

AS MULTIFACES DA LEITURA: A CONSTRUÇÃO DOS MODOS DE LER

Maria de Fátima Almeida¹

RESUMO: Este artigo aborda os diferentes processos de leitura, especialmente o ensino e aprendizagem, e propõe reabrir as discussões sobre o trabalho do sujeito leitor na sala de aula. Os modos de ler no espaço escolar passaram por diferentes modelos, conforme a evolução das teorias lingüísticas e os autores interessados, nas diversas épocas. Retoma as várias correntes na perspectiva de língua/linguagem, rastreando as diferentes posturas que contribuíram para a construção dos modos de ler. Inicia com a proposta estruturalista e alcança a concepção dialógica ou sócio-interacionista de Bakhtin (1981/1992), de François (1984/2000) e de Almeida (2004). A pesquisa revela que ler é processo complexo e dinâmico e a leitura é um modo de ver que depende do movimento interativo do autor/leitor/texto na produção do sentido. A conclusão aponta que a leitura na perspectiva sócio-interacionismo constitui uma outra maneira de contribuir com o ser leitor do mundo re-significado.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem, Interação, Leitura, Ensino.

ABSTRACT: This article approaches the different reading processes, especially the learning and teaching ones, and its purpose is to retake discussions about the subject reader's work in the classroom. The reading strategies in the classroom have gone through different models, according to the linguistic theories and their authors, throughout time. It retakes, as well, the various theories under the perspective of the language, surveying the different attitudes which contribute to the construction of the reading ways. It starts up with a new structuralist proposal and reaches the dialogical or partner-interacionist conception by Bakhtin (1981/1992), by François (1984/2000) and by Almeida (2004). The research shows that reading is a complex and dynamic process and, that reading is a way to see which depends on the interative movement of the author/reader/text in the production of senses. The conclusion highlights that reading, under the partner-interacionist perspective, is another way to contribute to the being reader in a re-signified world.

KEYWORDS: Language, Interaction, Reading, Teaching.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos lingüísticos avançaram consideravelmente na área do ensino e enveredaram por diferentes posturas que marcaram o século passado e trouxeram significativa contribuição, de modo especial, ao ensino da leitura em Língua Materna no Brasil. Para contribuirmos neste campo desenvolvemos o projeto *Linguagem e leitura na formação docente: usos e práticas no ensino básico* vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Estudos Enunciativos e Interacionais da linha Discurso e Sociedade do Programa de Lingüística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba. Objetivo principal é estudar as práticas escolares de leitura analisando o uso da linguagem e os efeitos de sentidos que ela produz

¹ Doutora em Lingüística / UFPE; Professora da UFPB.

num espaço de diálogo real, a sala de aula. Pesquisamos escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública de João Pessoa e observadas aulas de leitura em turmas do quinto ano para analisarmos a construção do sentido do texto.

Quanto à construção dos modelos de leitura, fazemos um recorte que remonta aos anos 20, momento em que o estruturalismo lingüístico está em intensa busca pela cientificidade, fato que coincidiu com o surgimento do behaviorismo na Psicologia e com o empirismo na Filosofia. Segundo Marcuschi (2000), o ensino incorpora a idéia de língua como sistema e a transmite na gramática pedagógica. Nesse período, acreditava-se que a ciência encontraria um caminho ou um modelo único com soluções para os problemas educativos, incluindo a alfabetização universal. A procura pelo rigor científico motivou muitos estudiosos a criarem modelos que pudessem resolver os problemas, nesse caso, as dificuldades de ler e escrever, conforme abordaremos neste estudo.

Marcuschi (2000) mostra *como as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino* ou como o saber escolar foi se constituindo na sua relação com o saber científico, ressaltando as várias concepções de língua ligadas às diversas fases dos estudos lingüísticos e suas contribuições para o ensino de leitura. Inicialmente, ele observa a língua como fator de identidade - visão que segue os preceitos da filologia, a língua é considerada como depositário da cultura nacional. Nesse estágio, o ensino é pautado no ideal greco-latino, equivalente ao que hoje se estabeleceu como língua padrão e os estudos de autores consagrados foram privilegiados nas escolas. À exemplo do que fizeram os produtores dos livros didáticos, que ainda hoje utilizam autores como Mário Quintana conforme mostram os textos de aulas selecionados para ilustrar esta pesquisa.

Dentre os estudiosos que se dedicaram a essas pesquisas, ressaltamos Braggio (1992), que apresenta estudos sobre as principais tendências relacionadas ao processo de ler na escola, especialmente no que respeita a alfabetização. Inicialmente, sobressai-se a concepção em que a linguagem é vista quanto à natureza e aquisição e o conhecimento restrito a um produto da experiência de fatos observáveis e mensuráveis. São apontados por Braggio (1992) como contribuições lingüísticas ao processo educacional, o método fônico de alfabetização desenvolvido por Bloomfield (1933/1967) e os modelos de leitura: psicolingüístico desenvolvido por Goodman(1984), o denominado interacionista I e II abordando as teorias de Hymes (1967) e Halliday (1969), o sociopsicolingüístico desenvolvido por Rosenblat (1978), Harste (1985) e Goodman (1984) e o modelo sociopsicolingüístico redimensionado e também trabalhado por Goodman (1994). Acrescentamos a proposta sócio-interacionista de Bakhtin/Volochinov (1929/1981), Frédéric François (1984/1994/1996) e de Vygotsky (1985) com as principais teorias e conceitos dessa tendência que serve de base da nossa proposta. Esses últimos postulam a concepção de língua/linguagem enquanto interação verbal, na qual nos pautamos para a reflexão e análises da prática de leitura na sala de aula, neste artigo.

1 A construção dos modos de ler

Dentre os modelos de leitura pesquisados, apontamos o método fônico da leitura, cuja ênfase era na habilidade, e ler se restringia a uma técnica de reconhecer palavras, para adquirir um vocabulário de palavras conhecidas que, se colocadas juntas, resultavam num texto significativo. Nessa fase, a discussão girava em torno não da importância da palavra ou do que ela significava, mas sobre o melhor modo de identificá-la. Os principais modelos de leitura pautaram-se pelos princípios de cada corrente teórica, a exemplo do elaborado por Bloomfield e outros estruturalistas americanos, que desenvolveram um método fônico com base behaviorista, no qual a língua é encarada como um processo mecânico, e considera-se que a criança só aprende a falar quando recebe um estímulo. Nessa proposta, as crianças realizam a tarefa de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração e a leitura com significado não ocorre, havendo uma preocupação excessiva com a decodificação mecânica da língua escrita. (BRAGGIO,1992, p.23), ressalta que a *leitura é um processo complexo no qual o leitor reconstrói, numa certa medida, a mensagem codificada pelo escritor na sua linguagem gráfica*. Assim, os processos de produção e de recepção já são percebidos, mas a ênfase recai sobre técnicas de ajudar as crianças a lerem conjuntos de palavras e não de construir sentido.

No processo de aprendizagem de ler e escrever, a forma lingüística se sobrepõe ao conteúdo significado, e a dificuldade com a leitura decorre não só da falha em se segmentar a língua, em sílabas, palavras e frases descontextualizadas, mas também em não se buscar a compreensão do sentido do texto em sua totalidade. O reflexo para o ensino da leitura é que no ato de ler volta-se a atenção para a correção dos *desvios* ou *erros* de soletração como forma de melhorar a aprendizagem. As conseqüências desse modelo são várias e se refletem em todo o processo educativo como podemos observar nessa síntese de (BRAGGIO,1992, p.11):

a leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesma, circunscritas às quatro paredes da sala de aula. São estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática de sala de aula e aos materiais didáticos, constituindo-se nos métodos anteriormente apontados, e que vão ter sérias conseqüências sobre o professor e seus alunos, dentro e fora da sala de aula, ou seja, enquanto instrumentos/objetos do processo educativo e como homem no mundo em que atuam.

Nessa afirmação, são excluídos o sujeito e os valores semânticos atuais das formas da língua, causando efeitos negativos à prática de leitura escolar, os quais podem ser assim resumidos: controle do aprendizado, sendo determinado quando e como deve ser aprendido; seleção do que é ensinado às crianças - padrões

regulares de sons/letras; a criança é exposta a fragmentos descontextualizados; a ênfase é sempre na gramática; cria-se a técnica da linearidade - aprende-se a ler da esquerda para a direita; valoriza-se a hipercorreção – falar e escrever corretamente; determinam-se pré-requisitos para ler/escrever, fazendo-se necessário que a criança domine alguns conceitos; há, também, o cerceamento da interação verbal e não verbal entre professor/aluno e aluno/aluno; ao professor cabe a isenção das responsabilidades de preparar material, pois já os recebem prontos para serem usados, em forma de receitas no livro didático. Ao aluno cabe aprender a língua como reflexo da fala e não como um mero receptor do que lhe impõem. Ao que nos parece, essa visão tem perdurado por longo tempo em nossa estrutura de ensino. Mas os estudos sobre a leitura são enriquecidos e tomam várias direções, como veremos a seguir na retomada dos métodos/modelos que evoluíram e originaram o que temos como modos de ler.

1.1 O modelo psicolinguístico de leitura

Nos anos 50, há um enfoque especial para o momento em que o estruturalismo europeu convive com a teoria gerativo-transformacional norte-americana, cujo principal representante é Chomsky (1965). Para esse estudioso, as crianças, ao internalizarem regras gramaticais, são capazes de produzir um número ilimitado de sentenças de uma determinada língua, sem serem explicitamente ensinadas, porque têm uma capacidade inata e específica da espécie. Braggio (1992) comenta que, segundo essa teoria, as crianças aprendem a falar compreendendo inconscientemente o funcionamento da língua, sendo a leitura e a escrita atos mecânicos e não processos de construção de sentidos. Essa concepção determina que é ao sujeito e à sua mente que se deve a criação da linguagem e a aquisição do conhecimento – o sujeito ideal é um agente que processa ativamente o conhecimento. São essas as bases teóricas para a formação do que se chamou modelo psicolinguístico de leitura. Conforme (BRAGGIO, 1992, p.19), *pelo menos até a versão padrão da teoria chomskyana, a qual dá origem ao modelo psicolinguístico da leitura, ficam de fora do seu foco de análise os aspectos sócio-históricos da linguagem*. Como afirma Silveira (1998, p.139), *a leitura, também, não faz parte de seus estudos, sendo tratada pela explicação de como o indivíduo constrói a estrutura profunda, a partir da estrutura superficial, que é frasal*. Como vemos predomina a concepção estruturalista de língua.

O ponto de vista psicolinguístico, revela Braggio (1992), serviu de subsídio para Goodman (1969, 1984) e Smith que se *apóiam na teoria gerativo-transformacional, o que implica numa mudança radical com respeito ao ato de ler e escrever*.

Em sua primeira fase, Goodman (1969) concebe a leitura como um processo seletivo, em que interagem vários componentes para o acesso ao sentido do texto. Nessa fase primeira, ele aborda as concepções linguísticas de Chomsky e as pesquisas com a análise dos desvios no processo de leitura. Esse autor revela que iniciou seu trabalho quando a ciência linguística desviou a atenção dos sons para o

estudo da sintaxe e a teoria lingüística tomou como tema a competência lingüística. Há, assim, uma atividade preditiva de ler ou um jogo de predição psicolingüístico considerado como formulação de hipótese, no qual o leitor, ao interagir com o texto, utiliza o conhecimento lingüístico, o conceitual e sua experiência, fazendo predições ou antecipações das informações, formulando ou rejeitando “hipóteses de leitura”.

Nesse processo, o leitor é um processador ativo de informação, um sujeito do ato de ler e, nas palavras de Braggio(1992), a *capacidade de predizer, confirmar, rejeitar e refinar o que se lê baseia-se no seu conhecimento da estrutura lingüística, seu estilo cognitivo e experiências com o material escrito*. Na segunda fase, Goodman (1984) continua na linha cognitivista e expande o modelo psicolingüístico, seguindo as orientações das pesquisas teóricas, deslocando o enfoque da sintaxe para a semântica, ou seja, focaliza como componente básico o significado que considera que esteja na mente do autor e do leitor. A noção de leitura é ampliada e direcionada para a realidade do aluno. O processo de ler enfatiza aspectos gráficos, sintáticos e semânticos, os quais têm início com a linguagem gráfica e envolvem a percepção visual e o leitor tenta buscar e reconstruir o significado ou mensagem pretendida e codificada pelo autor. (BRAGGIO,1992, p.23) comenta que:

nas considerações de Goodman sobre a natureza da linguagem, embora estas ainda destaquem o papel da gramática (fonética/ fonologia, morfologia, sintaxe), a língua é vista como um sistema estruturado que torna a compreensão do significado possível.

Isto significa dizer que a criança, no processo de aquisição, não imita; ela interioriza regras que a capacitam a produzir e a compreender a linguagem. Desse modo, a língua não é concebida apenas como estrutura gramatical, fragmentada em sons e letras, mas em suas relações e considera-se o significado no todo da enunciação. Para Goodman, o objetivo da leitura é a compreensão; a exclusão do significado dessa atividade resulta apenas numa decodificação. Esse autor reformula mais uma vez seus estudos, propondo um modelo de leitura e escrita, no qual o leitor constrói o sentido por meio de transações e acordos com o texto e, nesse processo, ambos são transformados. Observam-se os avanços qualitativos sobre o ato de ler, que passa a ser visto como *busca de significado*, mas ainda não incorpora o contexto social. Todavia, esse autor age conforme as posturas teóricas, reformulando seu modelo e fornecendo orientações diferentes para o processo de alfabetização no campo educacional.

O estudo da leitura nessa perspectiva psicolingüística ganhou autonomia e se sobressaiu na sala de aula de diferentes modos, como mostra Kleiman (1989). Para a autora, a atividade de ler é cercada por várias estratégias para se chegar à compreensão do texto. Há práticas de leitura, freqüentemente utilizadas pela escola, que servem tão somente para inibir a capacidade de compreensão do aluno e o impedem de ser um bom leitor. Na maioria das vezes, o contexto escolar é pretexto

para outras atividades do ensino de língua, por isso é importante criar mecanismos que auxiliem o aluno a interagir com o autor por meio do texto. Essa pesquisadora ressalta, ainda, a relevância de um objetivo para a leitura como fator primordial para obtenção do sentido global do texto. Este objetivo melhora a nossa capacidade de processamento e de memória para aquele propósito de leitura ou processo de compreensão.

a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente de busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. (KLEIMAN, 1992, p. 29)

Nessa concepção, a compreensão do texto escrito requer que sejam observados não só os objetivos de leitura determinados pelo gênero do texto, como romances, contos, fábulas, biografias, notícias, manuais didáticos, mas também a formulação de hipóteses, ambas de natureza metacognitiva. Desse ponto de vista, o leitor é peça relevante no processo de ler, controla e ativa seu conhecimento prévio e outras fontes do texto para compreender ou buscar o sentido.

é devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura que podemos afirmar que, apesar das diferenças já discutidas, a leitura é um processo só, pois diferentes maneiras de ler (para ter uma idéia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido.(KLEIMAN, 1992, p.35.)

A autora considera, também, que há sempre uma necessidade de leitura para que não ocorra apenas um ato mecânico e sem significado como acontece na escola, quando o professor impõe uma leitura desmotivada ao aluno. Geralmente, o processo de ler dá-se pelo exercício da *leitura em voz alta*, o mais comum na sala de aula. Kleiman (1989) destaca que essa prática tem o objetivo de avaliar e observar se o aluno faz corretamente a correspondência entre a grafia e o som das palavras ou é usada para diferenciar os valores dos sinais de pontuação. Essas práticas pedagógicas não comprovam a capacidade leitora do aluno nem mostram que ele sabe ler ou que compreendeu o texto.

A compreensão é um processo altamente subjetivo (...) Ensinar a ler é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 1989. p.151/152.)

Um outro modo de ler que a escola lança mão é o da *leitura silenciosa* que, segundo Kleiman (1989), permite ao aluno se desligar da modalidade avaliativa e

se envolver no processo de produção do sentido, criando seu ritmo e fazendo as releituras necessárias a sua compreensão. É, igualmente, considerada como sem utilidade ao desenvolvimento da capacidade compreensiva do aluno, a *leitura sem orientação* ou sem preparação para ativar o conhecimento prévio necessário ao ato de ler e para fornecer, ao aluno, um objetivo à leitura. A autora afirma que uma prática de leitura mecanicista, atomista, que não considera o sentido geral do texto e à qual estão ligadas diversas propostas de ensino, na visão tradicional, impede o aluno de integrar as informações do texto e de realizar sua leitura global.

No entender de Kleiman, o que daria resultado positivo, neste sentido, seria a utilização da teoria interacionista que objetiva ver a construção significativa do texto como um todo. O uso dessa concepção pelo professor na sala de aula insere a interação no processo de construir sentido. Para Kleiman (1989, p.155), esse enfoque *permite à criança efetivamente revelar a sua capacidade de compreensão e (que) reposiciona o problema da compreensão do texto não no escolar, mas nas condições adversas com que ele se depara para chegar à compreensão*. Iremos rever, a seguir, os pressupostos teóricos que tratam do modo interacionista de ler.

1.2 O modelo interacionista de leitura nas fases I e II

Entre os meados e o final da década de 60, surgem outras significativas contribuições dos estudos da linguagem, as quais, na visão de Braggio (1992), constituíram os fundamentos para os modos de ler, nos modelos interacionista I e II, nos quais já se inicia a interação entre componentes da leitura, leitor e texto, mas ainda não é nos moldes do sócio-interacionismo. Nessa fase, intensificam-se as pesquisas lingüísticas com a língua em uso, como a Sociolingüística, a Pragmática e a Lingüística de Texto. Nesse sentido, Silveira (1998) ressalta que os modelos de leitura incluem fatores cognitivos, sociais e culturais. Para essa pesquisadora, sobressai o modelo como processamento cognitivo de informações lidas, o qual produz, interacionalmente, conhecimentos novos para o leitor. As relações são apenas entre leitor e texto, estando as atenções voltadas para o texto.

Nesse período, assegura Marcuschi (2000), se fortalecem os estudos dialetológicos e a variação lingüística ocupa seu espaço com a Sociolingüística, seja na linha variacionista com Labov, seja na culturalista com Dell Hymes e outros. Nessa perspectiva funcionalista, não se sustenta mais a posição de Chomsky, que deixou fora uma importante questão, a de que as crianças, no momento em que adquirem as formas lingüísticas, também aprendem a usar a sua língua. Hymes, diferentemente de Chomsky, aponta a necessidade de se considerar os fatores sócio-culturais que agem na língua, voltando-se para o modo como as pessoas a utilizam em diversas situações comunicativas. Desse modo, Hymes refuta a noção de um falante/ouvinte ideal numa comunidade homogênea de fala e dotado apenas de uma competência gramatical. Esse tipo de competência postulada por Hymes, afirma Braggio (1992, p.33), *é adquirido pela criança ao mesmo tempo que a competência gramatical continua seu desenvolvimento em vista das contínuas interações sociais*.

A tendência sociolingüística tem como objeto a fala relegada pelas teorias precedentes, mais precisamente, conforme afirma Braggio (1992,p.28), *a heterogeneidade e a diversidade lingüísticas, buscando outros modos de descrever, sistematizar e explicar os usos da linguagem por falantes reais em comunidades heterogêneas de fala*. Segundo Marcuschi (2000), essa disciplina volta-se para o contexto social e a língua é vista na realidade sócio-antropológica. É o momento em que a Sociolingüística se firma e exerce um relevante papel para o ensino de língua materna, revelando que as comunidades de fala são heterogêneas e que as situações de fala apontam a diversidade lingüística. Igualmente importante é a noção de competência comunicativa que influencia fortemente o ensino da língua e, conseqüentemente, da leitura, pois exige que a escola não só aceite, mas respeite a variedade de usos.

Na primeira fase ou modelo interacionista I, apontado por Braggio, lingüistas e psicólogos, interessados nas relações entre linguagem e sociedade, reagiram aos pontos críticos da perspectiva estruturalista e gerativo-transformacional, voltaram-se para os aspectos sociais constitutivos da linguagem, colocando a fala e o sentido como foco dos estudos lingüísticos.

Na modalidade interacionista de ler, o ensino continua voltado para técnicas de ler e escrever ou de realizar leituras “corretas”; não enfatiza o contexto sócio-cultural e as variedades lingüísticas que as crianças trazem para a escola; tolhe o prazer da leitura/escrita e não capacita as crianças para atuarem efetivamente numa sociedade de cultura diversificada; considera a interação apenas entre leitor e o texto. Essa prática causa dificuldades na leitura, juntamente com o tratamento quase exclusivo voltado para o processo de produção escrita e não para a compreensão ou para a recepção da leitura e da linguagem oral. Contudo, essas contribuições foram importantes, avançaram no campo da compreensão da leitura, mas continuam ligadas ao conceito de esquemas e não são consideradas uma visão interdisciplinar, mas multidisciplinar.

A Lingüística dessa época, em colaboração com a Psicologia Cognitiva estudou a leitura partindo de interações sociais que têm por base o significado. Considera-se a teoria dos esquemas desenvolvida por Rumelhart (1981) com o propósito de formular uma categorização global do conhecimento. Assegura Braggio (1992) que os esquemas são dinâmicos, emergem de interações do indivíduo com o ambiente e se modificam para acomodar as experiências. Sob essa ótica, todos os seres humanos interagem uns com os outros num contexto sócio-cultural e todos possuem experiências sócio-culturais. Partindo dessa concepção de aquisição do conhecimento, o ato de ler não pode ser uma resposta passiva ao *input* gráfico. A leitura, percebida por esse ângulo, é um ato construtivo, o leitor segue as idéias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói o sentido. Nesse movimento, o texto se modifica e entram em cena novos elementos: o conhecimento da língua e de mundo e outras estratégias cognitivas, o que possibilita as várias interpretações. Esse é o processo de inferência que nessa concepção interacionista de leitura exerce papel relevante na compreensão.

Marcuschi (1999) discute e partilha a postura de Goodman (1967) na crítica à visão do ato de ler apenas como identificação de letras, sílabas, palavras, estruturas sintáticas e proposições. Nessa perspectiva, o texto é tomado como unidade lingüística numa ocorrência comunicativa para formar uma unidade de sentido e a leitura é uma interação comunicativa. Para chegar ao sentido do texto, o leitor necessita ir além dos referentes explícitos e realizar inferências que exercem papel preponderante na compreensão do texto. Para (MARCUSCHI, 2000, p.6)

definindo o texto como evento e observando-o como processo e não como produto, a LT passou a incorporar domínios cada vez mais amplos, tendo de dar conta da integração de aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos no funcionamento da língua. Novos estudos são desenvolvidos e uma enorme renovação dos materiais didáticos.

Conforme Koch (2002), o produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos, balanceando o que pode ser explicitado e deixando implícito o que poderá ser recuperável pela inferenciação. O autor de um texto, conforme a língua lhe permite, mostra seu modo de dizer e estabelece o limite possível para a leitura, oferecendo pistas textuais ou sinalizações como estratégias de organização do texto. O leitor/ouvinte, buscando encontrar um sentido para o texto, ativa seus conhecimentos e, a seu modo, vai revelando os explícitos, desvendando as informações contextualizadas e preenchendo os vazios deixados pelo autor.

o tratamento da linguagem, quer em termos de produção, quer de recepção, repousa visceralmente na interação produtor-ouvinte/leitor, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas.(KOCH, 2002, p.31)

Com essas considerações queremos mostrar que são visíveis as contribuições da Lingüística de Texto para os estudos da leitura, especificamente, para o ensino na sala de aula. A outra modalidade, que Braggio (1992) coloca como o modelo interacionista de leitura II, é trabalhada por Goodman e Y. Goodman (1976) com ênfase na escrita e na leitura. Isso significa focalizar a linguagem escrita do ponto de vista da comunicação ou ainda, situar a língua e aprendizagem da linguagem nos contextos sócio-culturais. Esses autores mostram que as crianças aprendem a ler e escrever do mesmo modo e pelos mesmos motivos que aprendem a falar e a ouvir, ou seja, pela necessidade de se comunicarem, se entenderem e serem entendidos. Para eles, a sala de aula e a escola devem fundamentar seus programas de alfabetização, desde o início, no uso funcional da linguagem escrita. Eles tomam como base teórica os estudos sobre as funções da linguagem de Halliday, aplicados às atividades de sala de aula, adotando como palavras-chave comunicação e função.

Na linha do funcionalismo, segundo Braggio, Goodman (1977) reafirma os pressupostos da linguagem escrita sob o ponto de vista lingüístico-cognitivo, define a leitura como processo de interação leitor/autor, através do texto para construir significado, afastando-se das abordagens anteriores. No período de 1980 a 1984, Goodman não só amplia sua concepção de leitura e escrita, mas apresenta outra versão de seu modelo, partindo da premissa de que o processo educacional deveria se iniciar no lugar onde as crianças estão e para onde vão. Nessa perspectiva, as crianças precisam trazer para a escola as variedades lingüísticas com seus usos e funções. Isso seria não só admitir as modalidades oral e escrita, mas também o reverso do processo, pois ao aceitar diferenças e pontos fracos das crianças, apontaríamos para outra prática de leitura na sala de aula. Para (BRAGGIO, 1992, p.62)

se começarmos de onde as crianças estão cultural, lingüística e cognitivamente não há necessidade de estabelecermos pré-requisitos nem limites para aprendizagem, ou seja, respeitando de onde elas vêm para onde vão.

Ainda conforme Braggio (1992), faz-se necessário que a escola se adapte às necessidades da criança, ajuste métodos, o currículo, os materiais e capacite os professores, interligando todo esse conjunto à cultura e às experiências dos alunos. Se as escolas apenas adotarem programas compensatórios continuarão o mesmo tratamento mecânico da leitura e da escrita como aquisição de técnicas desvinculadas da função social. Concebida dessa forma, a escola não ensina a ler, apenas fornece exercícios ou técnicas de leitura.

1.3 O modelo sociopsicolinguístico de leitura

Na trajetória dos modos de ler, as mudanças ocorrem quando os autores repensam suas posturas teóricas, como é o caso de Goodman (1984) que durante essa fase complementa seus estudos e fornece uma visão ampliada do modelo que denominou de sociopsicolinguístico. O modo de leitura, elaborado nessa versão sociopsicolinguística, é estudado por (Harste *et al*, 1978/1984) e Rosenblat (1978), citados por Goodman (1984), para ressaltar as alterações e mudanças de paradigma nas Ciências Sociais em relação à leitura e à escrita. Nessa perspectiva, leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado.

A leitura é um evento dinâmico, é uma atividade processual que atinge tanto a produção quanto a recepção do texto. O ato de ler consiste numa atividade realizada na interação entre o escritor, o leitor e o texto, no qual o significado resulta de uma transação ou encontro e não pode existir fora dessa relação. Para (ROSENBLAT, 1978 apud BRAGGIO, 1992), o ato de ler é *um evento envolvendo um indivíduo e um texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico, como parte*

da vida envolvente do indivíduo e do grupo. Esse é o propósito de Goodman (1984) para mostrar que, na atividade leitora, há uma unidade de ações que se somam para unir as modalidades de leitura e de escrita que são transacionais. (BRAGGIO 1992, p.70) comenta:

segundo Goodman, a fala e a escrita são processos produtivos onde um texto é construído para representar o significado, e a audição e a leitura são processos receptivos, onde o significado é construído através de transações diretas do leitor com o texto e indiretas com o escritor. Conseqüentemente, tanto a leitura como a escrita são vistas como processos transacionais.

Esse modelo é apresentado por Silveira (1998) como situacional. Nele ocorre o processamento das informações e se explica a interação do leitor com o texto, partindo da representação feita pelo autor e constituindo-se uma transação entre esses componentes. O processo de ler/escrever é um ato unitário e flexível, em que o leitor utiliza tanto o conhecimento lingüístico quanto o conhecimento de mundo, interagindo com o autor através das marcas lingüísticas ou pistas que o permitem reconstruir o sentido atribuído pelo autor do texto. Do ponto de vista transacional, o escritor produz o texto que é transformado no processo de leitura, momento em que o leitor com seus esquemas, também, constrói um outro texto. O modelo sociopsicolingüístico é considerado, primeiramente, como unitário, visando à unidade que busca a diversidade, ou seja, o entrosamento entre as especificidades da linguagem escrita e a compreensão da modalidade oral. Nas palavras de Braggio:

o ato de ler e/ou escrever é visto também como flexível, já que ele varia de acordo com o objetivo do escritor/leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, que implica na unidade dentro da diversidade, ou seja, embora o processo seja unitário psicossociolingüísticamente, ele varia de acordo com a situação na qual é produzido, já que as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante. (BRAGGIO, 1992, p. 70)

Como vimos, não há ênfase especial para nenhum dos componentes do processo, nem para o leitor nem para o texto, mas na ação interrelacionada em que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto sócio-cultural. Para Goodman (1984 apud Braggio (1992, p.70) *a leitura eficiente resulta da habilidade em selecionar os aspectos mais produtivos, necessários para produzir e testar hipóteses sobre a linguagem escrita*. Notadamente, o que diferencia essa proposta das anteriores é a valorização das duas modalidades ler/escrever e a percepção de que há flexibilidade entre elas, tendo em vista que o leitor ativa esses três sistemas no evento da leitura.

Dessa perspectiva surgem também novos encaminhamentos para a leitura em que interagem os três principais componentes baseados em estudiosos como Bakhtin, Vygotsky e Freire que pensam a linguagem, o homem e a sociedade de modo totalizante e concreto. Segundo BRAGGIO (1992), *é do entrelaçamento de suas idéias que uma concepção plena de leitura e escrita emerge*. A junção das propostas desses três pesquisadores muito contribuiu para os estudos educacionais no século XX. Conforme Braggio (1992), o processo de comunicação constrói-se na perspectiva de que o homem, humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transformando-a e transformando-se como sujeito e como agente sócio-histórico. Essa perspectiva permite novos estudos e aberturas para compreendermos não só o funcionamento da linguagem, mas também o da leitura na sala de aula.

Em síntese, esses modelos de leitura apresentados pautam-se pelas posturas teóricas em relação à natureza e à aquisição de linguagem e estão relacionados ao homem e as suas práticas sociais. Todos eles tratam das principais contribuições da lingüística para o processo educacional, os quais evidenciam a prática pedagógica de ler no cotidiano da sala de aula. A reconstrução desse percurso teórico acerca dos modos de ler ajuda-nos a compreender os modelos de leitura. Partimos da visão empirista para a atual, colocando-os não como estanques e acabados, mas respeitando a densidade dialógica da linguagem, as especificidades de cada um e situando-os no contexto sócio histórico no qual se inserem.

2 Contribuições da concepção sócio-interacionista da leitura para a sala de aula

Apresentamos uma breve análise de trechos de uma aula gravada em áudio, na quinta série de uma escola da rede privada de ensino. O texto selecionado trata do poema “O ovo” de Mário Quintana e diz respeito à leitura oral e coletiva, numa interação entre professora e alunos no espaço da sala de aula. Vejamos a leitura feita pela professora e seus alunos, neste **exemplo** retirado do poema lido:

((A professora inicia a aula pelo Título do texto e a leitura em voz alta))

O ovo... de Mário Quintana... todo mundo comigo... vamos lá...

((A professora leu o texto em voz alta com toda a turma))

O OVO (Mario Quintana)

Na Terra deserta

A última galinha põe o último ovo.

Seu cocoricó não encontra eco...

O anjo a que estava afeto o cuidado da Terra.

Dá de asas e come o ovo.

Humm! O ovo vai sentar-lhe mal...

O ovo!
O Anjo, dobrado em dois, aporta em dores o ventre
angélico.
De repente,
O Anjo cai duro, no chão !
(Alguém, invisível, ri baixinho...)

A leitura do fragmento abaixo revela o jogo significativo do encontro entre o que está dito no texto e o sentido que lhe é atribuído por seus leitores, professor e alunos na sala de aula em questão.

A: “O anjo aqui estava afeto”.
P: Pronto. Alguém disse pra mim o que é afeto.
P: Meu filho, o que é afeto?
A1: Amor
P: Afeto significa amor. Que mais? Carinho, cuidado. Então veja, observe o que vocês estão me dizendo, que a palavra afeto ela diz amor, carinho, cuidado: três significados para a palavra afeto. Então veja gente. Observem estes significados e vamos encaixar esses significados neste texto, tá?

A seqüência selecionada demonstra uma forma de perceber ou de ver da professora que sempre retoma a fala do aluno repetindo-a ou recriando o já-dito, a seu modo, para construir coletivamente outra leitura. Tal estratégia nos revela a abertura que há a linguagem e o caráter diversificado da forma de interpretar. O que significa dizer que o ato interpretativo depende do ponto de vista do interpretante, do momento ou situação de uso ou jogo de linguagem. Nessa perspectiva, François (1996) aponta-nos que eles não estão inscritos no texto, mas naquilo com o que nos relacionamos. A professora ao se referir que há três significados para a palavra afeto abre uma possibilidade de interpretação ou de uso desta palavra nesta situação comunicativa. Desse modo, há tantos sentidos quantos forem os usos nos variados contextos.

Nesta análise podemos verificar que a professora conduz a turma para a descoberta do significado do texto, atribuindo conceitos às palavras desconhecidas, ouvindo as opiniões de alguns alunos. Ela possibilita o processo de interação entre o que o autor disse, o que está explícito no texto e a compreensão ou a leitura do aluno sobre o objeto lido. Não se pode dizer o que uma palavra é nem reduzi-la a um significado único, àquele que está enunciado no texto pelo autor. Há uma leitura comum, mas não é apenas essa a única possível. O que constitui o sentido é a tensão entre o percebido e o diferente, o esperado e o novo. É pela linguagem que nos revelamos e revelamos o mundo. Certamente, a leitura da professora não é a única possível nem a mais correta, tendo em vista a pluralidade dos pontos de vista dos alunos que fazem a sala de aula. Observamos que, por se tratar do gênero poético, há sempre a utilização de termos polissêmicos ou plurissignificativos, logo

caberia uma compreensão mais aberta como permite essa modalidade. A surpresa não foi apenas a de a professora ter utilizado esse modelo, mas também usar a prática de leitura oral e em voz alta, realizando movimentos interpretativos para construir os sentidos possíveis do poema em questão.

Este movimento de repetir ou retomar a fala do outro é freqüente na sala de aula, funcionando especialmente como metodologia de aprendizagem no jogo de pergunta/ resposta. A este movimento François (1996) se reporta como fazendo parte da busca de significação para o texto. Tal fato é perceptível no exemplo em que a professora responde o que é afeto: amor carinho. Mas, para não fugir à prática comum na escola, a professora interfere, afirmando que “a palavra não está no seu sentido normal”. Enfatizamos que, os sujeitos daquela sala de aula buscaram elaborar um sentido para o poema ou fazer uma leitura conjunta do que está dito no texto. Qual seria o sentido normal ou primeiro da palavra afeto? Refletindo um pouco mais sobre esta questão, recorremos a François (1996/1998) que se baseia na teoria lingüística da circulação do discurso para mostrar que há diferentes maneiras de se perceber e, assim, diferentes sentidos. E, ainda, complementa ao dizer que o que há um sentido primeiro e outro derivado, mas observam-se “ilhas de sentido” ou várias outras possibilidades. Assim, a palavra afeto terá tantos sentidos quantos forem o seu uso nos variados contextos comunicativos.

Considerações finais

As pesquisas sobre o ensino da leitura na escola revelam a necessidade de um estudo do conceito de língua voltado para linguagem como atividade dos sujeitos no cotidiano. Os pesquisadores que seguem a linha de Bakhtin, retomada por François, consideram a visão sócio-interacionista fundamental para o ensino. Acerca do que ocorre nesse campo, apresentamos a proposta de alguns autores como Silva (1986/1998), Batista (1991), Geraldi (1993/1996/2001), cujas contribuições inserem essa abordagem e mostram que não significa um abandono do conhecimento historicamente produzido, mas apontam outras alternativas para o ensino. O trabalho com leitura busca orientar o aluno para se organizar e aprender a língua em seu funcionamento ou nos diversos usos e não apenas aprender a descrevê-la.

A perspectiva de linguagem enquanto interação permitiu não só que os estudos lingüísticos enveredassem por diferentes direções, mas também que o processo educacional, especialmente, os estudos da leitura tomassem novo impulso. Houve um fortalecimento do estudo de língua materna voltado para o uso, com ênfase na leitura e na produção de texto, surgindo, assim, concepções de leitura, de texto e de leitor, igualmente distintas. Atribui-se ao ensino da leitura um relevante papel na educação formal, trabalhando-se atualmente com diversas linguagens e gêneros discursivos, de modo a permitir que o sujeito leitor seja capaz de ler desde as séries iniciais, não só textos escritos, mas também desvelar as mensagens ideológicas e extralingüísticas manifestas através do verbal e do não-verbal. Esses

aspectos interagem tanto na produção quanto na compreensão do texto e na construção do sentido na escola.

A teoria sócio-interacionista pauta-se pela linguagem produzida no espaço privilegiado da interlocução e não no sistema da língua. Partimos do princípio de que o processo comunicativo, na comunidade discursiva, ocorre mediante os princípios que determinam os comportamentos verbais e não-verbais e não como modos de codificar ou de decodificar signos. A linguagem é constitutiva do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência que só adquire forma e resistência por meio dos signos criados por um grupo organizado; o fenômeno lingüístico é um modo de criação individual e a enunciação um lugar de manifestação desses fenômenos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. *Linguagem e Leitura: movimentos discursivos do leitor na sala de aula de 5ª série*. Tese de doutorado. UFPE, Recife, 2004.
- BAKHTIN, Voloshinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____, M. (1992). *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Carapicuíba, São Paulo: Pró-Fono, 1996.
- _____. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Presses Universitaires de France, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP: Mercado Aberto, 1996.
- GOODMAN, K. *Behind the eye: what happens in reading*. In GOODMAN, K; NILES, O. S. (eds) *Readings process and program*. National Council of Teachers of English, 1970.
- _____. *The reading process*. In: *Proceedings of the Western Learning Symposium*. Arizona University Press, 1974.
- GOODMAN, K. *Learning to read is natural*. In: Conferência sobre Teoria e Prática da Instrução do Começo da Leitura. University of Pittsburg, 1976.
- GOODMAN, K. *Needed for the 80's: schools that start where learners are*. In: Comitê sobre educação e trabalho do Congresso dos Estados Unidos, 1980.
- _____. *Reading and readers*. In: Conferência em memória de Catherine Molony de 1981. Arizona University Press, 1981.
- GOODMAN, K. e GOODMAN Y. *Reading and writing relationship; pragmatic functions*. *Language Arts*, V. 600, n. 5, maio, 1983.
- GOODMAN, K. *Unity in reading*. In: PURVES; (eds.). *Becoming readers in the complex society*, 1984.

- GOODMAN, Y. O processo da leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: HALLIDAY, M. A. K. Language a social perspective. In: *Sociedade Lingüística da Oxford University*, 1969.
- HARSTE, J. e BURKE, C. *Tooward a sociopsicolinguistic model of reading comprehension*. Viewpoints in Teaching in and Learning, V. 54, 1978.
- HYMES, Dell. *On communicative competence*. In: HUXLEY R. e INGRAM E. (eds.) *Mechanisms of language development*, London, 1967.
- QUINTANA, Mário. *Nariz de vidro*. São Paulo:Ed. Moderna, 1984.
- MARINHO, Marildes (org.) *Ler é navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas,SP: Mercado de Letras, ALB, 2001.
- MASCUSCHI, L. A. *Perspectivas para o ensino de língua portuguesa*. Recife-PE, UFPE,2000.
- POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (org.) *Ler é navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 2001
- ROSENBLATT, L. M. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbonale, IL: Southern Illinois University Press, 1981.
- ROSENBLATT, L. M. *Literature as exploration*. New York. The Modern Language Association, 1983.
- RUMELHART, D. E. *Schemata the building blocks of cognition*. In: GUTHRIE (ed.). Newark: IRA, 1981.
- RUMELHART, D. E. e ORTANY, A. *The representation of knowledge in memory*. In: ANDERSON, R. C. (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Halsted Press Division of Wiley, N. J. 1977.
- SILVEIRA, R.A. BASTOS.O ensino de língua materna. In: Neusa Barbosa. (Org.) *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.