

CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS, LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Andreza Emicarla Pereira Cavalcante
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
E-mail: andreza_emicarla@hotmail.com

Cristiane de Fátima Costa Freire
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
E-mail: crisnenem8@hotmail.com

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
E-mail: malupsampaio@hotmail.com

Resumo: Compreendemos que toda atividade de ensino subjaz uma concepção de linguagem e leitura, nesse sentido, consideramos relevante compreender quais as implicações pedagógicas dessas concepções no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Nesse artigo apresentamos um recorte das discussões teóricas da pesquisa monográfica Cavalcante (2012) no que concerne, as influências das percepções de leitura e linguagens na relação autor-texto-leitor e, portanto, na formação do leitor. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica buscando aportes teóricos que baseiem nossas discussões, ressaltamos os autores: Traváglia (2008) acerca das concepções de linguagem; Koch e Elias (2009) discutindo a mediação da leitura; Antunes (2003) e Colomer e Camps (2002) acerca do ensino da língua materna. As discussões evidenciam que a terceira concepção de linguagem compreende a língua como processo de interação, nessa concepção o foco é na “interação autor-texto-leitor”, desse modo, o leitor é parte integrante do texto, capaz de interagir com ele e (re) significá-lo. Concluímos ser imprescindível ao professor ampliar a sua concepção de linguagem, promovendo uma mediação pedagógica mais significativa, contribuindo assim, de forma mais expressiva para a formação do aluno-leitor.

Palavras- chave: Concepções de Linguagem. Leitura. Ensino.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo apresentamos um recorte das discussões teóricas da pesquisa monográfica Cavalcante (2012) no que concerne, as influências das percepções de leitura e linguagens na relação autor-texto-leitor e, portanto, na formação do leitor. Tendo em vista que, compreendemos a necessidade de discutir as concepções de linguagem que subjazem as atividades de leitura no contexto escolar, tendo por base que “toda atividade pedagógica de ensino [...] tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua.” (ANTUNES, 2003, p. 39). Para tanto realizaremos uma análise das concepções de linguagem trazida por Traváglia (2008)

correlacionando com Koch e Elias (2009) que discute a mediação da leitura pautada em cada concepção de linguagem.

Compreendemos que a última concepção possibilita visão mais ampla da linguagem, portanto uma mediação pedagógica mais significativa, nesse sentido o docente poderá contribuir de forma mais expressiva para a formação do leitor.

Adotamos nesse trabalho, a concepção de leitura enquanto “[...] uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.” (JOUVE, 2002, p.17) pautada na concepção linguagem enquanto “[...] interacionista, funcional e discursiva da língua” (ANTUNES, 2003, p. 42).

Partindo do estudo das concepções de leitura vamos refletir as implicações pedagógicas destas na prática de ensino dos docentes, ilustrando com alguns apontamentos de autores como: Antunes (2003) e Colomer e Camps (2002) dentre outros.

Esse estudo é de cunho bibliográfico pois realizamos uma pesquisa “[...] desenvolvida com base no material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p.44) buscamos respaldar nossos discursos em autores renomados na área de linguagem, leitura e formação do leitor, utilizamos também a pesquisa documental, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso trabalho está organizado em três seções, sendo estas: Introdução, na qual apresentamos os principais aportes teóricos, o objetivo e metodologia desse estudo; Em seguida: Concepções de linguagens e leitura e suas implicações no ensino, evidenciando as discussões teóricas acerca do tema proposto para debate; Na conclusão são expostos nossos entendimentos acerca da questão pesquisa e as contribuições desse trabalho para a nossa formação e atuação profissional; Por último, nas referências, citamos os autores utilizados como fonte de pesquisa para a realização desse trabalho.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS, LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

De início se faz necessário uma apreciação das concepções de linguagem que subjazem as atividades de leitura no contexto escolar, tendo por base que “toda atividade pedagógica de ensino [...] tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua.” (ANTUNES, 2003, p. 39). Para tanto realizaremos uma análise das concepções de linguagem trazida por Traváglia (2008) correlacionando com Koch e Elias (2009) que discute como é a mediação da leitura pautada em cada concepção de linguagem.

A primeira concepção de linguagem percebe a mesma como “expressão do pensamento [...] as pessoas não se expressam bem por que não pensam bem. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2008, p.21).

Percebemos que nessa concepção são ignoradas as condições do discurso, o onde, como, e para quem se fala as influências do contexto são desconsideradas, concebendo uma linguagem dissociada da interação com o meio. Nessa perspectiva, o locutor/autor se torna o dono da verdade, não sofrendo influências externas, assim não permitindo inferência em sua fala/escrita.

Pautada nessa concepção, a leitura centra-se no “foco no autor”, pois a atenção volta-se a este, o leitor apenas captará a mensagem trazida pelo mesmo, com isso concordamos que “a leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH e ELIAS, 2009, p.10).

A segunda concepção de linguagem “como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação [...] a língua é vista como um código, ou seja, como conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor.” (TRAVAGLIA, 2008, p.22).

A linguagem é aqui percebida como processo de codificação e decodificação, onde um sujeito falante, tendo uma mensagem para transmitir ao receptor, deve se utiliza de um código (codificação) que por sua vez deve ser pré-estabelecido, utilizando-se também de um canal “(ondas sonoras ou luminosas)” o receptor recebe estes sinais da codificação necessita transformá-los em informação, realizado um processo de decodificação. Intuímos que nessa concepção a linguagem é posta “enquanto código virtual, isolado de sua utilização” (TRAVAGLIA, 2008, p. 22), sendo que nessa visão, a língua é separada da sua função de uso, sendo estudada em sua estrutura fixa a dissociada do social.

Fundamentados nessa concepção “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 10). Para se dá a compreensão da leitura apenas basta compreender o código, nessa ótica o texto é visto como produto da codificação a ser decodificado pelo leitor/ouvinte.

Nas concepções já discutidas aqui podemos apontar que na primeira com o “foco no autor” o leitor se prendia ao reconhecimento das intenções do autor, já na segunda pautava-se no “foco no texto”, o leitor deve reconhecer as palavras é atribuir sentido através da estrutura do próprio texto, toda via em ambos os casos o leitor tem uma postura passiva de reconhecimento e reprodução.

Quanto às implicações pedagógicas, constatamos que as duas concepções não são suficientes para a formação do leitor, pois o limita a ora captar a mensagem do autor, ora se apropriar de estruturas linguísticas do texto, a interação com o texto não se aplica, ora o autor sendo visto como dono da verdade, ora a estrutura e linearidade do texto traduzindo uma mensagem dissociada do contexto social, implica na ausência de uma formação significativa do leitor.

A terceira concepção de linguagem, a vê “como forma ou processo de interação [...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir uma informação ao outrem, mais sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2008, p. 22). É percebido que nessa concepção o foco é na “interação autor-texto-leitor”, nesse sentido a atividade de leitura “é, pois uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 11). Visto isso percebemos que nessa concepção o leitor é parte integrante do texto, capaz de interagir com ele e (re) significá-lo. Sendo assim podemos afirmar que o texto não está pronto, pois necessita do leitor para atribuí-lo sentido.

Nessa visão “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH e ELIAS, 2009, p.11), ao mesmo tempo “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico [...]” (KOCH e ELIAS, 2009, p.11).Essa compreensão de como deve se dá as práticas de leitura é fundamental para que o docente viabilize ao aluno uma leitura significativa, que se traduza em momentos de interação com o texto, atribuindo-lhe sentido, e portando compreendendo o mesmo para além da decifração dos códigos.

Dando continuidade as discussões trazemos para o debate os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, nessa ocasião o de língua portuguesa, objetivando perceber como está implícita nesse documento a concepção de leitura.

Diagnosticamos que o documento evidência a leitura como “[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc.”.

Nessa proposta percebemos que “um dos pontos relevantes e inovadores na proposta dos PCNs relaciona-se à visão de leitor/ produtor de texto, que, em muitos pontos, implica revisões conceituais e práticas, por parte das escolas e professores.” (FREITAS e COSTAS, 2002, p. 32).

Constatamos, então, que a visão do leitor/ produtor de texto traz uma aparente intencionalidade de desmistificar a ideia de que [...] “os letrados são os únicos capazes seja de criar

e compreender a linguagem [...] cabendo a essa minoria o direito de dar sentido ao mundo, enquanto aos demais resta a submissão aos ditames dos que sabem das coisas” (MARTINS, 2007, p. 23-34).

Consideramos que esse é um avanço muito significativo, pois reconhece a capacidade de leitor de inferir sobre o texto e (re) construí-lo de acordo com suas experiências de vida, além de produzir seus próprios textos mediados por outras leituras que subsidiam as produções escritas.

Como vemos o documento ratifica “[...] o papel do leitor enquanto construtor de sentido” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 13), evidenciando o conhecimento que o leitor traz para realizar a compreensão do texto, concedendo-o portando como ativo nesse processo.

Essa visão de leitor/produtor de texto trazida nos PCNs é, portanto, muito significativa para transpor com algumas práticas de leitura em salas de aula, estão pautadas em metodologias como mera decodificação de signos linguísticos.

Quanto às atividades de ensino de leitura, Antunes (2003) ilustra como estas ainda são percebidas e mediadas nas escolas, ao assinalar:

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão de interação verbal - quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, por que não há “encontro com ninguém do outro lado do texto”. (ANTUNES, 2003, p.27).

É importante refletirmos a luz dessa assertiva, buscando ressaltar a importância de se compreender a leitura como uma atividade de diálogo entre o leitor e o autor por meio do texto, onde o leitor deve mobilizar seus conhecimentos prévios e atribuir sentido ao que está posto. Nessa perspectiva, fica claro que somente o conhecimento da decodificação de língua não é suficiente para se construir uma compreensão do texto.

Compreendemos que “[...] o significado de um texto não reside na soma de significados das palavras que o compõem. Nem coincide somente com o que se costuma chamar de significado literal do texto [...]” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 30).

Faz-se necessário (re) pensar acerca do que é de fato compreender um texto, e como esse texto deve ser mediado nas atividades pedagógicas e suas implicações na formação do leitor, evitando a reprodução de práticas sem gosto, sem o prazer que a literatura nos traz, a esse respeito Antunes (2003) nos diz que:

[...] leitura sem interesse, sem função [...] puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino de avaliação, ou em oportunidade para futuras “cobranças” [...] Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. (ANTUNES, 2003, p. 27-28)

A leitura sem interesse, sem razão de ser não conquista o aluno a apreciação dos textos, se tornando apenas uma obrigação escolar, se restringindo apenas a sala de aula. Outro fator preocupante são os exercícios de interpretação que limita o leitor apenas a enxergar o que está posto “o dito no dito”, se tornando assim “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura [...]” (ANTUNES, 2003, p. 28).

Nessa ótica, vale ressaltar “que a compreensão leitora é o resultado de uma atividade complexa na qual o leitor deve realizar muitas operações e recorrer a muitos tipos de conhecimentos” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 57).

Para uma compreensão significativa do texto, o leitor deve inicialmente saber o porquê está lendo, qual a importância daquela atividade na sua formação social, política e cultural. O educando deve ser conquistado para leitura de forma sutil, sem perceber que estar sendo envolvido pelo texto. Para tanto se deve vencer o paradigma educacional que a escola estar “sem tempo para leitura”.

Diante das discussões aqui postas, podemos perceber que apesar de alguns avanços trazidos pelo próprio PCNs de língua portuguesa, que deveriam servir de norte para o processo de ensino aprendizagem na educação básica, as atividades de leitura ainda se baseiam “numa tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto, conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

O que implica em uma atividade de leitura, pautada na pura decodificação dos símbolos linguísticos, dissociada do meio social, que não mobiliza os conhecimentos prévios do leitor, e tão pouco propicia ao educando a atribuir um sentido ao que foi lido, assim apesar de reconhecermos que ler é simplesmente entender o que é posto no texto “a escola contradiz [...] tal afirmação ao basear o ensino da leitura e uma série de atividades que supõe que mostrarão [...] como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 30).

Essa contradição se traduz de forma mais aguçada quando, percebemos a dicotomia gerada entre os dois processos que envolvem a leitura, a decodificação e a compreensão, sobre isso Colomer e Camps (2002) pautados em Cole e Griffin (1978) expõe:



É tradicional fragmentar os processos envolvidos na leitura em duas categorias, que correspondem, grosso modo, a duas unidades” decodificação” e “compreensão”. Nossa tradição analítica é especialista em criar esse tipo de dicotomias. Mas as dicotomias costumam conduzir-nos a um debate muito reiterado: o que vem primeiro, a decodificação ou a compreensão? (COLE e GRIFFIN 1978 *apud* COLOMER, 2002, p. 32).

Embasadas nessa assertiva, podemos perceber que não se deve fazer o apontamento de o que nos chega primeiro a “decodificação” ou a “compreensão”, na realidade são processos que se completam e se interagem no decorrer da leitura, ao mesmo tempo, o processo de apropriação do texto não se dá “em uma única direção ascendente (da letra ao texto) ou descendente (dos conhecimentos e hipóteses global a letra)” (COLOMER, 2003, p. 57).

O desafio ao educador se dá na necessidade de se apropriar de uma concepção de linguagem “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores [...]” (ANTUNES, 2003, p. 40) E assim viabilizar uma atividade de leitura significativa ao educando, o possibilitando transpor com a obrigatoriedade, e contribuído com a formação do leitor.

CONCLUSÃO

Nesse texto objetivamos discutir, as influências das percepções de linguagens e leitura na relação autor-texto-leitor e, portanto, na formação do leitor no contexto escolar. Entendemos que toda a prática de ensino está pautada em concepções teóricas, contudo, muitas vezes os professores não investigam sua própria prática, para compreender que teoria está pautando a sua ação pedagógica, como também, quais outras concepções poderiam contribuir mais positivamente no processo de ensino aprendizagem.

Nesse estudo teórico, nosso intuito principal era esclarecer as implicâncias pedagógicas da cada concepção de linguagem e conseqüentemente de leitura, para a formação do leitor em contexto escolar, consideramos um trabalho relevante, pois possibilita aos professores da educação básica, primordialmente, entenderem essas influências e redimensionaram, se necessário, o seu entendimento teórico acerca do tema, e principalmente as práticas de leitura em sala de aula.

Cabe ao professor se apropriar de uma concepção de linguagem, centrada na língua enquanto atuação social, nesse sentido, se constituindo como uma interação verbal entre interlocutores, nessa perspectiva, a leitura como atividade complexa construída na intensa troca

entre o “autor-texto-leitor” tendo em vista que, o leitor atribui sentido ao texto a partir de suas experiências pessoais, construindo um diálogo rico com o texto e autor.

Partindo dessas concepções, o professor poderá contribuir positivamente para formação do leitor, pois a mediação da leitura se ampliará, os processos de decodificação e compreensão estarão interligados, os educandos irão atribuir sentido a leitura, e isso muda tudo, possibilitará um encontro mais prazeroso com o texto, instigando o aluno a ler cada vez mais.

Contudo, ressaltamos que esse trabalho foi relevante para a nossa continua formação enquanto pesquisadoras na área de ensino da leitura e formação do leitor, e principalmente, para a nossa atuação enquanto professoras da educação básica, pois no instante que estudamos essas concepções e implicações pedagógicas, refletimos e aprimoramos nossa própria prática de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira. **Saberes mobilizados na formação do professor-leitor no curso de pedagogia.** Monografia (Graduação em Pedagogia) *Campus Avançado* “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Trad. Fatima Murad. **Ensinar e ler, ensinar a compreender** Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (org.) **A leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

JOUBE, Vicent. Trad. Brigitte Hervot **A leitura.** São Paulo: UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SDF, 1998, p. 69-70

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.