

CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO LEITOR PROFICIENTE

READING AND LANGUAGE CONCEPTS: IMPLICATIONS IN THE TRAINING AND DEVELOPMENT OF THE PROFICIENT READER

Dalve Oliveira Batista-Santos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
dalve@uft.edu.br

Aliriany Alves da Cruz Ferreira

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
aliriany2015@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa é bibliográfica descritiva de cunho qualitativo e procura discutir acerca das concepções de leitura e linguagem e as suas implicações na formação do leitor proficiente. Buscou-se embasamento na Linguística Aplicada e em estudiosos que têm como foco a temática discutida nesta pesquisa, sendo eles: Kleiman (2004), Coracini (2002; 2005), Leffa (1996), Kato (2002), Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011) e Fuza (2010). Com as discussões inferiu-se que a concepção de leitura/linguagem que é fundamental para o desenvolvimento do leitor proficiente é a perspectiva interacional, uma vez que, por meio dela, o sujeito-leitor dialoga com o autor-texto e constrói múltiplos sentidos a partir das informações que são disponibilizadas. Além disso, o leitor proficiente consegue agir ativamente em relação aos discursos emergentes no texto, sustentando um diálogo com o outro e com o mundo.

Palavras-chave: Concepções de Linguagem; Concepções de Leitura; Leitura; Leitor Proficiente.

Abstract: The present research is a descriptive and biographical study which aimed to discuss the conceptions of reading and language and their implications in the formation of the proficient reader. For the theoretical framework for this study is based on the Applied Linguistics literature and scholars who focus on the theme discussed in this research such as: Kleiman (2004), Coracini (2002; 2005), Leffa (1996), Kato (2002), Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011) and Fuza (2010). It was inferred from the discussion, that the conception of reading / language that is fundamental for the development of the proficient reader is the interaccional perspective, since the reader-subject dialogues with the author-text and constructs multiple senses from the Information that is made available. In addition, the proficient reader is able to act actively in relation to the emerging discourses in the text, sustaining a dialogue with the other and with the world.

Keywords: Language Concepts; Concepts of Reading; Reading; Proficient Reader.

Introdução

A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. (LEFFA, 1996, p. 15)

Discutir sobre leitura ou formação do leitor *a priori* representa uma atividade simples, posto que essa temática é foco de discussão de muitos pesquisadores, bem como algo muito presente no cotidiano, principalmente em se tratando da vida acadêmica. No entanto, quando se observa sobre os detalhes do conceito e do processo que envolve essas ações, torna-se algo complexo e com inúmeras possibilidades de discussão. Para desenvolver a formação crítica do leitor, a prática da leitura exerce um papel fundamental. Segundo Fuza (2010, p. 8),

[...] a prática da leitura é uma das responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, uma vez que possibilita o acesso do indivíduo ao mercado de trabalho, além de promover a

reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico.

O ato de ler não se resume apenas à decodificação de código, mas uma prática social, e é essa maneira que precisa sobressair nas escolas para formar leitores proficientes. Nessa perspectiva, a presente pesquisa faz-se necessária para compreender as concepções de leitura e linguagem e como elas contribuem na formação e desenvolvimento do leitor proficiente. Assim, a escolha dessa temática, se justifica pela necessidade de promover uma reflexão junto aos professores de Língua Portuguesa acerca da importância da compreensão das concepções de linguagem e de leitura que norteiam o ensino e aprendizagem de Língua Materna (LM).

A relação entre o dueto concepção de linguagem e concepção de leitura é fundamental na formação e no desenvolvimento do leitor proficiente. Tal compreensão leva em observação a dependência do texto-leitor, ou seja, uma depende do texto (leitura foco no texto), outra do leitor (leitura foco no leitor) e uma terceira que compreende a interação entre autor/texto/leitor (leitura como interação). Sendo esta última considerada, nesta pesquisa, importante para o desenvolvimento do leitor proficiente. Dessa forma, corroborando com essa perspectiva, Coracini (2002, p.14) define que,

na concepção intermediária de leitura, vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido. Nessa concepção, o *bom* leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções.

Para assimilação das informações presentes nos textos é preciso que o leitor consiga ir além da decodificação de símbolos, não se limitando ao texto, mas fazendo uma ligação do texto com seus conhecimentos prévios, possibilitando, assim, a construção de múltiplos sentidos.

Diante do exposto, nossa pesquisa é bibliográfica descritiva de cunho qualitativo e busca discutir a temática das concepções de leitura e linguagem e sua importância no ensino de Língua Materna. Assim, para atender ao objetivo proposto, optou-se em dividir o trabalho em três seções. Na primeira seção, são discutidas as concepções de linguagem e de leitura na perspectiva de Kleiman (2004), Coracini (2002, 2005), Lefta (1996/1999), Travaglia (1996), Bakhtin/Volochinov (1992), Kato (2002), Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011) e Fuza (2010).

Na segunda seção, é abordada a relação entre concepção de linguagem e leitura e o ensino de língua materna, segundo os princípios de Fuza; Ohuschi; Menegassi (2010) e Leffa (1996), Koch (2005), Lima (2005), Coracini (2002) e Fuza (2010). Na última seção, serão discutidas reflexões sobre a formação e desenvolvimento do leitor proficiente, tendo como base Coracini (2005), Angelo e Menegassi (2008) e Menegassi (2010).

Concepções de linguagem e leitura

Nesta seção, inicialmente, discute-se as concepções de linguagem e leitura em conformidade com os teóricos mencionados anteriormente, apontando as teorias acerca dessas concepções.

Concepções de Linguagem

Primeiramente, é essencial saber sobre língua, sujeitos e interação, para assim assimilar as concepções de linguagem. Nesta perspectiva, para Geraldi (1997, p. 6-7),

a) *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói;

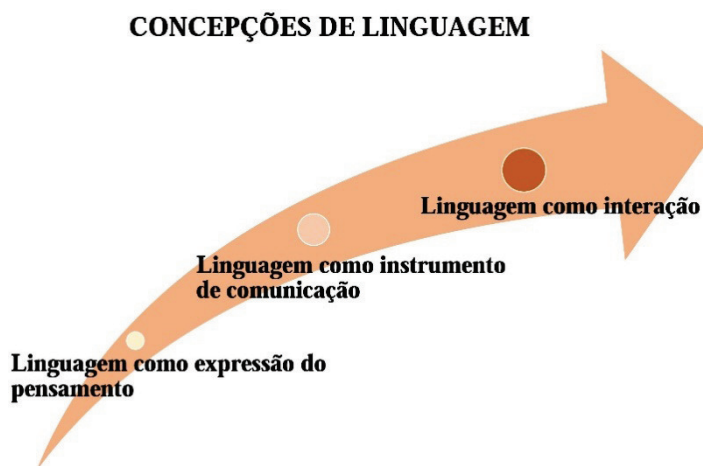
b) os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se complementando e se construindo nas suas falas;

c) as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.

A língua é concebida no momento em que o sujeito a utiliza, não é um sistema acabado, fechado. A reconstrução da língua acontece a cada ato interlocutivo, assim como o sujeito só se constitui a partir da troca de informações com o outro, pois a linguagem é um ato social, constituída na interação dos sujeitos. Para assimilar as concepções de linguagem, é preciso identificar como esses três pontos, língua/sujeito/interação, se realizam num processo cíclico e de dependência.

Parte-se, agora, para as concepções de linguagem que são concebidas como: expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e interação.

Figura 1: Concepções de linguagem



Fonte: elaborada pelas autoras.

A primeira, a que vê a linguagem como **expressão do pensamento**, remete à concepção de que a linguagem como literalmente uma cópia do que os indivíduos pensavam. A gramática normativa parte desta perspectiva, concebendo a língua como algo homogêneo e estático, sendo o “certo e errado” requisitos fundamentais para o falante. Essa concepção, segundo Koch (2005), concebe um sujeito psicológico e individual, ou seja, um sujeito independente, dono da verdade e de seu agir. Assim, esse sujeito é vislumbrado como um ser que arquiteta mentalmente representações de mundo e deseja que sejam “captadas” pelo interlocutor da maneira como foram mentalizadas (KOCH, 2005, p.13).

Na linguagem como expressão do pensamento, o sujeito não sofre influência do meio externo no processo de compreensão e aquisição de conhecimento, pois cabe a ele, em consonância com conhecimento adquirido a respeito das convenções da língua, construir o sentido e exteriorizá-lo. Seguindo essa linha de pensamento, Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011, p. 482) asseveram que:

A concepção de língua como expressão do pensamento está relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas que, segundo Possenti (1997, p. 64), são todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender.

Esse processo posiciona o sujeito como passivo, ou melhor, alguém que absorve as informações contidas nos textos e, com base nas regras normativas, expõe sem fazer inferências, servindo apenas para desenvolver o domínio da língua (do falar bem) sem preocupação com a compreensão do texto, pois, como afirma Travaglia (1996, p. 22), “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala.”

A segunda concepção, a **linguagem como instrumento de comunicação**, utiliza a linguagem para transferir ao interlocutor as informações necessárias, e, novamente aqui, o sujeito é passivo, assim como na primeira concepção. Dessa forma, esta concepção vê a linguagem apenas como um instrumento de comunicação, pois nela o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual.

Na perspectiva da linguagem como instrumento de comunicação, a língua é concebida, segundo Travaglia (1996), como um código, e emissor e receptor necessitam dominar esse código para que a comunicação seja efetivada.

Nessa linha de pensamento, Fuza; Ohuschij; Menegassi (2011, p. 482) afirmam que, “[...] nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem, uma informação, utilizando, segundo Geraldi (1997), a variedade padrão e desprezando-se as demais variedades linguísticas”. Nessa perspectiva, a língua vista como código, possui a finalidade apenas de transmitir informações sem levar em consideração o contexto social de interação verbal.

Diferentemente das concepções apresentadas anteriormente, na terceira vertente, na **concepção de linguagem como interação**, a linguagem é compreendida como processo de interação entre os sujeitos e, por meio dela, esses sujeitos realizam atividades que envolvem o uso social da linguagem, levando em consideração o contexto no qual eles estão inseridos. Conforme Bakhtin/ Volochinov (1992, p.127), a língua é concebida como um:

[...] processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Como apresentado na citação acima, o interlocutor deixa de ser passivo, de absorver, decodificar e repassar as informações, passando a exercer o papel de sujeito ativo, fazendo as inferências pertinentes, pautado no meio social para produção do enunciado. O sujeito, por meio da linguagem, interage de forma significativa com o meio e com o outro, promovendo práticas dialógicas no processo de apreensão e construção do conhecimento. Ainda nessa perspectiva, Bakhtin/ Volochinov (1992, p. 290) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Conforme o autor, a sociedade se constitui por meio de práticas languageiras, do uso social da linguagem (usos dos gêneros textuais, orais e escritos). O sujeito, por meio da interação, assume um papel de agente transformador. Esse papel perpassa o simples ato comunicativo, pois aqui o sujeito transforma e é transformado por sua ação.

Dessa forma, na linguagem como interação, o sujeito ao utilizar a língua não faz apenas transmitir e exteriorizar um pensamento, ou repassar informações ao receptor, mas sim realiza ações, age sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

Concepções de Leitura

A leitura, em uma acepção geral, pode ser compreendida como um processo de representação, de atribuição de sentidos, pois, como afirma Leffa (1996, p. 10),

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. [...] Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Conforme observado, a leitura somente é concretizada quando o leitor consegue fazer as inferências entre a sua realidade com aquilo que está sendo mostrado no texto. Para isso, o leitor precisa ter conhecimento do mundo e, portanto, ter a capacidade de sustentar o diálogo texto-leitor. Nessa linha de pensamento, Kleiman (2004, p.80) afirma que a leitura “pressupõe a figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”.

De acordo com Coracini (2005, p. 20), numa perspectiva clássica, o processo de leitura dar-se-á: “[...] (1) enquanto decodificação: descoberta do sentido; e (2) enquanto interação: construção do sentido [...]”. Essas perspectivas direcionam o olhar do leitor: na primeira, esse leitor desempenha o papel de decodificador do que está exposto no texto; já, na segunda, o leitor apropria-se do texto produzindo sentido, utiliza o texto como suporte para as novas significações.

Com isso, é notório como as concepções de leitura sofreram com as influências nessa área no decorrer do tempo, em que ora se focalizava numa perspectiva do texto, ora no leitor e, intermediariamente, surge a perspectiva de interação entre texto-leitor. A este respeito, Fuza (2010, p.12), com base em outros estudiosos, apresenta três concepções de leitura:

A **leitura centrada no texto** pode ser denominada: leitura sob a perspectiva do texto; leitura como extração (processo ascendente/*bottom up*); leitura como decodificação. A **leitura centrada no leitor** é denominada: leitura sob a perspectiva do leitor; leitura como atribuição (processo descendente/*top down*). O diálogo entre texto e leitor promove o surgimento do conceito de **leitura como interação**. (FUZA, 2010, p.12) **grifo nosso**.

A leitura centrada no texto, ou processo ascendente/*bottom-up*¹ (KATO, 2002), privilegia as informações contidas na superfície textual. O leitor precisa assimilar o que está sendo dito no texto, sem espaço para compreensão fora desse contexto. No processo descendente/*top-down*² (KATO,

1 O processo *bottom-up* significa, em sua tradução, “de baixo para cima”, em que o processo da leitura é concebido em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras e conjuntos de letras) até as mais amplas e globais (palavras e textos).

2 O processo *top-down*, em sua terminologia, significa “de cima para baixo”, em que a leitura é desenvolvida em sentido descendente, do geral (unidades mais globais para mais discretas). Nesse processo, o leitor é o principal eixo na construção de sentidos.

2002), acontece uma inversão dos papéis, pois, nessa vertente, o leitor passa a ser o centro em que todas as inferências do texto serão feitas a partir do próprio leitor. A última forma de leitura, a interação, procura estabelecer uma ligação entre o texto e o leitor, atribuindo a ambos os papéis necessários para efetivação da leitura.

A leitura enquanto interação possibilita as múltiplas leituras (vários sentidos) de um texto, um contraponto que leva em consideração as informações contidas no texto e as informações adquiridas do leitor sobre o texto.

Percebe-se, dessa forma, que a leitura não deve ser entendida como um produto acabado, mas sim como processo contínuo em que o leitor precisa receber as informações. A leitura deve deixar que esse sujeito, mediante o conhecimento adquirido, exerça um papel ativo na sociedade, afinal o leitor não deve ser considerado um sujeito passivo, que recebe tudo do texto. Resumindo, as concepções de leitura são concebidas da seguinte forma:

Figura 2: Concepções de Leitura



Fonte: elaborada pelas autoras.

Diante do gráfico (concepções de leitura), não se pretende dizer que uma concepção é melhor que a outra, pois é necessário considerar a leitura como extração e atribuição, já que o leitor precisa conhecer e compreender os aspectos linguísticos que permeiam o texto para decodificação dos dados. É fundamental utilizar o conhecimento e contexto social/histórico que circundam o texto e o próprio leitor para, assim, atribuir sentidos a sua leitura.

Destarte, com o uso dos processos (foco no texto, foco no leitor e interação autor-texto-leitor) é que os sujeitos promoverão a via intermediária de leitura como interação, não podendo pautar apenas em uma vertente, mais utilizá-las simultaneamente na obtenção de um resultado satisfatório para a construção dos sentidos pelo leitor.

Relação entre concepção de linguagem e leitura

Diante do discutido até aqui, notou-se que as concepções de linguagem e de leitura entrelaçam entre si, buscando articular as diferentes teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos presentes na metodologia, na busca da compreensão crítica do ato de ler. Dessa forma, a presente pesquisa busca analisar as concepções de leitura e linguagem e as suas implicações na formação do leitor proficiente.

Nesta seção, discutir-se-á a relação das concepções de linguagem com as concepções de leitura, tendo como enfoque o ensino de leitura. Assim, será demonstrado como é concebido o leitor dentro dessas perspectivas e as implicações delas no ensino de leitura.

Como foi discutido anteriormente, existem três concepções de linguagem e três concepções de leitura. A concepção da linguagem como espelho do pensamento, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), orientou muitos docentes em suas práticas pedagógicas primarem por um ensino de Língua Materna (LM) pautado em convenções de língua (regras, conceitos) numa perspectiva normativa e centrada no processo de transmissão do saber/conhecimento.

Ainda na perspectiva desses autores (2011, p. 483), neste período (que foi durante a década de 60), o processo de ensino e aprendizagem fundamentava-se em, “textos literários e no reconhecimento de normas e de regras de funcionamento da língua, haja vista que os alunos da época faziam parte de classes privilegiadas da sociedade que já frequentavam a escola com certo domínio da norma culta”.

Na linguagem como expressão do pensamento, a língua é estática, regida por regras gramaticais, ou seja, não se tem abertura para estudar as variações linguísticas, o uso da linguagem em seus variados contextos, já que a percepção aqui é de “certo ou errado”.

Nessa concepção, o indivíduo usa a prática de leitura para exteriorizar seu pensamento, o falar bem é uma característica dessa concepção de linguagem, pois como afirma Leffa (1996, p. 12), “erros de leitura oral são vistos como provas de deficiência em leitura. A leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído – vai-se acumulando - à medida que essas palavras vão sendo processadas”.

Na perspectiva de Koch (2005, p. 16), o texto é entendido “como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...]”. Infere-se, assim, que o significado vai do texto ao leitor, não cabendo este questioná-lo. E ler, nessa concepção, é extrair sentido do texto, direcionando a aprendizagem à oratória, um exemplo típico é a leitura em voz alta.

Essa prática nos remete a um ensino de LM pautado em regras gramaticais (exercícios de fixação de conteúdos), pois acredita-se que, por meio da apropriação destas, o sujeito terá um domínio efetivo das práticas de oralidade e escrita. Dessa forma, nesta concepção (linguagem como expressão do pensamento/leitura como extração) “o domínio do bem falar constituía-se como objetivo da concepção de linguagem como expressão do pensamento, não garantindo que o aluno tivesse compreendido realmente o texto”. (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 484).

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, como discutido anteriormente, a linguagem é idealizada como uma ferramenta, usada para transmitir uma mensagem ou informação e a leitura aparece como um processo de decodificação, ou seja, é trabalhada de uma forma descontextualizada, não levando em consideração o leitor, pois o foco é o texto. Lima, (2005, p. 20) ao discorrer sobre o assunto, afirma que,

Nessa perspectiva, pode se falar em des-cobrir ou des-vendar o sentido (tirar as cobertas ou as vendas), ou melhor, pode se afirmar que o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos: a função do leitor – depreende-se daí – seria a de resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos ou pictóricos.

Diante da afirmação de Lima (2005), compreende-se que a leitura é vista aí como um processo ascendente (*bottom up*), pois se espera do leitor em relação ao texto, um processo mecânico, de decodificação, que não ativa a reflexão e o posicionamento proficiente do leitor na construção dos sentidos. Nessa abordagem, o sentido é homogêneo e está explícito na superfície do texto.

Por fim, a concepção de linguagem como interação se distingue das concepções anteriores, pois não é apenas organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. É um processo que leva em consideração o contexto sócio-histórico-cultural na produção de sentidos, uma visão dialógica, pois o social interfere no individual. Essa concepção é resultado da interação entre leitor/texto/autor. De acordo com Coracini (2002, p. 15), essa concepção é

[...] vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo” assim,

o sentido. Nessa percepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções.

Diante disso, compreende-se que, antes mesmo da leitura, é possível ativar os conhecimentos prévios a respeito do texto, como uma estratégia que possibilita ao leitor se posicionar diante de um texto e ter uma reflexão crítica.

Porém, no contexto educacional, é observado que o papel do professor e do aluno ainda está vinculado a uma prática de leitura respaldada no processo de decodificação dos signos. As escolas ainda estão norteadas por um processo de leitura que privilegia ou o texto ou leitor, deixando de lado o processo interacional, que é considerado significativo para formação de leitores proficientes. Em sua pesquisa, Fuza (2010, p. 13) destaca que,

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹ (INEP, 2003), muitos estudantes brasileiros chegam à 4ª série do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades básicas de leitura, sem sair, na maioria das vezes, do nível da decodificação, o que não possibilita o diálogo entre autor-texto-leitor. Diante disso, o trabalho com a escrita, conseqüentemente, é afetado, pois é a partir da leitura que se adquirem informações e se desenvolve o senso crítico dos sujeitos.

Nas salas de aulas, ainda se procura enfatizar o ensino de leitura através da passividade do aluno, pois cabe ao estudante interiorizar a gramática normativa e executar os exercícios que estão nos livros didáticos, constituindo atividades que priorizam a repetição dessa assimilação de regras e impedindo que o aluno consiga ir além dessas regras de memorização das normas. Nessa perspectiva, Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011, p. 482) afirmam que

[...] a aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), isto é, acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino [...].

Essas práticas de exercícios que focalizam na incorporação do conteúdo remetem à concepção de linguagem como expressão do pensamento, que espera com a repetição, com a prática da leitura em voz alta, o domínio da linguagem tanto oral quanto escrito, pois os educandos exteriorizarão o conhecimento adquirido através da prática de repetição.

Apesar de, na maioria das vezes, o material escolar (livro didático, exercícios de fixação, etc.) direcionar para formação de um leitor passivo, que não consegue inferir sobre aquilo que está exposto, o professor³ precisa possibilitar um ambiente que promova o processo de compreensão e interpretação por parte dos alunos em relação ao texto. Tem que demonstrar que a leitura vai além das letras grafadas no papel. Dessa forma, no âmbito educacional, o educador precisa ser a ponte que liga o texto e o leitor (aluno), pois este ainda se encontra em amadurecimento.

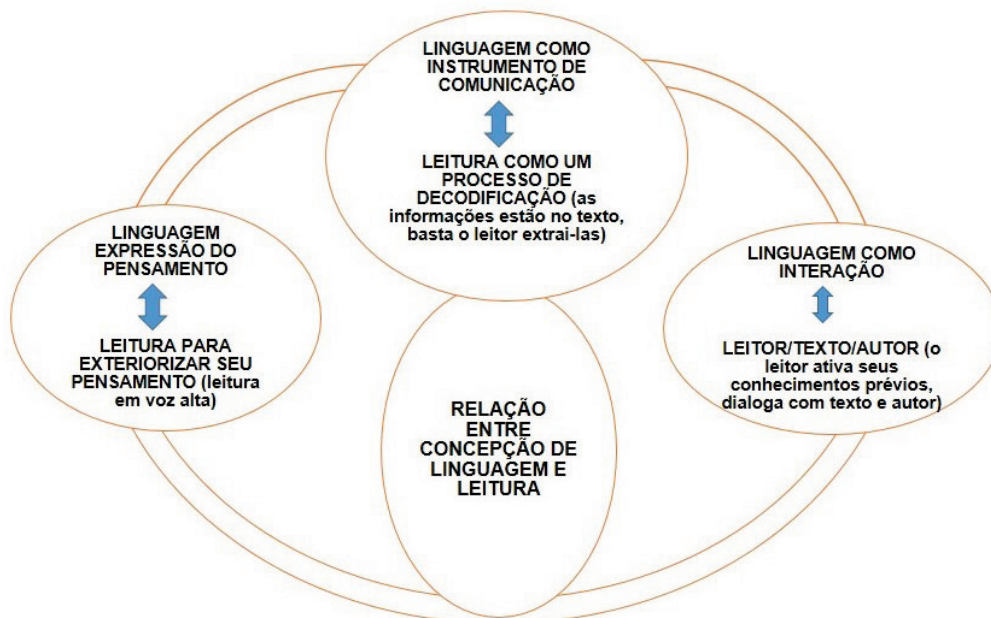
Diante do exposto, compreende-se que, na concepção de linguagem como interação, a leitura é

[...] resultado da interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos. A leitura não é tida apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 494).

³ Mesmo não dando um enfoque mais amplo no papel do professor neste processo, nesta pesquisa, compreende-se que ele tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura, por promover e possibilitar estratégias que venham facilitar este processo.

Nesse processo, devemos levar em consideração que existe um diálogo entre as concepções de leitura e linguagem, em que cada uma se torna etapa para outra, como é demonstrado na figura a seguir:

Figura 3: Diálogo entre as concepções de leitura e de linguagem



Fonte: elaborada pelas autoras

Destarte, assume-se nesta pesquisa as concepções de linguagem e leitura enquanto interação. Porém, vale ressaltar que todas as concepções dialogam entre si, uma vez que se trata de um processo ascendente em que cada concepção de linguagem/leitura se refere a processos de conhecimentos fundamentais para o crescimento do leitor. Quanto à concepção na visão da interação, o papel do leitor é de dialogar com o texto, utilizando a linguagem não mais para expressar ou transmitir conhecimento, mas sim para compreendê-la de forma significativa dentro da sua funcionalidade

Reflexões sobre a formação e desenvolvimento do leitor proficiente

Tendo em vista as concepções de linguagem e leitura e como essas concepções são desenvolvidas no ambiente escolar, torna-se importante, também, refletir “em que” e “como” estas concepções contribuem na/para formação leitor proficiente.

Todavia, é válido elencar a relevância que o ato de ler ou o saber ler exerce atualmente sobre o indivíduo, pois trata de uma habilidade fundamental para a sociedade letrada, já que toda atividade humana exige essa habilidade, desde o ato de pegar o ônibus (atividade cotidiana) ou algo de maior complexidade (ler um artigo científico). E, principalmente, esse ato de ler tem que ser feito por leitores proficientes (Kleiman, 2004), pessoas que consigam compreender nos textos os elementos implícitos, para que ocorra o diálogo do texto presente com outros textos lidos e para que se faça a ligação entre o conhecimento de mundo e aquilo que está exposto no texto.

Ao constatar a importância do ato de ler na vida do sujeito, precisa-se verificar como as concepções de leitura, embasadas nas concepções de linguagem (que vai do processo de extração ou decodificação - expressão do pensamento; o foco no texto - instrumento de comunicação; a interação leitor/texto/autor/-interação), colaboram para a formação do leitor proficiente.

Seguindo essa linearidade do processo, Coracini (2005, p. 22) afirma que, no ambiente escolar “ainda vigora, com grande intensidade, a visão da leitura como decodificação, segundo a qual o texto teria uma única leitura correta e possível, ou seja, a do professor ou do livro didático”.

Nessa visão (processo ascendente/*bottom-up*), a formação do leitor se restringe ao processo de decodificação, dando ao sujeito o papel de passividade em relação ao seu desenvolvimento

proficiente. Assim, essa prática limita o sujeito a extrair do texto apenas aquilo que é permitido, impossibilitando a construção de uma leitura diferente, uma vez que tudo já está presente no texto. Como menciona Coracini (2005, p.14), o texto nessa concepção “objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido” (grifo da autora).

Entretanto, como todo processo, salienta-se que essa concepção é uma etapa para o desenvolvimento proficiente do sujeito, uma vez que é necessário, a priori, que o leitor decodifique o sistema linguístico e tenha um domínio mediano das convenções de sua língua. Todavia, o que não pode acontecer é o prolongamento dessa etapa que, segundo Menegassi (2010, p. 9),

[...] A formação do leitor é uma fase extremamente importante e necessária, entretanto, não se pode permanecer nela por muito tempo, pois, caso contrário, o desenvolvimento do leitor não se constitui, o que impede o indivíduo de formar-se um cidadão crítico e consciente junto à sociedade.

Agora com o foco exclusivamente no leitor (processo descendente/*top-down*) é provável que o desenvolvimento do leitor proficiente seja “comprometido”, pois é uma fase que consiste em atribuir significados ao texto, baseados nos conhecimentos prévios do leitor, possibilitando abertura no texto para variadas interpretações. Para Kato (2002), focar unicamente no leitor que possui apreciações diversas sobre vários assuntos implica tornar a leitura em um ato exagerado de suposições individuais.

No entanto, é correto inferir que todas essas fases são fundamentais para a formação e desenvolvimento do sujeito, porque, para haver diálogo entre o leitor e o texto, é preciso que o sujeito leitor consiga, por meio do seu conhecimento sócio-histórico-cultural, estabelecer uma relação com texto. Sendo assim, essa terceira vertente da interação autor/texto/leitor propicia o diálogo desses três pontos fundamentais para realização de uma leitura crítica e proficiente.

Em relação ao leitor proficiente, Kleiman (2004, p. 51) o caracteriza como aquele que:

Faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

Dessa maneira, o leitor proficiente é aquele que consegue fazer as mediações do conhecimento prévio, com os vários discursos que estão marcados nos textos. Nesse sentido, compreende-se que, no processo de formação e desenvolvimento do leitor proficiente, é necessário que esse sujeito assimile que:

[...] a) toda leitura envolve uma produção – e não uma extração, simplesmente – de sentidos, constituídos a partir do saber do leitor e das circunstâncias da leitura; b) tanto os ditos como os não-ditos fazem parte do texto; assim, saber ler significa perceber as transparências; e c) cabe ao leitor perceber as estratégias de manipulação presentes no texto, o que o torna um sujeito ativo, capaz de perceber a ideologia no texto, questioná-lo, julgá-lo e colocar-se contra. (ANGELO e MENEGASSI, 2008, p.131).

Enfim, o desenvolvimento do leitor precisa estar pautado numa formação completa, ou melhor, o sujeito/leitor proficiente é aquele que desenvolve a capacidade de fazer as inferências necessárias do texto, fazendo diálogo com os vários vieses que interligam a compreensão e a

construção dos sentidos.

Diante do discutido, compreende-se que “saber ler” e “formar um leitor” são atividades diferentes e necessitam ser levadas em consideração. Para a primeira prática (saber ler), trata-se de decodificar um conjunto de signos linguísticos disponíveis nas atividades que envolvem a linguagem. Já, na segunda prática (formar um leitor), o leitor necessita apreender o processo de compreensão e interpretação e interagir com o autor-texto na construção dos sentidos que estão disponíveis dentro e fora do texto, pois, como afirma Freire (1997), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Esse processo de construção de sentidos permite que a leitura se constitua como prática social, pois nessa atividade o leitor assume um papel de sujeito ativo e responsável diante das informações disponibilizadas nas práticas languageiras, mediadas pelos gêneros textuais. Além disso, esse papel ativo permite a ele tornar-se proficiente e competente para transformar e ser transformado na construção da sua cidadania, ou seja, na construção da consciência crítica, política e social dos sujeitos.

Diante do exposto, acredita-se que a atividade de leitura na sala, com a finalidade de formar e desenvolver o leitor crítico, deve ser reestruturada, uma vez que a dinâmica adotada pelas escolas no ensino da leitura é padronizada, limitada e mecanizada, o que acaba bloqueando o momento da leitura como algo prazeroso e dissipa o sujeito de um amadurecimento proficiente efetivo, proficiência essa que o mundo exige do leitor.

Silva (1998, p.26) defende que

[...] ler é um ato libertador. Quanto mais vontade consciente de liberdade, maior o índice de leitura. Um dos efeitos da leitura é o aprimoramento da linguagem, da expressão, saber dizer o que quer, é menos manobrável. Não falo apenas da liberdade de escolher governos ou sistemas de trabalho, mas também a de influir corretamente na vida comum.

A leitura é um exercício contínuo de troca de saberes (texto/leitor), e possibilita a cada nova leitura o crescimento desse leitor em se posicionar ativamente diante da sociedade. Contudo, no âmbito escolar, o que se presencia, na maioria das vezes, é um ato no qual o professor exerce voz de autoridade, não permitindo as múltiplas leituras e a construção dos múltiplos sentidos, pois, nesse contexto, existe uma “única verdade, única leitura e único sentido”.

Dessa forma, precisa-se trabalhar em sala de aula o ensino da leitura em consonância com as especificidades individuais do sujeito, já que o leitor é um ser social e, por isso, deve-se considerar o meio social, cultural e o acesso às informações que cada um tem na sua região.

Contrapondo essa diversidade, os livros didáticos padronizados, com metodologias fechadas e um educador “proibido” de exercer um papel de mediador, criam, nas escolas, obstáculos em proporcionar a formação proficiente do aluno. Nas propostas de leitura das escolas ainda prevalecem o processo de leitura como decodificação e exercícios de extração de fragmentos fiéis aos textos e, como menciona Brasil (1997, p. 58), “uma prática de leitura que não desperte nem cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.

A proficiência do aluno dá-se pela internalização desse sentimento de prazer pelo ato da leitura e a liberdade de expressão, de colocar nos textos sua própria impressão com auxílio no conhecimento prévio adquirido sobre o seu meio e amparado também na teorização aprendida na sala de aula.

Por outro lado, compreende-se que a formação e desenvolvimento do leitor proficiente transcende o âmbito da sala de aula, pois o crescimento teórico fundamental para vida escolar, cotidiana do indivíduo parte de uma didática bem mais ampla. É válido e fundamental o papel da escola no ensino de leitura, contudo não pode ser pensada como o único meio viável de possibilitar posicionamento do sujeito proficiente: parte da interação como um todo (meio social, familiar, escolar, individual).

Considerações finais

A pesquisa buscou discutir as concepções de leitura e linguagem e as suas implicações na

formação do leitor proficiente. Para tanto, buscou-se especificamente verificar o processo de ensino e aprendizagem de LM pautados nas concepções de linguagem: 1) como expressão do pensamento; 2) instrumento de comunicação; e 3) interação. A primeira concepção com focalização no autor impossibilita o sujeito de fazer outras inferências, deixando o texto como elemento essencial no ato de ler, ou seja, o texto traduz aquilo que o autor quis passar, o texto é um produto acabado.

Na segunda vertente, a linguagem como instrumento de comunicação procura internalizar no sujeito a norma culta, por intermédio de exercícios de repetição para tornar o indivíduo capaz de decodificar os signos, e, a terceira e última vertente, como elucidado na pesquisa, é uma concepção que se preocupa com o posicionamento proficiente do sujeito, não apenas para o saber das normas ou o texto como central nas interpretações. Como mencionam Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011), o ensino da língua materna tem como objetivo levar ao aluno não apenas o conhecimento de normas gramaticais, mas, acima de tudo, despertar o senso crítico, reflexivo do sujeito sobre o mundo, permitindo que ele utilize a linguagem/língua como uma ferramenta de interação com o seu meio social.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, evidenciou-se que as concepções de leitura/linguagem possuem perspectivas diferentes em relação à forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem de leitura. Entretanto, apreendeu-se que a abordagem da linguagem e da leitura enquanto interação possibilita efetivamente a formação proficiente do leitor. Como evidenciam Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011, p.495), ao notar que o texto está incompleto, “o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo”.

Destarte, salienta-se que todas essas fases (decodificação, extração e levantamento dos conhecimentos prévios) experimentadas pelo sujeito são somatórias que auxiliam na formação do sujeito proficiente que passa a ser atuante sobre o outro e sobre o mundo (KATO, 2002).

Por fim, espera-se que este trabalho sirva como motivador para desenvolver dentro do ambiente escolar uma metodologia de ensino considerando não apenas uma ou outra concepção isoladamente, mas que desenvolva o diálogo entre essas concepções nas aulas de LM, priorizando o conhecimento pleno do leitor(aluno).

Referências

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. **Revista Acta Sci. Lang.** Maringá, PR. Cult, v. 30, n. 2, p. 129-137, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/698/698>>. Acesso em 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2016

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2002, p.13-20.

_____. Concepções de leitura na (Pós-) Modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: UNIFEOP, 2005, p. 15-44.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura na Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEL, Maringá. 2010.

FUZA, A. F. OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R.J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez.2011. Disponível em: <<http://>

www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36/22>. Acesso em: 09 de novembro de 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura: uma pesquisa psicolinguística**. Porto Alegre: Saga Rizzato, 1996.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **O conceito de leitura nos documentos oficiais**. Revista Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 13, n. 2, p. 315-336, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/7500/6981>>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

MENEGASSI, R.J. **O leitor e o processo de leitura**. Maringá: EDUEM, 2010.

SILVA, E.T. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SCHUTZ, Marta Dinarte; MÉA, Célia Helena de Pelegrini Della; GONÇALVES, Luana Iensen. **Concepções de leitura - Reflexões sobre a formação do leitor**, Disc. Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009 Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/artigos%20letras/artigos%20letras/concep%E2%80%A1%C3%A4es%20de%20leitura.pdf>>. Acesso em: 06 de novembro de 2016.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em 20 de dezembro de 2016.

Aceito em 6 de fevereiro de 2017.