

ABORDAGENS DE LEITURA NO ENSINO BRASILEIRO: UM BREVE PERCURSO DESDE OS ANOS 1950 ATÉ OS DIAS ATUAIS

READING APPROACHES IN BRAZILIAN EDUCATION: A BRIEF PATH FROM THE 1950s TO THE CURRENT DAYS

Geraldo Abreu¹

RESUMO: O processo de leitura é complexo e envolve aspectos físicos, cognitivos, sociais, pessoais e motivacionais que devem ser levados em consideração durante a compreensão. Muitos estudiosos tentaram defini-lo sob variadas concepções, ora dando ênfase às palavras e seus significados, ora à capacidade cognitiva dos leitores e sua capacidade para depreender informações. Nos dias atuais, visa-se à capacidade crítica dos leitores, que abarca todos os aspectos mencionados em busca de uma leitura proativa e reflexiva. Assim, este trabalho pretende apresentar uma pequena revisão das distintas concepções de leitura utilizadas para o ensino em línguas estrangeiras, partindo das que se focam na superfície dos textos, passando pelas que se concentram na capacidade cognitiva dos leitores e chegando à que faz a mescla das anteriores, acrescentando a exploração da criticidade dos indivíduos.

Palavras-chave: Leitura; Aprendizado; Psicolinguística.

ABSTRACT: The reading process is complex and involves physical, cognitive, social, personal, and motivational aspects that must be taken into consideration during comprehension. Many scholars have tried to define it under varying conceptions, sometimes emphasizing words and their meanings, sometimes the cognitive capacity of readers and their ability to grasp information. In the present day, the critical capacity of the readers, which covers all the aspects mentioned, is the aim, in the search for a proactive and reflective reading. Thus, this work intends to present a brief review of the different conceptions of reading used for teaching foreign languages, starting from those that focus on the text surface, passing through the ones focusing on the cognitive ability of readers and arriving at the one that mixes the previous ones, adding the exploration of the individuals' criticality.

Keywords: Reading; Learning; Psycholinguistics.

¹ Mestrando em Linguística Aplicada, UFMG.

1. INTRODUÇÃO

A busca por uma definição final do processo de leitura tem sido feita há décadas por distintos estudiosos filiados às mais variadas escolas, o que deu origem a diversas nomenclaturas e modelos teóricos. Em vista disso e dando atenção especial aos trabalhos de Kleiman (1995; 2001; 2004), Cassany (2006) e Cassany e Castellà (2010), este artigo visa a descrever as teorias mais evidentes que orientaram e orientam o ensino de leitura em línguas estrangeiras no contexto da educação básica no Brasil e que, ao longo do tempo, vêm sendo utilizadas por professores em salas de aula.

Com o auxílio da literatura já elaborada sobre o tema, como o estudo de Ezequiel Silva (1999), Vilson Leffa (1999), Xavier Conde (2002) e Daniel Cassany e Cristina Aliagas (2007), além das obras já citadas, elaboramos um curto percurso sobre as abordagens do ensino da leitura no Brasil desde os anos 1950 e 1960, com as concepções behavioristas de leitura. Passamos com maior detalhamento pelas concepções psicolinguísticas que receberam grande dedicação por parte de pesquisadores nos anos 1970, que, segundo Kleiman (2004), foi o período de maior produtividade das pesquisas sobre o tema e que aportou grandes contribuições para o ensino brasileiro. Chegamos, por fim, a uma perspectiva de leitura mais atual abordada por Cassany (2006) e Cassany e Castellà (2010): a sociocultural, que agrega à interpretação textual o caráter social, cultural e crítico, e cujos estudos no Brasil ainda são incipientes e carecem de mais dedicação e observância por parte de pesquisadores.

2. ABORDAGENS NOS ANOS 1950 E 1960

Nos anos 1950 e 1960 predominaram no Brasil perspectivas de leitura behavioristas, que influenciavam e ainda influenciam práticas pedagógicas. Segundo Kleiman (2001), nessa visão mais simplificada, a leitura se dá através da decodificação dos sinais gráficos e sonoros (relação letra-som), da extração do significado exclusivamente das palavras do texto e, principalmente, da aquisição de hábitos a partir de estímulos-respostas. A autora reitera que “[os estudos behavioristas] previam um leitor que precisava receber um estímulo visual, uma letra, para uni-la a um estímulo visual anterior e assim formar uma sílaba, procedendo dessa forma em todos os níveis de significação: letra por letra até completar uma sílaba, sílaba por sílaba, até completar uma palavra, palavra por palavra até completar uma frase e assim sucessivamente” (KLEIMAN, 2001, p.16).

Baseando-nos em Silva (1999), destacamos três concepções inseridas nessa visão do processo de leitura. A primeira, conhecida como método silábico, basicamente consiste em *(a) traduzir a escrita em fala*. Nela, o foco está em ler textos em voz alta traduzindo sinais gráficos em sons. Reforça-se a capacidade dos alunos, a partir de estímulos visuais (o texto), em unir letra por letra, sílaba por sílaba até formar unidades maiores da língua e assim por diante. Em outros termos, para o autor, sob essa concepção “ler é ler em voz alta, obedecendo às regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais, obedecendo às pausas de pontuação, etc.” (SILVA, 1999, p. 12). Vemos que o respeito aos sinais gráficos e a relação letra-som são avaliados; desta forma a leitura adequada seria alcançada sempre e quando o aluno respeitar a pronúncia correta das palavras.

A segunda consiste em *(b) dar respostas corretas e protocolares*. Para Silva (1999), o estímulo é o texto e a resposta é a leitura. Aqui, a leitura é feita de maneira linear para que respostas, previamente estabelecidas pelos professores ou pelos livros didáticos, sejam encontradas. Caso o aluno acerte, ele será premiado (estimulado) de forma pública frente aos colegas de classe ou de maneira particular através das correções em seus cadernos; por outro lado, caso alguma resposta não esperada seja dada, o leitor será reprochado (não estimulado).

E a última, que nos parece uma continuidade da segunda, diz respeito à leitura como meio único para *(c) encontrar o tema central (significado) do texto*. Ou seja, há uma resposta única que desconsidera as interpretações oferecidas pelos conhecimentos pessoais dos leitores. Em geral, as respostas são feitas com transcrições de trechos dos textos e, caso o aluno não obtenha ou depreenda o tema central, sua resposta será desconsiderada. Para Silva (1999), “esta concepção alça o leitor ao papel de um saca-rolhas ou de um detector que deve localizar no ‘complicado mapa’ onde está localizada a parte essencial do texto” (p. 13).

Essa perspectiva tem debilidades que foram conhecidas com o passar dos anos: a primeira é que sua adoção leva à ideia de aluno como um receptáculo vazio que necessita ser completado com conhecimento que, por sua vez, será provido pelo professor e pelo texto. A segunda é que ensinar a leitura sob essa visão leva à formação de leitores não autônomos, acríticos e facilmente manipuláveis. A terceira é que essa concepção desconsidera interpretações textuais devidas à multiplicidade de significados que um texto carrega. Por fim, ela desconsidera, também, o contexto de produção e o do aluno e sua capacidade cognitiva para depreender as mensagens do texto, algo que será revisto nas perspectivas de que trataremos a seguir.

3. PERSPECTIVAS A PARTIR DOS ANOS 1970

Nos anos 1970, havia, e ainda há atualmente em 2017, a necessidade de melhorar os níveis de leitura em língua materna dos alunos das escolas brasileiras, principalmente por pressão da mídia. De acordo com Kleiman (2004), “os estudos sobre a leitura em língua materna tiveram um grande desenvolvimento, sem dúvida impulsionados pela mídia, que, a cada ano, depois dos resultados do vestibular, noticiava uma nova ‘crise de leitura’ no Brasil” (p. 14). É inegável que as provas de ingresso no ensino superior brasileiro (antes, os vestibulares e, agora, também o ENEM) ditavam, e ditam, em grande medida, as práticas de ensino, e que as escolas organizam seus currículos de modo a adequar-se às suas exigências. Assim, desde a década de 1970 estudiosos brasileiros e do mundo viam a necessidade de encontrar “fórmulas” para melhorar os níveis de leitura dos estudantes, seja em língua materna ou em línguas estrangeiras.

Diante desta necessidade, o país viu a influência de teorias e propostas metodológicas que visavam a explicar e explorar os mecanismos de aprendizado e aquisição da leitura. Como afirma Kleiman (2004), nessa época, segunda metade dos anos 1970, havia o predomínio dos estudos provenientes das ciências psicológicas, nos quais os sujeitos passaram a ocupar lugar de destaque já que seus processos cognitivos eram objeto de investigação e, possivelmente, o meio para explicar o processo de aquisição da leitura. Portanto, nessas novas concepções, o leitor começa a ser visto como sujeito ativo em relação ao texto, ainda que apenas por suas capacidades cognitivas. Até aquele momento a capacidade crítica não havia começado a ocupar lugar de destaque, como veremos adiante.

Nos estudos das ciências psicológicas destaca-se uma vertente que tem importância para compreender o processo de leitura: a Psicolinguística, que visa a

explicar como se dá a aquisição e a deterioração da linguagem na espécie humana, através de fatores psicológicos e neurológicos que dotam o homem de sua capacidade de uso, compreensão, comunicação e produção. Portanto, o foco desta vertente é o processo cerebral que faz com que nos entendamos enquanto humanos. Para Conde (2002):

A psicolinguística é uma disciplina que busca descobrir, por um lado, como se produz e se compreende a linguagem e, por outro, como ela é adquirida e perdida. Mostra, portanto, interesse pelos processos implicados no uso da linguagem. É, ademais, CIÊNCIA EXPERIMENTAL: exige que suas hipóteses e conclusões sejam contrastadas sistematicamente com dados da observação da conduta real dos falantes em situações diversas. (CONDE, 2002, p. 09, grifo no original)²

Reparemos que a Psicolinguística se debruça, também, sobre as situações reais de interação entre falantes, algo que antes não era foco dos estudos, o que implica a observação dos conhecimentos de distintas naturezas (linguísticos, cognitivos e sociais) trazidos (conhecimentos prévios) e construídos (conhecimentos que se formam durante a interação) que se colocam em uso durante essa interação.

3.1. MODELOS PSICOLINGÜÍSTICOS DE LEITURA

Dentro dos estudos da Psicolinguística surgiram modelos que buscavam explicar como se dava o processo de leitura e que, ainda que fossem modelos não pensados para sala de aula, acabaram por influenciar métodos de ensino. Entre esses, está o *Modelo de Processamento Serial* de Gough que possui caráter altamente descritivo em

² No original: “La psicolingüística es una disciplina que trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje por un lado y cómo se adquiere y se pierde el lenguaje por otro. Muestra, por tanto, interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje. Es, además, CIENCIA EXPERIMENTAL: exige que sus hipótesis y conclusiones sean contrastadas sistemáticamente con datos de la observación de la conducta real de los hablantes en situaciones diversas”. (CONDE, 2002, p. 09, grifo no original)

relação a cada estágio do processamento da leitura e segundo Kleiman (2001, p. 23), “leva a extremos inaceitáveis desde o ponto de vista empírico, o sequenciamento dos processos envolvidos na decodificação (na leitura, segundo Gough)”. Pela observação da autora, percebemos que Gough admitia a leitura como sinônimo de decodificação, algo que nos remete aos métodos anteriores à década de 1970. Isso é compreensível, visto que ainda eram incipientes os novos estudos sobre a leitura e esses ainda sofriam influências de visões anteriores. Para exemplificar o caráter descritivo dos processos, observemos essa síntese que a autora elabora do modelo de Gough: “Esse modelo destacava eventos tais como: fixação ocular e movimento sacádico³, representação icônica do percepto visual, identificação das letras, mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical (acessível mediante a representação fonêmica abstrata dos caracteres), também serialmente, palavra por palavra (da esquerda para a direita)” (KLEIMAN, 2001, p. 24).

Outro modelo que deve ser abordado é o *Modelo de Sistemas de Comunicação* de Ruddell, que se aproxima ao de Gough primeiro por entender a leitura como decodificação de unidades linguísticas e, segundo, por buscar descrever os processos ocorridos durante a leitura. Kleiman (2001) o sintetiza da seguinte maneira:

Para Ruddell a leitura é um desempenho psicolinguístico complexo que consiste na decodificação de unidades linguísticas escritas no processamento das unidades linguísticas ao longo de dimensões estruturais e semânticas, e na interpretação dos dados semânticos segundo os objetivos do leitor. No modelo o *input* visual inicia o processo de decodificação no qual os sistemas grafêmico, fonêmico e morfêmico são utilizados. O material analisado é agrupado em constituintes, e armazenado na memória imediata (em fatias ou “chunks”)⁴ para servir de *input* a regras transformacionais. (KLEIMAN, 2001, p. 27, grifos no original)

³ Movimento rápido feito com o olho entre pontos de fixação, por exemplo, entre duas palavras para, depois, haver a fixação em uma delas.

⁴ Neste trabalho adotamos o termo memória de trabalho, em vez de memória imediata, além do termo *frames* em vez de *chunks*, como pode ser observado em trabalhos de outros autores.

Esses modelos buscam capturar a complexidade da leitura através de aspectos cognitivos, no entanto, constroem suas bases em textos impressos, ou seja, o protagonismo é do material de leitura. Para eles, o leitor elabora processos psicológicos para sua compreensão, porém esses dependem mais da capacidade percepto-visual do indivíduo e sua relação com as letras que de sua memória e seus conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, importa mais o que os sinais gráficos aportam ao leitor do que o que o leitor aporta aos sinais gráficos.

Em uma comparação rápida desses modelos, podemos destacar que o de Rudell (1976) diminuiu o grau de caracterização dos processos percepto-visuais, ainda que esses ocupem lugar de destaque; ademais começa a obter protagonismo a capacidade do leitor de armazenar dados em sua memória imediata (memória de trabalho) e de interpretar dados, segundo seus objetivos. O modelo de Gough (1976) parece ser mais focado em automatismos visuais; já no de Rudell, esses automatismos são o estopim para o armazenamento e o processamento de dados.

É notável que os dois entendem a leitura como decodificação, pois os sinais gráficos e a capacidade percepto-visual, o mapeamento das letras, estruturas textuais, levam a processos psicolinguísticos mais complexos, como a compreensão textual. Esses dois modelos dão origem à abordagem de leitura *Bottom-up* ou Ascendente, ou seja, abordagens que preconizam o texto como impulsionador dos processos cognitivos no momento da leitura. Basicamente, ler seria um processo cognitivo de extração de significados acionado pelo conteúdo do texto, ou como Leffa (1999) define com bastante objetividade: “as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página.” (p. 06)

Após a atenção exaustiva dada ao texto nos dois modelos anteriores, o tema não necessitava mais de tanto foco dos estudiosos. Assim, Goodman (1973, *apud* LEFFA 1999; KLEIMAN, 2001) elabora o *Modelo de Testagem de Hipóteses*. Neste, o processo de leitura é elaborado quando o leitor reconstrói mensagens do autor através de seus

conhecimentos prévios, de hipóteses, inferências, adivinhações e experiências. Segundo Leffa (1999), a leitura para Goodman envolve os seguintes níveis de informação: “conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura etc.)” (p. 11). Kleiman (2001) define esses níveis de informação da seguinte maneira: “[...] informação grafo-fônica que inclui a informação gráfica, fonológica, bem como a interrelação entre ambas; a informação sintática, que tem como unidades funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiência do leitor.” (p. 29)

A autora, ademais, destaca que, para que o leitor utilize esses níveis de forma concomitante, são necessárias habilidades que propiciem o processamento, como: (a) “*scanning*”⁵, (b) busca na memória de pistas fonológicas, informações sintáticas e semânticas, (c) acionamentos de conhecimentos prévios (enciclopédicos, de mundo, socioculturais, linguísticos, etc.) que são armazenados na memória de curto e longo prazo através de pacotes de conhecimento ou esquemas, (d) testagem sintática e semântica das pistas textuais e (e) regressão ocular (em caso de inconsistências na evolução da leitura). Posteriormente, essas habilidades constituirão um conjunto de estratégias cognitivas que levam à elaboração de significados.

Em suma, no modelo de Goodman, a leitura é um processo não linear (ao contrário do que é observado nos modelos behavioristas) e não padronizado, em que importa menos o texto e mais a capacidade cognitiva do leitor, que envolve seleção de dados armazenados na memória e a capacidade de antecipar e prever informações através da ativação de conhecimentos prévios. Ler é utilizar estratégias de inferenciação (previsão, dedução, etc.) e autocorreção. Portanto, o leitor construirá sentido através de seu armazenamento de informações. Assim, é do leitor a função de

⁵ Capacidade de buscar informações relevantes sem que a leitura palavra por palavra seja feita.

antecipar-se aos elementos textuais e agregar-lhes sentido. Esse modelo dá origem à abordagem *Top-down* ou Descendente de leitura, ou seja, como visto, é da soma de processos cognitivos que se desprendem os sentidos do texto e não o contrário, como ocorre na abordagem *Bottom-up*.

3.2. PERSPECTIVA INTERACIONISTA DE LEITURA

A partir da visão de que o modelo *Bottom-up* excluía os conhecimentos prévios do leitor e de que o modelo *Top-down* desconsidera as pistas linguísticas deixadas pelo autor, surge a concepção Interacionista (ou Interativa) de leitura. Nela, os dois processos ocorrem de forma simultânea, não hierarquizada e se completam mutuamente em caso de inconsistências do texto ou de limitações do leitor. O processo *Bottom-up* é responsável pelo processamento percepto-visual, linguístico, e das pistas deixadas pelo autor como seu estilo e sua retórica, enquanto o *Top-down* se dedica a explorar os conhecimentos prévios do leitor para antecipar informações, elaborar hipóteses, recuperar inferências etc. Além disso, esses processos se retroalimentam sempre que ocorrem problemas de compreensão, acionando diferentes pacotes de conhecimento para auxiliar na depreensão de significados.

Além da interação entre diversos níveis de conhecimento, essa perspectiva, a partir de uma visão pragmática, pode ser vista como uma relação entre o leitor e o autor. Para Kleiman (1995), o leitor “formula, aceita ou rejeita suas hipóteses” (p. 64); por outro lado, “o autor deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu.” (p. 66)

Segundo Leffa (1999), nesta “abordagem conciliadora”, o significado do texto se constrói tanto com a decodificação das palavras do texto (*Bottom-up/Ascendente*), quanto com a bagagem que o leitor aporta a ele (*Top-down/Descendente*), ou seja, a leitura acontece a partir da combinação texto e leitor e da interação entre esses dois

elementos. Para Leffa (1999), “as abordagens conciliadoras [...] pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.” (p. 01). Segundo Kleiman (2008), “[nessa perspectiva] o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, que deixa de ser receptor de conhecimento apenas e passa a ser um (re)criador de significado.” (p. 19)

Em suma, o leitor deixou de ser um receptáculo vazio que apenas recebe estímulos do texto e passou a ser um contribuinte de significados apoiado em seus conhecimentos e nas pistas textuais. Em vista disso, a leitura se torna um processo contínuo e mutável de construção de significados. O texto impresso e suas pistas têm papel importante, mas não exclusivo, pois os conhecimentos socioculturais do leitor passam a cobrar protagonismo no processo de construção de sentidos, como veremos a seguir nos trabalhos de Cassany (2006) e Cassany e Castellà (2010).

4. AS ABORDAGENS DE LEITURA SEGUNDO DANIEL CASSANY

Em seu trabalho, especificamente desenvolvido para o ensino da leitura, Cassany (2006) define e explora três distintas abordagens de leitura, de maneira bastante didática e objetiva, em uma proposta para compreendermos como a leitura pode ser trabalhada em sala de aula. O autor não tem a intenção de descrever a especificidade dos processos envolvidos no momento da leitura, pois não pretende estabelecer um modelo de leitura, mas sim apresentar três concepções práticas, baseadas nos modelos vistos anteriormente. Ademais, a proposta de Cassany nos permite perceber como os modelos vistos podem influenciar práticas docentes e, conseqüentemente, a formação leitora dos estudantes. Sua proposta de classificação parte de uma visão simplista da leitura, com foco no código escrito, passando por uma visão mais elaborada, baseada na capacidade do leitor de explorar seus conhecimentos prévios, até uma concepção baseada nas práticas letradas críticas.

4.1. A CONCEPÇÃO LINGUÍSTICA

Quanto ao processo de leitura, esta concepção é a que apresenta características mais rudimentares, embora ainda seja uma das mais utilizadas nas salas de aula. É “uma visão mecânica, que dá foco à capacidade de decodificar a prosa de modo literal”⁶ (CASSANY, 2006, p. 21, tradução nossa). Como observaremos, ela está ligada ao behaviorismo tanto por suas características teóricas quanto por sua prática no ensino.

Podemos explicá-la da seguinte maneira: depois de (re)conhecer os sinais gráficos da página impressa através do movimento sacádico dos olhos, identificamos as palavras, aplicamos regras sintáticas para criação da coerência local e, por fim, recuperamos as acepções comuns das palavras. Para Cassany & Aliagas (2007), “segundo a visão linguística, o conteúdo do texto é o resultado de aplicar esses processos de decodificação”⁷ (p. 15, tradução nossa).

Deste modo, o significado do texto se constrói através do processamento do valor semântico das palavras e sua relação com as outras palavras do texto. Além do mais, o texto possui significado estável, de fácil entendimento para distintos leitores e independe dos leitores ou do contexto de leitura e produção. Ou seja, a leitura está relacionada simplesmente à decodificação e desconsidera os conhecimentos socioculturais dos leitores. Para Cassany (2006), nesta concepção de leitura, “[u]ma mesma pessoa que lesse o escrito em momentos e lugares diferentes também deveria

⁶ No original: “una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal.” (CASSANY, 2006, p. 21).

⁷ No original: “En resumen, según la mirada lingüística, el contenido del texto es el resultado de aplicar estos procesos de descodificación.” (CASSANY & ALIAGAS, 2007, p. 15).

obter o mesmo significado, posto que este depende das acepções que o dicionário atribui às palavras, e estas não se modificam facilmente”⁸ (p. 25, tradução nossa).

Podemos ver que todo o significado é provido pelo texto e suas unidades léxicas; o que o leitor deve fazer é recuperar as regras sintáticas e semânticas de cada palavra, relacionando-as com as palavras anteriores e posteriores (CASSANY, 2006). Ler é um processo automático, linear e uniforme feito por leitores que possuam conhecimentos sobre as regras que regulam a língua, características também observadas nas concepções dos anos 1950 e 1960.

Como já visto, o significado de um texto não reside apenas em suas palavras, visto que esta visão é simplista e redutora de um processo bastante complexo. Vejamos, a seguir, outras concepções que expandem a concepção linguística de leitura.

4.2. A CONCEPÇÃO PSICOLINGUÍSTICA DE LEITURA

Os textos com os quais temos contato no dia a dia não trazem todas as informações explícitas. Muitas vezes, eles ocultam informações, ora por questões de espaço físico ou por obviedade, ora por questões ideológicas ou intenções escusas. É importante saber que, por essas razões, durante a leitura nós nos antecipamos ao texto, elaborando previsões e deduções através do aporte dos nossos conhecimentos prévios. Assim, fazemos inferências, pois, do contrário, todo texto seria imenso e cansativo.

Segundo Cassany (2006), “A comunicação humana é inteligente e funciona de maneira econômica e prática: basta dizer uma pequena parte do que queremos comunicar para que o interlocutor compreenda tudo; produzindo poucas palavras —

⁸ No original: “Una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente.” (CASSANY, 2006, p. 25).

bem escolhidas — podemos conseguir que o leitor *infira* tudo.”⁹ (p. 05, tradução nossa, grifo no original).

Assim, nesta concepção, ler é “[...] desenvolver várias destrezas mentais ou processos cognitivos: antecipar o que dirá um escrito, aportar nossos conhecimentos prévios, fazer hipóteses e verificá-las, elaborar inferências para compreender o que se sugere, construir um significado, etc.”¹⁰ (CASSANY, 2006, p. 21, tradução nossa).

Para o autor, o significado se constrói e a *decodificação* é apenas o primeiro estágio de um processo psicológico muito mais complexo, que inclui mais dois processos que desenvolvemos durante a leitura: (a) *reconstruir a base do texto* através do que foi dito e do que pressupomos, ou seja, necessitamos recuperar a argumentação implícita através das inferências; e (b) *estabelecer um modelo da situação e do contexto* imediato ao escrito (emissor, lugar, meio, circunstâncias, etc.). Ainda, segundo o autor, esses processos implicam a *inferência* de informações implícitas, locais ou globais que, por sua vez, são produzidas a partir de conhecimentos armazenados em nossa memória. Esse processo culminará na formação de enunciados novos a partir de informações provenientes de conhecimentos que já possuímos.

De acordo com a concepção psicolinguística, é através desses processos cognitivos que entendemos coisas que não foram ditas no texto, compreendemos os sentidos que não correspondem a sua aceção semântica e deduzimos, prevemos e completamos dados do contexto imediato e amplo do texto, relacionando-os ao enunciado linguístico. Para tanto, o leitor deve explorar, dentre outras faculdades cognitivas, sua *capacidade inferencial*.

⁹ No original: “La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras — bien elegidas — podemos conseguir que el lector *infiera* todo.” (CASSANY, 2006, p. 05).

¹⁰ No original: “Desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (CASSANY, 2006, p. 21).

Pode-se perceber o destaque que damos às *inferências* dentre as outras capacidades cognitivas envolvidas no momento da leitura. Em termos gerais, nós as entendemos como nossa capacidade para preencher lacunas e compreender significados que vão além do que as palavras descrevem, recorrendo ao contexto de produção, à forma de divulgação, à busca pela percepção da intenção do autor (suas ideologias, valores, pontos de vista, sentidos), aos aspectos gráficos, à percepção social e a informações extratextuais, o que se dá através do aporte dos nossos conhecimentos prévios socioculturais e linguísticos, além, claro, de nossa capacidade cognitiva.

Ademais, acreditamos que as inferências nos servem como ponte entre as concepções de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural, justamente por defendermos que o indivíduo só é capaz de elaborá-las através de seus conhecimentos prévios linguísticos e socioculturais.

Por fim, Cassany (2006) resume a concepção psicolinguística da seguinte maneira: “[...] ler não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: aportar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificá-las ou reformulá-las, etc.”¹¹ (p. 06, tradução nossa).

O autor reitera ainda que as contribuições da psicolinguística sobre as destrezas cognitivas são importantes, pois temos descrições sobre a leitura adequada, sobre como nossa mente funciona para compreender, sobre como formulamos hipóteses e fazemos inferências (CASSANY, 2006). No entanto, aborda pouco ou quase nada o componente sociocultural e as formas como cada comunidade em particular adota a leitura em seu contexto específico. Por exemplo, não consegue explicar as diferenças entre as leituras feitas por um brasileiro e um europeu de uma mesma notícia sobre os

¹¹ No original: “[...] leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.” (CASSANY, 2006, p. 06).

preparativos do carnaval no Brasil. Certamente as percepções serão diferentes entre esses leitores; inclusive elas serão diferentes até mesmo entre brasileiros, dependendo de sua relação com essa festa. Segundo o autor, “[l]eitores diferentes entendem um texto de maneira diversa — ou parcialmente diversa — porque aportam dados prévios variados, posto que sua experiência de mundo e os conhecimentos acumulados em sua memória também variam. Uma mesma pessoa pode obter significados diferentes de um mesmo texto se o lê em diferentes circunstâncias, nas quais mude seu conhecimento prévio.”¹² (CASSANY, 2006, p. 06, tradução nossa).

Portanto, acreditamos que os processos cognitivos, em especial a capacidade inferencial, têm participação essencial na compreensão. Todavia, sozinhos, não são suficientes para explicar a complexidade da apreensão que ocorre durante a leitura. Assim, faz-se necessário focalizar outro fator determinante: o componente sociocultural, que veremos a seguir.

4.3. A CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL DE LEITURA

Esta concepção é colocada por Cassany e Castellá (2010) dentro de uma perspectiva crítica de leitura, segundo a qual o leitor deve perceber que o texto se constrói em contextos sociais, políticos e culturais. Igualmente, ele deve interpretar esses contextos e posicionar-se criticamente sobre eles. O autor destaca que “ler e escrever não só são processos cognitivos ou atos de (de)codificação, mas também tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de

¹² No original: “Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa —o parcialmente diversa— porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo.” (CASSANY, 2006, p. 06).

falantes.”¹³ (p. 354, tradução nossa). O autor compreende a leitura não somente como um processo de (de)codificação ou cognitivo; ele a entende como uma prática cultural e seu significado depende de fatores como o contexto sociocultural. Nesta concepção, acredita-se que tanto a leitura linguística quanto a psicolinguística têm origem social e não se discute se o significado é apreendido a partir de palavras ou da mente do leitor. (CASSANY, 2006)

Há três pontos indissociáveis que são a base desta concepção. O primeiro é que *tanto o significado das palavras quanto os conhecimentos prévios têm origem social*. Para Cassany (2006), “talvez as palavras induzam o significado, talvez o leitor utilize suas capacidades inferenciais para construí-lo; no entanto, tudo vem da comunidade.”¹⁴ (p. 03, tradução nossa). Este primeiro ponto tem base na teoria sociocultural de aprendizado, segundo a qual o funcionamento mental dos indivíduos não pode ser estudado isoladamente, mas deve levar em consideração processos sociais nos quais eles se inserem, pois sua relação com o meio irá influenciar diretamente a formação cognitiva onde são armazenados todos os conhecimentos prévios, incluídos os linguísticos e os socioculturais. (VYGOTSKY, 1998)

O segundo ponto dessa concepção diz que *nenhum discurso surge do nada* — pelo contrário, qualquer escrito tem origem social, contexto histórico, há um indivíduo que o escreve, uma instituição que o executa, ou seja, há ideologias que devem ser captadas no momento da leitura, ora expressas de forma explícita, ora de forma implícita. Para Cassany (2006), “o discurso não surge do nada. Sempre há alguém por trás. O discurso reflete seus pontos de vista, sua visão de mundo. Compreender o

¹³ No original: “leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes.” (CASSANY e CASTELLÀ, 2010, p, 354).

¹⁴ No original: “Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.” (CASSANY, 2006, p. 03).

discurso é compreender esta visão do mundo.”¹⁵ (p. 06, tradução nossa). Portanto, o discurso sempre reflete a intenção, os pontos de vista, a percepção do mundo, etc. de quem o profere.

O terceiro ponto reitera que *discurso, autor e leitor não são elementos isolados*, já que as práticas de leitura se desenvolvem em âmbitos sociais com normas e tradições das quais os indivíduos fazem parte. Qualquer que seja o discurso, trará relações de poder intrínsecas, terá um contexto social por trás, terá objetivos a serem cumpridos, terá uma função na instituição da qual faz parte e reproduzirá papéis sociais dessa instituição (CASSANY; ALIAGAS, 2007). O autor, por sua vez, tem uma profissão que tem funções sociais, muitas vezes não explicitadas pelo discurso. O leitor também tem propósitos sociais, sejam políticos, pessoais, religiosos ou culturais. Assim sendo, o discurso é utilizado de formas particulares em cada comunidade, instituição, situação, etc., a depender dos propósitos sociais do autor e do leitor. Para Cassany (2006), “[o] papel que adotam o autor e o leitor varia; a estrutura do texto ou as formas de cortesia são as específicas de cada caso, o raciocínio e a retórica também são particulares da cultura, assim como o léxico e o estilo são sociais.”¹⁶ (p. 07, tradução nossa).

Em resumo, para Cassany, a orientação sociocultural não entende a leitura apenas como um processo percepto-visual ou psicológico realizado através da decodificação de unidades linguísticas e das capacidades cognitivas. Vai além disso, mas reparemos que não os desconsidera: é uma prática cultural que faz parte de uma comunidade específica com particularidades sociais e históricas. Depreender significados de um texto é reconhecer essas particularidades, reconhecer quais funções um texto exerce em determinada comunidade, em determinado contexto e

¹⁵ No original: “el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.” (CASSANY, 2006.. p. 06).

¹⁶ No original: “El rol que adoptan el autor y el lector varia; la estructura del texto o las formas de cortesia son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo son sociales.” (CASSANY, 2006, p. 07).

quais as intenções do discurso. Para tanto, é necessário que o leitor utilize seus conhecimentos — não só linguísticos, mas também socioculturais.

Esses dois últimos pontos têm base na teoria da Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Norman Fairclough e abordada por Magalhães (2001) e Cassany (2006). Segundo essa teoria, o texto deve ser entendido como um evento discursivo e, como tal, ele é revestido por aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia, características encontradas na concepção defendida por Cassany.

As concepções linguística, psicolinguística e sociocultural não são, de maneira nenhuma, excludentes, mas sim complementares e, como destaca o autor (CASSANY, 2006), o melhor seria combiná-las em uma prática integradora, explorando o entorno do aprendiz, a capacidade de decodificação individual, a capacidade de inferenciação, mas sem desconsiderar os valores ideológicos que perpassam os textos. Podemos dizer que elas conseguem englobar de maneira bastante consistente as formas distintas de entender o processo de leitura, desde concepções mais antigas às mais atuais.

Vimos que a concepção linguística resume e abarca de forma clara os preceitos das teorias antecedentes às décadas de 1950 e 1960 e que a concepção psicolinguística, por sua vez, explica de maneira prática os preceitos da Psicolinguística e se relaciona de maneira direta à concepção interacionista de leitura. Por fim, a concepção sociocultural, que não descarta as duas primeiras, amplia as visões sobre o processo de leitura e inclui nele o fator crítico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho apresentar de forma sucinta algumas das abordagens que permeiam o ensino da leitura em línguas estrangeiras no Brasil. Ele não pretende ser um guia final, mas sim mostrar as mudanças nas concepções de leitura vividas no

país, desde a década de 1950, em que o foco era a superfície do texto, passando pelos estudos psicolinguísticos, proeminentes nos anos 1970, nos quais os conhecimentos prévios dos indivíduos ganham força. Chegamos afinal aos dias atuais com a concepção sociocultural de leitura, que não descarta as demais, mas sim propõe utilizá-las de forma concomitante, agregando às interpretações a noção de que todo texto se constrói em contextos sociais, políticos e culturais e que devem ser entendidos durante a leitura.

Acreditamos que a mescla dessas abordagens é a melhor maneira para o ensino da leitura em sala de aula, devendo, assim, os professores elaborarem análises sobre os objetivos, perspectivas pessoais dos aprendizes e seus contextos sociais para alcançar altos níveis de interpretação textual.

REFERÊNCIAS

- CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASSANY, Daniel; ALIAGAS, Cristina. Miradas y propuestas sobre la lectura. In CASSANY, Daniel, *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2007, pp. 13-22.
- CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. “Aproximación a la literacidad crítica” in *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/VQrzSU>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- CONDE, Xavier Frías. “Introducción a la psicolinguística”. In *Ianua: Revista Philologica Romanica*, n. 3, pp. 1-37, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/NqMSRm>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. “Abordagens da leitura”. In *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, pp. 13-22, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. “Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna”. In *Linguagem em (dis)curso*, Santa Catarina, v. 8, n. 3, pp. 487-575, set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

LEFFA, Vilson J. “Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social”. In LEFFA, Vilson J.; PEREIRA Aracy, E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educart, 1999.

MAGALHÃES, Célia Maria. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. Cap. 1. p. 15-30.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. “Concepções de leitura e suas consequências no ensino” in *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, pp. 11-19, jan. 1999.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 16/06/2017

Aceito em: 17/09/2017