

PERSPECTIVAS TEÓRICO- CONCEITUAIS DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA: EM FOCO OS PROCESSOS DE EXTRAÇÃO, ATRIBUIÇÃO E INTERLOCUÇÃO

THEORETICAL-CONCEPTUAL PERSPECTIVES OF
READING CONCEPTS: FOCUS ON EXTRACTION,
ATTRIBUTION AND INTERLOCUTION PROCESSES

Ricardo Ferreira de Sousa



Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO

A leitura é um requisito muito importante na vida do sujeito, sua prática corresponde a saberes adquiridos e concretizados, em parte, no contexto escolar, sobretudo quando se trata do processo de ensino e aprendizagem, pois, em grande parte, tendem a revelar posturas tradicionais de ensino que repercutem numa formação passiva do leitor. Partindo dessa premissa, angariamos uma discussão teórico-conceitual ligada a três perspectivas de leitura, respectivamente, perspectiva do texto, perspectiva do leitor e perspectiva do autor-texto-leitor, de modo que procuramos evidenciar as concepções de leitura e suas implicações teóricas para o ensino de Língua Portuguesa. O trabalho é realizado a partir dos postulados teóricos definidos pela Linguística Aplicada, na qual concebemos o desenvolvimento da linguagem numa perspectiva sócio-histórica e ideológica, respaldada, sobretudo, pela teoria de Bakhtin e seus seguidores: Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011; 2020), Fuza e Menegassi (2017), Menegassi e Angelo (2010), Solé (1998), Leffa (1999) e Geraldini (1997). Desse modo, traçamos este estudo por meio da pesquisa bibliográfica, cunhada pela análise qualitativa, descritiva e interpretativa. As discussões nos levam a perceber que as concepções de leitura se transformaram ao longo dos anos, indo da extração à atribuição e desta à interlocução, ou



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

DATAS:

- Recebido: 08/09/2022
- Aprovado: 23/10/2022
- Publicado: 29/12/2023

COMO CITAR:

SOUSA, R. F. de. PERSPECTIVAS TEÓRICO-CONCEITUAIS DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA: EM FOCO OS PROCESSOS DE EXTRAÇÃO, ATRIBUIÇÃO E INTERLOCUÇÃO. **Enlaces**, Salvador, [s.d.]. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/enlaces/article/view/1007>. Acesso em: 29 dez. 2023.

seja, do texto e do leitor à representação interativa entre texto, leitor e autor. Compreendemos também que as raízes de uma leitura tradicional não levam em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor. Por outro lado, mediante o exercício de uma leitura crítica e reflexiva o leitor constitui um movimento vivo e dialogado.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura. Perspectiva. Interlocução. Interação.

ABSTRACT

Reading is a very important requirement in one's life. Its practice corresponds to knowledge acquired and implemented, partly in the school context, especially when it comes to the teaching and learning process, because they reveal a traditional approach which lead to the formation of passive readers. Considering this premise, we engaged in a theoretical-conceptual discussion linked to three reading conceptions, namely text perspective, reader's perspective, and author-text-reader's perspective. We seek to highlight these reading concepts and their theoretical implications for Portuguese language teaching. The work is carried out from the theoretical postulates defined within Applied Linguistics, in which we conceive the development of language from a socio-historical and ideological perspective, supported, above all, by the theory of Bakhtin and his followers: Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011; 2020), Fuza e Menegassi (2017), Menegassi e Angelo (2010), Solé (1998), Leffa (1999) e Geraldi (1997). Therefore, we have conducted a bibliographic study, characterized for a qualitative, descriptive, and interpretive analysis, anchored in academic discussions on the topic. The results indicate that the conceptions of reading have changed over the years, going from extraction to attribution then to interlocution, that is, from the text and the reader to the interactive representation between text, reader, and author. We also understand that the roots of a traditional way of reading do not take into account the reader's experiences and knowledge; on the other hand, through the exercise of a critical and reflective reading, the reader constitutes a live and dialogic movement.

KEYWORD

Reading. Perspective. Interlocution. Interaction.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas em leitura se destacam por tratarem da forma de ler, compreender e interpretar o texto em suas múltiplas maneiras, que configuram abordagens multi/inter/transdisciplinares de estudos no campo das ciências da linguagem. O desenvolvimento e a aprendizagem de línguas, tomados no escopo da Linguística Aplicada, estão, intrinsecamente, relacionados à formação de leitores e escritores competentes. A linguagem humana articulada às práticas de leitura e escrita na sociedade demonstra uma comunicação direta em uma relação próxima de significados e sentidos com os interlocutores.

Sendo assim, a proposta deste trabalho visa uma discussão teórico-conceitual ligada a três concepções de leitura, respectivamente, perspectiva do texto, perspectiva do leitor e perspectiva do autor-texto-leitor, as quais, na atualidade, ganham formas nas práticas de ensino de professores em escolas de todo o país.

Partindo dessa perspectiva, procuramos evidenciar as concepções de leitura e as suas implicações teóricas para o ensino de Língua Portuguesa. Enfatizamos que não pretendemos esgotar como as concepções teóricas de leitura foram/são concebidas, mas dar ênfase nas questões importantes que as refletem atualmente.

O trabalho é realizado a partir dos estudos da linguagem numa perspectiva sócio-histórica e ideológica, respaldada, sobretudo, pela teoria de Bakhtin e seus seguidores. Traçamos este estudo por meio da pesquisa bibliográfica, cunhada pela análise qualitativa, descritiva e interpretativa, ancorada nas discussões realizadas sobre o tema. Desse modo, como apreciação dos aspectos teóricos do campo linguístico-discursivo, levamos em consideração os seguintes autores: Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011; 2020), Fuza e Menegassi (2017), Menegassi e Angelo (2010), Solé (1998), Leffa (1999) e Geraldi (1997).

Assim sendo, a partir do que foi dito, optamos em dividir este texto em quatro partes. Seguindo desta introdução, incorporamos uma breve discussão teórica acerca das concepções de leitura; na sequência tecemos uma densa discussão no que se refere às perspectivas de leitura (texto - extração; leitor - atribuição; autor-texto-leitor - interação/interlocução) e, por fim, concluímos o estudo e apresentamos as referências basilares da pesquisa.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Abordamos, neste tópico, uma discussão teórica relacionada às concepções de leitura, com focos diferentes, que foram formuladas por pesquisadores empenhados em analisar, avaliar e validar os processos de ensino-aprendizagem destas em ambientes escolares. Assim, destacamos autores como Bakhtin (2003), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011; 2020), Fuza e Menegassi (2017), Menegassi e Angelo (2010), Solé (1998), Leffa (1999) e Geraldi (1997).

Os autores consideram que a leitura pressupõe três dimensões de ensino, a saber: o texto, o leitor e o autor. Nesse processo encontramos diferentes designações adotadas para as concepções de leitura, denominações essas de cunho meramente estilístico, não mudando muita coisa entre elas. Temos as seguintes: I) Leitura com foco no texto, leitura sob a perspectiva do texto, leitura como extração (processo ascendente/*bottom up*); II) Leitura com foco no leitor, leitura sob a perspectiva do leitor, leitura como atribuição (processo descendente/*top down*); III) Leitura com foco no autor, texto e leitor, leitura como interação, leitura dialógica.

Desse modo, para esta discussão, adotamos a designação de leitura sob a perspectiva do texto, do leitor e do autor-texto-leitor, subsidiada principalmente pelos estudos de Menegassi e Angelo (2010), que se encontram diretamente atrelados ao processo de ensino-aprendizagem evidenciados por meio de uma

abordagem construída há décadas, desde 1960, imbricados em contextos sócio-históricos e ideológicos dos interlocutores. Entendemos que, assim como as concepções de linguagem (linguagem no plano da expressão do pensamento, linguagem no plano do instrumento da comunicação e linguagem no plano da interação) evoluíram com o passar dos anos, os estudos sobre leitura também tendem à sua evolução.

Nos dias atuais, não podemos considerar que a leitura de um texto seja a mesma usada em décadas anteriores, pois, a partir dos estudos da Linguística Aplicada e outras ciências, como a Sociolinguística e Psicolinguística, houve uma reformulação e ressignificação de conceitos e concepções de leitura. Para Santos (2019, p. 33), os textos que, até a década de 90, “eram utilizados para se ensinar a língua, dentro de uma perspectiva gramatical, passou (sic) a ter outro foco de análise”. Ou seja, “começou a fazer parte do planejamento dos professores de língua materna para se trabalhar leitura, compreensão e interpretação”. Sendo assim, se o ensino mudou de acordo com o momento histórico e social, cabe aqui, conforme já foi mencionado, atentarmos para o foco desta pesquisa: a leitura.

A seguir, discorreremos sobre cada uma das concepções de leitura, a fim de que seja realizada uma apreciação dos aspectos mais importantes da abordagem, que nem sempre aparecem separadas para o ensino. A intenção não é, jamais, fazer um estudo panorâmico e esgotar os estudos desenvolvidos, mas realizar uma abordagem das concepções de leitura, sobretudo, no que se refere às contribuições da Linguística Aplicada para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

3 A LEITURA NA PERSPECTIVA DO TEXTO: FOCO NA EXTRAÇÃO

A leitura, na perspectiva do texto, corresponde aos processos que centralizam as teorias da decodificação, isto é, de base estruturalista. Nessa

concepção teórica, o ato de ler é o processo de decodificação de letras e sons e da relação deles com o significado (Menegassi; Angelo, 2010, p. 17). Nessa ordem, o leitor segue o procedimento de ler sentença por sentença, palavra por palavra, letra por letra, até chegar à identificação dos elementos textuais (Colomer; Camps, 2002).

A partir dos estudos de Leffa (1999), ampliado com o pensamento de Menegassi e Angelo (2010), essa concepção de leitura constitui o modelo de processamento ascendente, em inglês, “*bottom-up*”, que corresponde basicamente ao processamento que vai do texto ao leitor, isto é, que começa pela verificação de um código escrito para, a partir daí, ativar outros conhecimentos. Neste ato, “o leitor recebe o significado através dos olhos. Seu raciocínio é conduzido pelas informações que entram pelos olhos” (Menegassi; Angelo, 2010, p. 18). É como se os olhos fossem espelhos que refletissem as informações contidas no texto.

Nesse modelo, o aluno é orientado

[...] para uma leitura de palavras: ‘Vamos ler palavra por palavra para depois interpretar’, como é também comum solicitar um produto mensurável desse processo de demonstração das palavras: ‘Qual a mensagem do texto?’. (Kleiman, 2016, p. 27).

Na leitura como instrumento de avaliação e como objeto de identificação de conteúdo, o texto é processado em sua linearidade, cabendo ao leitor, a partir de perguntas “cópias”, realizar a transcrição de informações e reconhecer palavras e ideias do texto, não exigindo qualquer reflexão do leitor (Marcuschi, 2001; 2008).

Os métodos mais trabalhados em sala de aula que focam nessa perspectiva, segundo Menegassi e Angelo (2010, p. 18-20), Fuza e Menegassi (2017, p. 267-268), são: “Perguntas prontamente identificadas no texto”; “Consulta ao dicionário”; “Leitura em voz alta”; e atividades gramaticais que envolvem perguntas, as quais, geralmente, buscam interpretar algo que surge a partir de

questionamentos como: “Qual o título do texto?”, “Quem são os personagens da história?”, “Quem é o autor do texto?”. Chamada de “copia e cola”, nesse tipo de pergunta, basta que o aluno encontre as respostas no texto e as copie no caderno. São respostas facilmente identificadas no texto. Para Santos (2019, p. 37), por meio da leitura com foco no texto, “o ato de compreender, com esse tipo de atividade, não é completo, visto que, as perguntas de leitura são todas com informações presentes no texto, os conhecimentos implícitos não são inferidos pelo leitor”.

Kleiman (2016) enfatiza que o texto é tido como um conjunto de elementos gramaticais ou palavras em que consideram suas estruturas como entidades discretas e independentes do contexto do aluno. Assim, a leitura gramatical é um pressuposto dessa atividade, pois, o professor, geralmente, solicita que o aluno leia o texto para depois analisar as estruturas gramaticais/conjunto de classes. E ainda, nesse mesmo viés, por um lado, vê-se o texto como um depósito de informações e, por outro, o papel do leitor através do domínio das palavras consiste em apenas extrair essas informações. Portanto, “ler palavra por palavra” é um produto mensurável dessa prática, conseqüentemente, resultando na formação de um leitor passivo “que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação” (Kleiman, 2016, p. 26-27).

Nas palavras de Leffa (1996),

[...] essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. (Leffa, 1996, p. 17).

A leitura como decodificação tem se mostrado uma atividade bastante frequente na escola. Quando da verificação da compreensão de leitura para responder a uma pergunta, basta o aluno “passar o olho” no texto e reproduzir uma informação que nele está expressa, considerado como uma espécie de “[...]”

mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto” (Kleiman, 2016, p. 30).

Outro instrumento adverso à etapa de compreensão e interpretação do texto, que revela descaso em relação à voz do autor e que geralmente é empregada nas aulas de leitura, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre a “leitura” do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Segundo Kleiman (2016, p. 31), ao pular essa etapa, o professor não considera a opinião do autor, mas a opinião do aluno. Assim, em vez de usar perguntas do tipo: “O que o autor acha”, “Você acha que o autor está certo?”, “Você discorda ou está de acordo com o autor?”, emprega-se “O que você acha?”, etc., com foco no leitor.

A avaliação da leitura também é vista pela autora como um processo que retrai a formação do leitor. Isso ocorre porque “a aula de leitura se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta” (Kleiman, 2016, p. 31). O tom da leitura (em voz alta) não determina a percepção do texto, logo, não há necessidade de ler em voz alta para captar o significado, tornando-se um procedimento que apenas valoriza as habilidades de níveis inferiores (Leffa, 1999). Pesquisas apontam que tal estratégia de leitura não conclui a compreensão do texto, pois avança etapas sem permitir a compreensão dada pela leitura silenciosa, prévia, que valoriza o significado e não a forma. Assim, os dados de processamento do texto procedem ao objetivo de instrumentalizar o processo de ensino.

Nessa mesma perspectiva, Solé (1998, p. 99) destaca que a leitura em voz alta se trata de uma instrumentalização da língua em seu uso correto, para que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência, respeitando a pontuação e entoação requerida. Desse modo, “[...] para ler com eficácia em voz alta, se requer a compreensão do texto [...] que possui objetivos e finalidades específicas de leitura”. Do contrário, não se pode esperar a construção do significado e a

necessidade de uma boa oralidade, se não existe um preparo antes da leitura, como é o caso da leitura individual e silenciosa.

Outrossim,

[...] a possibilidade de leitura compreensiva de um texto, de maneira silenciosa, apenas com os olhos, situa-se mais ou menos em 400 palavras por minuto, enquanto a emissão oral no mesmo período restringe a cerca de 250 palavras por minuto, muito mais lenta do que na leitura silenciosa (Menegassi; Angelo, 2010, p. 20).

Ainda nesse direcionamento, segundo Kleiman (2016, p. 32), “diferente é a leitura em voz alta que tem por objetivo a apreciação estética da linguagem”, visando a correspondência dos símbolos usados para a pontuação e a sonoridade da língua. Na escola, reforça-se o conceito de que, lê bem o aluno que sabe ler em voz alta, sendo tal prática, em sua maioria, tida como instrumento de avaliação em leitura.

À essa perspectiva, Leffa (1999) aponta três razões principais de efeito deslocado da leitura: ênfase no processamento linear de leitura; defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado; e valorização das habilidades de nível inferior, como reconhecimento de letras e palavras. Outra crítica apontada pelo autor refere-se a um estado completo e único que é dado ao texto, em que, muitas vezes, não precisa do leitor.

Diante do exposto, é recorrente uma posição de passividade do leitor no texto, porque somente recebe as informações que ali estão contidas, uma vez que ao ler em voz alta, ele deve esperar pelo professor para determinar os comandos da leitura, sem poder demonstrar o significado que este produziu da leitura realizada, de tal forma que não produz sentidos para o texto. Não é durante a leitura em voz alta, nem durante a leitura em voz baixa que o aluno compreende o texto lido; em uma ou em outra a compreensão se situa em um nível secundário,

mas é durante a conversa, o diálogo e a interação que a construção de sentidos se dá.

Nesse aspecto, considera-se o processo do professor sobre os aspectos mais relevantes do texto e da interação dos alunos autorizados com o texto. Essa construção só ocorre com escolhas excepcionais do professor, que, diante de textos atuais e dinâmicos, contribuem para a formação (meta)cognitiva e afetiva do aluno. Ainda, a partir das noções apresentadas, no andamento de uma aula usando o texto e a leitura, devem-se buscar os elementos representativos de interlocução que situam a escrita do autor e as experiências do leitor, de modo que se encontrem em função dos significados que permitem, de certa maneira, entender a intencionalidade da mensagem veiculada.

4 A LEITURA NA PERSPECTIVA DO LEITOR: FOCO NA ATRIBUIÇÃO

A leitura na perspectiva do leitor acontece com a participação do leitor em que a obtenção do significado se dá pela contribuição de mundo, isto é, o sentido ocorre de modo descendente, em inglês, “*top-down*”. É o inverso do modelo anterior, em razão do fato de que o leitor faz uso de seu conhecimento prévio para estabelecer antecipações sobre o texto, interessando-se neste para, depois, verificá-las. Assim como no modelo anterior, este processo é considerado sequencial e hierárquico (Solé, 1998). A obtenção do conhecimento não se dá da forma linear, mas por meio dos conhecimentos armazenados na memória do leitor (Menegassi; Angelo, 2010), pelo processo de atribuição de significados (Leffa, 1999).

Nesse processo, “o leitor agora não apenas decodifica os sinais linguísticos, como também constrói significados através do relacionamento de seus conhecimentos prévios com o texto” (Striquer *apud* Kato, 2017).

As críticas desse modelo estão em apresentar uma maneira arriscada de leitura ao descartar os aspectos sociais e confiar apenas nas “adivinhações” do leitor, pois qualquer interpretação pode ser um erro. Teoricamente, Leffa (1999, p. 15) afirma haver um antagonismo com as informações fornecidas no texto que podem prejudicar o processo de significação da leitura, em dois aspectos: “o texto como fonte de redundâncias” (quando há informações demais o texto oferece mais do que o leitor precisa) e o texto “cheios de lacunas” (quando há informações de menos o texto é tido com lacunas).

Assim sendo, o leitor pode não ler a mensagem na íntegra e tirar conclusões precipitadas.

Na concepção de leitura como atribuição, o professor é o facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe propiciar os momentos e o material. [...] Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor”. (Menegassi; Angelo, 2010, p. 25).

Desse modo, o leitor ganha autonomia e destaque, sem deixar o outro expressar sua opinião.

Acerca da leitura como atividade mental e leitura como atividade social com ênfase na presença do outro, os autores apresentam a seguinte proposição:

A visão de leitura apenas como atividade mental, isto é, como interação das fontes de conhecimento armazenados na memória do leitor, vem sendo questionada pelas pesquisas atuais. Hoje, reconhece-se a leitura também como atividade social, com ênfase na presença do outro daquele que é interlocutor do leitor. [...] É só tendo o domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, ou seja, **conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos, que o leitor terá condições de se apropriar do sentido e da função do texto**”. (Menegassi; Angelo, 2010, p. 30, grifo nosso).

Há, nessa perspectiva, a valorização do aluno leitor, o qual exerce o papel central para o processo, pois pode produzir diferentes compreensões para o texto, já que toda interpretação é válida. Há uma confiança exagerada nas previsões do leitor sobre o que foi lido, possibilitando qualquer interpretação do texto. Nesse entendimento,

[...] diz-se construção e não mais decodificação, porque se entende que o significado não está nos dados linguísticos do texto, mas provém do leitor, de suas experiências, da sua capacidade de prever e confirmar as hipóteses. (Menegassi; Angelo, 2010, p. 16).

Geralmente as perguntas exigem respostas a partir das atribuições que fez do texto, a partir de suas adivinhações. Marcuschi (2001; 2008) nos chama a atenção para os tipos de perguntas em atividade curriculares que, em geral, são perguntas “subjetivas” e “vale-tudo”, dada uma relação superficial do aluno com o texto, pois a resposta fica por conta do aluno. Conforme Hoppe e Costa-Hubes (2014, p. 36), nos livros didáticos são encontradas questões do tipo: “Qual é a sua opinião sobre o texto?”; “O que você faria se...?”; “Como você reagiria caso...?” “O que você acha sobre...?”.

Para Leffa (1996, p. 16),

A ênfase na construção de sentido a partir do leitor pode exigir, portanto, que se defina o perfil desse leitor, em termos mais ou menos ideais”. Neste caso, o sentido para o texto, de acordo com Santos (2019, p. 39), “é construído unicamente pelas impressões, adivinhações, opiniões e inferências do leitor. (Leffa, 1996, p. 16).

Diferentes leitores podem gerar diferentes significados no texto. A imagem que formamos de determinado texto não é igual à do colega e do professor, somam-se a isto, as experiências e conhecimentos individuais dos leitores. Não encontramos as mesmas informações num livro científico, num romance ou num relatório acadêmico. Os textos que temos acesso cotidianamente possuem

diferentes multifaces e oferecem diferentes possibilidades e interpretações das informações escritas, logo, os leitores partem de contextos diferentes e constroem significados distintos.

5 A LEITURA NA PERSPECTIVA AUTOR-TEXTO-LEITOR: FOCO NA INTERAÇÃO/INTERLOCUÇÃO

Pela perspectiva interacionista, a leitura ocorre a partir da inter-relação entre o processamento ascendente (*bottom-up* - texto) e descendente (*top-down* - leitor) na busca de significado, ou seja, são considerados, simultaneamente, tanto os processos perceptivos (ascendente) quanto os processos cognitivos (descendente). Isso aponta para o fato de que o significado não está nem no plano do texto nem no plano do leitor, mas na relação interativa dada entre eles (Menegassi; Angelo, 2010, p. 25). Portanto, não basta só o leitor decodificar o texto lido ou atribuir sentido a ele, é preciso que o leitor interaja com o texto, com o contexto e com seus interlocutores (Bakhtin, 2003).

Nessa perspectiva, ler já não se equivale mais a decifrar e decodificar a palavra, mas em compreender os processos e as condições que se formam para o desenvolvimento da leitura eficaz e dialógica, conforme aponta o dialogismo bakhtiniano, em um processo de constante verificação de hipóteses que leva o leitor à comprovação de que, de fato, compreendeu o percurso realizado no conjunto da leitura.

Nessa etapa, a compreensão textual é um ato importante para se chegar à interpretação e à argumentação do texto. O leitor deve ir ao texto, buscar pistas que evidenciam uma possível resposta que nascem e são construídas no texto, porém não está explícita em sua materialidade linguística (inferência). Além disso, o leitor articula informações do texto com informações de seus conhecimentos prévios a respeito do tema tratado (extratextual), dando origem a uma informação

que está explícita no texto (literal). Ou seja, nesse processo o leitor, necessariamente, precisa compreender o texto, organizá-lo de modo completo e interagir com ele. Essas etapas de compreensão textual são muito importantes para que o aluno e o professor possam mergulhar no exercício constante dessa prática, concebendo diferentes compreensões sobre o texto (Fuza; Menegassi, 2017).

Diante dessa tessitura, o leitor assume posições ativas diante do texto a fim de satisfazer os objetivos que guiam sua leitura, passando o seu conhecimento de mundo e, ao mesmo tempo, somando com o conhecimento do texto. Este, por sua vez, compartilha o conhecimento do escritor para que some com o conhecimento do leitor. Nesse processo, concretiza-se, segundo Bakhtin (2003, p. 271), o leitor ativo, pois, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”. Diante disso, a leitura acontece no desencadear do processo dialógico em que sujeitos e linguagem interagem permanentemente.

Ao assumir no texto as atitudes compreensivas e responsivas, o sujeito leitor leva em consideração os aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto. Essa relação dada pela interação e pelo dialogismo compreende o que seriam as vozes dos sujeitos no discurso, passíveis de serem correspondidas em diferentes textos que circulam e geram sentidos. Nesse modelo de leitura, subentende-se que os conhecimentos advindos tanto do leitor quanto do texto são importantes para o processo de leitura, no qual o aluno é levado a pensar e a refletir sobre o quê e para quê responder as perguntas, adquirindo, assim, autonomia para se expressar diante do texto. Dessa forma,

[...] o equilíbrio entre o dado (as informações anteriores, já conhecidas) e o novo (as novas informações/futuras proporcionadas pelo texto) é condição essencial para a compreensão do que foi lido. (Menegassi; Angelo, 2010, p. 28).

Conforme Dell’Isola (1996, p. 165-168), a leitura deve ser concebida sob três enfoques: “leitura como habilidade fundante do ser humano” (manifestada pela linguagem humana, pelas interpretações e concebidas naturalmente pelo princípio da evolução humana); “leitura como prática social” (dada a partir do registro social-local, pelas condições de produção, pelo uso da linguagem verbal e não verbal) e “leitura como ato de coprodução do texto” (por meio dos processos de interação de sujeito/linguagem no mundo). O leitor é, assim por dizer, o produtor e receptor que possibilita as várias condições/experiências com o texto.

As escolas precisam valorizar as relações interativas entre leitores, textos e autores de modo que esse método de ensino seja de qualidade e incentive os alunos a lerem e trabalharem com a diversidade textual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), salientam que:

[...] essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. (Brasil, 1998, p. 42).

Diante disso, a leitura na perspectiva interacional é tida como coprodutora de sentidos, plena de uma construção, a realizar-se em um diálogo entre autor e leitor que se concretiza por meio do texto (Bakhtin, 2003; Leffa, 1999). É ler nas linhas, nas entrelinhas e além das linhas. O leitor constrói “outro” texto, produto de seu repertório de experiência e conhecimento. Na interação entre autor, texto e leitor promovem-se o diálogo, a compreensão e uma resposta ao dizer e à leitura do outro.

Para Moita Lopes (1996), a perspectiva interacionista não pode se limitar aos aspectos psicossociais. O autor frisa que ler envolve uma interação com

alguém em um momento sócio-histórico específico. Esse método proporciona a produção de sentidos para o texto a partir de diferentes visões demandadas pelas inferências e conhecimentos dos leitores (formulações diferenciadas postuladas pelos leitores).

Sobre a participação do autor na formação interativa do leitor, Kleiman (2016, p. 83) aponta

[...] que é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza para conseguir o que ele tenciona conseguir. (Kleiman, 2016, p. 83).

Portanto, é de suma importância que as marcas formais do autor estejam presentes no texto, pois, em uma produção de texto, o leitor percorre um trajeto que o leva ao caminho delineado pelo autor.

Na interação, deve-se respeitar as etapas de leitura em detrimento da construção de um trabalho significativo, pois se respeitam as etapas de emissão, verificação, constatação e ativação das informações. Nessa concepção, a interpretação é um requisito operante, ou seja, os mecanismos de análise e reflexão crítica do leitor são efetivamente mais consistentes, dado que nesta etapa o sujeito leitor faz uso de seus conhecimentos para ampliar e reformular conceitos, produzindo novos sentidos, um novo texto e várias outras leituras polissêmicas que o texto original oferece.

Tal reconhecimento, advindo do aspecto social, se sobressai ao modelo de leitura tido até então como atividade de conhecimentos armazenados na memória do autor, pois o significado pressupõe uma relação ativa e responsiva do texto, do leitor, do autor e das convenções sociais em que se dá a leitura (Leffa, 1999).

A partir das discussões apresentadas, e findando esta concepção de leitura, reunimos no quadro abaixo as principais ideias discutidas neste tópico.

Quadro 1 - Representação das características de leitura

CONCEPÇÕES DE LEITURA	CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA
Foco no Texto (extração)	<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é tida como processo de decodificação de letras e de sons; • O processo vai do texto ao leitor (extração); • O leitor identifica o código escrito, ligando-o a um significado; • O texto oferece informações ao leitor e é concebido como completo, não permitindo a participação do leitor na construção dos sentidos e dos significados.
Foco no Leitor (atribuição)	<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é tida como processo de atribuição das informações do texto; • O processo vai do leitor ao texto (atribuição); • O leitor leva ao texto novas informações de sua memória, exercendo o papel central no processo da compreensão; • O texto apresenta informações ao leitor e toda formulação idealizada pelo aluno leitor pode ser considerada válida.
Foco no Texto-Autor-Leitor (interlocução)	<ul style="list-style-type: none"> • O leitor dialoga com o autor do texto; • O leitor produz uma nova informação e uma reflexão sobre essa nova informação, possibilitando a compreensão da resposta ativa ao texto lido (interação); • O leitor constrói significados, produz sentidos, buscando extrair e atribuir sentidos, sendo coprodutor do texto; • O texto é tido como espaço de interlocução e suporte ativo.

Fonte: Organizado pelo autor a partir de Fuza (2010).

Em suma, as características teóricas de leitura apresentadas no quadro determinam algumas concepções de leitura tradicionais e/ou inovadoras. A leitura tradicional preza pela decodificação do texto sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor que, por sua vez, torna-se um sujeito passivo. No mesmo rumo, a leitura com foco no leitor prioriza um significado global para o texto, utilizando-se da experiência de vida e da compreensão das informações do texto, em que somente o leitor exerce um papel ativo na cadeia leitora.

Por outro lado, a concepção de leitura com foco no texto, no autor e no leitor enfatiza a relação dialogada com base no conhecimento textual, no conhecimento de mundo e no conhecimento linguístico do sujeito (Kleiman, 2000). Pela interação, as informações captadas se entrecruzam, gerando uma resposta ativa no espaço de interlocução. Assim, sob essa ótica, os sujeitos são vistos como construtores sociais e a leitura é tida como uma atividade de produção de sentidos (Koch; Elias, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas ao longo deste estudo nos mostram que a leitura é um requisito na vida do sujeito, e que a prática leitora corresponde a saberes adquiridos e concretizados, em parte, no contexto escolar, sendo essencial um trabalho inovador do professor e do aluno posto à disposição e à recepção dos objetos de ensino, reconfigurando a aula e determinadas posturas. Percebemos que as concepções de leitura se transformaram ao longo dos anos, indo da extração à atribuição e desta à interlocução, ou seja, do texto e do leitor à representação interativa entre texto, leitor e autor.

Compreendemos também que as raízes de uma leitura tradicional não levam em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, pois tal prática tende a formar um sujeito passivo, dado que, na maioria das vezes, este não encontra espaço para uma reflexão primorosa no texto lido, ora recebendo e ora atribuindo informações.

Para que o aluno se torne um leitor ativo, crítico e proficiente é necessário que o professor estimule, instigue e o auxilie no ato de ler, cujo foco esteja em aprimorar suas habilidades leitoras para, então, provocar o gosto pela leitura. Isso ajuda a desenvolver, positivamente, um leitor consciente e responsivo (aquele que estabelece conexões entre o seu mundo e o mundo do outro, suas atitudes e as

atitudes do outro, suas palavras e as palavras do outro, com as quais aprende a dialogar, a concordar ou discordar, fazendo uso de escolhas adequadas para a ampliação e ressignificação de práticas oralizadas e escritas da língua).

As discussões postas neste texto são essenciais para que o desempenho da atividade leitora não fique focada em apenas uma prática, mas na condição inter-relacionada da teoria e prática, que são indissociáveis. Em outras palavras, mediante o exercício de uma leitura crítica e reflexiva, entendemos e fazemos parte de um movimento vivo e dialógico em que nos apropriamos de uma prática compreensiva de um enunciado ativo em resposta à formulação do enunciado do outro e do meio em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. DF: Brasília, 2018.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996. p. 69-75.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14. n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1. p. 259-286, jan./jun. 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1997.

HOPPE, M. C.; COSTA-HUBES, T. da C. Concepções de leitura na educação básica e sua relação com a Prova Brasil. In: **XI Jornada do HISTEDBR**, Cascavel. Anais... Cascavel, PR, 2014.

KOCK, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

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

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, M. das G. A. **Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental**, 2019. 200 f, Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STRIQUER, M. S, D. O livro didático e as concepções e as práticas que constituem o ensino da leitura. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará**, n. 11, p. 156-170, out./dez., 2017.