

Anotações sobre Leitura, Letramento e Ensino

NOTES ABOUT READING, LITERACY AND TEACHING

Paulo Roberto **Almeida***

Ana Lúcia de Campos **Almeida****

*Literacy unlocked a variety of doors,
but it did not necessarily secure admission.*
(Cressy)

Resumo: Este texto apresenta uma reflexão acerca das posições teóricas sobre o estudo de leitura, observando as repercussões e/ou implicações de cada uma delas como fundamento para o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem. Apresentam-se considerações sobre as concepções de texto, sujeito e linguagem que subjazem a tais posições e focaliza-se a teoria sociointeracionista discursiva bakhtiniana como instauradora de uma perspectiva sócio-histórica e ideológica com conceitos como *responsividade*, *contrapalavra* e *compreensão ativa* que trazem grande contribuição para o surgimento de novas concepções de texto, linguagem e sujeito, bem como um olhar fecundo para a construção de novas práticas de ensino de leitura. Apresenta-se ainda uma reflexão sobre o ensino de leitura a partir de uma perspectiva ancorada nos Novos Estudos de Letramento que sustentam uma abordagem culturalmente sensível por possibilitar, na escola, o desencadeamento de práticas de leitura significativas que levem em conta a diversidade sociocultural dos educandos, assegurando de fato a formação de sujeitos-leitores.

* Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005).
Doutor Adjunto B da Universidade Estadual de Londrina. Contato: pralmeida@uel.br

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005).
Doutora Adjunto B da Universidade Estadual de Londrina. Contato: analucpos@uel.br

Palavras-chave: Leitura. Sujeito. Ensino.

Abstract: This paper presents a reflection about theoretical positions concerning reading, observing the implications of each of them for the adoption of an approach in the teaching of reading. Considerations are made about the conceptions that underlie these positions and the sociointeracionist bakhtinian theory is focused as the responsible for the development of a socio-historical perspective with conceits like responsivity, counterword and active comprehension which contribute for the appearance of new concepti-ons of subject, text and language and a new way of looking upon the construction of practices of teaching reading. It is presented yet a reflection upon the teaching of reading upon a perspective based on the New Literacy Studies that supports a culturally sensible approach for permitting to occur in school the emergence of significant reading practices which may consider the cultural differences among the students, making possible the construction of reader-subjects.

Keywords: Reading. Subjects. Teaching.

A Leitura – posições teóricas

Nossa proposta de refletir sobre as teorias e estudos relacionados à leitura deve-se à convicção de que, por parte dos educadores, a posse do conhecimento a respeito das noções teóricas que subjazem às práticas pedagógicas por eles utilizadas certamente poderá contribuir para o desenvolvimento de posturas mais conscientes e fortalecidas em relação ao exercício de seu trabalho, bem como para evitar muitos posicionamentos fechados e preconceituosos no ensino de leitura.

Pode-se dizer, grosso modo, que as posições teóricas a respeito de leitura e de seu ensino têm se dividido basicamente em duas tendências antagônicas ou controversas em relação à importância que atribuem a cada um dos elementos envolvidos na compreensão:

- i) na primeira delas, há uma priorização do texto, em que a leitura é vista como produto, como reconhecimento de sentidos

materializados na superfície textual. Tal posição minimiza a importância do leitor, ao mesmo tempo que preconiza a noção de texto como um objeto autônomo e fechado, portador de sentidos estáveis; nesse caso, predomina a compreensão dos textos pela busca da função referencial da linguagem, da denotação, do procedimento da decifração/decodificação e atenção às formas linguísticas, com inevitável afastamento de leitura polissêmica e dialógica. Os padrões escolares parecem conduzir os alunos a uma apreensão mecânica e inócua de modelos estruturais restritivos que acabam por limitar a sua interação com os textos, distanciando-os de uma leitura crítica, não permitindo que percebam as estreitas relações dos sentidos produzidos com a organização estrutural e o modo de funcionamento textual;

- ii) na segunda, tem-se a priorização do leitor, encarado como fonte dos sentidos. Segundo esta posição, em sua versão mais forte, a leitura consiste justamente em um processo de atribuição de sentidos ao texto, cuja materialidade linguística não contém em si nenhuma significação independente daquela que lhe for atribuída pelo leitor.

Do ponto de vista histórico, a escola tem adotado predominantemente a primeira dessas posições teóricas, aquela que tende a privilegiar o texto no ato da leitura, associada a uma visão estruturalista da linguagem e do texto, que se concretiza em práticas de leitura mecânicas, instauradoras da univocidade de sentidos que resultam na formação de um leitor passivo, incapacitado para uma leitura crítica, porquanto mero recuperador de informações, que aceita o texto escrito como portador de verdades.

Esse modelo de leitura didatizada, concretizado em práticas de leitura escolar como extração de informações do texto a partir da observação dos elementos explícitos na superfície textual, fundamenta-se em uma concepção neutra e artificial da linguagem. Tende, assim, a estabelecer sempre uma interpretação monológica e padronizada, autorizada, como a única válida, desencadeando um processo de anulação de questionamentos ou contestação na leitura, os quais são indispensáveis para a formação de leitores proficientes, crítico-reflexivos e, sobretudo, para a formação de leitores de textos literários.

A leitura oralizada, praticada até hoje, principalmente em fases iniciais de aquisição da escrita, está associada a essa visão de leitura decodificadora,

em que a criança deve demonstrar que é capaz de traduzir os sinais gráficos em fonemas, além de guardar semelhança com princípios do ensino escolástico medieval, tendo o texto como repositório de verdades sacramentadas oferecidas à memorização e à reprodução dos sons do texto em entoação de reza latinista.

Tal prática de oralização do texto sabidamente traz consequências danosas para o aprendizado, em moldes disciplinadores e avaliativos, em que as crianças que não conseguem “ler” com fluência sofrem bloqueios emocionais e inculcação de incompetência, chegando a desenvolver ojeriza por textos escritos uma vez que estes não atuam como unidades de sentido, mas esquemas enigmáticos devoradores de incapazes. Importante observar que existem outras práticas de oralização de textos distintas das referidas anteriormente, estas sim benéficas ao ensino, com a busca dos sentidos expressos na entoação dramatizada, encenada, exercitada com prazer pelos aprendizes em atividades lúdicas e espontâneas.

Já a segunda posição, em um primeiro momento esteve associada a teorias da psicolinguística (Smith, Goodman) e da psicologia cognitiva (Rumelhart, Ausubel), que conferiram posição de destaque ao leitor no processo de compreensão de textos, introduzindo noções como “adivinhação”, conhecimento prévio do leitor e esquemas, sem, contudo, menosprezar o texto na construção de sentidos. Sob tal enfoque, essas noções revelaram-se bastante produtivas para o ensino e até mesmo foram incorporadas a propostas mais recentes de orientação ao ensino de leitura, como as contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os livros didáticos passaram a incluir atividades como levantamento de hipóteses – exercício de exploração do conhecimento prévio sobre o assunto, o autor, o gênero, antes da e durante a leitura, que se mostram bastante produtivas para a compreensão, na medida em que conferem um papel ativo ao leitor, contrapondo-se à noção de autoridade dos sentidos estáticos contidos no texto.

Embora os teóricos cognitivistas e psicolinguistas não tenham negado a importância do texto na construção de sentidos ao ressaltarem a importância do leitor, eles foram sucedidos por outras correntes, especialmente dos estudos literários, que instituíram noções que promoveram um processo de supervalorização do leitor, com a rejeição a qualquer noção de texto como unidade de sentidos preexistente à ação do leitor.

Nesse segundo momento, essa posição teve influência muitíssimo restrita no âmbito escolar. A repercussão de algumas de suas noções em práticas pedagógicas observou-se bastante problemática, por favorecer o uso de práticas equivocadas ou distorcidas. A noção de supervalorização do leitor, por exemplo, principalmente se se levar em conta que o aluno do ensino fundamental e médio constitui-se um leitor em formação, resulta no culto a um “espontaneísmo” pedagógico que, via de regra, culmina na aceitação de toda e qualquer leitura, tornando dispensável o seu ensino. Trata-se de um procedimento efetuado através de práticas pedagógicas que, com o suposto propósito de concederem voz ao aluno-leitor, terminam por desprezar a voz do autor e não realizar atividades de leitura, mas discussão de opiniões pessoais dos alunos, fundada em tópicos apreendidos a partir da leitura dos textos.

Alguns autores têm contestado os extremismos provenientes dessa posição. Umberto Eco (1993) chamou de “superinterpretação” as leituras que ignoram os sentidos propostos pelo autor, criticando as teorias voltadas totalmente para o leitor. Sua reflexão resgata a ideia de que a concretude linguística do texto compõe uma unidade de significado elaborada pelo autor em relação a uma situação discursiva: as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho (ECO, 1993, p. 28).

Referindo-se à força ilocucionária das palavras, de acordo com a teoria dos atos da fala (Austin, 1962), Eco (1993) resgata a importância da intencionalidade do texto ao afirmar que “é possível fazer coisas com palavras. Interpretar um texto significa explicar porque essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas” (ECO, 1993, p. 28), ou que entre a intenção do autor e o propósito do leitor existe a intenção da obra, o que significa que a materialidade linguística do texto restringe a indeterminação de sentidos.

Possenti (1990, 1991) também se manifesta contra esta tendência de supervalorização do leitor em detrimento do texto, afirmando que a leitura errada existe, uma vez que o texto não é um conjunto amorfo de traços em relação ao qual o leitor pode fazer o que bem entender (POSSENTI, 1991, p. 717). O autor julga ser equivocado e pouco produtivo encarar o leitor de um ponto de vista discursivo e o texto de um ponto de vista estrutural. Ou

encarar o leitor de um ponto de vista histórico e negar esta propriedade ao texto.

Ainda de acordo com Possenti, seria mais relevante estudar a contribuição dos vários ingredientes envolvidos na leitura do que questionar sua origem.

Consideramos ainda relevante fazer menção a outras correntes que se originaram a partir dessa segunda posição, cujas preocupações se intensificam em discussões sobre a questão do sentido e a do sujeito-leitor, entre elas o desconstrucionismo. Adepto dessa linha de pensamento, Fish (1993) postula a supremacia das instituições socioculturais na produção da interpretação de textos; nega tanto a primazia do texto quanto a do leitor, ao afirmar que os sentidos não dependem nem do texto nem do leitor, antes são determinados culturalmente pelas comunidades interpretativas em que textos e leitores estão inseridos. Ainda segundo esta corrente, os sentidos são efeitos de sentidos, categorias cultural e institucionalmente constituídas, que determinam os textos e suas características formais, bem como os leitores e suas atividades interpretativas.

Embora esta visão implique uma noção de assujeitamento total e, portanto, de anulação do autor, leitor e texto, reduzindo-os a meros construtos das formações ideológicas, vemos que ela traz alguns aspectos de interesse para a questão do ensino de leitura. Não se pode ignorar a relevância de certas colocações de Fish quando diz que os textos só se tornam inteligíveis à medida que o leitor adquire os conhecimentos, normas e instruções para construir a interpretação partilhada pela comunidade cultural a que ele pertence, pois as leituras ocorrem de acordo com a instituição a que os textos estão filiados. Nesse sentido, essa perspectiva produz claro reconhecimento da natureza sociocultural das práticas de linguagem, do próprio texto e das leituras, o que torna questionável a atribuição de legitimidade a algumas leituras, em detrimento de outras, exercidas por grupos sociais subalternos.

Falando a Respeito de uma Terceira Posição e de Seus Desdobramentos

... por um grande esforço de transformar pela palavra o que talvez só pela palavra possa vir a ser transformado.
(José Saramago).

Com vistas a superar esta dicotomia texto/leitor, podemos evocar uma terceira posição teórica sobre a leitura, intermediária em relação àquelas duas grandes tendências, que se denominou posição interativa. A posição interativa concebe a leitura como construção de sentidos que se dá através de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor no espaço compartilhado do texto: uma interação complexa e simultânea de estratégias cognitivas ascendentes e descendentes (do texto para o leitor e do leitor para o texto), em que o leitor, para construir os sentidos, mobiliza seu conhecimento prévio, socialmente adquirido e armazenado em esquemas mentais, confrontando-o com as pistas linguísticas impressas pelo autor no texto lido.

De acordo com Kleiman (1993), o ensino de leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme a respeito dos aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto, pois somente uma concepção clara do processo cognitivo possibilitaria o modelamento de estratégias que permitiriam aos alunos reconstruir o percurso do leitor proficiente e reflexivo em uma atividade engajada de interação com o autor, por meio da análise crítica das pistas assinaladas no texto.

Podemos nos referir ainda a uma variação dessa terceira posição teórica que se desenvolve a partir do conceito vygotskiano de interação na aprendizagem, recebendo a contribuição da teoria sociointeracionista da linguagem de M. Bakhtin.

Se a dialogia, que se processa como interação verbal entre interlocutores, é, de acordo com a teoria de Bakhtin, colocada como o princípio fundador da linguagem, sendo ela própria constitutiva dos sujeitos, também o ato da leitura só pode ser concebido como dialógico, uma interlocução entre autor e leitor, intermediada pelo texto, cujos sentidos serão construídos na/pela

materialidade linguística impregnada de sócio-historicidade. O princípio dialógico advém do fato de que

... toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Recorremos ainda à noção de *contrapalavra* de Bakhtin que nos permite definir a leitura como uma forma de *compreensão responsiva*, em que compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*, “uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.” (BAKHTIN, 1995, p. 132). Assim, conforme já mencionamos anteriormente, o leitor não é mais somente um receptor nem destinatário do texto lido, mas sim o interlocutor real de uma enunciação.

Geraldi (1993), inspirando-se em profícuos estudos da teoria bakhtiniana, oferece-nos uma belíssima metáfora para descrever/ilustrar a leitura em uma perspectiva discursiva dialógica:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (GERALDI, 1993, p. 166).

Assumindo a concepção bakhtiniana, vemos a língua como discurso, em que os textos, por sua natureza dialógica e polifônica, jamais apresentam sentidos delimitados e contidos em si mesmos, mas se conjugam com múltiplas vozes, a partir de palavras proferidas que ecoam em uma multiplicidade de textos que se entrecruzam, se interpenetram ou se perpassam. Tal postulado nos remete à noção de intertextualidade e a tecer reflexões que nos levam a atribuir a esta um relevante papel no ato de leitura se de fato a queremos entender como compreensão responsiva.

Com relação a essa questão, o pesquisador Hartman (1995), em posição convergente com a visão bakhtiniana, aponta a necessidade de trabalhar com a leitura de textos em uma perspectiva intertextual para a produção de leitura crítica, ao relatar seus estudos sobre as ligações intertextuais realizadas por leitores proficientes na leitura de múltiplos textos. Ao comentar os resultados e as implicações possíveis de seu trabalho, o autor preconiza a pertinência da leitura intertextual para uma compreensão crítica, por possibilitar a observação da lógica e evidência que sustentam vários textos ao mesmo tempo, com a leitura funcionando como um diálogo aberto, um debate entre os textos.

Ao criticar aquilo que denomina uma noção estreita de compreensão em termos de um único texto ou de textos isolados e a escassa ênfase que se coloca na necessidade de construção de compreensão intertextual, Hartman (1995) critica as práticas escolares de leitura centradas no entendimento de um único texto, isolado, como se cada leitura constituísse uma tarefa terminal, independente das relações dialógicas intertextuais que a constituem. Ele considera que essas práticas de leitura estão fundamentadas no paradigma do texto individual, refletindo uma visão de leitura que desconhece a necessidade de se estimular os alunos a produzirem múltiplas ligações intertextuais, relacionando seu entendimento corrente com todas as outras experiências prévias de leitura. Para o autor, o efeito global dessas leituras acumuladas e interligadas transcende a compreensão que se possa ter de um texto individual, em um processo que constitui o desenvolvimento de sujeitos-leitores.

Concepções de Linguagem, Sujeito e Texto

Quando o conhecimento técnico é visto como autônomo e totalmente desvinculado da vida vivida no mundo real, nasce a ilusão de um saber

contido em si mesmo, auto-suficiente, insulado de todos os demais campos do saber – e, o que vem ser pior ainda, aparentemente segregado do conhecimento prático ao qual ele está a rigor inseparavelmente ligado.

(K. Rajagopalan)

As discussões levantadas pelas diversas correntes teóricas revelam divergências que, na verdade, dizem respeito às diferentes concepções de sujeito, linguagem/texto que subjazem aos conceitos de leitura por elas sustentados e que se refletem nas diferentes abordagens e práticas de leitura aplicadas em contexto escolar. Nesse sentido, torna-se necessário ao professor-pesquisador refletir sobre a relação entre as concepções de sujeito, texto/linguagem subjacentes às teorias de leitura que pretenda defender.

Julgamos que, para a escola superar seu modelo ainda predominantemente estruturalista de leitura decodificadora como extração de informações, centrada em um texto cujos sentidos se limitam à sua superfície linguística, com uma visão de sujeito passivo e previsível, torna-se necessário repensar as concepções que essa instituição persiste em manter com relação à linguagem, texto e leitor.

Em face das recentes posições teóricas acerca deste tema, já não parece satisfatório sustentar-se uma noção de sujeito uno, consciente e poderoso, conforme a perspectiva cartesiana; ao contrário, posições alinhadas com a Análise do Discurso Francesa postulam seu caráter de assujeitamento em face das determinações conjunturais e institucionais. Em uma posição intermediária, sustentada pela teoria bakhtiniana, ganha força ainda a noção de que o sujeito acha-se submetido, embora não totalmente, às injunções do contexto sócio-histórico em que se insere, constituindo-se de múltiplas vozes. Assim, o sujeito constitui-se dialogicamente na/pela linguagem e, na medida em que acolhe as palavras do Outro, exercita um movimento em que vem a constituir-se a partir delas.

Porém, esse movimento não é unidirecional, mas dialético e dialógico, pois, de acordo com Bakhtin (1995, p. 147), aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, ao contrário, é um ser cheio de palavras interiores. Às palavras do Outro o sujeito replica com sua *contrapalavra*, o que significa que, ao acolher as palavras de outro, exerce também uma ação responsiva sobre elas. Dizer, portanto, que o sujeito é

sócio-histórico equivale a dizer que é dinâmico, dialético e inconcluso, excluindo-se, desta maneira, tanto a ideia de um sujeito socialmente determinado, acabado, submetido a um poder institucional todo-poderoso, quanto à ideia de um sujeito fonte dos sentidos. O sujeito sócio-histórico, interpelado permanentemente por forças socioculturais e ideológicas, está sempre se movendo, deslocando-se de uma para outras posições, e não sendo deslocado como um títere, mas participando de um processo em que o linguístico, o social e o histórico constituem-se mutuamente.

Com relação ao texto, conforme referido quando abordamos a primeira posição sobre a leitura, seu uso nas práticas escolares o tem reduzido a um conjunto de traços ou formas linguísticas, portador de sentidos estáveis, submetido a um processo de higienização, neutralização e reificação, de modo a eliminarem-se ambiguidades, lacunas e desvios, ou seja, quaisquer vestígios de objeto produzido em língua viva e natural. Este processo de reificação na verdade acaba por promover uma desvinculação do texto com as experiências significativas do real, instaurando uma ruptura comunicativa e impedindo-o de constituir-se como objeto significativo em fases iniciais de aprendizagem, conforme demonstrado por Terzi (1995) em seu estudo sobre leitura com crianças de meios iletrados.

Em âmbito científico, de acordo com recentes correntes teóricas da Linguística Textual, já não se admite tomar o texto somente como um artefato linguístico, cujos sentidos existem fora de um contexto sócio-histórico e discursivo. Koch (1997), há mais de uma década, vem postulando uma concepção de texto que vai além de sua materialidade linguística. Para isso a autora utiliza a metáfora do iceberg: todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 1997, p. 25).

Nas posições recentes da Linguística Textual, principalmente a partir de trabalhos desenvolvidos por Beaugrande (1996), observa-se uma constatação e uma crítica quanto à existência de antiga desconexão entre a teoria e prática nos estudos linguísticos em seus primeiros momentos, o que seria explicável pelo fato de estes estarem fundamentados em conceitos positivistas. Tal desconexão principia a ser superada a partir da alteração do

conceito de texto e textualidade, em que o texto não é mais considerado somente um artefato linguístico composto por suas condições internas, ou seja, sua textualidade não é imanente, nem é propriedade linguística, mas um modo de funcionamento que depende do contexto de produção, das relações entre os interlocutores, bem como do próprio complexo processo sociocognitivo e cultural que envolve a recepção dos textos. Nesse sentido, a linguagem passa a ser vista como um fenômeno dialogal e o texto passa a ser considerado um evento discursivo, dependente do conjunto de condições que conduzem o evento, através de um processo interativo constituído por elementos multifuncionais, para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Bakhtin (1992) já apontava, em seus próprios termos, a desconexão entre teoria e prática, ou a desconsideração aos elementos sócio-históricos e ideológicos da linguagem nos estudos linguísticos, especialmente em suas críticas ao objetivismo abstrato, ao afirmar que o menosprezo quanto à natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer área do estudo linguístico, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo existente entre a linguagem e a vida (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Assim, dentro da perspectiva do sociointeracionismo bakhtiniano, o texto é um enunciado produzido em situação concreta da interação verbal e, portanto, não pode ser desvinculado de seu contexto sócio-histórico e cultural, do mesmo modo que a própria linguagem é absolutamente indissociável de seu contexto sócio-histórico, cultural e ideológico e não existe como um produto acabado, pois está sempre se constituindo na dialogia intersubjetiva.

Consideramos que Koch (1984), alinhada com essa visão sociointeracional, traz contribuições relevantes aos estudos linguísticos, bem como às reflexões sobre o ensino da língua em uso, ao tratar a língua(gem) como interação entre sujeitos, focalizando a argumentatividade como condição constitutiva e postulando a função argumentativa como a função prioritária da linguagem, responsável pela produção de enunciados.

Ao apresentar os princípios da Análise Crítica do Discurso, Fairclough (1989) postula a natureza ideológica e histórica da linguagem, concebendo o texto como objeto/produto social e cultural e nega a possibilidade de qualquer

leitura – construção de sentidos dissociada do contexto sócio-histórico de sua produção. Seus estudos focalizam as relações de poder que perpassam o fenômeno linguístico e que estão embutidas na carga ideológica das pressuposições do senso comum subjacentes às formas linguísticas que utilizamos.

Assim, a noção de texto como evento discursivo, carregado de intenções argumentativas, visando a agir sobre o interlocutor, perpassado pela ideologia de meio sócio-histórico e cultural em que é produzido, inserido nas situações concretas e significativas da vida real, dado a ler dentro de uma prática social, por um sujeito ativo, necessitaria ser incorporada pela instituição escolar com objetivo de formar sujeitos-leitores. Em consonância com esse modo de ver a questão, o leitor não se configura como um receptor ou destinatário dos textos, mas sim como um legítimo interlocutor do autor enquanto envolvido no ato da leitura.

Abordagem Social no Ensino de Leitura

*No peito dos sem peito uma seta
e a cigana analfabeta
lendo a mão de Paulo Freire
(Chico César)*

Muitos educadores e pesquisadores têm considerado a natureza social, histórica, cultural e política do ato de ler, o que faz com que venham defender uma perspectiva de cunho social para o ensino de leitura com o firme interesse de formar sujeitos conscientes e emancipados. Nesse sentido, destaca-se o trabalho seminal de Paulo Freire, que fundou seu método revolucionário de alfabetização e produziu o conceito clássico - *a leitura de mundo*, primordial e antecessora da leitura da palavra.

Jean Foucambert, educador e pesquisador envolvido com estudos para implantação de novas políticas de leitura na França, em face de problemas de analfabetismo funcional, inova e polemiza ao atacar a desigualdade na utilização da escrita, proclamando-a como a causa de um estrangulamento na vida democrática e afirmando que o fato de ser leitor dependia de inserção na cultura letrada e no grupo dos consumidores de bens da ordem do capital cultural. Foucambert desferiu fortes críticas ao tradicional método de

oralização do texto escrito, postulando que a leitura deveria ser feita com aos olhos, desvinculando-a totalmente da produção oral.

A valiosa contribuição de Foucambert, portanto, diz respeito à conotação política de sua abordagem social no ensino da leitura, quando reivindica, por exemplo, a necessidade de suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas (FOUCAMBERT, 1994, p. 116). Deixa claro que, a seu ver, a alfabetização podia ser levada a bom termo por meio do aprendizado escolar, porém, os avanços da leitura dependiam de aprendizado social, com os textos escritos circulando no meio real da vida dos sujeitos, através da valorização das práticas socioculturais, familiares e comunitárias, em um processo de “descolarização da leitura”.

De fato, o pesquisador critica duramente as desigualdades perpetuadas pelo próprio sistema escolar que estabelece um regime de ordem e controle até sobre os significados dos textos escritos, autorizados e impostos pela sociedade dos letrados aos menos competentes. Termina por dizer:

... não se considera que a leitura e os escritos dos que lêem podem não ser modelo desejável e generoso para sua generalização, pois é o modelo dos atuais privilegiados. Como prática social, no entanto, a leitura é assim porque é feito e fato dos que, graças a ela, simultaneamente dominam, se identificam e se diferenciam socialmente. (FOUCAMBERT, 1994, p. 121).

A educadora Jolibert (1994) também adota uma abordagem social na implementação de uma experiência alternativa de leitura em curso elementar de educação infantil na França, construída a partir das ideias de Foucambert e dos princípios pedagógicos de Freinet, professor e criador de um projeto de educação popular, cuja principal característica consistia em integrar as práticas escolares às práticas reais de vida e trabalho cooperativo em comunidades pobres na França no início do século passado. O trabalho de Jolibert é bastante conhecido e reconhecido e o que se tem a destacar em sua experiência é justamente a proposta da leitura de textos autênticos, em situações reais, para atender a necessidades sociais concretas, associada ao desenvolvimento de práticas de escrita significativas para os grupos sociais envolvidos.

Letramento, Ensino e Poder

Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social.
(M. Gnerre)

Para discutir questões de linguagem, letramento, ensino e poder, evocamos inicialmente palavras relevantes de alguns autores que abrem um diálogo entre si e possibilitam uma reflexão crítica.

Ao discorrer sobre a natureza da linguagem, diz Bakhtin (1995, p. 47): “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”. De fato, vemos o signo tornado monovalente nas interpretações monológicas de textos cuja linguagem abstrata é neutralizada em práticas de leitura escolar.

Para Gnerre (1991, p. 22), a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. O autor aponta a existência de um processo de supervalorização da escrita em sociedades grafocêntricas como a nossa.

De acordo com Osakabe (1982, p. 149), a escrita guarda em si as marcas de sua apropriação histórica, sua assimilação e manipulação em condições de absoluto privilégio por segmentos sociais das classes dominantes, que determinaram o próprio sistema de referências para sua aprendizagem. Nesse sentido, Signorini (1995) vê no projeto escolar de ensino de leitura/escrita a instauração de uma lógica de controle e poder explicitada no discurso de “esclarecer o ignorante.”

O que estes autores apresentam em comum é uma visão crítica em que se proclama o caráter constitutivamente ideológico da língua(gem) e se desmascara o projeto de sua utilização supostamente neutra em estudos e práticas escolares que, de fato, instituem a uniformização e homogeneização de textos como parte de políticas de manutenção hierárquica das posições de poder social.

Street (1995), linguista e antropólogo, ocupa posição de destaque no grupo dos Novos Estudos de Letramento e produz reflexões e análises que comungam claramente com aquelas produzidas pelos autores acima citados. Em seus estudos críticos sobre a questão do letramento, Street (1995) afirma que a pedagogização da escrita, ou a adoção de um modelo de letramento autônomo pela escola produz uma reificação da linguagem que visa exatamente a reproduzir e perpetuar a ordem hierárquica da estratificação social através do controle institucional escolar. E o autor conceitua o letramento autônomo como o trabalho com leitura/escrita com os textos isolados de suas condições de produção e recepção, de modo a desconsiderar os diferentes significados que a escrita pode assumir para grupos sociais distintos, de acordo com os diversos contextos socioculturais em que ela se acha inserida.

Partilhando da mesma linha de pensamento e do grupo dos Novos Estudos de Letramento, Barton & Hamilton (1994), Barton (1998) e Barton, Hamilton & Ivanic (2000) constroem os conceitos de letramentos situados e de letramentos locais para se referir aos contextos específicos de comunidades distintas e aos modos particulares com que se utilizam da escrita e focalizam a questão dos letramentos dominantes (hegemônicos) versus letramentos vernaculares.

Porém, há que se enfatizar a importância dos trabalhos seminais produzidos pela pesquisadora Shirley Brice Heath (1982, 1983), em seus extensos estudos etnográficos sobre diferentes comunidades norte-americanas, investigando os letramentos e os modos de fazer/atribuir sentidos à escrita pelas crianças na interação familiar e comunitária e sua relação com o desempenho escolar. Uma parte significativa deste trabalho assinala a importância do fato de as crianças ouvirem histórias na hora de dormir como construção de uma rica relação com o texto escrito e incorporação dos modelos de narrativa e inserção ao mundo da cultura letrada.

A parte central do trabalho consiste na ampla descrição das práticas discursivas e eventos de letramento que revelam bem as diferenças socioculturais entre as comunidades: enquanto as famílias de Maintown – em que os pais possuíam alta escolaridade (nível universitário) – desde cedo propiciavam às crianças contato com formas de interação próprias de grupos letrados e acesso orientado a amplo repertório da cultura escrita, e as de

Roadville – compostas por operários com escolaridade de nível médio – usufruíam de materiais pedagógicos, embora não desenvolvessem intensa interação com modelos da cultura letrada nem familiaridade com os textos escritos em eventos de letramento; as famílias de Trackton – comunidade de operários negros com baixa escolaridade – dispunham de escasso acesso a textos escritos, não tinham contato com modelos interacionais da cultura letrada e, apesar do desenvolvimento de intensas experiências das crianças com as práticas da oralidade e ficcionalização de histórias, não havia a constituição de vínculo com a escrita de acordo com modelos letrados.

Após longa e laboriosa análise, Heath relata que entre as crianças com história de fracasso escolar predominavam evidentemente as da comunidade de Trackton, cujos modos de fazer sentido/atribuir sentido ao texto escrito não condiziam com os modos da camada culturalmente hegemônica da sociedade letrada. As crianças de Maintown saíam-se muito bem e seguiam para formação em cursos universitários, enquanto as de Roadville mantinham-se bem nas etapas iniciais, mas baixavam seu rendimento escolar progressivamente, contentando-se com alcançar os níveis médios e técnicos de escolarização. Como vemos, reproduz-se a estratificação social e a posse de capital cultural simbólico. O que a pesquisadora nos mostra é que isso não ocorre por uma mera coincidência, mas por uma maior ou menor compatibilidade entre o modelo escolar e o modelo sociocultural desenvolvido por diferentes grupos sociais.

Podemos observar, conforme já exposto, que também em nossa instituição escolar, o modo cultural de fazer sentido na leitura de textos é totalmente compatível com aquele da classe dominante e a interpretação monológica legítima tal visão, aprovando alguns modelos e reprovando outros, assegurando a vigência de uma ordem estável nas posições de poder e o controle social.

Conclusão

É preciso encontrar saída onde não tem porta.
(Camponês anônimo)

Como pesquisadores e professores comprometidos com questões

de ensino de leitura, escrita e desenvolvimento de futuros leitores, valemo-nos das reflexões produzidas por autores interessados no mesmo objeto ou em temas afins, para tecer algumas considerações finais.

Em primeiro lugar, parece-nos que, para promover um trabalho pedagógico de ensino de leitura e formação de futuros leitores com visão engajada, assumindo objetivos de transformação e emancipação, há que necessariamente considerar-se o sujeito que aprende em suas dimensões cognitiva, histórica, social e cultural, o que não nos dispensa absolutamente de recorrer a noções do cognitivismo e da psicolinguística para sustentar o desenvolvimento de práticas eficientes e significativas junto aos alunos.

Para ir adiante, contudo, e atender às demandas da vida dos aprendizes como sujeitos históricos e sociais, há que se buscar um embasamento que provém da concepção do sociointeracionismo dialógico bakhtiniano, por meio da qual ampliamos e aprofundamos a visão de um sujeito que se constitui na/pela linguagem em situação de interação verbal, isto é, na enunciação; no caso da leitura, sua constituição se daria pela tessitura de relações entre autor-texto-leitor. Nesta relação, a construção de sentidos a palavra é, conforme Bakhtin, uma ponte entre mim e meu interlocutor. Ensina-se a ler, desse modo, imbuídos da certeza de que a palavra nunca é neutra, nem vazia, mas sempre carregada de significação. A palavra, por sua natureza sociocultural, é um signo verbal eminentemente ideológico.

Porém, como confrontar e superar um modelo linguístico pedagógico, construído a partir de uma visão subjacente, tão fortemente arraigada, da linguagem neutra e asséptica, isolada da vida real, da língua por si mesma, do letramento autônomo e do modelo escolar que discrimina e exclui? Como evitar o processo escolar de premiação e punição ainda vigente, com uma escola que tenta “oferecer” galhardamente os tesouros do saber ao ignorante, e que, ao encontrar resistências, procede para eliminar os inadaptados, os supostos incompetentes, em um jogo que simula uma luta justa, mascarando as condições desiguais?

De acordo com as considerações de Street, a opção pelo modelo autônomo de letramento vincula-se à intenção política de perpetuar a estratificação social, o que, em nosso caso, significaria excluir as classes desfavorecidas de possibilidade de ascensão social através da educação.

Trata-se, neste caso, de uma opção política, em que se faz necessário voltarmos aos princípios de uma pedagogia culturalmente sensível e adotarmos um modelo de letramento ideológico (STREET, 1995) e, nesse aspecto, os melhores subsídios provêm dos Novos Estudos de Letramento. Ponderamos se, quando falamos em desescolarização da leitura e/ou em trazer para a escola certas práticas sociais com a escrita, de fato não estamos, na verdade, ecoando as lições aprendidas com os trabalhos de Heath, Barton, Street e outros, pensando em criar condições para a leitura de textos desvinculando-a de seu por vezes equivocado papel escolar.

A difusão dos Novos Estudos de Letramento em âmbito acadêmico veio provocar, a nosso ver, a emergência de relevantes questionamentos e um impacto sobre noções estabelecidas de leitura legítima versus leituras sociais vernaculares totalmente ignoradas pela escola, o que propicia o surgimento de novas perspectivas, com adoção de uma abordagem social e crítica para a construção de práticas de ensino de leitura.

No processo de alfabetização, inaugurou-se, com a contribuição de Magda Soares (2008), a perspectiva do “alfabetizar letrando”, pela qual os professores das séries iniciais aliam etapas necessárias de codificação/decodificação com contínuo processo de desenvolvimento de uma oralidade letrada bem como o desenvolvimento de práticas sociais de leitura, construindo envolvimento com a família e a comunidade.

Kleiman (2006) postula a atuação dos professores como autênticos agentes de letramento, o que vem a significar que atuam para ativar e desenvolver os recursos e capacidade dos educandos e suas redes comunicativas para que eles possam participar de práticas de uso da escrita situadas. De fato, tais professores-agentes atuam como atores sociais com propósitos coletivos de modo a formarem redes de disseminação e busca de conhecimentos da cultura letrada, em uma posição que supera a mediação no ensino-aprendizagem para avançar no sentido de construir os saberes conjuntamente com os aprendizes. Dentro da mesma perspectiva, Oliveira, Tinoco e Santos (2011) promovem pesquisa com professores do agreste do Rio Grande do Norte e demonstram diversas possibilidades de desenvolver propostas de ensino da leitura/escrita através da implementação de bem sucedidos projetos de letramento.

Desse modo, entendemos que o grande benefício da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento para o ensino-aprendizagem de leitura é a desconstrução de uma visão de leitura homogênea e única. Sob uma perspectiva discursiva e sociocultural, passemos a entender que não há leitores homogêneos e universais, mas sujeitos sociais, cujas histórias pessoais e profissionais de leitura estão diretamente relacionadas ao contexto sócio-histórico, cultural e econômico ao qual pertencem, apresentando, portanto, variações, em função de seus diferentes modos de inserção nas práticas da cultura letrada (cf. MARINHO, 1998).

Referências

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. London: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

BARTON, D. *Local literacies*. Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTON, D. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 167-179.

BEAUGRANDE, R. A. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Cor, 1996.

ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London; New York: Longman, 1989.

FISH, S. Como reconhecer um poema ao vê-lo. *Revista paLavra*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 156-164, 1993.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*. Tradução de Arlindo Mota. Lisboa: Presença, 1969.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HARTMAN, D. K. Eight readers reading: the intertextual links of 144 proficient readers reading multi pie passages. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 520-561, 1995.

HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIČ, R. (Eds.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

HEATH, S. B. What no bedtime story means. Narratives skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, n. 2, p. 49-76, 1982.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Pontes, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M.; BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de Língua representação e letramento*. Campinas Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1998.

- KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.
- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. *Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 558-564, 1990.
- POSSENTI, S. Ainda a leitura errada. *Estudos Linguísticos*, v. 20, p. 717-724, 1991.
- SIGNORINI, I. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *ESP*, São Paulo, v. 15, n. 1-2, p. 163-171, 1995.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STREET, B. The schooling of literacy. In: STREET, B. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London; New York: Longman, 1995.

Recebido em: 30/05/2015

Aceito: 01/10/2015