



Perspectivas de leitura presentes na obra *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*.

Emanuel de Abreu-Silva
Luana Francisleyde Pessoa De Farias
Luciana Silva Pimentel

Resumo

No Brasil, como em diversas regiões do mundo, a preocupação com o desenvolvimento da capacidade leitora é tema de diversos estudos, o que, ao longo do tempo, fez com que diversos estudiosos elaborassem pesquisas na área de ensino e aprendizagem de leitura. Isso trouxe à luz diversos métodos e modelos que visam a melhorias, ora mais simples e instrumentais KLEIMAN (2001; 2004) como as perspectivas behavioristas de leitura, ora mais complexos e não instrumentais, como as perspectivas psicolinguísticas e socioculturais LEÓN (1991); SOLÉ (1998) CONDE (2002); CASSANY (2006); CASSANY e ALIAGA (2010). Nas salas de aula do Brasil, o recurso mais utilizado para que a leitura seja executada é o livro didático que, em muitos casos é o único meio que os alunos têm para entrar em contato com os distintos letramentos escolares, portanto, é importante observar como essas perspectivas são utilizadas em materiais didáticos (ABREU-SILVA, 2018). Assim, baseando-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, foi elaborado um panorama das principais perspectivas de leitura presentes na coleção arregimentada neste artigo, buscando demonstrar como cada uma delas se faz presente no manual voltado para o ensino básico. Através de recortes das atividades de leitura da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem de língua portuguesa aprovada pelo PNLD 2021*, este trabalho demonstrou como cada perspectiva é explorada para o desenvolvimento da capacidade leitora, após observação das atividades, colaborar para que professores percebam quais são e como são exploradas as perspectivas de leitura presentes nos livros utilizados em suas aulas. Por fim, constata-se que os manuais analisados elaboram suas atividades a partir da rica mescla entre as concepções e permitem a professores explorar diferentes conhecimentos em suas aulas, desde os mais elementares até reflexões críticas elaboradas pelos alunos leitores.

Palavras-chave:

leitura; material didático; concepção linguística; concepção psicolinguística; concepção sociocultural.

Sobre os autores:

¹ Emanuel de Abreu-Silva é doutor em estudos linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e atualmente é docente do Departamento de Letras do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba e do Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras. – emanuel.abreu@academico.ufpb.br. <https://orcid.org/0000-0002-6619-2733>

² Luana Francisleyde Pessoa de Farias é Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e atualmente é docente do Departamento de Letras do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba e do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras) – luana.francisleyde@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-6701-7403>

³ Luciana Silva Pimentel é mestra em Letras pelo Profletras- Universidade Federal da Paraíba. Professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Jacaraú-PB. - professoralusilva.pimentel@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8783-7628>

INTRODUÇÃO

Há quase meio século, busca-se incansavelmente problematizar os entraves e os avanços no tocante ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, especialmente no Brasil, visto que ainda persistem índices preocupantes com relação ao domínio pleno, crítico e reflexivo do código alfabético considerando as inúmeras demandas da sociedade multiletrada.

Para acrescentar às discussões contemporâneas, consideramos que é importante proceder a um panorama das concepções de leitura vigentes no Brasil nas últimas décadas. Em vista disso, este trabalho se fundamenta em três perspectivas de leitura principais, a partir das quais ele se organiza e se desprendem as reflexões e discussões que se farão presentes no artigo, destaca-se que a organização das perspectivas apresentadas aqui é apenas uma de algumas desenvolvidas por diferentes pesquisadores. São elas: as concepções de leitura behavioristas, com breve percurso histórico sobre as visões predominantes no Brasil desde a década de 1950; as concepções psicolinguísticas, proeminentes nos anos 1960 e 1970 e as mais atuais, discursivas e críticas, as concepções socioculturais de leitura.

Ressalta-se que entendemos a complexidade do processo de leitura e que seu desenvolvimento envolve fatores físicos, cognitivos, ideológicos, discursivos, sociais, pessoais, motivacionais etc. Para León (1991, p. 36), “quando lemos um texto executamos uma tarefa cognitiva enormemente complexa que implica diferentes processos que atuam coordenadamente sobre a informação escrita”. Portanto, não desejamos esgotar o tema, mas sim, demonstrar a complexidade ao abordá-lo, seja por suas distintas vertentes teóricas, seja por suas definições.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é elaborar um curto percurso histórico sobre as abordagens do ensino da leitura no Brasil partindo dos anos 1950, passando pelas concepções de destaque dos anos 1970 o qual, segundo Kleiman (2001), foi o período de maior produtividade das pesquisas sobre o tema e que aportou grandes contribuições para a evolução didática que se percebe nos livros didáticos brasileiros. Nesse percurso, alcançaremos às atuais concepções de leitura que a concebem como a interrelação de diversos fatores sociais, culturais, discursivos, cognitivos, lexicais etc., ou seja, importa tanto a materialidade textual, quanto sua interdiscursividade e dimensões opacas da linguagem.

Para exemplificar as concepções, foram trazidos recortes de atividades de leitura da coleção *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem* (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018), especificamente do livro do oitavo ano (referente ao volume 3). A coleção apresenta grande riqueza de conteúdos, o que inviabiliza a análise de todas as páginas da obra. Portanto, o recorte apresentado nos possibilita ter uma amostra representativa da coleção que faz uso das perspectivas behavioristas, psicolinguísticas e socioculturais de leitura. Acreditamos que essa análise nos permite observar como as atividades da coleção exploram conhecimentos que exigem leituras mais instrumentais da superfície

textual, chegando a leituras mais sofisticadas e avançadas que exigem reflexão e posicionamento crítico dos alunos. Dessa maneira, em cada seção a seguir apresentamos a concepção de leitura seguida de exemplos para sua contextualização. Por fim, apresentamos os comentários finais sobre as reflexões desprendidas ao longo deste trabalho.

A AQUISIÇÃO DE HÁBITOS NA LEITURA: PERSPECTIVAS BEHAVIORISTAS

Antes de adentrarmos aos anos 70, época de destaque nos estudos da leitura, ressalta-se que, anteriormente, predominava uma visão simplificada de leitura baseada nos estudos Behavioristas, a qual influenciava e ainda influencia as práticas pedagógicas. Segundo ela, a leitura se dá através da decodificação dos sinais gráficos e sonoros (relação letra-som), da extração do significado exclusivamente das palavras do texto e, principalmente, da aquisição de hábitos a partir de estímulos-respostas e repetições de atividades de leitura e escrita, até que o aprendiz desenvolva “bons hábitos” de leitura.

Nesse tempo, ler bem estava relacionado à capacidade de o aluno repetir com boa fluidez as estruturas aprendidas em salas de aula, a buscar respostas protocolares nos textos e a encontrar temas centrais ou objetivos explícitos do autor. Sobre o processo de leitura, Kleiman (2004, p. 16) reitera que [os estudos behavioristas] previam um leitor que precisava receber um estímulo visual, uma letra, para uni-la a um estímulo visual anterior para assim formar uma sílaba, procedendo dessa forma em todos os níveis de significação: letra por letra até completar uma sílaba, sílaba por sílaba, até completar uma palavra, palavra por palavra até completar uma frase e assim sucessivamente.

Tratava-se, portanto, de uma prática de decodificação mecânica pautada na concepção de texto enquanto uma estrutura a ser apreendida da parte para o todo conforme ocorria/ocorre na fase de aquisição da escrita, mais especificamente em alguns métodos sintéticos de alfabetização. Ou seja, tal perspectiva opõe-se diretamente às concepções mais ampliadas acerca do texto e da leitura, as quais consideram o texto como uma unidade de sentido sociodiscursiva, ponto de partida e de chegada de qualquer atividade comunicativa.

Para mostrarmos como essas concepções são utilizadas atualmente, exemplificamos com atividades retiradas da obra já destacada.

Figura 1: Recorte de atividade sobre o repente (pelos poetas e repentistas potiguares Edmilson Ferreira e Antônio Lisboa)

- 1 As estrofes de um poema são nomeadas de acordo com o número de versos que contêm. Sabendo disso, identifique as estrofes desse repente: elas são quartetos, quintetos, sextilhas, septilhas ou oitavas? **Sextilhas.**
- 2 Os repentes são construídos de improviso, com base em um tema. Qual tema motiva esse repente?

Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 71)

A atividade sobre o gênero repente, apresentada na figura 1, requer dos estudantes uma leitura capaz de identificar informações explícitas no texto, desde a identificação do tema motivador, como a classificação do repente de acordo com o número de versos das estrofes. Destacamos ainda, que nos enunciados há sempre a explicação conceitual acerca da pergunta que se busca a resposta. Podemos compreender que nesse modelo de atividade a concepção behaviorista se sobressai nos comandos desses enunciados.

Seguindo nossas observações, identificamos outras atividades que apresentam perspectiva behaviorista de leitura, vejamos na figura 2:

Figura 2: Recorte de atividade sobre o gênero discursivo regulamento.

Desvendando o texto

1 O regulamento informa sobre um concurso de redação.

a) Quem está organizando o concurso? *Uma escola de São Paulo.*

b) A que outras atividades escolares o concurso se relaciona? *A uma mostra literária, da qual faz parte um espetáculo teatral.*

2 Imagine que um aluno dessa escola queira participar do concurso.

a) O que, exatamente, ele deve produzir? *2a. Se o estudante for um aluno do 6º ao 8º ano deverá produzir um conto ou poema. Alunos das séries seguintes podem também produzir crônica reflexiva ou artigo de opinião. O tema é livre.*

b) Como deve se inscrever?

Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 90)

Ao trabalhar com o gênero regulamento, a obra apresenta o regulamento do concurso de produção de texto de uma escola como o texto principal da unidade. Verificamos que as questões sobre o texto consistem no exercício estímulo-resposta, que se dá através da identificação de informações explícitas na materialidade textual e que dispensa criticidade à compreensão do texto.

Na figura 3, destacamos uma atividade que dialoga com a perspectiva de leitura em estudo, o texto pertence ao gênero debate regrado, conteúdo principal da unidade.

Figura 3: Recorte de atividade.

Refletindo sobre o texto

1 Releia as duas falas iniciais da mediadora (linhas 1 a 12). Qual é a função delas?

2 O tema do debate é a chamada geração Y ou *millennials*.

a) Quem compõe essa geração?

b) Segundo os debatedores, qual é a diferença entre o comportamento dessa geração e o das gerações anteriores?

c) Os debatedores acreditam que o surgimento de uma geração tão diferente não foi inesperado. Quais referências históricas Gustavo Pessoa cita para justificar essa ideia?

d) O que os debatedores preveem para as gerações seguintes?

1. Cumprimento ao público, apresentação do tema e dos debatedores e agradecimento a eles.

2a. Os jovens nascidos no final do século XX e começo do século XXI, que tinham, no momento do debate, entre 17 e 31 anos.

2b. Essa geração aceita com mais naturalidade escolhas pessoais que antes eram objeto de preconceito.

2c. O debatedor cita a luta das mulheres e dos negros por seus direitos ao longo do século XX.

2d. A ampliação desse caráter mais respeitoso e tolerante.

3a. O debate sobre a geração Y apresenta pontos de vista

Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p.132).

A análise desta atividade permitiu identificar que as possíveis respostas às perguntas se concentram na leitura superficial do texto, não exigem análises mais aprofundadas do/a leitor/a para responder, requer, portanto, como a atividade anterior, a extração das informações explícitas postas no texto, assim como a identificação de sua função estrutural.

As debilidades dessa concepção de leitura foram conhecidas com o passar dos anos. A primeira é que sua adoção leva à ideia de aluno como um receptáculo vazio que necessita ser completado com conhecimento o qual, por sua vez, será provido pelo professor e pelo texto. Nesse sentido, ensinar a leitura exclusivamente sob essa visão pode levar a formação de leitores não autônomos, acríticos e facilmente manipuláveis. Além do mais, desconsidera interpretações textuais derivadas da multiplicidade de significados que um texto carrega, o contexto de produção e do aluno e sua capacidade cognitiva para depreender as mensagens do texto, algo que será revisto nas perspectivas as quais traremos a seguir.

Reiteramos, porém, que aprender a relação letra-som, buscar o tema central de um texto ou buscar informações explícitas é imprescindível para todos os níveis do ensino de língua materna e estrangeira e levam o aluno/leitor a sensibilizar-se com o ato ler. No entanto, o problema reside quando isso se torna a única forma de abordagem da leitura em sala de aula. Sendo assim, não buscamos afirmar que essas concepções sejam inúteis ou que devam ser abolidas, mas sim discutir sobre os problemas que podem advir do uso exclusivo delas, elaborando atividades que não explorem as outras concepções que veremos a seguir.

A INFLUÊNCIA DOS ESTUDOS PSICOLINGÜÍSTICOS NA LEITURA, A PARTIR DOS ANOS 1970.

Nessa época, os estudiosos da área buscavam formas mais ostensivas para contribuir com a melhoria dos níveis de leitura em língua materna nas escolas brasileiras, principalmente por pressão da mídia. De acordo com Kleiman (2004, p.14),

os estudos sobre a leitura em língua materna tiveram um grande desenvolvimento, sem dúvida impulsionados pela mídia, que, a cada ano, depois dos resultados do vestibular, noticiava uma nova ‘crise de leitura’ no Brasil.

O país experimentou a emergência e influência de teorias e propostas metodológicas que visavam a explicar e a explorar os mecanismos de aprendizado e de aquisição da leitura. Para Kleiman (2004), na segunda metade dos anos 1970, o predomínio dos estudos provenientes das ciências psicológicas era evidente. Neles, os sujeitos passaram a ocupar lugar de destaque, uma vez que seus

processos cognitivos se tornaram o núcleo das investigações e, possivelmente, o meio para explicar o processo de aquisição da leitura.

A autora reitera que, ainda que nos estudos Behavioristas os sujeitos e seus processos também ocupassem lugar principal, a diferença residia em que “o leitor nesse novo modelo [era] inteligente, imprevisível, criativo, um leitor capaz de antecipar-se ao ‘estímulo’, de fazer hipóteses e de inferir de modos diversos para além de qualquer estímulo” (2000, apud KLEIMAN, 2004, p. 13). Em outros termos, nessas novas perspectivas, leitores são vistos como sujeitos ativos em relação ao texto, mesmo que apenas por suas capacidades cognitivas. Até aquele momento a capacidade crítica não havia começado a ocupar lugar de destaque, como veremos nas teorias sobre o letramento crítico.

Nos estudos das ciências psicológicas destaca-se uma vertente que tem importância para compreender o processo de leitura: a Psicolinguística. Também chamada de Psicologia da Linguagem, nasce da mescla de duas ciências, a Psicologia e a Linguística, e visa a explicar como se dá a aquisição e a deterioração da linguagem na espécie humana, através de fatores psicológicos e neurológicos que dotam o homem de sua capacidade de uso, compreensão, comunicação, produção etc.

Segundo Conde (2002, p. 9), o foco desta vertente é o processo cerebral e seu contexto de desenvolvimento, ademais o autor reitera que

A psicolinguística é uma disciplina que busca descobrir, por um lado, como se produz e se compreende a linguagem e, por outro lado, como se adquire e se perde. Mostra, portanto, interesse pelos processos implicados no uso da linguagem. É, demais, **CIENCIA EXPERIMENTAL**: exige que suas hipóteses e conclusões sejam contrastadas sistematicamente com dados da observação da conduta real dos falantes em situações diversas. (Destaque do original).

Observemos que a Psicolinguística começou a considerar as situações reais de interação entre falantes, o que traz como consequência, e grande ganho, a observação dos conhecimentos de distintas naturezas (linguísticos, cognitivos e sociais) trazidos (conhecimentos prévios) e construídos (conhecimentos que se formam durante a interação) que se colocam em uso durante essa interação. Lembremos que, anteriormente, as situações reais de interação eram completamente desconsideradas para a leitura.

Nesse período é proposto o modelo interacionista de leitura que, segundo Kleiman (1995), além da interação entre diversos níveis de conhecimento, sob essa perspectiva, a leitura passa a ser vista como uma relação entre o leitor e o autor. Para a autora (1995, p. 64), o leitor “formula, aceita ou rejeita suas hipóteses”, por outro lado “o autor deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu” (KLEIMAN, 1995, p 67).

Para Solé (1998), o modelo interacionista é o mais eficaz para entender o

processo de leitura, pois abarca o texto e suas informações e o leitor e suas expectativas, objetivos e conhecimentos prévios. Segundo Kleiman, (2008, p.19), “[nessa perspectiva] o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, que deixa de ser receptor de conhecimento apenas e passa a ser um (re)criador de significado”.

Em suma, o leitor deixou de ser visto como um receptáculo vazio que apenas recebe estímulos do texto e passou a ser um contribuinte de significados apoiado em seus conhecimentos e nas pistas textuais. Em vista disso, a leitura se torna um processo contínuo e mutável de construção de significados. O texto tem papel importante, mas não exclusivo, pois os conhecimentos de mundo e a capacidade crítica do leitor passam a cobrar protagonismo no processo de construção de sentidos.

Cassany (2006) expande essas reflexões e afirma que a decodificação é apenas o primeiro estágio de um processo psicológico muito mais complexo, que inclui mais dois recursos aos quais recorreremos durante a leitura para: (a) reconstruir a base do texto, através do que foi dito e do que pressupomos e (b) estabelecer um modelo da situação e do contexto imediato ao escrito (enunciador, lugar, meio, circunstâncias, intenções, objetivos, discurso etc.).

Para exemplificação de como essas concepções são utilizadas atualmente, destacamos exemplos de atividades retiradas do livro didático selecionado pelo PNL D 2021 e corpus de nossa análise. A figura 4 demonstra uma atividade que tem como pauta questões sobre a leitura de uma reportagem sobre a descoberta de um sítio arqueológico.

Figura 4- Recorte de atividade sobre o gênero discursivo reportagem.

5	Essa reportagem foi exibida em um telejornal que divulga as notícias da região. a) O público de um telejornal costuma ser homogêneo ou heterogêneo? b) Você acha que o tema da reportagem tem potencial para despertar o interesse desse público? Por quê? c) Na sua opinião, seria adequado um aprofundamento maior do tema, por exemplo informando os procedimentos usados para definir cientificamente a época de produção dos artefatos? Justifique sua resposta. d) As reportagens podem revelar a opinião do repórter ou do órgão de imprensa que ele representa. Isso é feito no texto implícita ou explicitamente, ou não é feito? Explique sua resposta.
----------	---

Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 31)

Percebemos nesta atividade a predominância da perspectiva de leitura ancorada na Psicolinguística, pois é um exercício que solicita ao leitor/aluno a interação com o texto, considerando a compreensão dele para além da materialidade linguística, ou seja, dos elementos lexicais, sintáticos, semânticos. Requerendo, portanto, o acionamento de seus conhecimentos prévios, o olhar acerca das possíveis intenções do texto (e implicitamente da autoria), além disso possibilita a recriação da base textual, estimulando o leitor/aluno a explorar seu arcabouço sociocultural e conferindo-lhe protagonismo no ato de ler, uma vez que

solicita a opinião sobre o tema da reportagem, sobre a forma de escrita e a organização da estrutura textual em um processo de interação e recriação de significados, considerando o leitor/aluno como parte fundamental nesse processo interativo.

A atividade exposta na figura 5 é mais um exemplo de predominância da concepção Psicolinguística de leitura, o gênero em destaque é o debate regrado que tem por tema o maltrato aos animais em rodeios, mediado pelo cantor e apresentador Lobão na MTV, e aparece transcrito no livro didático. Vejamos a referida atividade:

Figura 5- Recorte de atividade sobre o gênero debate.

Desvendando o texto

1 O debate que você acabou de ler foi transcrito de um dos episódios do programa de televisão *MTV Debate*. Observe, a seguir, a reprodução ilustrada de uma cena do programa.



Aqueles que defendem a manutenção dos rodeios estão sentados à direita ou à esquerda do mediador? O que permite sua conclusão?

2 O debate se inicia com a crítica aos rodeios. O que justifica esse posicionamento? Que práticas citadas durante o debate parecem confirmar a crítica?

3 Releia o bloco que vai da linha 9 à 19, em que o professor Tenório é chamado para se posicionar após as críticas.

a) O professor inicia sua fala desqualificando seus interlocutores. Como ele faz isso?

b) Você concorda com ele quanto à menor qualificação de seus interlocutores para o debate? Por quê?

1. À esquerda. É possível reconhecer duas pessoas vestidas com a indumentária de peão.
2. Esse posicionamento é justificado pela afirmação de que os animais sofrem física e psicologicamente durante os rodeios, quando tentam, por exemplo, desvencilhar-se das cordas que os prendem em uma prova.
3a. Ele afirma que deveria estar discutindo com especialistas em medicina animal, sugerindo que os debatedores não têm capacidade para debater a questão.
3b. Resposta pessoal. É im-

Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 126).

Ao observarmos as questões da atividade, percebemos que objetiva a participação do leitor/aluno na construção dos sentidos, ao evidenciar a necessidade de conhecimentos prévios. Na primeira questão é solicitada a observação da imagem a fim de identificar os apoiadores e não apoiadores do rodeio a partir de suas vestimentas, implicando um conhecimento sociocultural. Na sequência, as questões de número dois e três chamam o leitor/aluno a perceber a intenção do texto e interagir, posicionando-se acerca das falas e concepções dos debatedores, aportando, portanto, sentidos à leitura.

Cabe ressaltar que, nessas atividades, há uma perspectiva de leitura que exige o aporte de diferentes saberes, entre eles os conhecimentos prévios dos estudantes para seu desenvolvimento. Reparemos que respostas protocolares e universais, feitas a partir do simples copiar e colar informações dos textos, que eram suficientes para o behaviorismo, não são mais suficientes. Desse modo, é

necessário que os estudantes interajam com os textos e construam respostas mais plausíveis, segundo permita o texto e seus conhecimentos de mundo.

AS PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS E DISCURSIVAS DE LEITURA.

A partir da década de 1990 até os dias atuais, vimos o crescimento da influência dos estudos dos Letramentos, da Análise do Discurso, dos estudos críticos e da concepção sociocultural no ensino da leitura. Em vista disso Cassany (2006) e Cassany e Aliagas (2009) e Abreu Silva (2018; 2021) entendem que, dentro de uma perspectiva crítica de leitura, o professor deve fomentar em seus alunos a percepção de que os textos se constroem em contextos sociais, políticos e culturais, ademais devem interpretar esses contextos e posicionar-se crítica e proativamente sobre eles.

Segundo Cassany (2006, p. 354) “ler e escrever não só são processos cognitivos ou atos de (de)codificação, mas também tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes”. O autor defende a leitura não somente como um processo de (de)codificação ou cognitivo, mas a entende como uma prática cultural e seu significado depende de fatores como o contexto sociocultural.

Há três pontos indissociáveis que são a base desta concepção. O primeiro é que tanto o significado das palavras quanto os conhecimentos prévios têm origem social, para Cassany (2006, p.3), “talvez as palavras induzam o significado, talvez o leitor utilize suas capacidades inferenciais para construí-lo, no entanto tudo vem da comunidade”. Este primeiro ponto tem base na teoria de sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o funcionamento mental dos indivíduos não pode ser estudado isoladamente, mas deve levar em consideração processos sociais nos quais ele se insere, pois sua relação com o meio irá influenciar diretamente na formação cognitiva onde são armazenados todos os conhecimentos prévios, incluídos os linguísticos e os socioculturais.

O segundo ponto dessa concepção diz respeito a que nenhum discurso surge do nada, pelo contrário, qualquer escrito tem origem social, contexto histórico, há um indivíduo que o escreve, uma instituição que o executa, ou seja, há ideologias que devem ser captadas no momento da leitura, expressas de forma explícita ou implícita, assim, tendo-se em conta a interdiscursividade presente em todo e qualquer texto. Para Cassany (2006, p.6), “o discurso não surge do nada. Sempre há alguém por trás. O discurso reflete seus pontos de vista, sua visão de mundo. Compreender o discurso é compreender esta visão do mundo”. Portanto, o discurso sempre reflete a intenção, os pontos de vista, a percepção do mundo, etc. de quem os produz.

O terceiro ponto reitera que discurso, autor e leitor não são elementos isolados, já que as práticas de leitura se desenvolvem em âmbitos sociais com normas e tradições dos quais os indivíduos fazem parte. Qualquer que seja o

discurso, trará relações de poder intrínsecas, terá um contexto social por trás, terá objetivos a serem cumpridos, terá uma função na instituição da qual faz parte e reproduz papéis sociais dessa instituição (CASSANY e ALIAGAS, 2009). O autor, por sua vez, tem uma profissão que tem funções sociais, muitas das vezes não explicitadas pelo discurso. O leitor também tem propósitos sociais, sejam políticos, religiosos, pessoais, educacionais etc. Assim sendo, o discurso é utilizado de formas particulares em cada comunidade, instituição, situação, etc., a depender dos propósitos sociais do autor e leitor. Para o autor

O papel que adotam o autor e o leitor varia; a estrutura do texto ou as formas de cortesia são as específicas de cada caso, o raciocínio e a retórica também são particulares da cultura, assim como o léxico e o estilo são sociais. (CASSANY, 2006, p.7).

O entendimento de que nenhum discurso surge do nada e que, tampouco, pode dissociar-se do autor e leitor têm base na teoria da Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Fairclough e abordada por Van Dijk (1999); Magalhães (2001) e Cassany (2006), entre outros. Segundo essa teoria, o texto deve ser entendido como um evento discursivo e, como tal, ele é revestido por aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia, características encontradas na concepção defendida por Cassany.

Em resumo, a orientação sociocultural não entende a leitura apenas como um processo de aquisição de hábitos, ou como o desenvolvimento de uma habilidade percepto-visual ou psicológica realizado através da decodificação de unidades linguísticas e das capacidades cognitivas. Vai além disso, mas reparemos que não os desconsidera, é uma prática cultural que faz parte de uma comunidade específica com particularidades sociais e históricas. Depreender significados de um texto é reconhecer essas particularidades, reconhecer que funções um texto exerce em determinada comunidade, em determinado contexto e quais as intenções do discurso. Para tanto, é necessário que o leitor utilize seus conhecimentos, não só linguísticos, mas também socioculturais.

Para exemplificar como essa concepção está presente atualmente no manual didático selecionado, apresentamos atividades a seguir (figuras 6 e 7) que indagam acerca referentes ao do rap “Minha Rapunzel tem dread” da rapper MC Soffia.

Figura 6-Recorte de atividade sobre o gênero rap.

Refletindo sobre o texto penteado normalmente usado por negros cujos cabelos são pretos e crespos.

1 O rap de MC Soffia parte de uma relação de intertextualidade, realizada já no título. *2a. O eu lírico emprega a palavra “minha”, que é um pronome possessivo (“Minha Rapunzel” e “minha história”).*

a) Quem é Rapunzel? Como a personagem costuma ser descrita fisicamente?

b) Por que o *dread* foi escolhido para caracterizar a Rapunzel do rap?

Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 64)

Figura 7- Recorte de atividade, p. 64

4 Além de combater o racismo, esse *rap* também revela outro posicionamento social: a defesa do feminismo.

- O que o *rap* defende ao afirmar que a princesa não precisa de um príncipe para salvá-la (verso 18)? *O rap defende a independência feminina.*
- Um dos temas discutidos pelas feministas é a *sororidade*, isto é, a união entre as mulheres baseada na empatia, no companheirismo. Como o *rap* defende essa ideia? Comprove com um trecho do texto.

5 Assim como o *rap* de MV Bill, esse de MC Soffia também parece relatar uma situação autobiográfica.

- Transcreva os versos em que o eu lírico cita a experiência pessoal que teria motivado a produção desse *rap*.
- Embora possa ter um público bem amplo, esse *rap* parece falar diretamente com um grupo social. Qual? *O grupo das meninas negras.*
- Qual mensagem é transmitida a esse grupo no verso “Crie uma princesa que pareça com você”?

Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 64)

As questões acerca do texto em estudo, enfatizam a predominância da concepção sociocultural da leitura, conforme observando a figura 6, podemos perceber, na figura 6, que a atividade ativa a memória discursiva do leitor/aluno ao explorar a intertextualidade presente no texto em análise e o conto de fadas Rapunzel.

Enquanto a Rapunzel do conto tradicional é conhecida pela beleza e poder de seus longos cabelos loiros, no rap a autora traz a beleza e a força dos cabelos da personagem no formato de Dread, um estilo de cabelo que costuma identificar culturas de origem africana. Com essa nova roupagem, apresentar uma Rapunzel negra, que foge dos estereótipos eurocêntricos de beleza, significa convidar o leitor/aluno a perceber a função do texto, possibilitando a interpretação subjetiva de sua temática, o aporte de diferentes perspectivas de mundo, a criação de inferências, o posicionamento proativo e, conseqüentemente, a criticidade.

Na figura 7, a questão 4 evidencia as intenções discursivas do texto, fomenta reflexões sobre o feminismo e explora os posicionamentos dos leitores/alunos, além de trazer à luz temas caros acerca do feminismo, o que leva os leitores a questionarem-se sobre seus posicionamentos sobre acerca dos temas, das sobre suas próprias realidades sociais, da sua afiliação ou não à proposta da música e do seu olhar sobre a respeito das possíveis conseqüências da temática em seu cotidiano.

Por sua vez, a questão 5 convida o leitor/aluno a realizar conexões entre textos e estimula a percepção sobre as condições de produção e circulação, focando na relação discurso-autoria-leitor. Na atividade (b), é interessante destacar o fomento à percepção das vozes e identidades apresentadas no texto (das meninas negras), explorando, portanto, a capacidade dos leitores de relacionar o tema com os contexto sociocultural dos textos e, conseqüentemente,

o uso da linguagem como prática social. Vejamos que na atividade (a) visa-se a transcrição de trechos da música, o que dialoga com as perspectivas Behavioristas, no entanto, é interessante perceber como as concepções se mesclam para a construção de atividades mais completas, complexas e profícuas para o desenvolvimento da criticidade.

Note-se que nessas atividades, elaboradas sob a concepção sociocultural de leitura, não se esperam respostas prontas ou de fácil elaboração. As possíveis reflexões, soluções e discussões, apenas serão construídas se os alunos perceberem a interdiscursividade nos textos, os contextos socioculturais nos quais estão inseridos e são veiculados, elaborarem inferências sobre as ideologias e intenções dos enunciadores e interrelacionarem seus pontos de vista e suas reflexões pessoais sobre cada temática.

Para essa concepção de leitura, não basta apenas conhecer o código ou aportar conhecimentos prévios, é necessária a junção dessas dimensões e somar a elas a capacidade crítica de cada aluno, o que depende, em grande medida, do direcionamento que o professor faz em sala de aula. Acrescenta-se ainda, nesse contexto, que o manual didático pode se constituir enquanto uma ferramenta valiosa ao apresentar uma diversidade de textos e atividades cujas concepções subjacentes se interrelacionam a fim de desenvolver a competência leitora para além do domínio do código.

CONCLUSÕES.

Este trabalho buscou apresentar um panorama das perspectivas de leitura mais proeminentes no Brasil desde os anos 1950, das behavioristas de cunho mais mecanicista até as atuais que levam em consideração diversos aspectos que compõem a significação dos textos, como os cognitivos, a exemplo da Psicolinguística e os discursivos, históricos, críticos e sociais, que constituem uma perspectiva mais ampliada. Através de exemplos retirados de atividades de leitura da obra “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*”, aprovada pelo PNLD 2021, foi possível demonstrar como cada uma dessas perspectivas se faz presente na obra analisada, o que demonstra sua riqueza teórica.

Cabe ressaltar que este trabalho não busca esgotar o tema, mas, sim, apresentar como as perspectivas seguem vigentes e são exploradas nos manuais. Não defendemos a exclusão de nenhuma perspectiva aqui apresentada, acreditamos que todas têm papel importante à promoção da competência leitora. Salvaguardamos, ainda, a eficácia de práticas de leitura ancoradas à perspectiva behaviorista nos níveis iniciais de aprendizado de uma língua ou em atividades preliminares de identificação/reconhecimento de determinadas características do texto. Porém, é preciso nos atentarmos a intencionalidade das atividades aplicadas, para que esta perspectiva, a behaviorista, não se torne a base da prática

docente, o que poderia impedir os alunos de desenvolverem suas capacidades críticas. Por fim, reitera-se que as concepções não são, de maneira nenhuma, excludentes, mas sim complementares e o melhor seria combiná-las em uma prática integradora, explorando o entorno do aprendiz, a capacidade de decodificação individual, a capacidade de inferenciação, mas sem desconsiderar os valores ideológicos que perpassam os textos. Podemos dizer que o manual analisado neste artigo consegue englobar de maneira bastante consistente as formas distintas de entender o processo de leitura, desde concepções mais antigas às mais atuais.

REFERÊNCIAS

ABREU-SILVA, Emanuel de. As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017). 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CAZDEN et al., Courtney. Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D.; ALIAGAS, C. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009. p. 13 -22.

CONDE, Xavier Frías. Introducción a la psicolingüística. *Ianua: Revista Philologica Romanica*, [s. L.], n. 3, p.1-37, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/NqMSRm>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas; Pontes, 4ª ed., 1995.

_____. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, p.13-22, 2004.

_____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2001.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (dis)curso*, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.487-575, set. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

LEÓN, José Antonio. La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, v. 56, p.5-24, jun. 1991. Semestral. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48379>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998. 182 p.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. 194 p. Tradução de: Cláudia Schilling.

Reading perspectives in the textbook: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem.

Emanuel de Abreu-Silva
Luana Francisleyde Pessoa De Farias
Luciana Silva Pimentel

Abstract

In Brazil, as in several regions of the world, the concern for the development of the reading ability is the object of several studies, which, over time, has led several scholars to carry out investigations in the area of teaching and learning in reading. Several methods and models aimed at improvement have been brought to light, sometimes simpler and more instrumental KLEIMAN (2001; 2004) such as the behaviour perspectives of reading, sometimes more complex and non-instrumental, such as the psycholinguistic and sociocultural perspectives LEÓN (1991); SOLÉ (1998) CONDE (2002); CASSANY (2006); CASSANY and ALIAGA (2010). In Brazilian schools, the most used resource for reading is the textbook, which in many cases is the only way that students have to get in touch with the different school alphabetizations, therefore, it is important to observe how these perspectives are used in the didactic materials (ABREU-SILVA, 2018). Thus, based on bibliographical and documentary research, an overview of the main reading perspectives presents in the collection gathered in this article was elaborated, seeking to show how each one of them is present in the manual for basic education. Through clippings of reading activities from the collection “Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem” approved by the PNL 2021, this work seeks to demonstrate how each perspective is explored for the development of the reading capacity, after observing the activities, it is hoped to collaborate so that teachers become aware of what they are and how they explore the perspectives of reading present in the books used in their classes. Finally, it seems that the analysed manuals develop their activities based on the rich mix between the concepts and allow the teachers to explore different knowledge in their classes, from the most elementary ones to the critical reflections elaborated by the student readers.

Keywords:

Reading; Textbook; Linguistic Conception; Psycholinguistic Conception; Sociocultural Conception.