

# CONCEPÇÕES DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Greice da Silva CASTELA<sup>1</sup>

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

**RESUMO:** Neste trabalho, refletimos sobre as concepções de leitura, já que é relevante explicitá-las, pois norteiam a elaboração de atividades de compreensão leitora, a transposição didática com textos na sala de aula e a análise de questões presentes em livros didáticos. Para fins de organização, classificamos as diversas linhas teóricas que discutem a leitura, desde as perspectivas unilateral e multilateral de processamento da informação, as quais abarcam três grandes abordagens: ascendente, descendente e interacional. Não as compreendemos como totalmente excludentes, mas como complementares em muitos pontos na caracterização dos aspectos que perpassam os processos de leitura e compreensão se considerados texto, leitor, contexto de produção e de leitura do texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Concepções de Leitura; Compreensão; Ensino.

## READING CONCEPTIONS IN THE LANGUAGE TEACHING

**ABSTRACT:** In this paper, we reflect on the reading concepts, since it is relevant to explain them, because they guide the development of reading comprehension activities, the use of texts in class and the analysis of some issues presented in textbooks. For organizational purposes, we classify the different theoretical lines that discuss the reading from the unilateral and multilateral perspectives of the information processing, which integrate three broad approaches: ascending, descending and interactive. We do not see them as completely exclusive, but as complementary in many ways to characterize the aspects that underlie the reading and comprehension process, if we consider the text, the reader, the production and reading context of the text.

**KEYWORDS:** Reading; Reading Conceptions; Comprehension; Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade muito trabalhada nas aulas de língua, seja materna ou estrangeira. Mas, muitas vezes, não é observado o fato de que a concepção ou as concepções de leitura que o professor tem, mesmo que inconscientemente, norteia(m) a elaboração de atividades de compreensão leitora, a transposição didática que envolve textos na sala de aula e a análise de questões presentes em livros didáticos. Analisamos, neste texto, essas concepções, separando as concepções de leitura ascendente, descendente e interacional desde

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br.

a perspectiva unilateral e multilateral de processamento da informação, conforme apresentado em Castela (2009a). A seguir, explicamos cada uma dessas concepções.

## 2 PERSPECTIVA UNILATERAL DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Dentro da perspectiva de processamento unilateral da informação, distinguimos a abordagem ascendente, considerando-se a concepção estruturalista de leitura, que estuda a leitura da perspectiva do texto, e a abordagem descendente, tomada a partir da concepção cognitivista, que trata a leitura da perspectiva do leitor (CASTELA, 2009b).

### 2.1 Abordagem ascendente: ênfase no texto

Nessa abordagem, se estabelece a concepção tradicional ou estruturalista de leitura, predominante nos Estados Unidos, sobretudo nos anos 50 e 60, que se disseminou no Brasil a partir de meados da década de 1970, principalmente com os trabalhos de Penteadó (1977) e Blikstein (1991)<sup>2</sup>. Essa perspectiva centrada no texto considera que este detém a informação (GOUGH; DIEHL, 1978), é portador de um sentido único e, conseqüentemente, de interpretação invariável (KATO, 1995), o qual leitor extrai durante a leitura, a partir de um processo de decodificação, em que ocorre um processamento *bottom-up* ou ascendente da informação. Ou seja, o significado flui do texto para o leitor, que o constrói através de análise e síntese do significado das partes menores e sequenciais que compõem o texto, como os grafemas e as palavras (KATO, 1995). Nesse processamento das informações visuais e linguísticas, através da leitura linear representada por um movimento uniforme dos olhos, processa-se o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo (GOUGH; DIEHL, 1978), objetivando atingir níveis superiores da frase e do texto. A partir da decodificação, identifica-se o elemento em mira e une-se o significado das unidades (letras, palavras, frases, parágrafos) para que a soma destas resulte na decifração do significado global do texto (GOUGH; DIEHL, 1978). Dessa maneira, o sentido está intrinsecamente relacionado à forma, e o acesso ao significado lexical ocorreria por intermédio do sistema fonológico da língua, ou seja, para compreender o que lê, o leitor necessita pronunciar, seja mentalmente ou não, cada palavra. Baseia-se nessa concepção a prática da leitura em voz alta nas aulas.

---

<sup>2</sup> Embora esse autor tenha escrito técnicas para a comunicação escrita, em sua obra evidenciam-se as mesmas ideias sobre leitura difundidas por Penteadó (1977).

Nessa concepção, a leitura consistiria na busca que o leitor (receptor) realizaria durante o ato de ler para encontrar o significado codificado pelo autor (emissor) do texto. Assim, “a finalidade da leitura é compreender o sentido das palavras, rápida e facilmente. Pode-se definir a leitura como a procura do significado; ler é procurar o significado” (PENTEADO, 1977, p. 198). Admite-se, portanto, uma única leitura, visto que só há um sentido a ser encontrado no texto pelos leitores a partir dos elementos linguísticos escolhidos pelo autor. Por isso, leitores com a mesma competência leitora teriam que obter o mesmo significado de um texto. Leffa (1999) critica essa concepção, dentre outros aspectos, porque nela evidencia-se um desinteresse pelos processos cognitivos e sociais que a leitura envolve. Como esta é entendida como extração de conteúdo do texto, quanto mais conteúdo um leitor consegue extrair, melhor é considerada sua leitura. Dessa maneira, considera-se a compreensão como decodificação (MARCUSCHI, 2008), e o leitor representa um mero decodificador de informações contidas no texto, possuindo o papel passivo de processar, de maneira inconsciente, cada palavra e frase do texto, já que tudo na superfície textual seria relevante para acessar seu conteúdo. Por isso, espera-se que o leitor ideal, também denominado de leitor analisador por Kato (1995)<sup>3</sup>, decodifique o texto, identifique detalhes explicitados, obtenha o significado do todo a partir da decodificação da microestrutura textual, extraindo a mensagem que o autor pretendeu deixar no texto. Segundo essa autora, os leitores que leem de acordo com esse processamento apresentam dificuldade para identificar a ideia principal do texto e realizam uma leitura com ênfase nos detalhes e nas informações explícitas.

Leffa (1999), ao realizar um panorama dos modelos de leitura, relata que essa perspectiva concebe o texto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo, devendo ser ‘transparente’, isto é, mostrar da maneira mais clara possível o conteúdo. Nessa perspectiva, como o grau de compreensão obtido pelo leitor depende das características textuais, tenta-se adaptar o texto ao leitor de maneira a respeitar suas limitações relacionadas à proficiência em leitura e possibilitar que o texto seja processado em sua totalidade. O mesmo ocorreu no ensino de línguas estrangeiras, por isso, os livros didáticos que seguem essa abordagem contêm textos simplificados, com vocabulário comum e estruturas linguísticas simples (LEFFA, 1999).

---

<sup>3</sup> Embora essa autora se enquadre na abordagem descendente de leitura, propõe uma classificação para diversos tipos de leitores que não se restringe à concepção de leitura que adota.

## 2.2 Abordagem descendente: ênfase no leitor

Com o surgimento da abordagem descendente, na qual se estabelece a concepção cognitivista de leitura, a ênfase passou do texto para o leitor. No final da década de 70 e início da década de 80, desenvolvem-se muitas pesquisas sobre leitura com base nas teorias da cognição, as quais surgem a partir da Psicolinguística e tentam descrever os processos de compreensão que ocorrem com a leitura e identificar como se dá sua aprendizagem. No Brasil, essas abordagens se evidenciam a partir de pesquisas sobre dificuldades de leitura instrumental em língua estrangeira. Como sugerem Kato (1995), Kleiman (2000) e Solé (1998), as dificuldades de leitura na língua meta não têm como causa a falta de domínio da língua estrangeira, mas dificuldades de leitura que também ocorrem na leitura em língua materna. Partiu-se daí para pesquisas dos processos que atuam na compreensão textual a fim de contribuir para a formação de leitores proficientes.

Nessa perspectiva, enfatiza-se o processamento *top down* ou descendente da informação, em que a leitura constitui um processo de atribuição de significados no qual o leitor utiliza um processo não linear, formula hipóteses e inferências de informações extralinguísticas, transporta seus conhecimentos e experiências prévias para o material lido e ativa seus esquemas mentais (SMITH, 1989). Esses esquemas são estruturas cognitivas abstratas que permitem armazenar traços típicos e genéricos de eventos a fim de caracterizá-los e distingui-los uns dos outros (LEFFA, 1999) e que são construídas pelo sujeito em interação com o ambiente, organizando seus conhecimentos e a maneiras de usá-los (COLOMER; CAMPS, 2000). O leitor ideal no processamento descendente, também intitulado de leitor construtor (KATO, 1995), possui maior capacidade para ler nas entrelinhas, acessar as informações implícitas e realizar previsões, recriando o texto. No entanto, esse leitor utiliza os dados visuais somente para diminuir incertezas, por isso, tende ao excesso de adivinhações durante a leitura (KATO, 1995).

Nessa abordagem, o processamento ocorre da função para a forma, da macroestrutura para a microestrutura textual (KATO, 1995), e o conhecimento prévio do leitor é mais importante que as informações presentes no texto, pois determina o que será ou não lido. Dessa maneira, os sentidos seriam construídos com base nos conhecimentos prévios do leitor, os quais apresentam três níveis (KLEIMAN, 2000):

a) conhecimento linguístico ou sistêmico se refere ao saber sobre aspectos morfosintáticos e semânticos da língua;

b) conhecimento textual, isto é, “o conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 2000, p. 16), possibilita reconhecer características e funções dos distintos gêneros discursivos e a tipologia textual, contribuindo para formulação de expectativas na leitura;

c) conhecimento enciclopédico ou de mundo abarca todo saber armazenado na memória do leitor sobre assuntos, situações e suas experiências prévias. Constitui “a fonte das predições que nos permitem dar sentido aos acontecimentos e a linguagem, e a fonte das hipóteses que, uma vez submetidas à prova, suscitam a aprendizagem”<sup>4</sup> (SMITH, 1997, p. 125).

### 3 PROCESSAMENTO MULTIDIRECIONAL DA INFORMAÇÃO

Na perspectiva multidirecional da informação, isto é, com processamento ascendente e descendente ocorrendo simultaneamente, apresentamos a concepção interacional ou interativa de leitura (CASTELA, 2009b).

#### 3.1 Concepção interacional de leitura

No final da década de 80 e, principalmente, na década de 90, surgem estudos que defendem que ocorre tanto o processamento descendente como o ascendente durante a leitura (KLEIMAN, 2000; MOITA LOPES, 1996; MARCUSCHI, 1999; GOODMAN, 1991). Esse modelo, denominado de interacional ou interativo, perpassa todas as abordagens sobre leitura, enfatizando os aspectos cognitivos e sociais.

Quando nos referimos a essa abordagem, podemos considerar vários tipos de interação, os quais dividimos em: (a) interação entre os processamentos ascendente e descendente da informação ou interação leitor e texto; (b) interação como comunicação entre leitor e autor; (c) interação entre os diferentes tipos de conhecimento; (d) interação entre o leitor e o outro e (e) interação com o outro e as condições de produção do discurso. A seguir, caracterizamos cada uma delas.

---

<sup>4</sup> “Es la fuente de las predicciones que nos permiten darle sentido a los acontecimientos y el lenguaje, y la fuente de las hipótesis que, una vez sometidas a prueba, suscitam el aprendizaje”.

### 3.1.1 A interação entre os processamentos ascendente e descendente da informação ou interação entre leitor e texto

A interação, nesse caso, refere-se ao fluxo da informação – simultaneamente ascendente e descendente (KLEIMAN, 2000; MOITA LOPES, 1996; ZAPPONE, 2001). Nessa perspectiva, a compreensão leitora pressupõe a integração do conhecimento prévio do leitor com as informações dadas no texto. Em função do grau de novidade ou não que a forma ou o significado textual apresentam, o leitor determina que processamento de leitura empregará com mais ou menos intensidade. Dessa maneira, as marcas textuais possuem, entre outras, uma função restritiva em relação ao excesso de predições na leitura. Nessa perspectiva, o leitor participa da construção do sentido através da reconstrução dos processos de produção textual, reconstruindo os processos mentais do autor com base em seu texto.

Quando dizemos que, ao ler, acompanhamos o pensamento do autor, na verdade o que estamos dizendo é que entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores. O texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos (KATO, 1995, p. 57).

Essa abordagem, assim como a descendente, também valoriza as estratégias de leitura. Estas contribuem para a compreensão dos textos e podem ser transferidas, sem maiores dificuldades, para as mais diversas situações de leitura, podendo colaborar para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de leitores críticos e autônomos<sup>5</sup>. Cabe comentar que a aprendizagem da leitura e de suas estratégias requer um ensino específico que varia de acordo com o grupo de alunos e o contexto e que, embora não se restrinjam às séries iniciais da escolarização nem a uma única disciplina na escola, necessitam ser ensinadas e desenvolvidas, principalmente, nas aulas de língua materna e estrangeira (SOLÉ, 1998). Para tanto, o docente explicita os processos de compreensão do texto, servindo de modelo de leitura proficiente para seus alunos e os orienta na transferência das estratégias de leitura da língua materna para a língua estrangeira (SOLÉ, 1998; JUNGER, 2002). Dessa maneira, o docente exerce o papel de “modelo ideal a ser imitado pela criança na resolução de tarefas cognitivas complexas que estão além da capacidade real da criança” (KLEIMAN, 1996, p. 8).

---

<sup>5</sup> Consideramos que esta é uma das funções da escola e de todas as disciplinas, mas que para tanto contribui o estabelecimento de relações intertextuais e interdisciplinares.

Uma maneira de trabalhar a leitura nas aulas é por meio de passos metodológicos que podem ser classificados, didaticamente, em três etapas de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura (AMORIM, 1997; SOLÉ, 1998; BRASIL, 1998). Em cada uma dessas etapas, podem ocorrer diferentes estratégias de leitura.

As estratégias utilizadas antes da leitura têm a finalidade de revelar suas diversas utilidades, provocar a necessidade de ler, fornecer recursos para uma leitura eficaz e tornar o aluno um leitor ativo que conhece o objetivo da leitura e emprega seu conhecimento prévio. Constituem estratégias que se enquadram nessa etapa: motivação e planejamento do material; determinação de objetivos de leitura e atualização do conhecimento prévio do leitor.

Durante o ato de leitura propriamente dito, realizam-se as seguintes estratégias: controle da compreensão; verificação das hipóteses elaboradas antes da leitura; associação entre as informações do texto e os conhecimentos prévios do leitor; percepção de relações entre as partes do texto; estabelecimento das relações intertextuais; identificação de polifonia no texto; constatação da posição do autor; identificação dos conectores lógicos e suas funções; busca de informações que satisfaçam o objetivo de leitura; realização de inferências e utilização do contexto para deduzir o significado do léxico desconhecido.

A leitura varia de acordo com o objetivo do leitor ao ler determinado texto e seus conhecimentos prévios enciclopédicos e sobre a situação enunciativa, o gênero discursivo e a escrita. O tipo de leitura depende do objetivo do leitor, logo, se este se modifica durante a leitura, muda também o tipo de leitura realizada. Há três tipos ou habilidades de leitura (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987):

a) *previewing* ou visão preliminar, que constitui uma olhada superficial que o leitor dá no texto para decidir, por exemplo, se o lerá, ou, ainda, para verificar se atende a seu objetivo de leitura e como o texto está estruturado;

b) *skimming* ou leitura *seletiva* espontânea, que amplia o tipo de leitura anterior, atendendo ao objetivo de identificar o conteúdo principal e detalhes no texto;

c) *scanning* ou leitura seletiva indagatória, que serve para localizar de maneira rápida informações sem que o leitor precise ler todo o texto.

Após a leitura, o leitor continua valendo-se de estratégias para organizar as informações e ideias do texto e relacioná-las ao seu conhecimento prévio para construir sua compreensão. Constituem estratégias dessa terceira etapa, por exemplo, a identificação da ideia principal, a elaboração de resumo, a esquematização hierárquica das informações e a

formulação de perguntas e respostas. Cabe comentar que consideramos que as questões elaboradas sobre um texto podem estar (CASTELA, 2007; 2009a):

### *1) centradas no texto*

Nas questões centradas exclusivamente no texto, de resposta literal, a resposta deve ser localizada e transcrita do texto. Esse tipo de questão, geralmente relacionada a detalhes do texto, contribui para a localização da resposta, a qual consiste em dizer o que está no texto de modo explícito, mas não implica compreensão. Subdivide-se em duas categorias:

a) transcrição ou cópia. Questões desse tipo solicitam a cópia de frases ou palavras do texto por meio de atividades de completar, retirar ou copiar o conteúdo como aparece no texto;

b) localização. Essas questões requerem a identificação de informações, como, por exemplo, *quem?*, *o quê?*, *como?*, *quando?* e *onde?*, por meio de questões abertas ou de múltipla escolha.

### *2) centradas no leitor*

Nas perguntas de elaboração pessoal, a resposta não está no texto, mas consideram-se o conhecimento prévio e a opinião do leitor. Subdividem-se em dois tipos de questões:

a) subjetivas ou de opinião pessoal. Nesse caso, não há como considerar nenhuma resposta dada como equivocada, pois o texto converte-se em mero pretexto para esse tipo de questão centrada no leitor, ou possui relação superficial com o texto ao solicitar uma justificativa para a opinião a ser dada pelo aluno. Embora não avaliem a compreensão leitora, essas perguntas contribuem para formar opinião e confrontar informações dadas e novas;

b) baseadas em conhecimentos prévios. Também não é necessário ler o texto para responder a esse tipo de questão, cuja resposta se encontra no conhecimento enciclopédico do leitor.

### *3) centradas na interação texto-leitor-contexto*



a) inferenciais ou para pensar e buscar: esse tipo de questão considera tanto o texto como os conhecimentos de mundo, contextuais e pragmáticos do leitor para que se consiga elaborar a resposta de maneira crítica a partir de inferências realizadas com a integração desses conhecimentos com as informações dadas no texto. Nessas perguntas, a resposta precisa ser deduzida com base em elementos do texto. Esse tipo de questão avalia a compreensão textual e contribui para a leitura das entrelinhas.

Formular questões sobre um texto implica saber qual sua finalidade e o que se pretende trabalhar com o aluno. Para desenvolver a compreensão, são apropriadas perguntas para pensar e buscar; para localização de informações específicas no texto, são adequadas perguntas de resposta literal; e para ativar o conhecimento prévio ou formar opinião, são ideais as perguntas de elaboração pessoal (CASTELA, 2003).

Além disso, compartilhamos com Kleiman (1996) a opinião de que o ensino de leitura necessita abarcar a criação de expectativas prévias sobre o conteúdo do texto, a autoavaliação constante da compreensão durante a leitura, o emprego de diversos tipos de conhecimento, a consciência de que o texto é significativo e de que cada elemento textual importa na medida em que contribui para a construção do significado global. “Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência” (KLEIMAN, 1996, p. 152), considerando-se que a construção do significado se realiza a partir da elaboração de hipóteses, da realização de inferências, da verificação das hipóteses elaboradas, do controle da compreensão e da integração da informação aos conhecimentos prévios do leitor (COLOMER; CAMPS, 2000).

### 3.1.2 A interação como comunicação entre leitor e autor

Nessa interação, a leitura é considerada uma forma de comunicação entre o autor e o leitor via negociação de significados em um texto (KLEIMAN, 2000; MOITA LOPES, 1996; ZAPPONE, 2001). Segundo Widdowson (1984), a leitura é vista como uma atividade interativa e um modo de comunicação linguística que permite maior liberdade para negociar sentidos que a interação presencial, devido ao distanciamento temporal existente entre sua criação e sua leitura. No discurso escrito, esse autor considera a existência de uma interação simulada para caracterizar a leitura como um processo comunicativo, sendo a compreensão textual possível devido ao conhecimento de mundo compartilhado pelo autor e pelo leitor. Essa interação na leitura pode ser recuperada quando o leitor exerce a função de destinatário

do texto. Nessa perspectiva, o autor negocia os significados de forma cooperativa ao ajustar seu discurso a partir da antecipação que faz das reações, necessidades e conhecimento de mundo do leitor e orienta a interpretação deste em relação à sua atitude através da utilização de modalizadores, de forma a suprir a ausência de interação direta e recíproca que ocorre na interação face a face.

Dessa maneira, o autor se faz presente no texto tanto pela organização formal dos elementos referencias quanto por marcas formais que explicitam seu posicionamento diante do referente, como: a articulação de temas e subtemas através de operadores lógicos; a utilização de modalizadores que indicam o grau de comprometimento do autor com o referente e o uso, por exemplo, de adjetivações e nominalizações que evidenciam sua atitude ou opinião sobre o que escreve (KLEIMAN, 2000). E o leitor desempenha um papel de sujeito ativo, visto que reconstrói o significado do texto, utilizando para isso vários tipos de conhecimentos prévios para obter informação textual, interpretando-a a partir de seus esquemas mentais e de seu conhecimento de mundo. Por sua vez, a leitura permite modificar esses esquemas do leitor, seja acrescentando novos conhecimentos ou reestruturando os que já possui. Essa associação de conhecimentos e informações ocorre conjuntamente com o controle da compreensão que o leitor realiza durante a leitura:

[...] ler, mais que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é sobretudo, um ato de raciocínio, já que se trata de saber guiar uma série de raciocínios em direção à construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação que proporcionem o texto e os conhecimentos do leitor, e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura<sup>6</sup> (COLOMER; CAMPS, 2000, p. 36).

O leitor participa de forma ativa da construção dos sentidos do texto, negociando-os a partir de marcas textuais deixadas pelo autor e de seu conhecimento prévio, que possibilita a realização de associações e inferências (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2000). Nessa perspectiva, admitem-se várias leituras para um texto, devido às diferenças no conhecimento de mundo de cada leitor; porém, o conhecimento prévio não é mais valorizado do que as marcas textuais, como ocorre no modelo descendente. A abordagem interacional tenta

---

<sup>6</sup>Texto original: “[...] leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incompreensiones producidas durante la lectura”.

explicitar o processo de compreensão, considerando a interação entre autor e leitor através do texto: “no processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1993, p. 39). Segundo essa concepção de caráter pragmático e interativo, durante a leitura, o leitor tenta resgatar a força ilocucionária do texto, ou seja, a maneira como o autor deseja seu texto seja entendido, recuperando o sentido do texto e as intenções do autor com base em marcas textuais.

Dessa maneira, o texto é tido como um conjunto de marcas textuais que permitem ao leitor recuperar/compreender os sentidos possíveis que o autor tentou atribuir ao texto durante sua elaboração. O leitor interage com o texto na tentativa de confirmar previsões baseadas na identificação e interpretação de ‘pistas linguísticas’ que o autor deixou no texto e em seu conhecimento prévio, buscando reconstruir os sentidos ‘autorizados’ pelo autor. Em decorrência disso, diferentemente da abordagem descendente, só se consideram válidas leituras que se fundamentam em pistas textuais.

O processo de interação é afetado quando o leitor não exerce seu papel de interlocutor (KLEIMAN, 1993; KATO, 1995), seja por considerar o texto um objeto acabado, não utilizando seu conhecimento de mundo para interagir com este, seja porque a interação ocorreu através do docente, que utilizou seu conhecimento prévio para intermediar a leitura do aprendiz, por exemplo, selecionando os aspectos formais e intertextuais mais relevantes. Dessa maneira, o docente pode ser um interlocutor do texto que salienta a sua própria leitura ou, pelo contrário, pode prover as condições para que a interlocução entre leitor-autor ocorra (KLEIMAN, 1993). Para que exerça o papel de mediador, o professor pode adotar os seguintes objetivos metodológicos nesse processo: contribuir para que o aluno compreenda que o texto possui uma coerência global em torno de uma unidade temática; levar o aluno a identificar e compreender a função das diversas conexões lógicas dos textos; levar o estudante a verificar a função dos marcadores de conexões lógicas considerando o texto como estrutura global; capacitar o aluno a identificar, a partir de marcas textuais, a posição do autor com respeito ao conteúdo referencial do texto e auxiliar na identificação das vozes presentes no texto (KLEIMAN, 1993).

### 3.1.3 A interação entre os diferentes tipos de conhecimento

Nessa interação, consideramos distintos tipos de conhecimento do leitor, como o enciclopédico, o textual, o lexical, o semântico e o sintático, entre outros. No caso de possuir pouco conhecimento de determinado tipo para a construção do sentido, o leitor tenta inferir o que não sabe com base em outros conhecimentos que possui. A leitura, nessa perspectiva, constitui uma atividade mental na qual interagem os conhecimentos armazenados na memória do leitor. Cabe comentar que as limitações linguísticas e culturais que o estudante de língua estrangeira (LE) possui na língua meta podem dificultar tanto a ativação de esquemas mentais como a construção de sentidos no processo de leitura. No entanto, “se o leitor tiver maior segurança no nível formal, dará mais atenção às habilidades conceituais, centrando-se no nível semântico e usando melhor seu conhecimento prévio” (JUNGER, 2002, p. 42).

#### 3.1.4 A interação entre o leitor e o outro

A interação também se dá entre o leitor e o outro. Nessa perspectiva, a leitura é considerada, mais do que uma atividade mental e individual, uma atividade social, na qual a presença do outro é fundamental.

Esse outro pode ser um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se ideias sobre o texto, uma autoridade de quem se pode solicitar um esclarecimento (ex: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer (LEFFA, 1999, p. 30).

Para que possa pertencer ao público idealizado como leitor do texto, o aluno necessita de informações sobre o autor, o contexto sócio-histórico, cultural, ideológico e pragmático em que foi escrito. Além disso, tem que dominar a linguagem, o gênero discursivo e o conhecimento partilhado pelo grupo que produz e lê esse texto (LEFFA, 1999). Nessa perspectiva, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 30).

Essa interação com o outro considera o cunho político, sócio-histórico e ideológico da leitura, de maneira que esta pode moldar o pensamento e o comportamento dos indivíduos de acordo com a ideologia do Estado, da Igreja, da classe dominante no poder (GEE, 1992, *apud* LEFFA, 1999, p. 31), ou, pelo contrário, pode ser vista como uma forma de libertação e fator de mudança na sociedade (FREIRE, 1987; SILVA, 1993; 1995).

A leitura como compreensão crítica do mundo representa uma forma de ação contra-hegemônica, de combate à ideologia que conduz à alienação e de luta contra a dominação imposta pela estrutura da sociedade e pelas classes dominantes (FREIRE, 1987; SILVA, 1995). Dessa maneira, a prática da leitura é vista como capaz de emancipar o leitor através de sua conscientização sobre as contradições do sistema e as relações de poder e dominação do sistema capitalista da sociedade em que está inserido (SILVA, 1993, p. 24).

Dessa maneira, concebe-se a leitura como um processo de interpretação crítica em que o papel do leitor não se restringe a receber informações do texto e de seu autor; ao contrário, ele assume uma postura de sujeito<sup>7</sup> atuante na construção dos significados. O leitor, no papel de sujeito, age de forma crítica tanto em relação à maneira como se situa no mundo como em relação ao texto: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1987, p. 22). Nessa concepção, através da leitura, o sujeito toma consciência da sua realidade e é capaz de transformá-la; portanto, a leitura promove mobilidade social, dota o indivíduo de consciência política e amplia sua capacidade cognitiva e cultural.

Segundo essa perspectiva, ou o educador atua de maneira a modificar a estrutura da sociedade a partir da conscientização, da crítica e da libertação de seus alunos em relação à alienação e exploração vigentes por meio da leitura, da interação com os aprendizes e do debate de ideias ou, pelo contrário, estará contribuindo para a manutenção da estrutura de dominação e alienação presente na sociedade ao reproduzir sem questionamentos nem diálogo a naturalização de valores e ideologias veiculadas pelos livros didáticos e pelo sistema dominante.

Durante a prática da leitura, no processo educacional, interagem a voz do aluno, que utiliza durante a leitura sua experiência prévia na construção do sentido, e a voz do professor, que dá a conhecer ao aluno outra visão e outros mundos, de modo a contribuir para que este adote um distanciamento crítico que lhe permita confrontar-se com o outro e os setores dominantes:

[...] o processo a que nos referimos envolve dois tipos distintos de contextualização: o sujeito contextualizando o texto a partir de sua experiência vivida e o professor contextualizando a partir de outro olhar, de

---

<sup>7</sup> Essa concepção de ‘sujeito’ como agente construtor de uma significação para o texto também é utilizada pela Análise do Discurso.

outros referenciais linguísticos, discursivos e ideológicos (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 97).

Questionam-se a sacralização do texto impresso na escola e a concepção do texto como possuidor de um sentido a ser decodificado, aceito sem discussão e reproduzido pelo leitor, visto que a prática de leitura na escola representa uma possibilidade de dar voz aos alunos, contribuindo, através da discussão do texto lido, para a compreensão do contexto em que se insere o leitor, conforme defende Silva (1993). Esse autor propõe uma pedagogia de leitura que: repense os objetivos da educação; acabe com o autoritarismo na prática de leitura; considere o tipo de indivíduo que se deseja formar e os objetivos que se espera atingir através do processo de formação do leitor e do posicionamento político do educador revelado em seu discurso e suas ações, em relação tanto à realidade social quanto à função da escola na conscientização dos sujeitos.

Nesse contexto, o papel do professor se constitui na luta democrática contra o autoritarismo e a opressão: “a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E aqui devemos ser todos sujeitos” (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 111). O educador tem um papel político que deve ser assumido não apenas no discurso, mas igualmente na prática, para que os educandos também se posicionem, de forma consciente (FREIRE, 1987).

### 3.1.5 A interação entre o outro e as condições de produção do discurso

A Análise do Discurso (AD) pode auxiliar os docentes no ensino de leitura, pois considera o discurso como linguagem em uso, contextualizada e com uma função social (VEREZA, 1997). Na leitura como processo de construção de sentidos (NERY, 1990) e prática social, tanto o autor como o leitor do texto são concebidos como pertencentes a um contexto sócio-histórico que influencia na enunciação que ocorre na produção textual e no ato da leitura (CORACINI, 1995).

Para tanto, “é importante despertar no aprendiz a percepção de que os sentidos se constroem a cada leitura e mantêm relações interdiscursivas” (JUNGER, 2002, p. 71). Dessa maneira, a leitura também constitui um processo de enunciação, em que a atuação do leitor é fundamental para construção dos sentidos (MAINGUENEAU, 1996; CORACINI, 1995). E a leitura, de acordo com os pressupostos teóricos da AD, remete aos processos de significação, considerando “o papel dos sujeitos como construtores de sentido, as condições de produção, a

pluralidade de leituras possíveis, as relações interdiscursivas e o deslocamento do texto de suas condições originais de produção” (JUNGER, 2002, p. 71). Os movimentos de antecipação realizados pelo enunciador inserem o leitor no processo de enunciação e durante a leitura este interage com o autor a fim de reconstruir os sentidos do texto. Tanto o autor como o leitor fazem parte das condições de produção de um texto (ORLANDI, 1996).

O leitor constitui o “ponto de partida da produção de sentido” (CORACINI, 1995, p. 18), visto que, mesmo desconhecendo as condições de produção textual, ele constrói o sentido e estabelece a comunicação a partir do contexto sócio-histórico em que se insere. A concepção de leitor oscila entre o histórico e o cognitivo (MAINGUENEAU, 1996). Este constitui tanto aquele que decifra o texto como seu público efetivo. Maingueneau (1996) propõe como caracterizações associadas ao leitor:

- a) o leitor invocado, ao qual o texto explicitamente se dirige;
- b) o leitor instituído, implícito no texto por meio de registros de linguagem, do gênero textual e da enunciação;
- c) o público genérico, que abarca o conjunto de coenunciadores socialmente esperados para determinado gênero discursivo;
- d) o público atestado, que se refere aos leitores do texto, não se restringindo ao público genérico.

A leitura do texto não pode ser controlada por seu enunciador. Este pode conduzir o leitor para uma leitura possível, mas isso não impossibilita que se construam outros sentidos, que se realizem outras leituras.

Essa concepção também traz à tona a problemática da descontextualização (MAINGUENEAU, 1996)<sup>8</sup>, já que a situação enunciativa pode não ser compartilhada pelo autor e pelo leitor devido ao distanciamento temporal e espacial entre a enunciação do texto escrito e sua leitura. Nesse caso, o contexto sociocultural em que ocorreu a produção textual pode ser diferente no momento em que ocorre a leitura. Esse distanciamento provoca situações não pensadas originalmente pelo autor, e pode dificultar a construção de sentidos. Além disso, “sendo o texto retirado de uma outra fonte, localizada em um tempo e locais de enunciação distintos, mesmo que se mantenham as características genéricas do texto, haverá uma descontextualização” (GUIMARÃES, 2006, p. 49-50), transformando-se em objeto didático ao ser deslocado de seu uso cotidiano para a sala de aula.

---

<sup>8</sup> Esse autor se refere a textos literários, mas, como propõem Junger (2002) e Castela e Menezes (2004), esse conceito pode ser considerado em outros campos discursivos, como no contexto de ensino de Espanhol/LE.

Dessa maneira, no processo de descontextualização, os coenunciadores esperados também podem não corresponder aos leitores que de fato lerão o texto. Logo, os conhecimentos de mundo do leitor que efetivamente lê o texto podem diferir do que foi previsto pelo autor, o que pode ocasionar a (re)construção de sentidos não esperados. Um texto, adaptado ou não, que não tem finalidades didáticas originalmente, não está pensado para alunos de língua estrangeira como seus coenunciadores e, ao ser levado para a sala de aula, estará descontextualizado.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe comentar que as diferentes concepções de leitura abordadas neste trabalho acarretam distintas visões sobre o processo de leitura, o leitor, a compreensão e o ensino da leitura. A(s) abordagem(ns) adotada(s) revela(m)-se na sala de aula através dos discursos de professores e alunos; em materiais didáticos, atividades e avaliações sobre os textos; e na maneira como os docentes conduzem a transposição didática visando ao trabalho com os textos.

Consideramos a leitura como um processo complexo que engloba processos perceptivos, cognitivos, históricos, sociais e enunciativos, exigindo do leitor, simultaneamente, a interação de seus conhecimentos prévios – de ordem linguística, textual, discursiva, pragmática, estratégica, esquemática e enciclopédica – com as informações presentes no texto lido, de forma a atender seu(s) objetivo(s) de leitura. Ler supõe relacionar as informações presentes no texto ao contexto em que este se insere, assim como associar estes dois ao contexto em que se insere o leitor (FREIRE; SHOR, 1996), constitui, portanto, uma operação intelectual e complexa que ultrapassa a decodificação do escrito e possui uma dimensão política. Como sugere Junger (2002, p. 24), “a relevância da proficiência em leitura representa uma maneira de o leitor agir no mundo através da linguagem, participando da prática social da circulação de informação”. No contexto escolar, representa um instrumento político-pedagógico que possibilita compreender e transformar as experiências pessoais de alunos e professores, bem como atuar como elemento de transformação e conscientização do lugar e papel que possuem na sociedade em que estão inseridos (FREIRE; MACEDO, 1990).

Docente e aluno, sob essa perspectiva, interagem com o texto como algo a ser construído. Nesse processo, o docente auxilia o aluno a ativar seu conhecimento prévio, a elaborar hipóteses de leitura, a contextualizar o objeto de leitura, a pensar a finalidade do texto e sua função social, bem como a posição discursiva adotada pelo autor e a explicitar a que tipo de leitor se dirige o texto. Dessa maneira, pode facilitar a compreensão geral do que está sendo lido, visto que esta depende de questões relativas ao discurso no qual esse texto faz sentido, como identificar o interlocutor previsto, os valores culturais representados e a relação social estabelecida.

Compartilhamos com Marcuschi (2008, p. 270) a visão da “leitura como uma atividade social e crítica”. Cremos que essa postura requer que os docentes concedam fala aos alunos, para que suas vozes sejam ouvidas e legitimadas, “pois que o conhecimento se produz

no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto na sala de aula” (SAVELI, 2001, p. 49-50).

Dessa maneira, unimos à abordagem interacional aspectos ressaltados por vários autores, incluindo, nessa perspectiva, um viés discursivo da leitura como enunciação. A concepção interacional, desde a perspectiva desse trabalho, abarca contribuições das três abordagens de leitura e da área da Análise do Discurso de linha francesa. Portanto, não as compreendemos como totalmente excludentes, mas como complementares em muitos pontos na caracterização dos aspectos que perpassam os processos de leitura e compreensão.

## 5 REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F. G.; CONDEMARÍN, M. G. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. [Trad. José Cláudio de Almeida Abreu]. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMORIM, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.

BLIKSTEIN, I. *Técnicas de Comunicação escrita*. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares para o ensino médio*. 3. ed. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000.

CASTELA, G. da S. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009. 250 p. Tese (Doutorado Letras Neolatinas). Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a.

\_\_\_\_\_. Leitura e novíssimas tecnologias na prática docente. In: SANTOS, H. R.; ANDREINO, P. J. (Orgs.). *Linguagens em Interação II: Leituras e ensino de línguas*. Maringá: Clichetec, 2009b, p. 201-230.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de E/LE: um enfoque na preparação e escolha de materiais de compreensão de leitura. In: *1º Congresso Latino Americano sobre formação de professores de línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. O ensino de estratégias de leitura e a preparação de material para aulas de espanhol instrumental. In: *Anais do V Seminário de línguas estrangeiras: a formação do professor de línguas*. Vol. 1. Goiânia: Editora da UFG, 2003, p. 380-389.

\_\_\_\_\_; MENEZES, V. M. *Leitura on-line e off-line de estudantes de E/LE*. Monografia de final de Especialização. UERJ, 2004. [Orientadora: Cristina Vergnano Junger].

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. 1. reimp. Madrid: Celeste Ediciones, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. *Leitura: decodificação, processo discursivo...?* In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-20.

COSCARELLI, C. V. *Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al.* In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 109-123.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 17. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1987 [1982].

\_\_\_\_\_; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo/leitura de palavra*. [Trad. Lólio Lourenço de Oliveira]. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. [Trad. Adriana Lopes]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOODMAN, K. *Unidade de leitura: um modelo Psicolinguístico Transacional*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991.

GOUGH, P. B. DIEHL, R. L. *Experimental Psycholinguistics*. In: DINGWALL, W. O. (Org.). *A Survey of Linguistic Science*. Stanford, Connecticut: Greylock Publishers, 1978.

GUIMARÃES, M. de C. *Transposição Didática e a Noção de Autenticidade: a questão da leitura de hipertextos como material didático de espanhol como língua estrangeira*. Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, 2006. 158 páginas mimeo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração Linguística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

JUNGER, C. de S. V. *Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000 [1992].

\_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes. Ed. Unicamp, 1993.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 13-37.

MAINGUENEAU, D. A leitura como enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 30-59.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 95- 124.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NERY, R. M. Análise do discurso e leitura: elementos para uma ‘progressão’ textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 15, p. 49-63, jan./jun.1990.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PENTEADO, J. R. W. *A técnica da comunicação humana*. São Paulo: Pioneira, 1977.

SAVELI, E. de L. *Leitura na escola: as representações e práticas de Professoras*. Unicamp: Campinas, 2001. 173 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1988].

SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEREZA, S. C. A análise do discurso no ensino de leitura. In: TADDEI, E. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997, p.140-153.

WIDDOWSON, H. G. Reading and communication. In: ALDERSON, J.; URQHART, A. H. (Orgs.). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman, 1984.

ZAPPONE, M. H. Y. *Práticas de leitura na escola*. Unicamp: Campinas, 2001. 237 p. Tese (Doutorado) – Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.