

DA DECODIFICAÇÃO AO DISCURSO: CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mônica de Souza SERAFIM (Universidade Federal do Ceará)

RESUMO: Objetivamos investigar as concepções de leitura dos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Baseamo-nos nos postulados de Adam e Collins (1979), Goodman (1976, 1988), Kleiman (1993, 1996, 1999), Coscarelli (1999), Moita Lopes (1996), Pearson e Stphens (1985), Rumelhart (1980, 1985), Samuels e Kamil (1988). Para analisarmos as concepções de leitura dos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental, realizamos uma entrevista do tipo estruturada com 275 alunos, pertencentes a uma escola pública da capital cearense. Ao analisarmos os dados, observamos que os alunos da 6ª e 7ª séries tinham uma concepção de leitura predominantemente mecanicista, ao passo que nas 8ª e 9ª séries a concepção sociopsicolinguística se sobressaiu. Tal fato explica a percepção da leitura, para os alunos da 6ª e 7ª séries, como uma atividade escolar, ao passo que, para os alunos da 8ª e 9ª séries, ela ia além de uma atividade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de leitura, Ensino fundamental, Alunos.

Introdução

A leitura é um assunto que aborda várias perspectivas. Podemos concebê-la sobre a ótica da aquisição da linguagem, como o fez Kato (1995), sob a perspectiva das aulas de língua estrangeira (Moita Lopes, 1986), ainda podemos estudá-la sob o prisma dos modelos de leitura e sua importância para o ensino-aprendizagem (Leffa, 1996) ou sobre as políticas de leitura e o papel do professor na formação de leitores (Geraldi, 1984).

Em se tratando das políticas de leitura, acreditamos que a universidade é uma das instituições responsáveis pela formação do cidadão, dentre as diversas tarefas delegadas a esta instituição temos a de formar professores. Esta tarefa pode ser considerada uma das mais importantes, pois ela fornece ao aluno as condições para alcançar vários objetivos do ensino. Desse modo, uma questão fundamental para o ensino é a maneira como os alunos concebem a leitura, e como os professores orientam essa atividade na sala de aula, já que a forma como ela é pensada orienta influenciará a concepção dos discentes com a leitura. Segundo Leffa (1996), existem vários modos de conceituar a leitura e cada um privilegia um dos participantes envolvidos nessa atividade - o leitor ou o autor - ou mesmo os dois.

Sobre os modelos de leitura serão apresentados na fundamentação teórica o mecanicista, o psicolinguístico e o sociopsicolinguístico, a fim de que possamos esclarecer quais os modelos de leitura conhecidos na literatura e em qual ou quais destes modelos se enquadram as respostas dadas pelos alunos à pergunta “O que é ler?”.

1. Fundamentação teórica

A leitura é um dos grandes objetivos almejados por todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: pais, professores, gestores e alunos. Aos primeiros, a importância incide sobre o domínio do código ao final da alfabetização, afinal um grande

investimento foi feito ao longo de todo um ano; aos gestores, a importância deve-se às constantes avaliações feitas pelos órgãos reguladores da educação; aos professores, a importância deve-se a uma espécie de “prestação de contas” aos pais dos discentes sobre o tempo passado na sala de aula; e aos últimos a importância incide sobre uma “prestação de contas” ainda maior: mostrar aos pais, aos professores e a si mesmos o resultado de tanto investimento e esforço. No entanto, esta cobrança, na maioria das vezes, centra-se apenas no domínio do código, o que caracteriza uma concepção bastante equivocada sobre leitura.

Segundo Curto et alii (2000), ler consiste na interpretação e adivinhação sobre o que o outro quer nos dizer, extrapolando, portanto, a idéia da relação direta entre leitura e decodificação.

Assim, a leitura é compreensiva na medida em que lemos de forma ativa, ou seja, quando somos capazes de antecipar interpretações, reconhecer significados e identificar erros e dúvidas.

Estas considerações sobre *o que é ler* permitem-nos refletir sobre os principais modelos de leitura para que, assim, possamos conhecê-los e avaliarmos qual desses modelos predomina nas turmas participante desta pesquisa.

1.1. O modelo mecanicista

Segundo Chartier e Cavallo (1998), o modelo mecanicista de leitura existe desde a Antiguidade clássica, uma vez que os gregos e os romanos começavam a ler por meio de um método analítico caracterizado por três passos: primeiro, decorar o alfabeto; depois, soletrar e, por último, decodificar palavras isoladas, frases até chegar ao texto.

Para Samuels e Kamil (1988), somente em meados dos anos 60 os estudos sobre os modelos de leitura foram sistematizados: até essa época o que se sabia sobre leitura baseava-se na tradição filosófica.

O primeiro modelo de leitura, o modelo mecanicista surgiu, de forma mais sistemática, segundo Pearson e Stephens (1985), em meados dos anos 60, apoiado na postura estruturalista de língua e na Psicologia Behaviorista, e privilegiou o modelo ascendente de leitura (bottom up), aquele em que o autor deve extrair o significado apenas daquilo que se encontra na superfície do texto. Desse modo, a interpretação acontece do texto para o leitor, já que é unicamente no texto que o significado está. Podemos citar como exemplos desta concepção de leitura o modelo serial de Gough de 1972 e o processamento automático de La Berge e Samuels de 1976. Ambos os modelos se caracterizam por limitarem-se à microestrutura textual, não reconhecendo a participação do contexto na compreensão do significado.

Tal concepção mostrou-se bastante limitada, pois não refletia a inter-relação existente entre leitor e texto no momento da leitura e também porque não tinha como explicar fenômenos como o uso de inferências e a formulação de hipóteses que o leitor utiliza para construir o sentido daquilo que lê. Além disso, a leitura, vista sob este prisma, limita-se apenas a decodificação. Consequentemente, o bom leitor é aquele que compreende o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente.

Esta visão de leitura, conforme Kleiman (1993), pode ser caracterizada por um fluxo unidirecional da informação, no qual o estímulo vem do texto para o leitor, que decodifica o texto de acordo com uma sequência pré-estabelecida de eventos perceptuais que vão desde a percepção de elementos grafofônicos até a unificação destes elementos formando frases.

O processamento da leitura é ativado pelos dados (*data driven*) fornecidos pelo material escrito nas páginas, isto é, os sinais gráficos são identificados na folha de papel e, em seguida, ocorre a decodificação oral e linear entre estes sinais.

Segundo Leffa (1996), no processamento ascendente de leitura, o leitor deve procurar os significados dentro do próprio texto, já que ele apresenta um significado preciso, exato e completo. Assim, a leitura deve ser feita, cuidadosamente, com o uso do dicionário sempre que possível. Se uma frase de difícil compreensão surge, o leitor deve, imediatamente, parar a leitura e reler a frase até chegar ao seu significado.

Essa prática, conforme Leffa (*op. cit.*: 12), condena a adivinhação de palavras por meio do contexto, pois a leitura, nessa concepção, é um “processo exato e a compreensão não comporta aproximações.”

Este modelo de leitura era bastante utilizado no ensino de alfabetização, pois se acreditava que a leitura compreensiva deveria ser feita apenas depois do domínio do código, vendo-a, portanto, como uma questão de hábitos e aprendida por meio de estímulos.

Neste modelo temos ainda a postura passiva do professor e do aluno aceitando o posicionamento do autor como algo inquestionável. Tal postura, segundo Leurquin (2001), contribui para a formação de leitores acríticos e sem opinião formada.

O modelo mecanicista de leitura, infelizmente, ainda é adotado com bastante ênfase na escola. As atividades de leitura, em que este modelo é privilegiado, surgem nos manuais didáticos sob a forma de cópias de informações do texto, como, “Transcreva o trecho...” ou “Assinale com um x a resposta certa”. Segundo Marcuschi (2003), essas atividades são de pura decodificação de um sentido presente no texto.

Acreditamos que os manuais didáticos, na verdade, devem ser utilizados como um material que auxilia o professor a ministrar os conteúdos pretendidos para cada série e disciplina, no entanto, é preciso enfatizar que o professor não deve se restringir à exploração da leitura na escola por meio deste material, pois existem materiais, como as revistas e os jornais que auxiliam no trabalho docente, aliando os conteúdos escolares aos fatos da atualidade. Neste sentido, compreendemos que os livros didáticos determinam os conteúdos a serem trabalhados e estabelecem os procedimentos para a prática de leitura dos professores.

Segundo Kleiman e Moraes (1999), os livros didáticos, geralmente, não abordam os temas de um dado momento histórico relevante para os alunos. No entanto, apesar desse aspecto negativo, não podemos ignorar que ele representa uma ferramenta de trabalho que estabelece uma relação direta com as concepções e práticas pedagógicas de leitura.

Para Stanovich (1980), a grande limitação desse modelo de leitura é a dificuldade em explicar os efeitos do contexto e o papel do conhecimento prévio como variáveis para o reconhecimento e a compreensão de um texto.

Fairclough (1996) também critica o modelo mecanicista de leitura, ao afirmar que se admitimos que o sentido de um texto é inerente ou se realiza apenas por suas propriedades formais, independente do contexto extralingüístico, estamos desconsiderando a variação e a natureza dos sistemas de significação. Segundo Scaramucci (1995), embora esse modelo não faça referência à função do contexto, podemos inferir que ele é visto de modo estreito, como um contexto que considera apenas os elementos do texto ou seu cotexto.

As lacunas deixadas pelo modelo mecanicista de leitura fizeram surgir estudos que vissem o processo de leitura centrado não apenas no texto, mas sim na figura do leitor. Surge, então, o modelo psicolingüístico de leitura. Desse modelo de leitura trataremos a seguir.

1.2. O modelo psicolingüístico

Opondo-se ao modelo mecanicista de leitura temos o psicolingüístico ou modelo descendente de leitura – top down (conceptually driven, cf. Kleiman, 1996)¹ que privilegia o leitor como elemento principal no processo de leitura.

O surgimento do modelo psicolingüístico de leitura é resultado da mudança de paradigma na Lingüística, do empirismo para o racionalismo, cujo foco é o leitor e sua atividade mental. Esse novo modo de ver a leitura apoiou-se também na Gramática Gerativo-Transformacional, opondo-se ao modelo tradicional de leitura, que se baseava no Estruturalismo norte-americano de Bloomfield e no Behaviorismo. Este modelo foi defendido por Goodman ([1973]1988:12), para quem a leitura “é um processo receptivo da linguagem.”

Goodman (*op. cit*), em seus primeiros estudos sobre leitura, baseou-se nos postulados de Chomsky, admitindo que o leitor possuía capacidade de predizer, confirmar ou refutar aquilo que lê. Além disso, acreditava que o principal objetivo do leitor é, baseado em seu conhecimento prévio, atribuir significados que vai dele ao texto. Nos anos 70, esta primeira abordagem de Goodman foi expandida, contemplando, a partir de então, a semântica à realidade do aluno. Assim, o autor passou a considerar que a leitura inicia-se com a imagem gráfica; que o objetivo da leitura é a compreensão e que os significados são reconstruídos pelo leitor durante o processo da leitura.

Segundo Braggio (1992), a leitura nesta acepção é concebida como um processo complexo no qual o leitor reconstrói, por meio do conhecimento prévio, a mensagem do escritor. A importância do conhecimento prévio, segundo Smith (1978:9), justifica-se porque no momento de interagir com o texto

A habilidade na leitura, na verdade, depende o mínimo possível do uso dos olhos e, à medida que nos tornamos leitores fluentes aprendemos a confiar naquilo que já conhecemos, naquilo que está além dos olhos e, cada vez menos, no que está impresso na página diante de nós.

¹ Este modelo de leitura também recebeu, conforme Scaramucci (1995), as denominações de guiado pelo conceito (*conceptually-driven*), de dentro para fora (*inside-out*), baseado no leitor (*reader-based*), guiado pelo esquema (*schema-driven*), baseado na predição (*prediction-based*), análise pela síntese (*analysis by synthesis*) e posição de teste de hipótese (*hypothesis-testing position*).

Este modelo concebe a leitura como uma atividade preditiva, no decorrer da qual o leitor desenvolve hipóteses que serão ou não refutadas na continuação da leitura. Tal afirmação mostra que a prática da leitura oral na escola, como único modo de avaliar a compreensão leitora dos alunos, deveria ser, pelo menos, minimizada, já que o aluno pode, durante a leitura, substituir uma palavra por outra, não constituindo necessariamente um erro de interpretação ou uma prova de que ele não sabe ler, mas sim a prova de que a leitura é um processo de constante elaboração e testagem de hipóteses.

Este modelo de leitura, que valoriza bastante a figura do leitor, fundamentou a pedagogia da não correção, que perde sua função no ensino, pois não direciona o conhecimento do aluno. Além disso, a leitura, vista sob esta perspectiva, não identifica as intenções do autor, tornando-se somente uma atividade de discussões, de opiniões pessoais já formadas pelos alunos. As atividades escolares que incentivam apenas a ativação do conhecimento de mundo do aluno, sem relacionar este conhecimento com o texto, consideram bom leitor aquele que mais adivinhações faz ao ler um texto. Nos livros didáticos, estas atividades podem ser encontradas por meio de questões subjetivas ou vale-tudo², como exemplo temos as do tipo “Qual a sua opinião sobre...?” ou “Você concorda com o autor?”. Segundo Marcuschi (2003), essas questões se relacionam superficialmente com o texto, pois a resposta fica por conta do aluno e não há como testar sua verdade

Segundo Martins (1992), o professor que ministra aulas de leitura deve procurar criar condições para que o aluno seja capaz de realizar sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses, necessidades e exigências que lhe oferece a realidade. No entanto, esta concepção de leitura também apresenta lacunas, pois não delimita bem questões, como a variedade de leituras atribuídas a um mesmo texto por diversos leitores ou pelo mesmo leitor em circunstâncias variadas. Além disso, segundo Leffa (1996), este modelo não conseguiu eliminar o paradoxo relativo à quantidade de informação oferecida pelo texto. Para o modelo psicolinguístico, o contexto, ao contrário do modelo ascendente, tem grande importância para o leitor realizar inferências e para extrair as intenções do autor. Assim, segundo Scaramucci (1995), o componente linguístico assume um papel secundário, pois pode ser compensado por meio da ativação de esquemas do conhecimento de mundo, do assunto, do texto e do nível de proficiência lingüística do leitor.

Esse modelo de leitura manteve-se em alta até o início dos anos 80, quando começou a ser questionada sua eficiência para o aprendizado da leitura. De acordo com Braga e Busnardo (1993), este questionamento ocorreu devido ao fato de que a confiança excessiva no conhecimento prévio do leitor podia promover construções inadequadas de sentido. Valorizando agora a interação entre texto e leitor, teremos o *modelo sociopsicolingüístico*, proposto pela Psicologia Cognitiva, que voltou sua atenção para a relação entre o conhecimento de mundo que o leitor mobiliza durante a leitura e compreensão³ de um texto.

1.3. O modelo sociopsicolingüístico

² Segundo Marcuschi (2003:54), as perguntas do tipo vale-tudo são aquelas que admitem qualquer resposta do aluno, pois a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Como exemplo deste tipo de pergunta temos, “De que passagem do texto você mais gostou? Ou Você concorda com o autor?”

³ Utilizamos o termo compreensão e não interpretação porque, segundo Kleiman (1997), o primeiro refere-se à percepção e construção de significados, baseando-se na textualidade nos níveis lexical, sintático, semântico e pragmático. Já o segundo termo liga-se às práticas culturais da comunidade a que pertence o leitor.

Segundo a Psicologia Cognitiva, o conhecimento prévio adquirido na vida é organizado em esquemas que, conforme Rumelhart (1980), podem ser definidos como pacotes de conhecimentos estruturados que se ligam a sub-esquemas, formando diversas redes de conhecimento. Estes esquemas ficam retidos na memória e possuem capacidade de se auto-modificarem à medida que aumenta ou altera o conhecimento de mundo do leitor.

O modelo sociopsicolingüístico de leitura complementa o modelo psicolingüístico citado anteriormente. Segundo Rumelhart (op. cit.), existem duas estratégias de ativação dos esquemas: uma descendente (*top down*) que vai do conhecimento de mundo (o todo) para a decodificação da palavra (as partes) e outra, a ascendente, que faz o caminho inverso, isto é, inicia-se primeiro pela apreensão do escrito para depois ativar os conhecimentos pessoais. Assim, a construção dos sentidos, por meio da leitura, não obedece a uma ordem determinada, ou seja, o aluno não desenvolve primeiro uma habilidade para ser capaz de ter acesso a outra. Desse modo, a decodificação da palavra não vem antes da decodificação da frase ou do texto, assim como a leitura em voz alta não antecede à compreensão do conteúdo textual.

Segundo Rumelhart (1985) e Carrell (1988), este modelo de leitura é o mais eficiente para explicar como ocorre o processo da leitura, porque combina os modelos top-down e bottom-up. De acordo com o modelo interativo, então, o leitor proficiente utiliza os dois processamentos mudando de um para outro durante a leitura, enquanto um leitor imaturo focaliza somente um, prejudicando a compreensão do texto. Assim, segundo Humelhart (op. cit:122), “um leitor deve ser capaz de fazer uso das informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para ter sucesso na atividade leitora de forma não linear.” Percebemos assim que o modelo sociopsicolingüístico não se limita a nenhum dos dois pólos - leitor e texto -, mas sim na interação entre eles, o que vem corroborar com a adequação comunicativa da linguagem.

Segundo Eskey e Grabe (1988:224), este modelo reúne habilidades de todos os níveis que estão disponíveis para processar e interpretar textos. Assim, a leitura é concebida como um processo de interação entre autor/texto/leitor, cabendo a este último perceber, por meio de marcas lingüísticas presentes no texto, a intencionalidade do autor, podendo concordar ou não. Além dos três elementos supracitados que compõem a leitura, dos elementos grafofônicos – sinais ortográficos, fonológicos e fônicos – e dos elementos sintáticos – sistema de regras que permitem a organização significativa das palavras – passa-se a considerar neste modelo o componente semântico, a partir do qual um texto pode adquirir significado pessoal e social *ad infinitum*.

Desse modo, o leitor, ao se deparar com o texto, observa os elementos que o compõem e percebe que tais elementos geram expectativas sobre o que será lido. O texto incita o leitor sobre determinados itens e este constrói o sentido do que leu, usando seus conhecimentos, suas ideologias e pontos de vista. Desse modo, a leitura acontece por meio de informações presentes nos textos e dos conhecimentos do leitor até que seja construído o sentido do que se lê. Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser um mero receptor de mensagens e assume o papel de co-autor, pois a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender o texto, deve desempenhar uma função ativa no processo da leitura.

A interação ocorre por meio de inter-relacionamento de diversos níveis de conhecimentos pertencentes ao leitor que são ativados durante a leitura. Neste modelo, tanto o processamento top down quanto o bottom-up são utilizados e encontram-se interligados no processo de acesso ao sentido.

Esta interligação durante o processo de leitura ocorre porque, segundo Adam e Collins (1979:5), “os dados necessários para usar esquemas de conhecimentos são acessíveis através de um processamento “bottom up” [...] que facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor.” Sem privilegiar o texto ou o leitor, este modelo acredita que a construção dos sentidos de um texto ocorre por meio de um processo ativo e dinâmico entre o autor e o leitor via texto, portanto, atrelado à compreensão dos elementos sociais.

Esse fluxo de informação presente no modelo sociopsicolinguístico de leitura mostra, segundo Cicourel (1974), que as informações não estão cristalizadas no texto, que somente oferece pistas indiciais para o leitor que, para serem transformadas em informações, precisam do uso dos vários níveis de conhecimento do leitor, inclusive o lingüístico.

Para Grabe e Stoller (2002), a compreensão de um texto ocorreria de duas formas: primeiramente, utilizando-se de um processo cognitivo de nível baixo (*low-level process*), que se refere ao acesso lexical, no qual o reconhecimento do significado da palavra leva a uma formação semântica das informações do texto; e depois em um processo cognitivo de nível alto (*high-level process*), formado pela interpretação das ideias do texto, no qual estabelecemos os propósitos de leitura, acionamos nosso conhecimento prévio, monitoramos e avaliamos as informações lidas.

Os livros didáticos que trabalham este modelo de leitura abordam questões inferenciais e globais, consideradas por Marcuschi (2003) as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos e o uso de inferências. Como exemplo, temos as perguntas do tipo “Levando-se em conta o sentido global do texto, podemos concluir que...”. Assim, é considerado um leitor proficiente aquele que lê as entrelinhas e realiza atividades de geração de sentido pela união de várias informações.

A incorporação do contexto na atividade de leitura permite, segundo Eco (1997), considerar a intenção de um texto como uma fonte de significados que, apesar de não se reduzir à intenção do autor, restringe as várias interpretações do leitor. Esta postura de Eco (op. cit.:28) critica as teorias que supervalorizam o leitor. O autor (op. cit) chamou de superinterpretação as leituras que ignoram os sentidos propostos pelo autor, já que “as palavras são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho.”

2. Procedimentos Metodológicos de Investigação

2.1. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são 275 alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental, oriundos de uma escola pública da capital cearense.

2.2. Procedimentos da coleta do corpus

O objetivo maior de investigação desse trabalho é averiguar as concepções de leitura dos alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental e a influência da prática docente na construção dessas concepções. Assim, para que possamos realizar este estudo, aplicaremos uma entrevista com 275 alunos pertencentes ao ensino fundamental, de uma escola pública da capital cearense. Em seguida, faremos uma entrevista com as professoras das respectivas salas

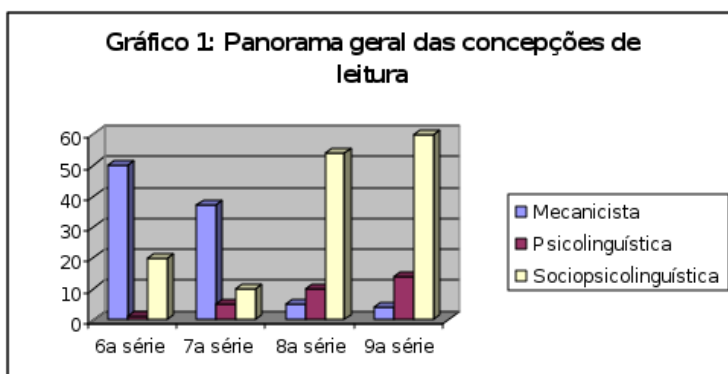
a fim de averiguarmos os aspectos que dizem respeito à metodologia de ensino da leitura e ao planejamento das aulas. Utilizaremos a entrevista com os professores por acreditarmos que ela é um procedimento metodológico importante para a análise dos dados, também porque o diálogo mantido com eles nos permitirá que sejam relatados fatos e ações por eles vivenciados em suas práticas de leitura em sala de aula, além do fato de que conversar pessoalmente com eles favorecerá a complementação de algumas perguntas.

A análise dos dados será feita de forma quantitativa e qualitativa. Na primeira, mostraremos as concepções de leitura dos alunos e, na segunda, analisaremos a relação entre essas concepções e o ensino-aprendizagem da leitura na sala de aula. Este último tipo de análise dos dados se fez necessário porque, segundo Eisner (1991), permite que o pesquisador, dentre tantas vantagens, interprete qual o significado de uma situação para os sujeitos da pesquisa e veja as particularidades de cada contexto.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos-informantes, os textos receberão a seguinte codificação: os alunos informantes do 6º ano serão identificados pela letra **a** e por um algarismo, os do 7º ano serão identificados pela letra **b** e por um algarismo. Desse modo, teremos 4 séries e 4letras, de **a** até **d**. A codificação dos professores será representada pela letra **P** e pela da série a qual ele pertence, assim, o professor do 6º ano será representado pelas iniciais **PA**, o do 7º ano pelas letras **PB**, e assim por diante.

3. Análise dos dados

Nesta seção empreenderemos as análises quantitativa e qualitativa das concepções de leitura dos alunos da 6ª a 9ª série. Vista de forma geral, a investigação de tais concepções resultou no levantamento quantitativo, mostrado no gráfico abaixo:



Obtivemos essas respostas por meio da aplicação de um questionário nas salas de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Dentre as diversas perguntas presentes no questionário, a primeira, “Para você, o que é leitura?”, tinha como objetivo enquadrar a resposta dos alunos em uma das concepções de leitura anteriormente mencionadas. Observando os dados dispostos acima, é possível mostrar que:

- a) A concepção mecanicista foi a concepção de leitura predominante para os alunos da 6ª e 7ª séries e a terceira citada pelos alunos da 8ª e 9ª séries.

b) A concepção psicolinguística figurou em último lugar para os alunos da 6^a e

7^a séries e em segundo lugar entre os de 8^a e 9^a série.

c) A concepção sociopsicolinguística foi a predominante na 8^a e 9^a séries;

A observação dos dados da forma apresentada nos permite chegar a interpretações apenas quantitativas acerca das concepções de leitura dos alunos do ensino fundamental, daí empreendermos, a seguir, nossa análise enfocando também a análise qualitativa. Analisaremos, em 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, respectivamente, as concepções mecanicista, psicolinguística e sociopsicolinguística, comparando-as por série.

3.1.1. A concepção mecanicista de leitura

As respostas dadas pelos alunos à pergunta “Para você, o que é ler?” e que se enquadram nesta visão de leitura acreditam que ela é :

A. Um meio de se obter conhecimento

Para falar bem a verdade ler é um grande exercício para as pessoas terem um português bonito e saber falar e ler muito bem. (D21)

Interessante a resposta de D21 para quem a leitura serve para aprender as regras de português “Para falar bem a verdade ler é um grande exercício para as pessoas terem um português bonito e saber falar e ler muito bem”, o que nos mostra que para este aluno a leitura é tarefa apenas das aulas de Língua Portuguesa. Notamos também que a finalidade da leitura, para os alunos das séries envolvidas em nossa pesquisa, resumiu-se apenas a obtenção do conhecimento escolar, como pudemos observar pelas respostas acima. Nessa visão, ler tem a finalidade apenas escolar, o ler para aprender, segundo Solé (1998)².

Segundo Leffa (1996), ao tomarmos o texto como material do qual absorvemos o significado, estamos considerando o leitor como alguém que recebe pronto o significado do texto, o que sabemos, de todo, não ser verdade. Enquadradas no modelo tradicional de leitura temos as respostas dos alunos que creditam à leitura a tarefa inicial de decodificação, como veremos a seguir. O item B, mostrado abaixo, ilustra as respostas dos alunos, que consideram a leitura como decodificação:

B. Decodificação dos signos gráficos

Ler é saber pronunciar a palavra (A38)

Ler é soletrar (B17)

Ler é você ter uma leitura em voz alta boa (C9)

Notamos que nestes exemplos está clara a referência à leitura como adição dos elementos que compõem um texto, desde as unidades menores (letras e sílabas) até as consideradas de mais alta complexidade (palavras, frases e textos).

A tarefa de decodificação de um texto, segundo Kleiman (1993) e Coscarelli (1999), deve ser vista como uma etapa da leitura, não como um conceito de leitura, pois se assim o fosse, ela estaria reduzida à identificação de partes dos textos e à oralização, como podemos perceber em A38 “Ler é saber pronunciar a palavra”, B17 “Ler é soletrar” e C9 “Ler é você ter uma leitura em voz alta boa”. Na verdade, a decodificação deve ser vista como uma espécie de mola propulsora para a compreensão leitora.

No entanto, conceber a decodificação como um conceito de leitura é ainda fruto de uma prática ainda muito presente nas aulas de português nas classes dos alunos que fizeram parte de nossa pesquisa. No dizer das professoras das salas de aula pesquisadas, principalmente as de 6ª e 7ª séries, a leitura em voz alta realizada ou individualmente ou coletivamente é bem mais fácil de ser controlada, ou seja, nós podemos saber, de fato, quem sabe ler.

C. Memorização de informações do texto

Ler é memorizar o que a gente vê no texto. (A14)

Essa resposta nos mostra que o aluno acredita na hipótese de que o bom leitor é aquele que retém mais informações do texto. Ou seja, não podemos dizer que alguém tenha entendido um texto se é capaz de repetir seus elementos de memória, na verdade, o bom leitor, quando compreende um texto, segundo Colomer e Camps (2002), explica-o com suas próprias formulações e, para fazer isso, é necessário que entenda as relações entre os componentes do texto, que serão formadas ao longo de sua leitura.

Acreditamos que esta concepção de leitura nos alunos é resultado de experiências anteriores de aprendizagem de língua e da influência de seus professores. Como consequência temos, segundo Kleiman (1996) um pseudo-leitor, um indivíduo passivo, disposto a aceitar a contradição e a incoerência, pois não percebe que seus conhecimentos de mundo e linguísticos influem de maneira direta na construção do significado do texto. Assim a leitura assume um caráter apenas ascendente, reduzido ao processo de decodificação das estruturas linguísticas que compõem o texto.

3.1.2. A concepção psicolinguística de leitura

Em nosso *corpus*, algumas respostas ilustrativas desta concepção de leitura são:

Ler é você pegar um texto em um livro e saber interpretar o que o texto quis dizer (B13).

Ler é se concentrar somente no texto para poder entender o que ele quis dizer. (B37).

As respostas que denotam uma visão psicolinguística de leitura, enumeradas acima, centraram-se na importância de descobrir o que o texto quer dizer, ou seja, em interpretá-lo, mas a interpretação centra-se no sentido que o leitor dá ao texto, a partir do qual este adquire significado. Nestas respostas é nítido o enfoque na palavra você, evidenciando que é o leitor a fonte primordial de leitura de um texto. Dessa forma, o significado torna-se bastante fluido, cabendo ao leitor decidir se um texto tem ou não sentido.

Claramente distinta da concepção tradicional de leitura, nesta o leitor não é visto mais como mero decodificador, uma vez que utiliza seus conhecimentos para retirar as informações que o texto escrito pode oferecer e reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seu conhecimento de mundo e com o uso de estratégias de previsão, confirmação e seleção. A resposta de B37 evidencia essa outra tarefa que o leitor deve, então, assumir: “Ler é se concentrar somente no texto para poder entender o que ele quis dizer”. Segundo Goodman (1976) e Smith (1989), essa concepção tem o grande mérito de ver a leitura como um processo de criação, e confirmação ou não das hipóteses, a partir do conhecimento prévio sobre a língua e o mundo, assumindo, assim, um caráter descendente.

3.1.3. A concepção sociopsicolinguística de leitura

São ilustrativas desta concepção as seguintes respostas:

Ler, para mim é interagir com textos escritos ou não escritos, formais ou não formais, eu adoro ler. (A2)

Ler é se divertir. (B22)

Ler é interpretar as coisas com outros pontos de vista. (D38)

Percebemos nestas respostas que a leitura vai além do material escrito, assumindo uma importância de cunho social para a vida do cidadão e não apenas um objeto escolar. Podemos perceber, ainda, pelas respostas anteriores, que a leitura para estes alunos passa a ser uma possibilidade de diversão, de entretenimento, o ler por prazer, segundo Solé (1998). Acreditamos que o aluno, quando toma o livro para ler porque gosta daquele determinado tipo de texto já está, ele mesmo, contribuindo para a quebra do binômio ler-desprazer.

Chama-nos atenção a resposta de D38 “Ler é interpretar as coisas com outros pontos de vista.”, que nos mostra a possibilidade de o leitor perceber que há pontos de vista distintos do dele e que ajudam na formação de um cidadão mais consciente e capaz de conviver com a diversidade. A percepção desses outros pontos de vista pelo leitor, mostra, segundo Soares (2000), que o texto tem um potencial de evocar significado, não um significado cristalizado.

As respostas acima, enquadradas no modelo sociopsicolinguístico, definem, pois, a leitura sob a perspectiva da interação entre texto/autor e leitor. Nesta aceção, o processo de interação entre texto/autor e leitor ocorre mediante as marcas linguísticas presentes no texto, por meio das quais é possível ao leitor perceber a intencionalidade do autor e concordar ou não com elas. Segundo Dell’Isolla (1996: 72), na interação entre texto/autor e leitor estão explícitas “as marcas individuais e as determinadas pelo lugar social de onde provém o sujeito”, fato que caracteriza, portanto, a situação de intersubjetividade do leitor/texto, entidades físicas necessárias para que a leitura possa ocorrer.

Acrescentaríamos, ainda, que o contexto social é o elemento que circunda a interação entre estes três elementos, pois se a leitura é uma prática social, ela assim o é porque os elementos que a compõe estão inseridos em um momento sociohistórico que determina a linguagem e o sentido. Outra resposta que nos chamou a atenção foi a de A2, “Ler, para mim é interagir com textos escritos ou não escritos, formais ou não formais, eu adoro ler”.

Nessa resposta podemos perceber as diversas possibilidades de leitura apontadas pelo aluno e que nos remete ao conceito de multimodalidade, conforme assinalam Kress e Van Leeuwen (1996). Para estes autores (op.cit), a linguagem é constituída de forma multimodal, o que implica na construção de sentidos advinda de uma relação estabelecida entre os diversos modos utilizados para sua constituição. Desse modo, seria insuficiente uma leitura que se centrasse apenas nos aspectos linguísticos de um texto, já que a comunicação é plural e constituída de uma infinidade de modo realizacionais, condição que exige da escola novas formas de trabalho com o material escrito.

4. Considerações Finais

Ao analisarmos os dados quantitativamente, observamos que os alunos da 6ª e 7ª séries tinham uma concepção de leitura predominantemente mecanicista, ao passo que nas 8ª e 9ª séries a concepção sociopsicolinguística se sobressaiu. Tal fato explica a percepção da leitura, para os alunos da 6ª e 7ª séries, como uma atividade primordialmente escolar, ao passo que, para os alunos da 8ª e 9ª séries, ela ia além de uma atividade escolar, sendo concebida também como fonte de lazer, de informação e como um meio de acesso ao mercado de trabalho. Nossa pesquisa permitiu-nos constatar que a leitura na escola ainda precisa de muita reformulação, ainda é necessário torná-la um objeto, sobretudo, social, um pouco mais livre do tratamento, cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola. Não cabe mais à escola, em pleno século XXI, ser um abismo entre as necessidades escolares e as sociais. Certas de que a leitura deve ser um objeto de discussão antes, durante e depois de seu processamento, estamos convictas de que ela não pode ser vista apenas como um produto acabado e suficiente em si, mas como uma habilidade que permite aos indivíduos uma gama de aberturas para o convívio social.

Referências

- ADAM, M.J. e COLLINS, A. A schema-teoric view of reading. In: FREDLE, R.O. (Org.). **New directions in discourse processing**. New Jersey: Ablex, 1979.
- BRAGA, Denise Bértoli e BUSNARDO, Joanne Marie. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. In: **Linguas Modernas**, v.20, 1993.
- BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sóciopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CARRELL, P.L. Interactive text processing: implications for/ESL/second language reading classroom. In: CARRELL, P.L. DEVINE, J. ESKEY, D.E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 239-259.
- CHARTIER, Roger & CAVALLLO, Guglielmo (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, (liv.1), 1995.
- CICOUREL, A. **Cognitive sociology: language meaning in social interaction**. New York: Free Press, 1974.
- COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, Ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. Tese de Doutorado**. Faculdade de Letras: UFMG, 1999.

- CURTO, Luís et alii. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DELL'ISOLLA, Regina Lúcia Peret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, Isabel. (org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.
- ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EISNER, E.W. **The enlightened eye: qualitative inquiry and the enancement of educational practice**. New York: Macmillan Publish Company, 1991.
- ESKEY, D.E. e GRABE, W. Interactive models of second language reading: perspectives on instruction. In: CARREL, P.L. DEVINE, J. ESKEY, D.E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 223-237.
- _____. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems on second language readers. In: CARREL, P.L. DEVINE, J. ESKEY, D.E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 223-237.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Londres: Longman: 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel:Assoeste, 1984.
- GOODMAN, Kennet S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. e RUDELL, R.B. (orgs.) **Theoretical Models and Process of Reading**. Newark: International Reading Association, 1976.
- _____. The reading process. In: In: CARREL, P.L. DEVINE, J. ESKEY, D.E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.11-21.
- GRABE, W., & STOLLER, F. L. **Teaching and researching reading**. London, England: Pearson Education, 2002.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1993.
- _____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. e MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- KRESS, Gunther e VAN LEEUWEN. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- LEFFA, V.J. O conceito de leitura. In: **Aspectos da Leitura: uma perspectiva. Psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996. pp. 9-18.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa. **Tese de Doutorado**. UFRN: Natal, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. e PAIVA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MOITA LOPES L.P. **Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social**. In: **Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional de Português e Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro: Niterói, UFF, 1996.
- PEARSON, P. D. e STPHENS, D. Learning about literacy: a 30-year journey. In: SINGER, H. e RUDELL, R.B. (ogs.) **Theorical models and process of reading**. Newark: International Reading Association, 1985.p. 22-40.
- RUMELHART, D. Schemata: the building blocks of cognition.In: SPIRO, R.J. et al(orgs.) **Theorical issues in reading comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, 1980.p. 33-58.

- _____. Toward an interactive model of reading process. In: SINGER, H. e RUDDALL, R.B. (ogs.) **Theoretical models and process of reading**. Newark: International Reading Association, 1985.p. 122-151.
- SAMUELS , S. J. & KAMIL, M. Models of the reading process. In CARRELL, P.L; DEVINE, J. ESKEY, D.E.(eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- SCARAMUCCHI, M.V.R. O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo. **Tese de Doutorado**. Campinas: Unicamp, 1995.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Rsegina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.) **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ática, 2000.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STANOVICH, K. E. Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: **Reading Research Quarterly**. Ohio, n.1, p. 33-71, 1980.