

# Abordagens da leitura

Angela B. Kleiman\*

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo evidenciar as abordagens da leitura da Lingüística Aplicada, tanto na pesquisa quanto no ensino da leitura ao longo de vinte e cinco anos de pesquisa sobre o assunto nesse campo. Na primeira parte do texto, examinamos as transformações teórico-metodológicas da pesquisa na área; na segunda, focalizamos as transformações no campo didático, reconstituindo as abordagens didáticas mediante a análise de texto em três livros didáticos com a finalidade de determinar o perfil de leitor pressuposto nos manuais, comparando-o com a caracterização do sujeito leitor na pesquisa.

Palavras-chave: Leitura; Pesquisa; Ensino; Livro didático.

N uma mesa-redonda interdisciplinar como esta, em que participam estudiosos das diversas ciências da linguagem, o termo “abordagens”, no plural, aponta para a diversidade e pluralidade de enfoques possíveis de serem adotados quando se estuda a leitura. Essa diversidade, sem dúvida, será mostrada no decorrer dos trabalhos da Mesa. Meu objetivo é o de evidenciar as abordagens da Lingüística Aplicada, tanto na pesquisa quanto no ensino da leitura ao longo de vinte e cinco anos de pesquisa sobre o assunto dessa disciplina no Brasil. As abordagens didáticas serão reconstituídas mediante a análise de texto em três livros didáticos (LD) com a finalidade de determinar o perfil de leitor pressuposto nos manuais, comparando-o com a caracterização do sujeito leitor na pesquisa.

---

\* Universidade Estadual de Campinas.

## AS ABORDAGENS DE PESQUISA NA LINGÜÍSTICA APLICADA

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Lingüística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

O enfoque diacrônico sobre a pesquisa da leitura nos mostra a existência de pelo menos duas etapas no desenvolvimento das abordagens na Lingüística Aplicada desde a segunda metade da década de 70, período em que começou a pesquisa sobre o tema; uma abordagem psicossocial e uma abordagem sócio-histórica.

A partir da segunda metade da década de 70, aproximadamente, 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. Nessa época, predominou a investigação sustentada pelas ciências psicológicas – a Psicolingüística e a Psicologia Cognitiva. Era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita (ver Fig. 1). Embora o perfil desse leitor fosse radicalmente diferente do sujeito dos modelos behavioristas, que propunham um modelo de processamento linear elementar para a leitura (que consistia em processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras etc.), havia uma continuidade epistemológica em relação à pesquisa anteriormente desenvolvida, uma vez que o foco ainda residia no leitor e em seus processos, mesmo que o leitor nesse novo modelo fosse 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 (v. KLEIMAN, 2000).

Uma segunda vertente teórica importante para a abordagem psicossocial foi a Lingüística Textual (coincidindo o auge dos estudos da leitura com o dos estudos sobre o texto). O texto e os mecanismos que lhe conferiam textualidade e que podiam ter conseqüências na sua legibilidade passaram a constituir importantes variáveis a serem avaliadas na compreensão a partir da década de 80. Em decorrência da influência dos estudos lingüístico-textuais, a pesquisa se ocupou em explicar aspectos da compreensão ou da incompreensão dos sujeitos em situações mais complexas que relacionavam a compreensão e a legibilidade textual à

presença ou ausência de mecanismos de textualização; às tipologias de texto vigentes na época (e mais tarde aos gêneros); à intertextualidade.

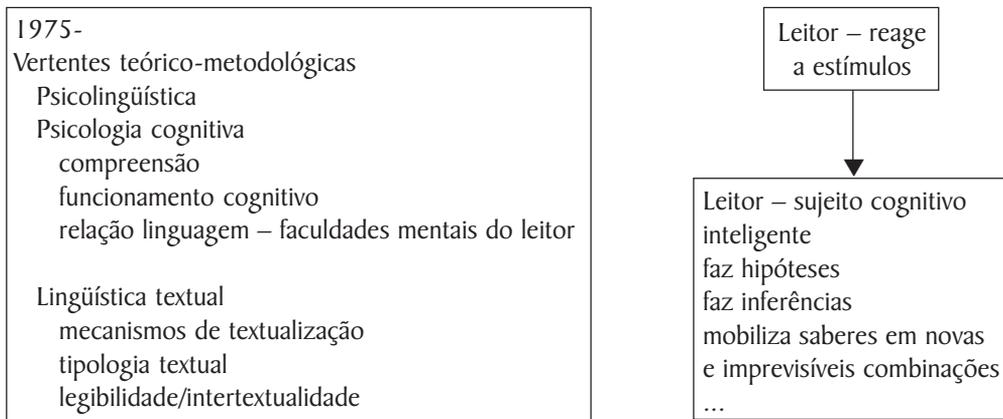


Figura 1. Abordagem psicossocial da leitura e representação do leitor na pesquisa.

A verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura aconteceu na década de 90, com a emergência dos estudos do letramento, que passaram a subsidiar teoricamente a pesquisa sobre a leitura na Lingüística Aplicada.

Diversas abordagens sócio-históricas na pesquisa sobre a leitura começaram a ser desenvolvidas no início da década de 90, algumas mais influentes do que outras no cenário nacional. Dentre as duas talvez mais importantes temos uma de inspiração francesa, a da História Cultural da Leitura, e uma de inspiração anglo-saxônica, a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento, fortemente influenciada por antropólogos ingleses, como Street (1984), e americanos, como Heath (1983). Esta última abordagem, subsidiada pela Análise Crítica do Discurso, a Pragmática, as Teorias de Enunciação e a Sociolingüística Interacional, passou a dominar o campo na Lingüística Aplicada. O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz numa assembléia *versus* um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder. A pesquisa sobre a leitura incorpora novos objetos construídos em campos afins e, muitas vezes, busca reconstruir, no diálogo

ou no discurso, a história social do leitor. As metodologias utilizadas – como entrevistas, observação participante – propiciam o estabelecimento de relações pessoais que facilitam a adoção dos objetivos da pesquisa crítica: a responsabilidade de contribuir para a criação de programas sociais que favoreçam os grupos de leitores – ou não leitores – pesquisados.

A Figura 2, a seguir, representa esquematicamente a abordagem.

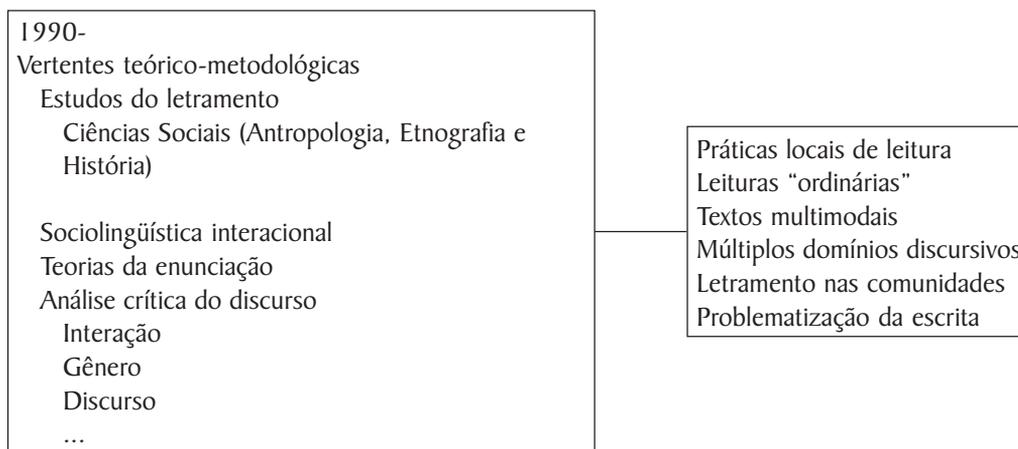


Figura 2. Abordagem sociohistórica da leitura e objeto dos estudos de letramento.

## AS ABORDAGENS DIDÁTICAS

Consideraremos as abordagens didáticas através do prisma das atividades propostas no LD, pois, apesar do seu descrédito na comunidade acadêmica, ele é instrumento fundamental do professor, provavelmente o que mais influi no planejamento de suas atividades didáticas. A análise abrangerá basicamente o mesmo período das duas etapas já discutidas e limitar-se-á a uma análise da representação do leitor inferível da composição da unidade de leitura no LD. Por sua limitação, a análise é mais do que nada exploratória de uma metodologia que nos parece interessante para a reconstrução das abordagens para o ensino da leitura, centrada nas inferências baseadas na análise dos manuais didáticos.

Ao olharmos para os livros didáticos da década de 70, parece que a pesquisa e o ensino andam na contramão um do outro. A abordagem psicossocial da leitura foi precedida por uma longa etapa em que os estudos behavioristas dominavam o campo, fato este evidente, por exemplo, na proposta de modelos como o de Gough (1975, ver KLEIMAN, 1989), que 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 signifi-

cação: letra por letra até completar uma sílaba, sílaba por sílaba, até completar uma palavra, palavra por palavra até completar uma frase e assim sucessivamente.

Por outro lado, o leitor previsto pelo LD antes da reforma da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, em que se fixou a Língua Portuguesa como conteúdo da matéria Comunicação e Expressão, não era um leitor que apenas reagia aos estímulos visuais. O interlocutor inferível nos livros usados antes, durante e imediatamente após o ano da reforma era um leitor relativamente independente, que podia, certamente, ter problemas de compreensão, mas que era capaz de determinar por si só a existência e o tipo de problema, ou seja, um leitor engajado em processos de auto-avaliação do próprio conhecimento. Esse perfil de leitor está subjacente aos conselhos práticos oferecidos ao aluno no exemplo a seguir, retirado de um manual de 5ª série:<sup>1</sup>

### CONSELHOS PRÁTICOS

#### I. COMO SE DEVE PREPARAR UMA LEITURA EM CASA

1º – Leia o texto com toda a atenção possível.

2º – Caso o título não o indique, procure descobrir, antes de mais nada, qual o assunto.

3º – Leia com atenção o “vocabulário” que segue as lições, tentando encontrar nele o sentido das palavras que ainda não conhece.

4º – Se o vocabulário não esclarecer alguma dúvida sua, recorra a um dicionário da língua. (Não se esqueça de que nos dicionários os verbos estão registrados na forma do infinitivo, os substantivos no singular, os adjetivos no singular masculino.)

/... .. /

Nesse manual, que não contém nenhuma ilustração ao longo de 270 páginas, o interlocutor previsto é um leitor capaz de realizar atividades metacognitivas próprias de leitores maduros, flexíveis, independentes, como a atividade de monitoração da própria compreensão (itens 2º e 3º no exemplo). O modelo de leitura subjacente era um modelo interativo, sugerindo que tanto o texto como os conhecimentos do leitor interagiam constantemente durante o processo da leitura (item 1º, 2º e 4º). Ou seja, o modelo não diferia do modelo em vias de construção na pesquisa pelos teóricos da Psicologia Cognitiva.

A relação entre o material verbal e não verbal, com predomínio da linguagem sobre a imagem (ver Fig. 3), indicava que era a primeira a valorizada. O texto pós-moderno, multissemiótico ou multimodal comum na mídia hoje (KRESS & VAN LEEWEN, 1995; VIEIRA, 2004), não fazia parte do conjunto de recursos considerado necessário para ensinar algo. Por extensão, podemos imaginar

<sup>1</sup> TERSARIOL, Alpheu. **Português: leitura e gramática**, 5ª série 1º Grau. 4. ed. São Paulo: Lisa Livros Irradiantes. p. 263. Embora a consultada tenha sido publicada em 1972, o número da edição (4ª) e o título da obra atestam para a sua circulação antes da reforma.

que o leitor pressuposto era uma criança que conseguia concentrar sua atenção por um tempo relativamente extenso no material verbal que predominava no manual didático, sem o apoio de muitas ilustrações, cores e outros sinais para chamar a sua atenção. Na Figura 4, a seguir, modelo de uma página típica de um LD em uso nessa mesma época,<sup>2</sup> a imagem que inicia a unidade desempenha o papel de coadjuvante na interpretação da linguagem; a relação poderia ser descrita, seguindo Barthes (1967) como uma relação de co-dependência, pois seria o texto verbal que elaboraria os muitos e vagos sentidos evocados pela imagem. Em outras palavras, a imagem “ancorando” o texto permitiria múltiplas hipóteses de leitura que a leitura do texto verbal restringiria.

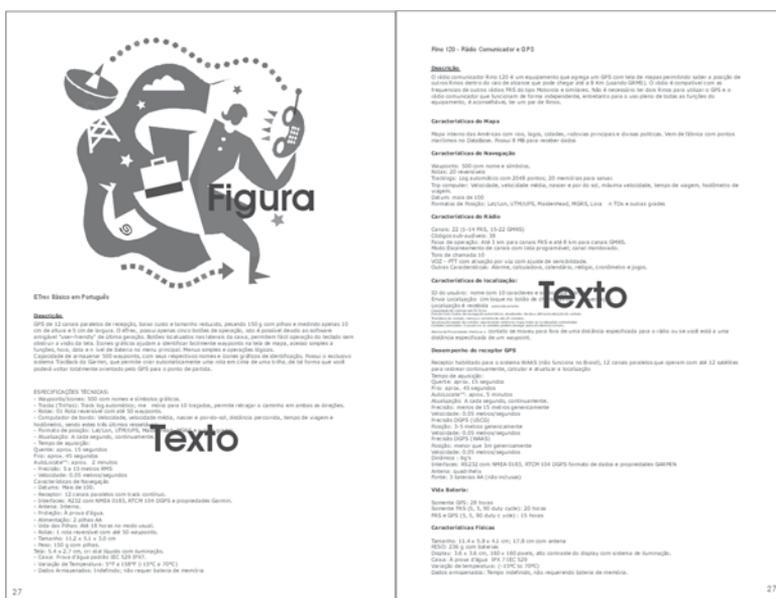


Figura 3. Páginas de LD, 5ª série, circa 1970.

A relação entre material verbal e material imagético nos textos mudou dramaticamente nos últimos 30 anos. Do texto (quase) monomodal anterior à reforma de ensino, passamos, depois da reforma, ao que parece ser um texto multissemiótico nos livros de Comunicação e Expressão, com variadas cores, desenhos e formas que fariam parte da composição da unidade, como podemos ver no exemplo apresentado na Figura 4.

Mas ao observarmos a relação entre a ilustração e o material verbal, vemos que, ao contrário do que acontece nos textos multimodais, como os jornalísticos ou as propagandas veiculadas em revistas e jornais, em que a imagem não é de-

<sup>2</sup> A unidade que serviu de modelo encontra-se em MATTOS, Geraldo; BACK, Eurico. *Nossa língua*. 5ª série. São Paulo: FTD, 1973.

pendente do texto verbal mas co-partícipe da significação, na composição a seguir, a imagem inicial exhibe uma relação de dependência do texto verbal, sem que se estabeleça, no entanto, uma relação polissêmica entre a imagem e a linguagem, pois apenas um dos sentidos é ilustrado. Na unidade que serviu de modelo para a Figura 4, num livro didático em uso em 1978,<sup>3</sup> o texto para leitura (“A árvore do dinheiro”, um conto popular sobre uma invenção de Malasartes para enganar incautos) e os recursos imagéticos não se complementam. Assim, os desenhos tipo gibi, o tamanho, forma e cor das letras do título (letras trêmulas de cor rosa no original) não parecem significar pelo seu valor simbólico (por exemplo, rosa e feminidade, letras trêmulas e terror): sua função estaria limitada a prender a atenção de um leitor a quem não se credita mais a possibilidade de engajamento contínuo, independente, na leitura do texto verbal.

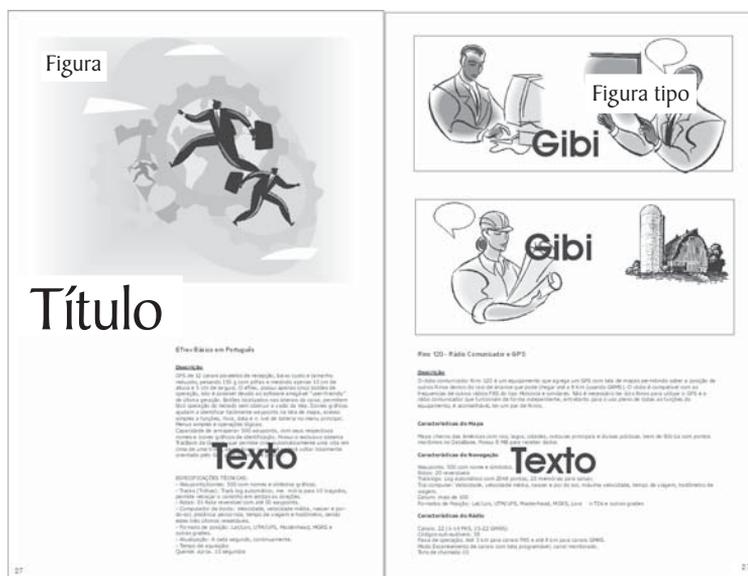


Figura 4. Páginas de LD, 5ª Série, fins da década de 70.

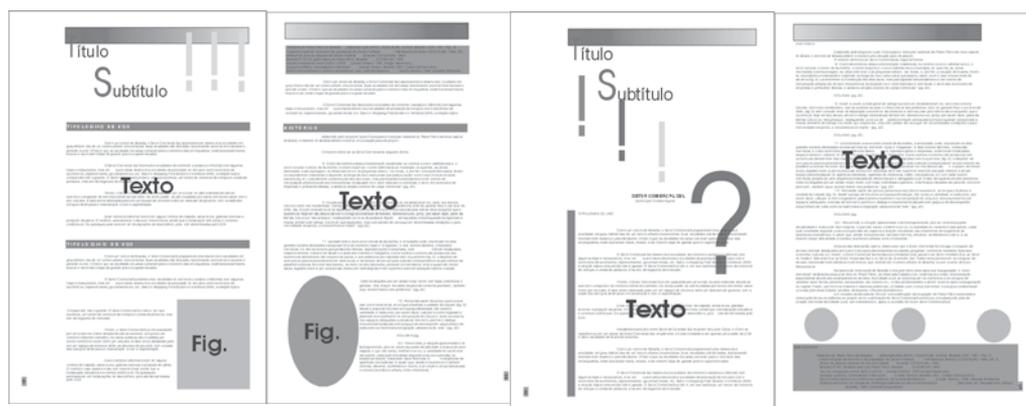
Concluimos que o grande número de ilustrações, cores, tamanho e forma de letras aponta para um perfil de leitor pressuposto que teria dificuldades para se manter engajado na leitura de um trecho verbal sem esses recursos gráficos. Em combinação com outros elementos da unidade, como o tipo de perguntas feitas a esse leitor (predominância de perguntas de localização de informação e raridade de perguntas inferenciais), a composição aponta para um leitor bem diferente daquele leitor intelectualmente engajado que emerge da pesquisa: o do

<sup>3</sup> FERREIRA, Reinaldo Mathias. **Comunicação**. Atividades de linguagem. 5ª série, 1º Grau. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1978.

LD teria problemas para se engajar cognitivamente, para fazer inferências, para levantar hipóteses.

Afortunadamente, o perfil pressuposto pelos autores de LD um quarto de século mais tarde, está mais próximo daquele leitor capaz de se relacionar de forma independente com o material verbal. A diferença fica clara ao compararmos duas unidades de LD, com o mesmo texto verbal (Sfot Poc, de Luís Fernando Veríssimo), pela mesma dupla de autores, um publicado em 1994, o outro em 2000,<sup>4</sup> desenhados na na Figura 5. Nas duas páginas modeladas segundo o texto

(a) 5ª Série – década de 90



(b) 5ª Série – 2000

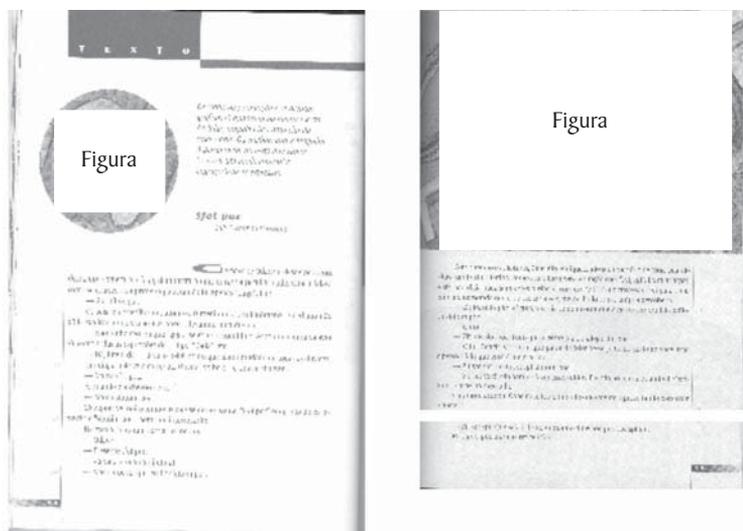


Figura 5. Páginas de duas edições do LD: mesma autoria, mesmo texto verbal, diferentes imagens.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Este último estaria revisado, segundo os autores, para se conformar aos PCN. Não descartamos também o papel desempenhado pelo programa de avaliação do LD, PNLD.

<sup>5</sup> Os modelos para o texto são FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Linguagem nova*. 5ª série. São Paulo: Editora Ática, 1994 e FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Linguagem nova*. 5ª série. São Paulo: Editora Ática, 2000.

de 2000 (Fig. 5b), a relação entre imagem e texto verbal mostra que continua a valorização da linguagem, situando-se, assim, na contramão do tipo de material que esses alunos de quinta série encontram fora da escola, nos *outdoors*, nas revistas, na Internet. Na escola continua a prevalecer o letramento verbal, relegando-se a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais que a maioria dos alunos já têm (cf. KRESS & VAN LEEUWEN, 1995). Porém, a relação entre linguagem imagética e verbal que os autores estabelecem nesse texto é de ancoragem para as hipóteses (a imagem inicial) e de ilustração dos sentidos (a imagem dentro do texto), com a imagem contribuindo para a significação (o caos, a dificuldade de comunicação tematizada no texto) mesmo que seja desempenhando um papel secundário. No texto da década de 90 (Fig. 5a), por outro lado, a imagem parece mais desvinculada do texto verbal, sem contribuir para os sentidos, ou enfeitando a página, ou elaborando apenas algum detalhe, como na imagem de uma mulher e um homem, supostamente os pais do protagonista, meros figurantes da história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta apresentação, discutimos uma relação entre as abordagens de pesquisa e as de ensino que parecem indicar que o ensino, inferível das etapas que distinguimos nos LD para o ensino de língua portuguesa nos últimos 30 anos, estaria na contramão dos resultados da pesquisa. Porém, essa situação tem uma interpretação diferente quando o fator temporal, o tempo necessário para a transposição de conceitos do âmbito acadêmico ao âmbito escolar é levado em conta.<sup>6</sup> Os resultados da pesquisa estão refletidos nos manuais didáticos, mas a pesquisa tem um longo caminho a percorrer até chegar aos seus intermediadores, os autores dos LD. Hoje, o leitor mais capaz que se reflete na composição lingüístico-imagética das unidades está também evidente nos exercícios de análise do material verbal: perguntas globais e inferenciais não são raras, refletindo claramente (inclusive nas bibliografias citadas nos manuais do professor) os resultados daquilo que denominamos abordagens psicossociais da pesquisa em Lingüística Aplicada.

Em relação aos resultados das pesquisas mais recentes, da última década, sua migração para a escola está sendo facilitada pela existência de textos normativos e formadores, como os PCN. Transpostos para o ensino, os resultados

<sup>6</sup> Não foi esse o único fator importante desconsiderado nesta apresentação. Outros elementos importantes e influentes foram as sucessivas legislações para a democratização do ensino.

dessas pesquisas resultam na diversificação nos modos de usar a escrita, particularmente através da inclusão de leituras “ordinárias”, de textos de gêneros não literários ou não acadêmicos.

Faltam, no entanto, outras concepções das práticas socioculturais contemporâneas, que visem ao desenvolvimento de outros letramentos, os que envolvem a leitura de textos multimodais que, ao reconhecer o papel da imagem na construção de sentidos, deselitizam a relação com o texto escrito, que envolve os códigos mais inacessíveis aos grupos que a escola deve atender.

## Abstract

The aim of this paper is to describe Applied Linguistics approaches to reading research, on the one hand, and to the teaching of reading, on the other, over a period of 25 years of reading studies in the area. In the first part of the article, we examine theoretical and methodological changes in reading research; in the second part, we focus on changes in the teaching of reading. We derive teaching methods from the reading lessons in three textbooks in order to determine the reader profile that was presupposed in those books and we compare this profile to the reader profile implicit in research over the same period of time.

Key words: Reading; Research; Teaching; Textbook.

## Referências

- BARTHES, R. *Elements of semiology*. London: Cape, 1967.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. B. (Org.). *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, 1976.
- HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na leitura. In: KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. B. Vinte anos de pesquisa sobre a leitura. In: ROSING, T.; BECKER, P. (Org.). *Ensaio*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. The grammar of visual design. London: Routledge, 1995.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VIEIRA, J. A. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*. Ms. 2004. (Inédito).