



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

Perspectivas dos estudos sobre leitura

FABIANA RAMOS, FABIÓLA CORDEIRO DE VASCONCELOS
E SÍLVIA ROBERTA DA MOTA ROCHA

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Reunimos, neste texto, algumas das principais pesquisas sobre a leitura, feitas com base em diferentes perspectivas. Procuramos identificar e apresentar as implicações desses estudos – e nossas possíveis conclusões – de forma a aprofundar a compreensão do tema e a fornecer instrumentos às análises teóricas e ao trabalho pedagógico com a leitura na educação formal. Isso nos parece relevante porque a investigação da leitura sob diversos prismas nos sugere a variedade e complexidade da temática que, se não for devidamente recortada para efeitos analíticos, conduz, freqüentemente, a uma mistura de enfoques que sugere a perda do valor analítico e explicativo da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Enfoques Analíticos. Ensino-Aprendizagem.

Perspectives of studies on reading

ABSTRACT

We gathered in this text some of the principal researches on reading, made based in different perspectives. We tried to identify and to present the implications of those studies – and our possible conclusions – in a way to deepen the understanding of the theme, as well as to supply tools to the theoretical analyses and the pedagogic work with reading in the formal education. This seems important to us because the investigation of reading under several perspectives suggests the variety and complexity of the theme that, if not framed properly for analytic effects, leads frequently to a mixture of approaches suggesting a loss of the analytic and explanatory value of reading.

Key words: Reading. Analytic Approaches. Teaching, Learning.

Fabiana Ramos

Mestre em Língua Portuguesa pela UFPB. Professora da Unidade Acadêmica de Educação – CH/UFCCG.
E-mail: fab-ra@ig.com.br

Fabióla Cordeiro de Vasconcelos

Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora da Unidade Acadêmica de Educação – CH/UFCCG.
E-mail: fabiolacordeiro@uol.com.br

Sílvia Roberta da Mota Rocha

Dra. em Educação Brasileira pela UFC. Professora da Unidade Acadêmica de Educação – CH/UFCCG.
E-mail: roberta.rocha@uol.com.br

Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Educação. Rua Aprígio Veloso, 882; Bodocongó. CEP 58109-970 – Campina Grande, PB – Brasil

SOBRE A NECESSIDADE E RELEVÂNCIA DO ESTUDO DA LEITURA

Existe uma variedade de pesquisas e enfoques teóricos que abordam a leitura em diferentes disciplinas, revelando sua importância, amplitude e complexidade, sobretudo quando se considera que ela se constitui como um dos principais arbitrários culturais das sociedades modernas ocidentais (FOUCAMBERT, 1994). Diante disso, constatamos a necessidade de artigos que condensem parte dessa produção de forma a analisar o objeto de estudo, os enfoques teórico-metodológicos e as implicações dessas pesquisas. Mediante uma revisão de literatura, reunimos neste texto algumas das principais abordagens de leitura, organizando-as nos enfoques psicolingüístico, psicológico, histórico, sociocultural e pedagógico. Apresentamos ainda as implicações dos diversos estudos – e nossas possíveis conclusões – de forma a possibilitar uma melhor compreensão do tema, dar suporte a novas pesquisas e otimizar a elaboração de políticas educacionais nessa área.

A gama de conceituações e abordagens sobre a leitura é apontada por autores como Lobato (1995), Smith (1999) e Orlandi (1999). Lobato (1995) ressalta que o ato de ler vem sendo investigado por diversas áreas do conhecimento, resultando numa variedade de trabalhos que enfatizam diferentes aspectos do processo. Em virtude disso, a partir do aspecto priorizado, o conceito de leitura adquire distintas configurações em diferentes momentos da pesquisa sobre o tema. Smith (1999) defende que é inútil buscar uma definição simples para leitura porque ela possui uma variedade de significados que dependem do contexto. Assim, é mais pertinente considerar o que nela está envolvido, visão que encontra eco em Orlandi (1999). Esta autora, ao falar da polissemia da noção de leitura, salienta ser possível enumerar longamente os seus sentidos: primeiro, demonstra que, numa visão mais ampla, a leitura pode ser entendida como a *atribuição de sentidos* a um exemplar lingüístico escrito ou falado; segundo, relaciona a idéia da leitura à noção de ideologia; terceiro, salienta que, numa visão mais acadêmica, a leitura é encarada como a *construção de um aparato teórico e metodológico para aproximar-se de um texto*; por fim, de forma mais restrita, a leitura é associada à *alfabetização* e adquire o caráter de estrita aprendizagem formal.

Diante da amplitude da temática, analisamos quarenta e oito trabalhos sobre a leitura, agrupando-os sob distintas abordagens, de acordo com a predominância de seu objeto de estudo. Além disso, apostamos que o direcionamento desses estudos para um dos enfoques permite uma melhor compreensão do estado da arte de pesquisas que vêm sendo produzidas sobre a leitura.

Sobre o Enfoque Psicolingüístico: da caracterização do processo mental e da aquisição da leitura

Dentre as análises psicolingüísticas da leitura, destacam-se os estudos que discutem, por um lado, o processo cognitivo e as pistas e estratégias envolvidas no ato de ler e, por outro, a aquisição da leitura por leitores iniciantes.

A análise do processo cognitivo e das pistas e estratégias de leitura é pensada a partir de três grandes tendências. Inicialmente, a leitura é analisada como decodificação. Neste prisma, situa-se a visão de Gough (*apud* KATO, 1987), que encara a leitura como uma atividade de decodificação de signos lingüísticos, ou seja, como tarefa cognitiva que pode ser analisada em etapas seqüenciadas, iniciando-se com um estímulo sensorial e culminando com uma resposta (um enunciado fonético). Uma segunda tendência inclui os estudos que abordam a leitura como construção de sentido (SMITH, 1989), que ressaltam as pistas necessárias a essa construção como elemento primordial do ato de ler. Nessas duas tendências, a análise do processo mental do leitor ressalta a leitura como uma prática resultante de habilidades isoladas. Uma terceira tendência refere-se ao modelo que concebe a leitura como resultado da integração de distintas habilidades. Para Saint-Laurent *et al.* (1995), esse é o modelo interacionista da leitura, que a concebe como um processo ativo e interativo, no qual estão envolvidos componentes do leitor, do texto e do contexto. Situamos nesta vertente os trabalhos de Kato (1987), que acentuam a leitura como processo que demanda do leitor duas formas de acessar a informação: 1) o processo ascendente e indutivo (*bottom-up*), permitido pela análise de palavras novas através da relação grafema-fonema; e 2) o processo descentente e dedutivo (*top-down*), realizado através da reutilização de informações conhecidas e arquivadas, sob a forma de categorias, na memória a longo prazo do leitor.

Elliot (1993), ao analisar a aquisição da leitura por crianças, destaca que um aspecto pertinente para investigar a decodificação é compreender a passagem dos índices visuais para os fonéticos, a partir da construção da relação entre sentido e código. Segundo a autora, o grande desafio da mediação pedagógica em leitura é ajudar a criança a se concentrar na análise do código lingüístico como um instrumento para encontrar o sentido na leitura. Evidencia ainda os processos individuais e particulares de aquisição da leitura pela criança e aponta distintos caminhos para essa aquisição, quer seja através da relação entre código e sentido, quer seja através da escrita, ou ainda, através da reflexão sobre seu processo cognitivo quando lê, a metacognição.

Sobre o Enfoque Psicológico: da subjetivação à contradição inevitável do acesso à leitura no contexto das sociedades modernas ocidentais

Neste enfoque, encontramos a análise do processo de subjetivação do leitor, ao se apropriar da leitura, e a investigação da maneira pela qual tal subjetivação ocorre, quando esse sujeito se posiciona num dado grupo social. Por subjetivação, compreendemos a construção individual e social do sujeito, ao procurar as condições para atuar enquanto indivíduo único de sua história, o que Touraine (1999) conceituou como *individuação*.

Pennac (1998) analisa a construção da relação do leitor iniciante com a leitura em contextos familiares, caracterizada como um romance, dado o laço afetivo estabelecido entre sujeito e leitor, mediatizado pelo amor ao livro. Discorre ainda sobre a desconstrução desta relação, em função da ruptura provocada pela escolarização deste sujeito e da própria leitura, enquanto objeto de conhecimento na escola. Por conceber a leitura como um processo, no qual o leitor direciona todo o ato de ler, minimiza os papéis do autor e do texto neste ato, levando-nos a desconfiar da possibilidade da leitura como interação ou trans-ação entre leitor, texto e autor, dada a força que atribui ao ato individual, íntimo, singular, introspectivo, enfim, dotado de subjetividade.

Lajolo (1997) vê a leitura como um encontro entre a subjetividade do leitor e a sua experiência de vida, ou seja, *lê-se para entender o mundo, para viver melhor* (p. 6). Na mesma direção, Aguiar (2001) entende a leitura como resignificação, em nível individual, de vivências arcaicas, para melhor integração social, o que alarga horizontes e possibilita ao indivíduo descobrir novas formas de ser e de viver.

A visão de Orlandi (1999), para quem a leitura é uma questão de produção de sentidos e de historicidade, também se coaduna com essa perspectiva, pois a autora salienta que a interpretação é necessária à ligação entre linguagem, pensamento e mundo, uma vez que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem interpretação.

Mota Rocha (2002), por sua vez, analisa a subjetivação de crianças em atraso ou remanescentes em leitura, a partir da mediação pedagógica de leitores da comunidade e conclui que esse é um dos fatores que permitem a subversão dessas crianças à condição de sujeitos silenciados na e pela escola pública.

Vemos, portanto, que na perspectiva da subjetivação, a aquisição da leitura nas sociedades de classes carrega uma contradição inevitável: ao mesmo tempo em que o ensino da leitura na escola legitima o processo de estratificação social, a aquisição desta ferramenta cultu-

ral traz *ganhos sem volta*, no sentido do poder que confere ao sujeito – o acesso ao mundo e a si mesmo, mediatizado pela escrita.

Sobre o Enfoque Histórico: os atos, usos e poderes da leitura

Neste enfoque, situamos estudos que analisam a leitura através da sua relação com os sujeitos leitores, em tempo e espaço sociais específicos de cada cultura. Alguns desses estudos foram elaborados na perspectiva da história nova, que traz como conseqüências o alargamento da idéia de fonte, a possibilidade de constituição da fonte em documento e a delimitação de sua função documental; além disso, a ampliação temática do campo da história, gerando novos interesses investigativos.

Ao analisar as diferentes abordagens historiográficas que tratam da história da leitura, Darnton (1992) caracteriza os estudos macro e micro-analíticos, quanto às fontes que utilizam, e tece uma crítica a estes últimos por apresentarem conclusões baseadas nas peculiaridades das fontes e não nos comportamentos dos leitores. Para ele, a história da leitura, tal como a do pensamento, é infinita, já que tem variadas e generalizadas conclusões. Considerando que a leitura é um modo de significar o mundo, que varia de cultura para cultura, “[...] Seria estranho encontrar uma fórmula que pudesse considerar todas essas variações. Mas deveria ser possível desenvolver um modo de estudar as mudanças na leitura no interior da nossa própria cultura” (DARNTON, 1992, p. 218).

Ainda a respeito da possibilidade e da metodologia de investigação da história da leitura, Manguel (1997) sintetiza o “estado atual” desse conhecimento, ressaltando que estamos diante de uma história bastante incipiente, pois os dados obtidos não têm conseguido reconstruir a complexidade do percurso histórico da leitura, embora tenhamos ricos indicadores a partir dos quais é possível resgatá-la. A reconstituição da história da leitura põe em destaque a diversidade dos comportamentos envolvidos no ato de ler, bem como o poder da leitura na disseminação de distintas ideologias. É por este último aspecto que a leitura vem merecendo o controle de diferentes censores que buscam, a todo custo, impedir que pessoas comuns subvertam a distribuição do poder de ler na sociedade e se apropriem da leitura com todos os poderes que ela confere.

É consenso entre Manguel (1997) e Darnton (1992) que, nos primeiros séculos, a leitura foi domínio do cristianismo e que, a partir da segunda metade do século dezoito, houve um deslocamento na sua natureza, com o declínio da literatura religiosa e de seus métodos de

ensino escolásticos. Intensificou-se a leitura como atividade social, cujo ápice – a leitura de massa – iria acontecer no século seguinte, sob a influência da invenção da imprensa, por Gutenberg, no século XV.

Também Frago [19—?] traz contribuições importantes, ao analisar, através de fontes variadas e originais, a história da leitura nos séculos dezanove e vinte, estabelecendo uma relação entre as práticas sociais e culturais de leitura e escrita e os incrementos tecnológicos inventados pelas diversas sociedades¹. Segundo o autor, o que marca a história da leitura é a inauguração da cultura impressa e a sua morte, a partir do advento da cultura eletrônica, constituída também pela televisão. A passagem da cultura impressa para a eletrônica não deve ser buscada no aumento de tempo dedicado à leitura nas atividades sociais, mas na natureza da relação com a leitura no interior dessa cultura, que não apenas difere da anterior, mas contradiz a sua lógica. Essa lógica televisiva fragmentada, descontínua, que extrai a informação do seu contexto e a oferece de modo autônomo, repleta de sobreinformações tipicamente audiovisuais e outros aspectos, vem produzindo, na visão de Frago [19—?], o neoanalfabeto². Para ele, o perigo principal dessa lógica é o de o leitor se ver diante de uma inflação textual e da despreocupação com a elaboração do texto, além da produção de uma escrita acéfala, desistoricizada, porque fruto de uma nova consciência da temporalidade. O autor afirma ainda que a escrita de hoje rompe com a dimensão característica e fundamental que, desde sua origem, adquiriu: a de salvar o caráter efêmero da oralidade e dar-lhe o poder de sobreviver ao tempo e espaço próximos.

Essa dimensão da escrita provoca mudanças na natureza e no desenvolvimento cognitivo do pensamento humano, na consciência da temporalidade, na consciência histórica e na textualidade. A lógica televisiva impede que as crianças e os jovens se dirijam à escrita com o respeito necessário para se apropriarem dela. É a utilização pragmática, simplista, dispersa e difusa que caracteriza o exercício do “leitor” diante da escrita eletrônica ou televisiva. Retornaríamos, segundo Frago (s/d), ao contexto de produção textual oral, porque predomina uma lógica fugaz e atemporal, na qual a sobreinformação e a incomunicação são gritantes.

Chartier (2002), ao tratar do propalado suposto desaparecimento do leitor, ressalta as três formas pelas quais ele vem sendo justificado. A primeira diz respeito às

constantes transformações das práticas de leitura. A segunda refere-se à *crise* da leitura constatada através das políticas editoriais européias e norte-americanas, caracterizadas pela crescente redução do número de títulos publicados e pela contração das tiragens médias. Na terceira explicação, a *morte do leitor* e o desaparecimento da leitura são atribuídos à civilização da tela, ou seja, à supremacia das imagens e da comunicação eletrônica. O autor salienta que, diante de um novo suporte para a cultura escrita e de uma nova forma para o livro, atualmente nos deparamos com um elo paradoxal entre a terceira revolução do livro (precedida pelas invenções do códex e, depois, da imprensa) e a temática de uma suposta e iminente *morte do leitor*.

Chartier (2002) vê como mais provável, para as próximas décadas, uma coexistência não necessariamente pacífica entre as duas formas do livro (o códex e o livro eletrônico) e os três modos de inscrição e comunicação textual (escrita manuscrita, publicação impressa e textualidade eletrônica). Atenta, entretanto, para o fato de que, na era digital, as promessas de relação mais fácil e imediata entre a obra e sua leitura são sedutoras, mas não devem esconder que os potenciais leitores (co-autores) dos livros eletrônicos ainda são minoria e que as práticas leitoras continuam estreitamente ligadas aos objetos impressos, explorando, de modo apenas parcial, as possibilidades oferecidas pelo digital. Pontua também que a revolução propiciada pelo texto eletrônico é, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, do suporte do escrito e das práticas de leitura, embora veja semelhanças entre as posturas do leitor da Antigüidade e do leitor da era digital que, ao ler na tela, parece ler um rolo que, em geral, desenrola-se na direção vertical e é dotado das características próprias da forma do livro. Ao ressaltar que o novo suporte do escrito impõe uma redefinição dos papéis na *economia da escrita*, uma complementaridade entre os vários suportes dos discursos e uma nova relação com o mundo textual, o autor salienta que o leitor não morre, mas se transfigura.

A despeito das questões metodológicas e conceituais levantadas pelos autores, vemos que a análise histórica da leitura traz, como marca predominante, a diversidade, investigada a partir de atos, usos, funções e poderes da leitura, todos estes aspectos demarcados pelas características históricas da cultura num tempo e espaço sociais determinados. Assim, os estudos focalizam os

¹ O autor analisa esta relação principalmente na Espanha, EUA, França e Inglaterra. No entanto, consideramos fundamentais as suas contribuições para a América Latina e o Brasil, embora necessitemos de trabalhos similares na realidade brasileira.

² Segundo o autor a cultura eletrônica gera um novo tipo de neoanalfabeto: o total, que sabe ler, porém só se utiliza da leitura em condições indispensáveis; e o parcial, que se utiliza da “poluição” escrita desta cultura, porém não consegue “compor quadros”, ou seja, digerir e aprofundar as leituras que realiza.

modos pelos quais a leitura, desde a sua gênese, nasce como poder social de acesso e produção de conhecimento e de constituição da subjetividade humana, por um lado, e como poder político de disseminação de diversas ideologias, por outro. Atualmente, a investigação tem priorizado a análise da leitura no contexto da cultura eletrônica, o que aponta para novos caminhos no entendimento das práticas leitoras.

Sobre o Enfoque Sociocultural

Aqui encontramos estudos que analisam a leitura numa perspectiva sociológica, a partir da reflexão da relação entre saber e poder, cujas abordagens ora conferem à leitura o estatuto de arbitrário cultural, ora analisam o ensino da leitura na escola como mecanismo de reprodução social.

No primeiro grupo, Foucambert (1994), com base nas contribuições de Bourdieu e Passeron e de Smith, sugere a distinção entre a era da alfabetização e a da leiturização, compreendendo a leitura como um poderoso capital cultural de leitores privilegiados que sublocam informação aos analfabetos e alfabetizados. Para ele, o estatuto do leitor é a participação na rede de acesso, produção e distribuição do conhecimento, através da escrita. Daí porque analfabetos e alfabetizados não necessariamente constituem-se leitores, apesar de alguns destes últimos decodificarem o código lingüístico. A superação desse quadro de não-leitores requer, segundo o autor, a construção de políticas de leitura que contemplem o seu ensino, o que possibilita a redistribuição do poder de ler também entre os que vêm sendo marginalizados socialmente dos privilégios que as práticas leitoras possibilitam.

No segundo grupo, situamos o trabalho de Cook-Gumperz (1991) sobre a construção social da alfabetização e o estudo de Freitas (1988) sobre a produção da ignorância na escola pública, a partir do ensino da leitura. Ambos alertam para o papel da escola em produzir e legitimar a estratificação social da nossa sociedade de classes, a partir do modo como distribui o conhecimento no seu interior. Chamam a atenção para a necessidade de explicitar o processo pedagógico através do qual a escola reproduz, culturalmente, as relações econômicas da nossa sociedade. Dessa forma, ampliam a noção de alfabetização, ao abordá-la como processo socialmente construído, ressaltando que a tarefa de ensinar a ler,

escrever e contar passa a ser secundária diante do papel da escola burguesa de colaborar com a estratificação e o controle das massas.

Ainda neste enfoque, encontramos estudos que analisam a leitura numa perspectiva cultural, ao priorizarem a investigação sobre o letramento e contemplarem a análise dos usos e funções da leitura e a relação entre família, escola e práticas letradas.

O letramento começou a ser estudado no Brasil a partir de uma perspectiva psicolingüística, na década de oitenta, com Mary Kato, sob a influência do conceito de alfabetização de Paulo Freire, importante precursor para o estudo do tema (CAVALCANTE JUNIOR, 2001; SOARES, 1999). A etimologia da palavra letramento a relaciona à *língua*, estando o conceito estreitamente ligado à palavra escrita. Daí o sujeito letrado ser visto como alguém capaz de “[...] decodificar e codificar sentido através das várias formas sociais através das quais o sentido é transmitido” (EISNER *apud* CAVALCANTE JUNIOR, 2001).

Soares (1999) ressalta a impossibilidade da definição de letramento, por se tratar de um conceito complexo e heterogêneo. A autora afirma que o letramento vem sendo definido de dois pontos de vista: individual (como atributo ou habilidade pessoal) e/ou social (como prática social na qual a habilidade é utilizada). Neste último caso, ela analisa as correntes progressista e revolucionária, nas quais o letramento é visto ora como campo de sobrevivência do indivíduo que vive numa sociedade letrada, ora como instrumento ideológico, que pode implicar na permanência e/ou na transformação social, em função da distribuição do conhecimento. Devido ao fato do letramento estar relacionado aos processos sociais mais amplos, a autora conclui que sua análise vem sendo feita a partir da sua desagregação, o que permite falar de *letramentos*, no plural³.

As pesquisas de Anderson e Teale (1987) analisaram os usos e as funções sociais da língua escrita – dentre os quais, a leitura – em atividades sociais letradas realizadas por famílias americanas. Dentre outras, os autores chegaram à conclusão de que, embora as crianças estudadas estivessem imersas num meio social pobre, em termos de língua escrita, aprenderam muitas informações sobre este objeto de conhecimento, o que sugere ser o problema dessas crianças mais de adequação ao nível cursado na escola, do que de presença ou ausência de habilidades da língua escrita, decorrentes

³ Considerando esta pluralidade, alguns autores ampliam o conceito de letramento para “[...] múltiplas formas de composição do sentido” (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p. 14). Nesse caso, os letramentos passam a ser vistos como “[...] um processo de leitura diária do mundo – o mundo interior e exterior de cada ser humano – e a composição desses mundos através do uso de múltiplas linguagens de (re)apresentação de sentidos” (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p. 18).

de situações letradas vivenciadas fora da escola e antes dela. Tais pesquisas implicam a quebra *parcial do mito* de que essas crianças não têm experiências significativas com a língua escrita e, portanto, não aprendem a ler e a escrever. O que esses sujeitos aprendem dessas experiências lhes confere informações importantes, tanto no que se refere aos aspectos do funcionamento do sistema alfabético de escrita, quanto aos usos e funções sociais da língua escrita.

Nesse sentido, Harste e Burke (1987) investigaram as experiências domésticas com a leitura de crianças pré-escolares e descobriram que elas desenvolvem o que conceituaram de *preditibilidade*, ou seja, tais experiências permitiram às crianças relacionarem o gênero discursivo ao portador de texto. Esse estudo implica a reafirmação da importância das atividades sociais letradas pré-escolares na aquisição e desenvolvimento da leitura, o que vem desconstruir a idéia de que o processo alfabetizador é iniciado na educação formal, através da escola.

Com base nesse pensamento, muitos estudiosos começaram a defender e desenvolver, teórica e metodologicamente, o ensino da leitura como ato coletivo ou de responsabilidade pública (e não apenas estatal) (TRELEASE, 1982; SMITH, 1980; BUTLER, 1986; GRIFFETHS; HAMILTON, 1987; DAVIS; STUBBS, 1988; FOUCAMBERT, 1994; MOTA ROCHA, 2002). Dentre eles, destacamos os estudos que tratam da relação pedagógica entre escola e comunidade, que focalizam a interação da criança com o adulto e a língua escrita (ANDERSON; TEALE, 1987; MAYRINK-SABINSON, 1989), bem como as pesquisas em que são os próprios pais das crianças que realizam as interações em contextos familiares (REGO, 1988; DAUDEN, 1994; ANDERSON; TEALE, 1987; MERCEDES, 1998) e realizam investidas nessas interações, ao demonstrarem e negociarem os usos sociais da escrita, trocando os papéis e dirigindo a ação da criança, a partir da significação que conferem a essas ações (ANDERSON; TEALE, 1987).

Os trabalhos que focalizam a apropriação da língua escrita pela criança constatam que a postura que ela assume diante da escrita e a significação que lhe atribui estão estreitamente relacionadas às concepções de escrita e aos diferentes modos de agir que os adultos trazem para a interação (REGO, 1988; DAUDEN, 1994). Talvez, por isso mesmo, alguns desses estudos (ELLIOT, 1993; HUOT *apud* GATÉ, 2001) ressaltem, por um lado, o valioso papel das interações sociais entre pais e crianças, na construção inicial da consciência fonológica pelos leitores iniciantes, e, por outro, demonstrem a predominância de práticas artificializadoras da leitura, quando presente em situações de ensino explícito, até

mesmo por parte de indivíduos provenientes de camadas médias e altas das sociedades, inclusive das sociedades consideradas desenvolvidas (BEAUDOIN, 1997; LAVOIE, 2000).

Sobre o Enfoque Pedagógico

Este enfoque abrange uma diversidade considerável de estudos que mostram o papel da escola na formação de leitores, ressaltando distintos aspectos desta formação (COLOMER, 2001; LERNER, 2002). Para grande parte deles, a questão é investigar como vem ocorrendo a formação de leitores na escola hoje e, além disso, ressaltar a importância e a necessidade do ensino de leitura enfatizar as atividades letradas, longe das quais não se pode conceber a constituição do leitor.

Colomer (2001) salienta o papel da escola como instituição social a quem é delegada a função de oferecer um suporte instrucional voltado à aquisição, pelos alunos, das competências leitoras e ressalta que deve ser papel da escola desenvolver nos indivíduos a capacidade de usar a leitura para todas as suas funções sociais: a potencialização do conhecimento, o acesso à experiência literária e a adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial, que exige seu uso constante na vida cotidiana.

Ao tratar da artificialização da leitura na escola, Lerner (2002) ressalta as discrepâncias flagrantes entre as versões social e escolar da leitura, questionando o fato de, na escola, a leitura funcionar como uma atividade gratuita que se presta apenas "ao aprender a ler", enquanto na vida extra-escolar ela se mostra tão útil ao cumprimento de inúmeros propósitos. A autora atribui o que chama de "impossibilidade de ler na escola" a uma pernicioso conjugação entre a teoria comportamentalista de aprendizagem e as características da instituição escolar.

Há também estudos que investigam a aquisição da leitura através do ensino de estratégias leitoras, operações regulares utilizadas para abordar o texto, e do desenvolvimento de habilidades lingüísticas que caracterizam um bom leitor (SAINT-LAURENT *et al.*, 1995; SOLÉ, 1998; SMITH, 1999; KLEIMAN, 2000; COLOMER, 2001). Tais estratégias de leitura subdividem-se em cognitivas e metacognitivas, dependendo de estarem ou não sob o controle consciente do leitor (KLEIMAN, 2000). Enquanto as cognitivas dizem respeito às operações inconscientes do leitor para atingir algum objetivo de leitura, as metacognitivas são realizadas com objetivo e controle conscientes, uma vez que o leitor é capaz de expressar sua ação na leitura.

Saint-Laurent *et al.* (1995) defendem a importância do ensino metacognitivo na aquisição da leitura, por leitores de risco, e argumentam que as dificuldades neste

processo resultam da inabilidade destes sujeitos em monitorarem as habilidades psicolinguísticas nas situações-problema durante a leitura. Salientam que, nos últimos dez anos, a aprendizagem da leitura tem sido correlacionada à consciência fonológica do leitor, uma de suas habilidades metacognitivas. Estudiosos como Gough, Larson e Yopp (1995), Byrne (1995), Rego (1995) e Cardoso-Martins (1995) desenvolveram pesquisas que mostram como a aprendizagem da leitura e da escrita, em uma ortografia alfabética, pressupõe a habilidade de, conscientemente, prestar atenção à estrutura fonológica da fala.

Gaté (2001), por sua vez, entende que o ato de ler supõe uma “palavra interior” que funciona como uma espécie de eco com papel relevante nos casos de dificuldade da compreensão. Assim, destaca que “[...] uma certa consciência fônica da escrita acompanha toda leitura, quer seja ela ideovisual ou aquela de um leitor proficiente” (GATÉ, 2001, p. 26).

Outros estudos ressaltam a importância da literatura como aspecto possibilitador de uma aproximação entre a leitura e uma concepção da alfabetização como prática social. Em relação à literatura infantil, alguns estudos a vêem como um produto tardio da pedagogia escolar, pautado em visões de criança que se alteram com o tempo, isto é, que põem em circulação modos de funcionamento de infância enquanto construções sociais instáveis e provisórias (AMARILHA, 1997; COELHO *apud* SOARES, 2001; SOARES, 2001; AGUIAR *et al.*, 2001). Além disso, caracterizam-na como tendo o poder de, simbolicamente, pôr em jogo subjetividades que traduzem valores e comportamentos.

Podem ser citados, ainda, estudos que relacionam literatura infantil e prática pedagógica. Soares (2001), por exemplo, distingue as escolarizações adequada e inadequada da literatura. A primeira conduz às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores correspondentes ao ideal de leitor que se quer formar. A segunda afasta o leitor das práticas sociais de leitura, desenvolvendo nele resistência à leitura.

Finalmente, destacamos estudos que apresentam diferentes metodologias de formação de leitores no ambiente escolar e sua relação com distintas maneiras de entender a leitura: como código, construção de sentido e prática social. Gaté (2001) ressalta que a literatura pedagógica concernente à leitura foi, durante muito tempo, dominada pela procura do método que permitisse ensinar a criança a ler. Para o autor, as abordagens clássicas da leitura deram lugar a métodos que restringiam o ato de ler ao domínio do código, com ênfase na identificação e memorização das formas do escrito. O debate pedagógico, em decorrência, se voltava à busca do melhor procedimento para iniciar a aprendizagem da leitura.

O surgimento da psicolinguística e da psicologia cognitiva possibilitou às práticas pedagógicas contemplarem a compreensão e a apropriação da escrita pelo aprendiz, rompendo com uma concepção instrumental que limitaria o ato de ler a mecanismos de decifração. Segundo Gaté (2001), têm ganhado força as abordagens que consideram a atividade do sujeito e encaram a leitura como ato de produção de sentido. A partir delas, aprender a ler é aprender a construir a significação, ou seja, a destacar e recolher, do escrito, índices e informações necessários a tal construção. Assim, a ênfase passa a recair menos sobre o método a empregar do que sobre os procedimentos peculiares do leitor, na busca pela construção de metodologias de ensino mais compatíveis com a natureza do objeto de ensino e de sua apropriação pelo aprendiz. O ensino da leitura como prática social passa a priorizar o desenvolvimento de habilidades metacognitivas em situações efetivas de uso da língua escrita, com o objetivo de ampliar o grau de letramento do aluno (BAGNO, 2002) e o desenvolvimento da consciência crítica a respeito de como a linguagem reflete as relações sociais de poder.

CONCLUSÃO

A pluralidade de entendimentos a respeito da leitura, conforme abordamos aqui, leva-nos a concluir sobre a existência de estudos que valorizam o caráter individual da leitura, através das ciências dos sujeitos (Psicologia, Linguística, Filosofia e outras), ou os que a salientam como prática social, através das ciências das sociedades (a exemplo de História, Sociologia e Antropologia). Nesse sentido, o conceito de letramento parece abarcar as dimensões individual e social das práticas leitoras, quando inclui tanto as atitudes do sujeito durante o ato de ler; quanto os processos sociais nos quais as práticas leitoras ocorrem. A pedagogia, por sua vez, contribuiu com a análise sobre os modos como essas dimensões articulam-se nos processos (in)formais de ensino-aprendizagem e focaliza a reflexão sobre a relação entre metacognição e práticas sociais de leitura.

Dessa forma, os estudos enfocados ressaltam: a) os aspectos coletivo e individual da leitura, na medida em que se trata de uma aprendizagem socialmente mediada e, ao mesmo tempo, constituída de modo singular por cada sujeito; b) os ângulos sob os quais a leitura pode ser analisada, o que demanda a convocação de distintas ciências como ferramentas para a compreensão da sua complexidade; e c) a necessidade e importância da realização de estudos que privilegiem a análise sobre os modos como metacognição e práticas sociais de letramento

mento estão articuladas em situações de ensino e aprendizagem da leitura, o que pode nortear a pesquisa na área da Pedagogia da Leitura.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de (Coord.) et al. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?: literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W. H. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BEAUDOIN, I. *Les Interactions Enseignante-Élèves lors de la Lecture d'histoire en Première Année*. 1997. Mémoire (Maître ès Arts). Programme de Maîtrise en Pyschopédagogie. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval, Québec, 1997.
- BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 37-67.
- BUTLER, D. *Five to eighth*. London: The Bodley Head, 1986.
- CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: _____. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-127.
- CAVALCANTE JUNIOR, F. S. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução Flávia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 123-136.
- COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DARNTON, R. História da Leitura. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- DAUDEN, A. T. B. de C. *A criança e o outro na construção da linguagem escrita*. São Paulo: Pancast, 1994.
- DAVIS, C.; STUBBS, R. *Shared reading practice*. London: Open University Press, 1988.
- ELLIOT, N. En observant l'apprenti-lecteur. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. (Eds.). *Evaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestle, 1993. p. 145-159.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRAGO, A. V. *Leer y escribir: siglos XIX-XX*. Madrid: Universidad de Madrid, [19—?]. Mimeografado.
- FREITAS, L. B. de L. O ensino da língua escrita e a produção de ignorância em escola pública. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, [19—?]. jan./jun. p.53-60, 1988.
- GATÉ, J. *Educar para o sentido da escrita*. Tradução Maria Elena O. O. Assumpção. Bauru: EDUSC, 2001.
- GOUGH, P. B.; LARSON, K. C.; YOOP, A. H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 13-35.
- GRIFFETHS, A.; HAMILTON, D. *Learning at home: the parent, teacher, child alliance*. London: Methuen, 1987.
- HARSTE, J. C.; BURKE, C. L. Preditibilidade: um elemento universal em lectoescrita. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. (Coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em Ação).

- LAVOIE, N. *Les parents et l'apprentissage de l'écriture*. 2000. Thèse (Philosophiae Doctor). Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, 2000.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOBATO, C. H. M. *Leitura no segundo grau: a apropriação como processo de construção da macroestrutura*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. In: CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2., 1989, Campinas. *Comunicações...Campinas*, 1989. Mimeografado.
- MERCEDES, C. et al. *Lectura conjunta: proyecto realizado com alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileña*. *Lectura y Vida*, Argentina, 1998.
- MOTA ROCHA, S. R. da. *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1999.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In: _____ (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-27.
- REGO, L. L. B. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na escrita. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-127.
- REGO, L. L. B. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.
- SAINT-LAURENT, L. et. al. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Montréal: Gaetan Morin, 1995.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMITH, T. *Parents and Preschool*. London: Grand Me Intyre, 1980.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: VERSIANI, M. Z.; EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. P. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TRELEASE, J. *The read aloud handbook*. New York: Penguin, 1982.

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em setembro de 2007
