÓRIA, Julianna Silva; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. A ação leitora na contemporaneidade: da multimodalidade textual à pluralidade de sentidos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 172-187, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10016>. Acesso em: 08 dez. 2020.

American Psychological Association (APA)

Goulart, I., Glória, J., & Araújo, M. (2020). A ação leitora na contemporaneidade: da multimodalidade textual à pluralidade de sentidos. *Debates em Educação*, 12(Esp), 172-187. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp172-187>