



miguilim

revista eletrônica do netli

volume 10, número 2, maio-ago. 2021

LEITURA E SALA DE AULA: O MÉTODO SEMIOLÓGICO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE



READING AND CLASSROOM: THE SEMIOLOGICAL METHOD AS A TOOL FOR CRITICALITY DEVELOPMENT

Tammy Suelen de Souza VIEIRA
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Fabricio Alexandre da SILVA
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 28/02/2021 • APROVADO EM 29/05/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i2.3301>

Resumo

O método semiológico, ao prever a diversidade de valores ideológicos, traz para a escola a efervescência dos embates das classes sociais e se utiliza dela para levar o aluno a atuar criticamente, a partir da consciência de sua realidade. Propomos, com este artigo, rebater a visão reducionista do processo de leitura, demonstrando a importância de se trabalhar com a noção de dialogismo, multimodalidade textual, intertextualidade, contexto e criticidade na formação de leitores proficientes na leitura literária. Para isso, tomamos como base as teorias de: Cosson (2014) e Bordini e Aguiar (1993), para a abordagem semiológica; Bakhtin

(2011), para a análise filosófica de sujeitos leitores responsáveis e respondíveis pela significação dos textos; e Santaella (2004), para tratar dos aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura nesta nova sociedade tecnológica. A adoção do método semiológico para o ensino de leitura e literatura favorece uma educação que concebe os alunos como agentes críticos capazes de agir na estruturação atual da nossa sociedade, formando assim leitores conscientes de seu papel na construção de sentidos e significação, através de práticas que envolvam a pluralidade de textos que retratem diversas visões de mundo, principalmente, a realidade social dos alunos.

Abstract

The semiological method, by predicting the diversity of ideological values, brings to school the effervescence of the social classes conflicts and uses it to lead the student to act critically, from the awareness of his reality. The purpose of this article is to controvert the reductionist view of the reading process, demonstrating the importance of working with the notion of dialogism, textual multimodality, intertextuality, context and criticality in the formation of proficient readers in literary reading. For this, we take as a basis the theories of: Cosson (2014) and Bordini and Aguiar (1993), for the semiological approach; Bakhtin (2011), for the philosophical analysis of reader-subjects responsible and answerable for the meaning of the texts; and Santaella (2004), to address the cognitive aspects involved in the reading process in this new technological society. The adoption of the semiological method for teaching reading and literature favors an education that sees students as critical agents capable of acting in the current structure of our society, thus forming readers who are aware of their role in the construction of meanings and signification, through practices that involve the plurality of texts that portray different views of the world, especially the social reality of students.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Leitura literária. Método semiológico. Realidade social. Críticidade. Sala de aula.

Keywords: Literary reading. Semiological method. Social reality. Criticality. Classroom.

Texto integral

Introdução

Vivemos em uma sociedade, em grande parte, letrada. Mesmo que haja indivíduos incapazes de decifrar o código escrito, em alguma medida todos estão inseridos nessa sociedade e são sujeitos passivos e ativos de sua cultura. Isso porque a linguagem humana permeia não apenas a escrita, mas todo tipo de registro sociocultural – inclusive, e principalmente, a oralidade, afinal “o fenômeno do letramento [...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Sendo a noção de linguagem humana tão abrangente, o conceito de leitura também é amplo. Seria estranho supor que só há leitura quando se trata de textos escritos, considerando que muito antes de se desenvolver a escrita já havia a linguagem e a cultura – capacidade do ser humano em atribuir sentido e significação

às suas criações. Essa noção de leitura – de apenas textos escritos – está em muito atrelada à perspectiva de supremacia do código escrito em relação às demais formas de expressão humana; não porque sua forma seja intrinsecamente superior às demais, mas porque a sua criação permitiu o domínio da memória humana e o controle da informação.

Como bem explica Clark (1998, p. 100) ao tratar da teoria de Mikhail Bakhtin, “o mundo em essência não tem significado. As pessoas nada são em essência senão criadores e consumidores de significado”. Esse processo de significação e consumo de significação é, conseqüentemente, impregnado das relações de dominação e poder. Num diálogo, pressupõe-se uma tensão para o estabelecimento de um consenso, uma significação que seja acessível a ambos os partícipes e que possa ser retomada novamente por qualquer indivíduo, em sua cultura. No entanto, essa tensão, por vezes, pode ser forçadamente inclinada para apenas um dos participantes; impedindo, privando, omitindo ou manipulando a participação do outro. Quando pensamos no acesso ao código escrito, essa tensão fica evidente ao confrontarmos o participante letrado e o não-letrado, o culto e o inculto, o alfabetizado e o analfabeto, seja qual for a nomenclatura que a época determine. É nesse ambiente de tensões que a escola deveria atuar e equacionar as divergências para que, igualmente, todos pudessem não apenas consumir como também produzir significação na leitura e na produção de textos escritos. Desse modo,

[...] ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. (MARTINS, 1988, p. 66).

Contudo, em uma sociedade organizada em classes e interesses distintos, a escola também é palco dessas disputas. Em diferentes épocas, é possível perceber as tensões que se estabelecem dentro dos ambientes de ensino (escolas, universidades, igrejas) em torno de determinadas questões que lidam, principalmente, com a liberdade e o acesso à pluralidade de textos – sendo uns, estimulados, e até mesmo impostos; e outros, proibidos ou omitidos, a fim de controlar a capacidade humana de refletir e questionar a sua realidade.

Essas tensões continuam e ecoam atualmente, estando presentes, inclusive, na formação de professores e no apelo à leitura fincada nas questões puramente linguísticas (aqui, devemos entender o apelo linguístico como algo ligado apenas aos aspectos gramaticais), e considerando os aspectos extralinguísticos como secundários ou sem importância para uma leitura competente e completa de qualquer texto.

Neste artigo, pretendemos rebater essa visão reducionista do processo de leitura (não desprezando, é claro, a importância dos aspectos gramaticais que são, sem sombra de dúvida, parte importante nesse processo), demonstrando a importância de se trabalhar com a noção de dialogismo, multimodalidade textual, intertextualidade, contexto e criticidade na formação escolar de leitores proficientes na leitura literária. Estaremos subsidiados, assim, pelas teorias de Cosson (2014) e Bordini e Aguiar (1993), na escolha da abordagem semiológica para o tratamento da leitura literária; em Bakhtin (2011), para a análise filosófica de sujeitos leitores

responsáveis e respondíveis pela significação dos textos; e em Santaella (2004), para tratar dos aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura dos textos nesta nova sociedade tecnológica.

O primeiro passo: um leitor não-passivo

Adotar a perspectiva semiológica no ensino de literatura é acreditar em um leitor ativo e participativo, capaz de apreender a significação e os sentidos de um texto, um leitor disposto a se posicionar criticamente em relação ao que vive e ao que lê. Para Bakhtin (2011), é impossível que o indivíduo não seja assim em sua natureza humana, pois não existem atos isolados na consciência. Cada pensamento está ligado a outros pensamentos e, o que é mais importante, aos pensamentos de outrem. Consequentemente, um texto é sempre um dito de alguém e, ao ser lido/ouvido/visto/sentido, passa a fazer parte do outro, sendo, portanto, inconcebível a ideia de um indivíduo que tenha sido objeto de influência apenas de si próprio.

Decerto que o resultado desse contato de enunciados pode dar-se de diversas maneiras, uma vez que todos os outros fatores (emocionais, familiares, históricos, culturais, religiosos, etc.) aos quais os indivíduos estão sujeitos também atuam na sua formação, mas é impossível que estes enunciados não encontrem abrigo em suas consciências. Em resumo, “a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao um em relação ao outro” (VOLOCHINOV, 2018, p. 205).

Dito isso, o professor deve, a partir daí, compreender o seu aluno como um ser que já carrega consigo um discurso anterior e que formulará, também, o seu próprio discurso, ao ser confrontado com novos enunciados. Dentro da abordagem semiológica, não se admite um aluno depositário de um conteúdo pré-determinado. É necessário considerar e permitir que o sentido dos textos/enunciados seja construído com a participação do aluno, mediada pelo professor. Nas palavras de Vargas (2009, p. 107), cabe ao mediador o papel fundamental de “levar quem lê a perceber as imensas possibilidades interpretativas de um texto e tudo o que nele está contido de conhecimento, sabedoria e informação”.

Essa construção de sentidos com a participação dos alunos deve ser considerada pelo professor antes mesmo do trabalho em sala de aula. A escolha dos textos a serem trabalhados, por exemplo, deve levar em conta a realidade dos alunos, não para mantê-los sempre em um lugar comum ou privá-los de textos que destoem de sua vida, mas para que, mesmo ao se trabalhar com o cânone, seja trilhado um caminho que encontre o aluno onde ele está e o leve a outra condição com a devida orientação, sem que, para isso, seja desvalorizada a sua cultura. Bordini e Aguiar (1993, p. 132) sintetizam o método semiológico da seguinte maneira:

Uma proposta de ensino de literatura fundada no método semiológico tem por objetivo transformar a aprendizagem numa prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados, que elegem a linguagem literária ou outras

linguagens como veículo de circulação. Compreende a sociedade como um conjunto de vozes, atitudes e ações, individualizadas e pessoalizadas, que, sem embargo, podem conviver mesmo na dissonância e nas contradições, alimentando-se justamente dos desvios.

É importante ressaltar esse fundamento porque é de extrema importância que os alunos tenham acesso aos mais diversos e variados textos para que sua leitura enxergue a sua realidade e as realidades que lhe são negadas, pois o posicionamento crítico em relação a qualquer temática requer o conhecimento da contradição. Assim, “é precisamente nessa conexão com a vida, nessa possibilidade de formar juízo crítico, que reside o poder da leitura” (ARAÚJO, 2009, p. 47).

Essa é a base da filosofia de Bakhtin que entende a “outridade como fundamento de toda a existência e o diálogo como a estrutura primacial de qualquer existência particular” (CLARK, 1998, p. 91). A oposição entre o eu e o outro é a oposição primária em que estão baseadas todas as diferenças observadas no nosso mundo social.

Os textos: diálogos com a realidade

Compreendendo o nosso aluno como partícipe na construção de sentidos, é necessário entender também que os textos estão sempre impregnados de ideologias. Não apenas os textos. Qualquer signo carrega, em si, uma ideologia, ou seja, um valor, uma intencionalidade. E aqui entramos no terreno mais sensível do trabalho do professor com a leitura literária: a escolha dos textos que irão, ou não, ser referenciados na escola.

É em razão dessa valoração social dos signos que os textos trabalhados e lidos nas escolas tendem a ser aqueles canonizados, socialmente aceitos pela classe dominante, e geralmente produzidos para retratar a realidade dessa classe. A escolha por esses textos (na verdade, a escolha por apenas *esses* textos) pretende, muitas vezes, uniformizar o conhecimento, evitar questionamentos, e até mesmo induzir ou controlar certos pensamentos, transformando o trabalho da escolha em mero reprodutor de uma determinada cultura.

Não raro, um professor depara-se com dificuldades em trazer determinados textos para a sala de aula – polêmicas em torno de obras que retratam variedades linguísticas regionais e sociais distintas, classes ou gêneros desfavorecidos, temas tabus, palavras de baixo calão, autores marginais são cada vez mais comuns e criam um ambiente de constante vigilância sobre o que deve ou não ser lido em sala de aula. Os livros didáticos, em alguma medida, também contribuem para a falta de pluralidade de textos na escola, uma vez que não podem – e não conseguem – abranger a dimensão social exata de um país tão grande como o Brasil, principalmente quando são adotados como única diretriz, e não como material de apoio para o professor.

Na abordagem semiológica, a leitura e o ensino de literatura devem contemplar a diversidade das produções culturais e romper com a visão conservadora de monocultura. Esse rompimento, no entanto, não se confunde com rejeição ao cânone ou sua desvalorização. Não. O que o método semiológico propõe, em sua essência, é o *intercâmbio e a coexistência* dos valores diferenciados, ou seja,

dar lugar aos textos marginais que também são e fazem parte da mesma realidade sociocultural em que se produzem as obras consagradas pelos padrões estéticos das classes privilegiadas.

A escolha dos textos deve ser também partilhada pelos estudantes que devem contribuir com suas experiências leitoras e literárias, estimulando, desde o princípio das atividades de leitura, o seu engajamento com a construção de sentidos. Nessa troca, “cada um pode construir e reconstruir sua identidade, ampliar seu universo de referências e formular questões sobre as coisas e o mundo” (ARAÚJO, 2009, p. 48).

Como a abordagem semiológica ultrapassa a definição de leitura do texto escrito, é preciso ter em mente e integrar em sala de aula as contribuições dos textos multimodais e das diversas outras linguagens da cultura e da arte, principalmente aquelas advindas da internet. A música, o cinema, as artes plásticas, o jornalismo, os signos elaborados pelos usuários da rede mundial de computadores – dentre tantas outras formas de linguagem advindas dessa nova era tecnológica – já estão inegavelmente integrados à vida cotidiana e, também, devidamente revestidos de valores e intenções, sendo temerário acreditar que apenas o cânone literário tenha o poder de determinar a escolha de textos e a característica de carregar valores ideológicos.

Tendo como pressuposto essa coexistência e dissonância de valores dos signos, a leitura não será singular, ou seja, a leitura de um texto será feita sempre em contraponto com outros textos. Amplia-se, assim, “o acervo individual de experiências que possibilitam ao leitor cada vez mais entender a si mesmo, bem como entender aos demais” (BRAVOS, 2018, p. 84). Por isso, a escolha dos textos a serem lidos em sala de aula deve estar sempre interligada por uma temática comum, algo que permita o diálogo e o contraditório entre eles. Essa diversidade pode perpassar ou permanecer em uma mesma época, intercambiar formas e gêneros distintos, examinar diversas obras de um mesmo autor e até mesmo interligar linguagens semióticas diferentes. Um exemplo de dissonância em uma mesma época são os poemas de Gregório de Matos, *Sal, cal e alho* (2015, p. 86) e *Ao braço do mesmo menino Jesus quando apareceu* (2012, p. 102):

<p>Sal, cal e alho</p> <p>Sal, cal e alho Caiam no teu maldito caralho. Amém. O fogo de Sodoma e de Gomorra Em cinza te reduzam essa porra. Amém. Tudo em fogo arda, Tu, e teus filhos, e o Capitão da Guarda.</p>	<p>Ao braço do mesmo menino Jesus quando apareceu</p> <p>O todo sem a parte não é todo, A parte sem o todo não é parte, Mas se a parte o faz todo, sendo parte, Não se diga, que é parte, sendo todo.</p> <p>Em todo o Sacramento está Deus todo, E todo assiste inteiro em qualquer parte, E feito em partes todo em toda a parte, Em qualquer parte sempre fica o todo.</p> <p>O braço de Jesus não seja parte, Pois que feito Jesus em partes todo, Assiste cada parte em sua parte.</p>
--	---

	Não se sabendo parte deste todo, Um braço, que lhe acharam, sendo parte, Nos disse as partes todas deste todo.
--	--

Quadro 1 – Dissonância entre dois poemas de Gregório de Matos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No quadro acima, estão destacados dois poemas do autor barroco Gregório de Matos, de uma mesma época, mas com linguagens bem diferentes e que demonstram como uma obra, mesmo de autor consagrado, pode ser marginalizada a depender da estética adotada. Ou demonstram, ainda, acontecer o contrário: uma obra marginalizada vir a se tornar canônica com o passar dos anos, como foi o caso de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, por exemplo.

Nesse sentido, observem-se os componentes da figura a seguir.

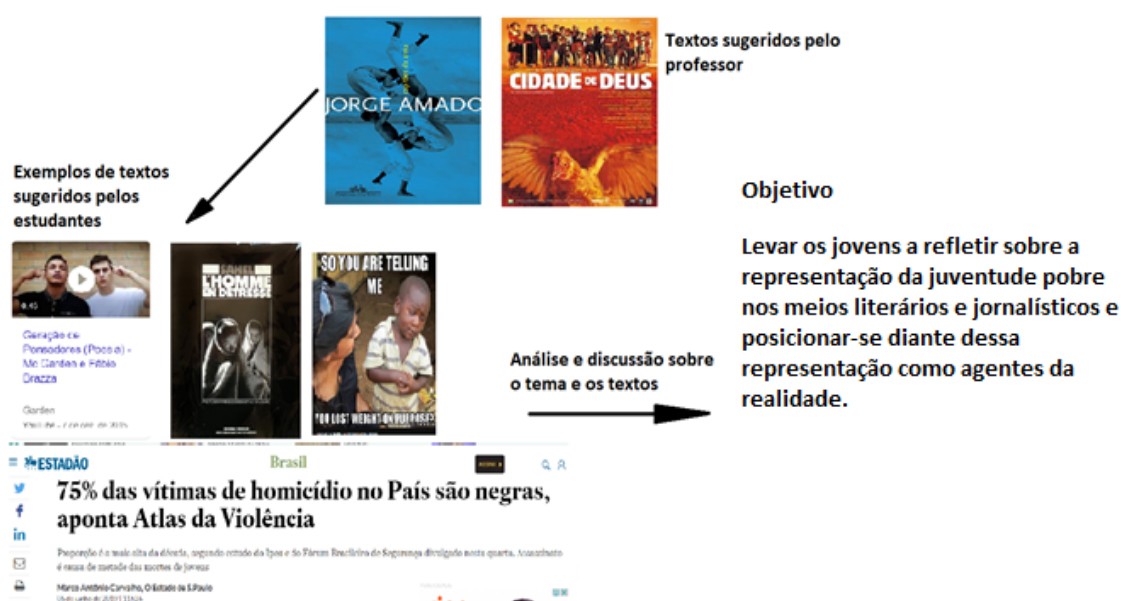


Figura 2 – Exemplo de escolha de textos mediada pelo professor.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Através do método semiológico, como pode ser constatado na figura acima, o professor, enquanto mediador, atuará sugerindo leituras e favorecendo a indicação, por partes dos alunos, de textos em diversas modalidades que retratem os temas propostos. Por meio dessa troca, regulada pela discussão e reflexão sobre a realidade, os alunos serão capazes de se posicionar como agentes críticos. Em resumo, os textos culturais a serem trabalhados devem, sempre que possível, se interligar em sua temática e se ramificar em sua forma e composição, de modo que o espaço escolar seja primordialmente um ambiente do qual o aluno sinta que faz parte e pode atuar posicionando-se criticamente.

Lendo textos na sala de aula e no mundo real

Embora a leitura proposta em sala de aula seja diferente das leituras que as pessoas realizam sozinhas – a depender de fatores como o ambiente, a finalidade, a participação de outros indivíduos e a mediação do professor –, a intenção é que as

estratégias de leitura trabalhadas na escola sejam incorporadas ao dia a dia do leitor, quando necessário, com o objetivo de funcionarem “plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento” (KLEIMAN, 2002, p. 12).

Com o método semiológico, segundo Bordini e Aguiar (1993), os objetivos a serem atingidos são:

- a) Reconhecer e conhecer a pluralidade dos textos existentes em uma sociedade;
- b) Adquirir as normas intencionais do jogo semiológico, posicionando-se criticamente ante elas;
- c) Identificar as diversas possibilidades de realização e combinação das regras do jogo semiológico pelos diferentes sujeitos produtores de signos;
- d) Captar as intenções dos textos que transitam no meio social.

Ainda de acordo com as autoras, esses objetivos pretendem dar conta de aspectos relacionados aos procedimentos que o produtor do discurso se utiliza para satisfazer os seus interesses em relação ao seu público leitor, dando a este a possibilidade consciente de aderir ou não aos valores por ele veiculados. Em outras palavras, para o leitor, “o esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar ou se fazer mais preciso, ou pode se alterar” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 35).

Nesse processo, algumas etapas organizam o raciocínio do leitor. A primeira delas, a *estimulação*, é a escolha orientada dos textos que se relacionarão durante a leitura, conforme já explicamos anteriormente. Na primeira leitura (livre) desses textos, as primeiras impressões devem ser devidamente registradas para que se possa acompanhar e avaliar a assimilação das regras do jogo semiológico.

Depois dessa primeira leitura não-monitorada, passa-se à segunda etapa, que é a leitura mais engenhosa, com o propósito de aprender a ler as linguagens e estratégias empregadas nos textos. Nessa etapa, o professor orienta o aluno a reconhecer certas formas e composições que *entregam* uma primeira intencionalidade do texto. Um conto, um quadrinho, um romance, uma notícia carregam, em si, características formais ou estruturais que delimitam ou orientam suas funções primordiais. A observação dos elementos que compõem e se combinam nesse sistema possibilita compreender como determinada linguagem aborda o tema. Podemos dizer que esse é um momento de organizar aquilo que é *visível fisicamente* no texto.

Vencida essa etapa e identificados os componentes semiológicos e suas gramáticas, segue-se para a etapa de *reconhecimento do uso intencional da linguagem*. Esse é momento de enxergar aquilo que não está dito textualmente, de ler o que está subentendido, de captar intenções do autor que não estão claras ou escamoteadas pelas palavras e pela sintaxe, e de identificar o assédio ou não do autor em conquistar o seu público. Bordini e Aguiar (1993, p. 140) ressaltam que a obra

[...] retrata as intenções conscientes e inconscientes do autor, bem como o público que ele gostaria de ter. Estas intenções se expressam nos planos das ideias, ditas ou subentendidas, nos modos de relação de personagens ou figuras históricas, na concepção e/ou fabricação mais ou menos sofisticadas de um

produto, na representação mais ou menos refinada de ambientes ou cenários, nas hierarquizações dos elementos, enfim, nos meios de geração de simpatia ou antipatia, de prazer ou desprazer no leitor.

Há certas linguagens em que esses aspectos são de fácil reconhecimento, como a publicitária e a jornalística (artigos de opinião e editoriais, por exemplo), outras são mais sutis ou mais elaboradas – como a literária – e requerem do leitor uma investigação mais atenta aos sinais da intencionalidade diluídos em um determinado enredo e na composição de certos personagens.

É apropriado fazermos aqui um esclarecimento sobre o estudo do texto e suas intencionalidades. Embora muito se fale em autoria e intenções do autor, o objeto de leitura é sempre a obra e não o seu criador, embora este seja *condition sine qua non* para a existência do texto. É o texto que permite essa integração entre o passado (do autor) e o presente (do leitor) que é sempre regulado pelo contexto (momento da leitura). Cada um desses agentes de leitura, em contato com os demais, “ganha ineditismo e gera uma reação em cadeia evolutiva ou involutiva, conforme, por exemplo, [os leitores] confirmem ou não as expectativas ou fortaleçam ou não as crenças durante o ato da leitura” (BRAVOS, 2018, p. 87).

Em Cosson (2014), a leitura é conceituada como um circuito que envolve quatro fases – o autor, o texto, o leitor e o contexto – sendo que não se impede que a leitura “identifique um desses elementos como ponto de partida, apenas [se] requer que os outros elementos sejam igualmente reconhecidos como constitutivos do processo de construção de sentidos” (COSSON, 2014, p. 41).

Reconhecidos os usos intencionais da linguagem, e estando os alunos aptos a se manifestarem sobre essas visões de mundo defendidas nos textos, passa-se à fase de análise dessas intenções. A *crítica às representações ideológicas do texto* é o debate acerca das visões de mundo apresentadas nas obras literárias e em que medida elas são autoritárias ou conciliadoras, ou seja, se a representação do objeto cultural é arranjada de forma a impedir, ou não, a existência de outras visões de mundo.

Por fim, a etapa de *interação dos leitores com o texto* é o momento em que eles se tornam conscientes de sua atuação sobre os textos lidos e criam sentidos para as suas leituras, internalizando-as como parte integrante de suas experiências pessoais. É nesse momento que os alunos são convocados a posicionar-se novamente sobre o(s) texto(s) – agora, porém, numa visão crítica – numa aceitação não-passiva daquilo que lhes foi disponibilizado.

A adoção do método semiológico para oficinas de leitura e ensino de literatura pressupõe, como finalidade, a formação de leitores críticos e capazes de referenciar textos e intertextos, e suas relações entre si. Há diversas outras abordagens metodológicas possíveis para tratar de leitura de textos na escola e, sem dúvida, o esquema aqui proposto pode ser revisto de acordo com as finalidades pretendidas pelo professor.

Como bem frisa Cosson (2014), é lendo que desenvolvemos nossa capacidade de leitura, sendo a interação entre os elementos autor, texto, leitor e contexto que permite que a comunicação seja dialógica, fazendo do ato de ler

[...] um processo que é simultaneamente cognitivo – no sentido de ser realizado por um indivíduo – e social – porque depende de condições que estão além do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade. (COSSON, 2014, p. 51).



Acreditamos, dessa forma, que o método semiológico é deveras apropriado para a leitura de textos literários (e não apenas desses) por apresentar um esquema que contempla uma análise acurada de todos os elementos do *circuito de leitura* proposto por Cosson (2014): *autor, texto, leitor e contexto*.

Considerações acerca dos novos textos e dos modos de leitura

Muito se discute hoje sobre o espaço dedicado às mídias digitais no ambiente escolar e sua concorrência com a cultura impressa. Se até esta, prestigiada como é, encontra percalços para ser bem trabalhada em sala de aula, que dirá os textos digitais e suas novas configurações.

Acreditamos que seja uma luta desnecessária, e até inviável, negar o espaço escolar às tecnologias e às novas formas de comunicação advindas delas, até porque estão consolidadas no dia a dia da imensa maioria da população, principalmente dos jovens e crianças em idade escolar, geração já nascida nessas tecnologias. De acordo com Santaella (2013, p. 267), “não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras [...] O ato de ler foi expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão”. Em razão disto, a variedade dos textos a serem lidos na escola podem e devem abarcar aqueles multimodais, oriundos da rede mundial de computadores – a internet.

Essa adoção, no entanto, não será pacífica. Rojo (2012) esclarece que não são as características desses textos digitais que inspiram desafios – pois, se assim fosse, os jovens e crianças não teriam tanta facilidade para ler e produzir textos nessa modalidade que, a rigor, não é escolarizada – mas sim as “práticas escolares de leitura e escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’” (ROJO, 2012, p. 22).

Diante dessa nova configuração da comunicação social, a leitura e o ensino de literatura em sala de aula sob a abordagem do método semiológico não podem prescindir das novas formas de interação – não apenas em relação aos novos textos multissêmicos e suas plataformas de acesso, mas também em relação aos textos marginais veiculados na internet.

Da mesma forma, essa nova comunicação interage e modifica não só o comportamento e as relações pessoais como também as formas de leitura. Santaella (2004, p. 151) afirma, com bastante propriedade, que “todo pensamento é indissociável da percepção e da ação”. Isso significa que a interatividade proporcionada pela comunicação em rede impacta diretamente o perfil cognitivo do leitor contemporâneo, chamado pela autora de *imersivo*, que é o leitor que se utiliza de ações dinâmicas para a leitura.

As estratégias cognitivas acionadas numa leitura tradicional – a do código escrito, com leitura linear, sequências físicas, visualmente direcionada – são

diferentes de uma leitura no ciberespaço, um espaço de hipertextos. Nele, estes últimos servem para

[...] interromper o fluxo da leitura por meio de redes remissivas interligadas, os links, e para conduzir o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades. [...] O link é um convite hipertextual ao leitor para dar um salto receptivo entre vários fragmentos ou planos. O hipertexto, explicitamente concebido como “infindável texto em movimento” nunca chega a ser lido até o fim. Tem-se um texto à frente que, de fato, só consiste em princípios de textos alternativos. (WIRTH, 1998 *apud* SANTAELLA, 2004, p. 175)

Esse modo de ler suscita temores em relação à capacidade de leitura das novas gerações. De fato, a leitura no ciberespaço, de caráter topográfico e fragmentado, pode ser comprometedor em alguns aspectos; no entanto, essa atividade estabelece sentidos mediante uma lógica associativa personalizada pelo leitor, que cria nexos simultaneamente, de acordo com os seus interesses naquele determinado contexto. Esses nexos não são repetidos pelo mesmo leitor, em momento diverso, nem por outros leitores, numa leitura simultânea, o que resulta numa leitura singular e de difícil sistematização.

Essa constatação, contudo, não é nova – é característica dos modos de leitura, de forma geral. Cosson (2014) exemplifica bem essa relação entre a forma textual e as estratégias de leitura adotadas, ao tratar da leitura de um jornal. Diversos textos dispostos concomitantemente, em uma mesma página, que suscitam movimentos leitores e escolhas topográficas, desprezando informações que não interessam – ao menos naquele momento – e selecionando outras de interesse pessoal, contextualizadas.

Para Santaella (2004) essa *degeneração* do processo de leitura nada mais é do que uma transformação natural, e até mesmo necessária, se conseguimos enxergar que ela é uma adaptação do aparato cognitivo às configurações de comunicação e organização de uma sociedade que já está dada a priori. Caberia à escola – e ao professor – reexaminar estas novas formas textuais e organizar as estratégias de leitura de maneira que o ato de ler continue sendo eficiente e eficaz independente da morfologia dos novos signos. Vale ressaltar que

a ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados. Essa formulação já mostra que a instrumentação técnica é uma parte muito pequena do aprendizado docente para a ação bem-sucedida na mediação entre educação e tecnologias. (KENSKI, 2012, p. 105).

Sabemos que o desafio é enorme, principalmente para o professor, que é convocado a se atualizar dessas novas modalidades muitas vezes de maneira informal – considerando que o lapso teórico entre a sua formação e o surgimento de novas formas de comunicação é cada vez maior –, mas é urgente que a escola não se

atrase cada vez mais em relação à linguagem contemporânea, pois os conceitos de multimídias, multiletramentos e textos multimodais irão requerer, invariavelmente, uma leitura múltipla – uma *multileitura*.

Considerações finais

A estruturação atual da nossa sociedade, em que as divergências e contradições estão cada vez mais aparentes – com a possibilidade cada vez mais palpável de dar voz aos marginalizados –, e a disseminação e compartilhamento de informação de forma cada vez mais instantânea são os fundamentos de uma educação que pensa os indivíduos como agentes críticos e capazes de agir e interagir nesse ambiente.

Ser crítico, nesse sentido, não se resume a ser meramente opinativo em qualquer assunto. A criticidade pretendida nesse contexto perpassa principalmente pela capacidade dos indivíduos de conhecer e identificar as forças de poder que atuam na sociedade e como elas se estruturam através do discurso para veicular seus valores e intenções. A conscientização de que não existem palavras nem sintaxes neutras, e o reconhecimento da pluralidade de discursos são os pressupostos do método semiológico adotado para o ensino de leitura e literatura.

Sob essa abordagem, oferecer ao aluno o contato com o maior número possível de textos diversos, explicitando seus artifícios de adesão e convencimento, parece-nos ser trabalho indispensável na escola.

Esse trabalho, contudo, requer a adoção de alguns valores imprescindíveis. Eleger os alunos/leitores como indivíduos capazes de construir sentidos a partir de suas próprias leituras e experiências requer uma postura do professor como mediador e não como mero *ensinador* de interpretação de textos. É primordial que o professor realmente dedique parte de seu tempo para dar voz e ouvidos às impressões de leitura de seus alunos, sob pena de não conseguir o resultado pretendido: leitores conscientes de seu papel na conjuntura social e na construção de sentidos e significação. Sem esse fundamento primeiro, o máximo que se pode conseguir é transmitir sentidos e capacitar leitores conteudistas, o que, num primeiro momento, parece ter bastante serventia no mundo econômico, mas não contemplará a totalidade do mundo das tensões sociais.

Outro valor caro da abordagem semiológica é trabalhar com a pluralidade de textos que retratem diversas visões de mundo. Essa pluralidade, como vimos, deve contemplar, inclusive e principalmente, a realidade dos alunos, de modo que seja proporcionada uma reflexão sobre as práticas de leitura realizadas por eles, não como meras atividades obrigatórias, mas reconhecendo a leitura “como uma prática de inserção social concretamente situada em contextos histórico-culturais” (BENEVIDES, 2008, p. 88).

Por fim, a leitura deve estar inserida na realidade social em que se pratica, ou seja, não deve alijar os leitores dos textos multimodais e multimidiáticos que circulam na realidade tecnológica social, entendendo, inclusive, as novas formas de leitura que irão requerer.

Não é um caminho tranquilo. Esse método trabalha na base das contradições: o passado e o presente; o cânone e o marginal; o tradicional e o tecnológico; o

indivíduo e o social. Mas a sua finalidade é conduzir à apreensão dos sentidos e não ao trabalho de aspectos meramente formais do texto.

No mais, cabe um alerta aos professores que irão trabalhar a leitura sob esta abordagem: não é o método que resolve a questão da construção de sentidos, é a leitura da obra. Nada substitui a leitura. Inclusive, a adoção desse método não anula a construção de sentidos na leitura realizada de maneira diversa. Como bem alerta Todorov (2010, p. 90) “todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos”.

Referências

- ARAÚJO, Leusa. *Prazer em ler*. Barueri: Instituto C&A, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- BORDINI, M^a da Glória; AGUIAR, Vanda Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRAVOS, Kelsen. Os jovens e a leitura. In: NETO, R.; CAVALCANTE, L. E. (orgs.). *Curso Formação de Mediadores de Leitura*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.
- CLARK, Katerina. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MATOS, Gregório de. *Homens de bem*. São Paulo: Biblioteca Digital. Edição do Kindle, 2015.
- MATOS, Gregório de. *Crônicas do viver baiano seiscentista – os homens bons – pessoas muito principais*. Florianópolis: Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística. Edição do Kindle, 2012.
- ROJO, Roxanne. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. (Coleção Comunicação)

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação)

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka-Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Para citar este artigo

VIEIRA, Tammy Suelen de Souza; SILVA, Fabricio Alexandre da. Leitura e sala de aula: o método semiológico como ferramenta de desenvolvimento da criticidade. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 2, p. 762-775, maio-ago. 2021.

Os Autores

[Tammy Suelen de Souza Vieira](#) - Mestre em Linguística e Ensino (MPLE - Universidade Federal da Paraíba). Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1490-7108>.

[Fabricio Alexandre da Silva](#) - Doutorando em Linguística (PROLING - Universidade Federal da Paraíba). Mestre em Linguística e Ensino (MPLE - Universidade Federal da Paraíba). Graduado em Letras (Habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0155-6636>.