

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.010

CONCEPÇÕES DE LEITURA E PRÁTICAS DE ENSINO: UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA PARA O ENSINO DA LEITURA

Diego Gillian Barbosa dos Santos¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as diferentes concepções de leitura e suas implicações para as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Partindo da premissa de que toda metodologia utilizada na formação de leitores pressupõe uma concepção de leitura, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica e analisou-se as relações existentes entre os modelos hierárquicos ascendente – *bottom up*, descendente – *top down*, o modelo interativo e as práticas do ensino da leitura na escola. Como referencial teórico, foram utilizados Solé (1996), Kleiman (2002) e Marcuschi (2008). Constatou-se que as concepções de leitura que dão maior importância ao texto e ao autor, em detrimento da atividade interativa entre leitor-texto-autor no processo da leitura, corroboram para métodos de ensino que não dão conta do real funcionamento da leitura, enquanto a concepção sociointeracionista propõe métodos pautados no ensino de estratégias de leitura, o qual contribui para uma formação de leitores mais adequada às exigências da sociedade letrada atual.

Palavras-chave: Concepções de leitura, Práticas de ensino, Sociointeracionismo.

1 Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica da rede estadual de ensino de Pernambuco e da rede municipal de Chã-Grande-PE, diegogillian@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Uma das maiores queixas dos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito às aulas e atividades destinadas à leitura é que seus alunos não gostam de ler e não conseguem compreender os textos que leem. Este problema parece se evidenciar, quando analisamos, por exemplo, os resultados, (quase sempre abaixo do esperado) das provas externas que avaliam a leitura na Educação Básica, como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e o SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco.

Em contrapartida, há um consenso geral em conceber que é papel da escola, não só desenvolver o gosto pela leitura, mas, principalmente, formar leitores competentes, ou seja, leitores capazes de compreender com eficiência e autonomia os diversos gêneros de textos que circulam nos mais diferentes âmbitos das atividades sociais.

Diante deste consenso e do fato de que a escola parece não estar cumprindo o seu papel, no que se refere à formação de leitores, surgem como questionamentos norteadores deste trabalho: i. Que práticas de ensino corroboram para que os estudantes não se interessem pela leitura e não consigam compreender o que leem? ii. Que práticas de ensino poderiam contribuir para uma formação de leitores mais adequada às exigências da sociedade letrada atual?

Antes de respondermos a tais questionamentos, já podemos dizer que “[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura [...]” (SOLÉ, 1996, p. 33). Isto implica dizer, conforme a autora, que toda metodologia utilizada por qualquer professor no ensino da leitura pressupõe uma conceitualização, ou seja, uma concepção do próprio fenômeno da leitura e do seu funcionamento. Em outras palavras, é a concepção de leitura adotada pelo professor que norteará as suas práticas de ensino e que, por conseguinte, implicarão, ou não, em uma formação mais adequada para o aluno, enquanto leitor.

Levando-se em consideração que grande parcela dos professores de Língua Portuguesa ainda não têm consciência desta relação, e diante da necessidade de serem difundidas as mais recentes teorias linguísticas sobre a leitura, objetivamos, com este artigo, analisar as diferentes concepções de leitura e suas implicações para as práticas de ensino. Pretendemos, com isto, mostrar as concepções que contribuem para resultados insatisfatórios no ensino da leitura e aquelas que parecem mais adequadas para a formação de um leitor proficiente.

Para o estudo, de base qualitativa, realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica acerca do tema, e nos propomos, inicialmente, a discutir os modelos de leitura ascendente - *bottom up* e suas implicações para as práticas de ensino; e descendente - *top down*, para depois discutirmos o Modelo Interativo de leitura, propondo uma proposta baseada no ensino de estratégias de leitura, pautada nos recentes estudos de caráter sociointeracionista da Linguística Aplicada, como sendo a concepção de leitura que melhor atende aos objetivos de um ensino que se propõe mais relevante para a formação de leitores proficientes. Para o aporte teórico, utilizamos Solé (1996), Kleiman (2002) e Marcuschi (2008).

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica, tendo em vista que se propôs a analisar diferentes concepções de leitura e suas implicações nas práticas de ensino da Língua Portuguesa a partir de produções teóricas já consolidadas na área. A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em profundidade e em seu contexto natural, priorizando a interpretação sobre a mensuração, uma vez que trabalha com o universo de significados, crenças e valores (Minayo, 2001). Assim, esta abordagem mostrou-se adequada, pois o objeto de estudo envolve conceitos teóricos complexos e de caráter interpretativo, como concepções de leitura e práticas pedagógicas, que exigem análise crítica e reflexiva.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois se fundamentou na seleção, leitura, análise e interpretação de obras teóricas que discutem os modelos de leitura e suas relações com o ensino, tal como defendem Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003), para quem esse tipo de pesquisa tem como base materiais já elaborados por outros autores e serve tanto para fundamentar teoricamente uma investigação quanto para analisar diferentes posicionamentos sobre um mesmo tema. Para a construção do referencial teórico e da discussão analítica, foram mobilizados estudos de autores reconhecidos no campo dos estudos linguísticos e do ensino da leitura, como Solé (1996), Kleiman (2002) e Marcuschi (2008), cujas contribuições possibilitaram a identificação e a comparação das abordagens ascendentes (*bottom-up*), descendentes (*top-down*) e interativas de leitura, bem como a discussão sobre a abordagem sociointeracionista.

O percurso metodológico consistiu, inicialmente, no levantamento de bibliografia pertinente ao tema, seguido da seleção de textos que tratam especificamente das concepções de leitura e suas implicações pedagógicas. Em seguida, procedeu-se à análise comparativa entre os modelos de leitura encontrados na literatura, destacando suas características principais e seus reflexos nas práticas escolares. Essa análise interpretativa buscou compreender como determinadas concepções de leitura influenciam metodologias de ensino historicamente aplicadas na escola e em que medida a perspectiva sociointeracionista representa um avanço no processo de formação de leitores críticos e autônomos. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu alcançar os objetivos da pesquisa, articulando teoria e prática educativa a partir de uma abordagem crítica e reflexiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Solé (1996), o fenômeno da leitura foi compreendido, ao longo da história, a partir de diferentes explicações. Ainda, segundo a

autora, os pesquisadores da área apontam para o fato de que todas estas explicações podem ser agrupadas em dois grandes modelos teóricos que representam diferentes concepções de leitura. São eles, o modelo ascendente - *buttom up* e descendente - *top down*.

Ambos os modelos são hierárquicos, na medida em que dão maior importância a um dos elementos envolvidos no ato da leitura em detrimento do outro. Esta importância será atribuída a um dos elementos, dependendo da direção de onde parte o fluxo das informações para a concretização da compreensão no processo de leitura.

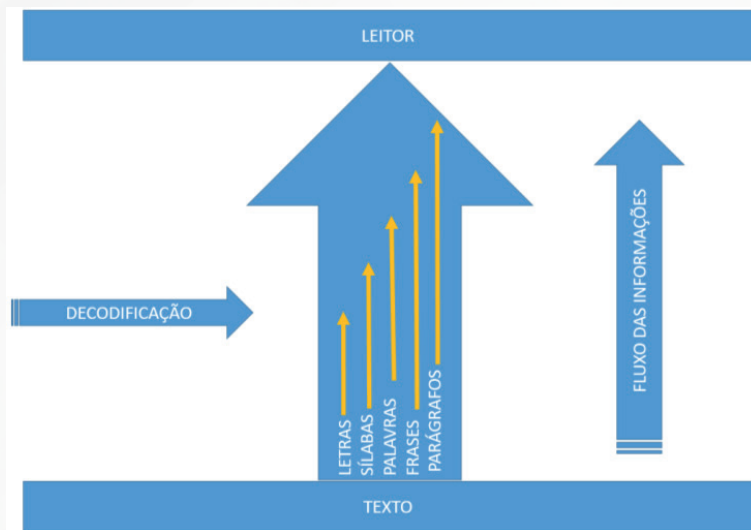
Sendo assim, o modelo de leitura que prioriza o texto em si e defende que o fluxo da informação parte deste para o leitor, convencionou-se chamar de modelo ascendente - *buttom up*, enquanto o modelo que credita maior importância ao papel que o leitor desempenha no ato da leitura e que defende que o fluxo da informação parte do leitor para o texto, mediante este papel desempenhado, convencionou-se chamar de modelo descendente - *top down*.

Em linhas gerais, o primeiro modelo, *buttom up*, atribui maior importância ao texto em detrimento do leitor, por acreditar que, diante de um texto, o leitor consegue compreendê-lo porque consegue decodificá-lo, ou seja, o leitor procede a uma decifração dos elementos menores para os maiores presentes no texto, processando primeiro as letras, para depois as sílabas, palavras, frases e parágrafos em um movimento ascendente, já que é a partir deste procedimento que as informações contidas no texto fluem deste para o leitor, de baixo para cima, conforme se pode visualizar a partir da Fig.1.

É possível depreender, a partir do exposto, que este modelo de leitura contribui para um ensino centrado no código escrito e no texto, considerando-o como um repositório de informações, em que o leitor precisa centrar-se nele para extrair apenas as informações explicitamente expostas. Conforme ilustra (SOLÉ, 1996, p. 23), as propostas de ensino baseadas neste modelo “[...] atribuem grande importância às habilidades de deco-

dificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente”.

Figura 1. Modelo ascendente de leitura “*bottom up*”



Fonte: Elaborado pelo autor.

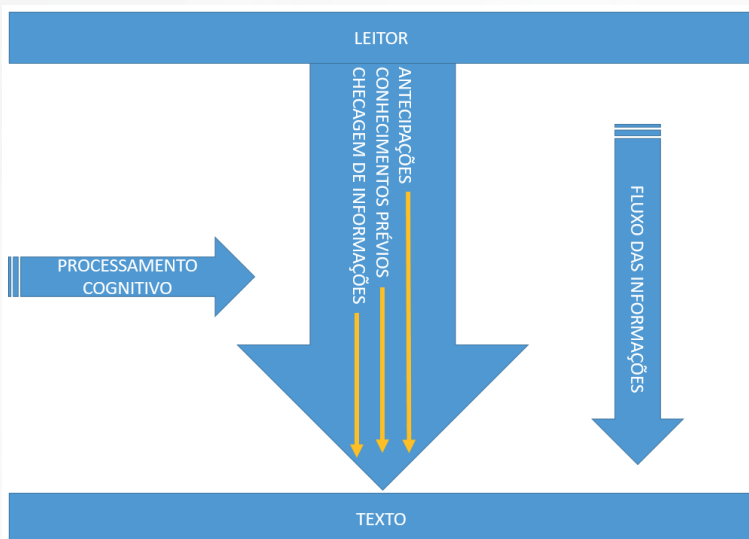
Como se pode perceber, tal modelo não considera as percepções individuais do leitor, fazendo com que se acredite que o texto em si e a leitura sejam um produto acabado e não um resultado do processo da interação entre o leitor e o texto.

Já o segundo modelo, o *top down*, atribui maior importância ao leitor em detrimento do texto em si, pois, ao contrário do primeiro modelo, este considera que o fluxo da informação é descendente, ou seja, de cima para baixo. Neste caso, defende-se que para compreender o texto, o leitor não processa letra por letra, nem atém-se ao texto em si, mas parte de seu próprio conhecimento prévio e seus recursos cognitivos. Sendo assim, o leitor, ao ativar este conhecimento, estabelece antecipações sobre o conteúdo do texto e fixa-se nele apenas para checar e confirmar se tais antecipações são autorizadas, ou não, pelo texto.

Isto implica dizer que, conforme este modelo, quanto mais conhecimento prévio um leitor tiver sobre o conteúdo de um determinado texto,

menos ele precisará se ater a ele para construir uma interpretação, conforme se pode visualizar a partir da Fig.2.

Figura 2. Modelo descendente de leitura “Top down”



Fonte: elaborado pelo autor.

Depreende-se daí, que tal modelo de leitura corrobora para práticas de ensino que não se atêm aos elementos microestruturais presentes no texto, mas sim à compreensão geral dele, a partir dos conhecimentos do leitor, conforme bem afirma (SOLEÉ, 1996, p. 24): “As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras, em detrimento das habilidades de decodificação [...]”

Observa-se que tanto o primeiro, quanto o segundo modelo de leitura ocasionam práticas e métodos de ensino desmotivadores para o aluno e que, portanto, não cumprem o papel de formar leitores proficientes, já que tais modelos estão pautados em concepções errôneas sobre o texto e a leitura, conforme endossa Kleiman:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português,

entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2002, p. 16)

A autora supracitada examina algumas atividades escolares que parecem estar pautadas nestes modelos de leitura discutidos. Como exemplo, atividades pautadas no modelo ascendente – *bottom up*, que se baseiam na decodificação, são aquelas atividades em que o professor toma o texto apenas como pretexto para que o aluno reconheça estruturas e classes gramaticais. Tais atividades se caracterizam por solicitar ao estudante que procure adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas; ou ainda, quando se solicita que o aluno copie palavras ou frases do texto, mediante ditado, ou que este sublinhe dígrafos presentes nas palavras do texto.

Outra atividade, também pautada neste modelo de leitura, e que apresenta uma concepção do texto enquanto repositório de informações, são aquelas que se caracterizam pela formulação de perguntas em que exigem do aluno apenas que localizem informações explicitamente expostas no texto, sem que este realize inferências mais profundas nele. Tais perguntas, segundo a autora, são formuladas com as mesmas palavras contidas no texto, fazendo com que o aluno encontre a informação solicitada a partir da procura destas palavras, em um exercício que o permita apenas um “passar de olhos” pelo texto.

Esta prática de ensino considera, por exemplo, que o texto só permite uma única interpretação correta, não considerando que diferentes leitores possam empreender diferentes compreensões sobre ele.

Ainda, conforme Kleiman, este modelo de leitura corrobora para atividades de leitura enquanto decodificação, quando o professor pede para os alunos lerem em voz alta. Nestas ocasiões, o que é avaliado, não é a compreensão em si, mas o domínio que o aluno demonstra quanto às regras de pronúncia das palavras, das sílabas, o respeito às pausas indicadas pela pontuação. Segundo a autora, este tipo de atividade é inibidora e não permite o desenvolvimento do leitor, visto que quando se está atento puramente ao código, não se pode estar atento ao conteúdo propriamente dito do texto, mas sim aos seus elementos gramaticais.

As atividades pautadas no modelo descendente – *top down*, que se baseiam no conhecimento prévio do leitor e que se atêm ao reconhecimento global das palavras do texto, em detrimento das habilidades de decodificação, são aquelas que se caracterizam pela concepção de que o aluno compreende o texto se for capaz de extrair o significado das palavras, já que é nelas que as informações estão contidas. Nestas atividades, por exemplo, o professor costuma solicitar que o aluno substitua palavras do texto por sinônimos ou antônimos, ou que se explique o significado delas. Após esta etapa, costuma-se pedir ao aluno que este explicita a “mensagem do texto”. Segundo Kleiman, este tipo de atividade, desconsidera o contexto em que as palavras estão inseridas e atêm-se ao significado dicionarizado das palavras.

O impacto que esta atividade ocasiona no ensino é fazer com que se obtenha “[...] a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação.” (KLEIMAN, 2002, p. 19). Isto acontece, conforme a autora, porque quando o aluno não consegue decifrar o significado dicionarizado de uma palavra no texto, ele não se esforça para inferir este significado e acredita que não consegue compreender o texto, já que para ele fica certo de que compreender o sentido global do texto, é compreender todas as suas palavras.

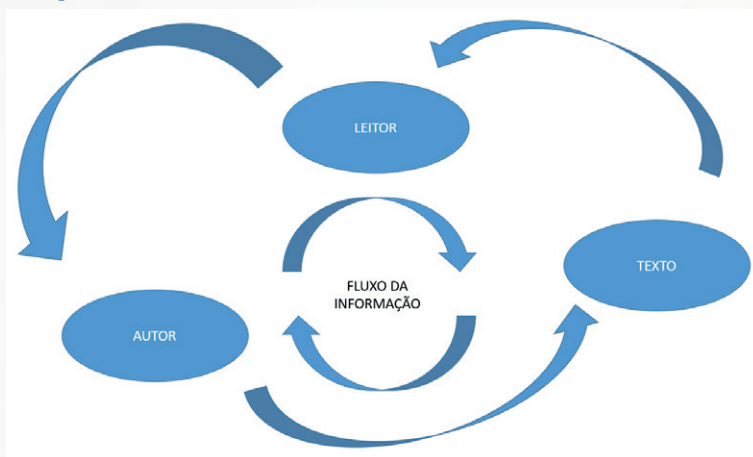
Um terceiro modelo de leitura é o modelo interativo (SOLÉ, 1996). Este modelo, ao contrário dos anteriores, não dá maior relevo, nem ao texto, nem ao leitor exclusivamente, mas compreende uma interação entre tais elementos.

Portanto, conforme este modelo, o processo de leitura é concebido da seguinte forma. O texto em si, no ato da leitura, gera expectativas no leitor a partir dos elementos microestruturais, como as letras, as palavras, de modo que a informação que se processa neste nível do código funciona como *input* para os níveis seguintes. Simultaneamente a este processo, o leitor, também, vai realizando inferências e antecipações sobre o conteúdo do texto em nível semântico, à medida que ativa seus

conhecimentos prévios e verifica no nível microestrutural as hipóteses levantadas inicialmente.

Desta forma, o leitor processa tanto o conhecimento sobre o texto e sua estrutura, quanto aciona os seus conhecimentos de mundo para que a compreensão seja efetivada, sem que se dê maior importância a um ou a outro elemento, exclusivamente, conforme se pode visualizar na Fig.3.

Figura 3. Modelo Interativo de leitura “Sociointeracionista”



Fonte: elaborado pelo autor.

Inferimos que este modelo está pautado em uma concepção sociointeracionista de leitura, decorrente dos mais recentes estudos da Linguística. Adotar uma concepção sociointeracionista de leitura, segundo (MARCUSCHI, 2008), implica dizer que os sentidos produzidos na leitura não estão contidos no texto, nem no leitor, mas é resultado de uma atividade e uma ação social, baseada na interação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor no momento da leitura, ou seja, a compreensão não é estática nem pronta, mas é resultado de um processo construtivo que se dá na interação verbal. Nas próprias palavras do autor, “[...] compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Portanto, em oposição aos modelos de leitura de base não sociointeracionista:

[...] compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidas pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. [...] Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens. [A compreensão não é uma espécie de decodificação, como se a nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto.] (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

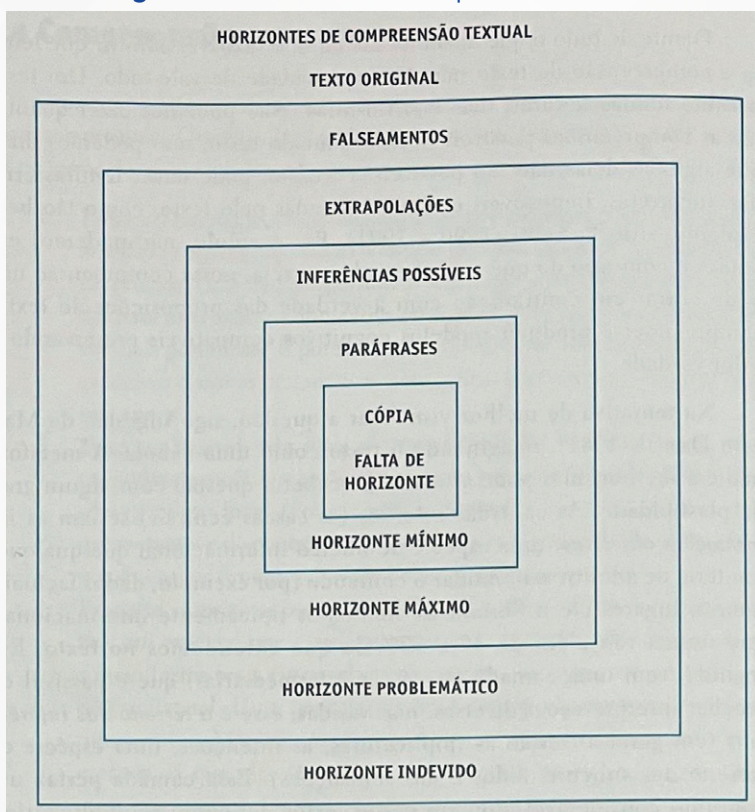
Compreender, pois, a leitura sob o viés sociointeracionista, pressupõe levar em consideração alguns princípios sobre a natureza do texto e o funcionamento da atividade de leitura. O primeiro deles reside no fato de que, se não podemos considerar o texto enquanto um continente de informações e sentidos, não podemos acreditar que só exista uma única forma de compreender este texto. Segundo o autor supracitado, leitores diferentes podem empreender diferentes interpretações para um mesmo texto. Esta interpretação vai depender das experiências de cada leitor, dos seus conhecimentos de mundo, dos textos que já leu, dos diferentes contextos em que este texto pode ser lido, por exemplo.

Outro princípio que merece destaque é o fato de que, se os sentidos do texto não são produtos acabados, mas construídos mediante a interação social, então o leitor não é um ser passivo que recebe a informação, mas este torna-se um coprodutor dos sentidos do texto, juntamente com o autor.

É importante frisar que estes princípios não autorizam dizer, segundo o autor, que toda e qualquer interpretação é válida para qualquer texto, pois existem limites direcionados pela superfície textual que permitirão, ou não, determinadas interpretações. Segundo a concepção sociointeracionista de leitura, as diferentes compreensões de um texto devem ser compatíveis. Em outras palavras, quanto mais experiente e eficiente for um leitor, melhor ele compreenderá um texto e menos riscos correrá de empreender uma compreensão mal sucedida.

É a partir deste último princípio da concepção sociointeracionista da leitura que o autor supracitado elabora um esquema que nos auxilia a compreender o fato de que há diferentes maneiras de se ler um texto, o que ele vai chamar de “horizontes de compreensão textual”, mas, nem todos os horizontes devem ser aceitos em um trabalho de formação de leitores que de fato se mostre relevante, conforme os preceitos do sociointeracionismo. Observemos tal esquema na Fig. 4:

Figura 4. Horizontes de compreensão textual



Fonte: (Marcuschi, 2008, p. 258)

A noção de horizontes de compreensão textual, desenvolvida por Marcuschi (2008), ao mesmo tempo que faz compreender que a leitura é um processo colaborativo, também consiste em um instrumento teórico que possibilita analisar os diferentes níveis de construção de sentido alcançados pelo leitor durante o processamento de um texto, evidenciando

que a compreensão não é um processo uniforme, mas gradativo e situado sociocognitivamente.

Segundo o autor, esses horizontes revelam a relação entre o texto, o conhecimento prévio do leitor e sua capacidade inferencial. O primeiro nível, denominado falta de horizonte, caracteriza-se pela ausência de compreensão, na qual o leitor demonstra incapacidade de estabelecer relações mínimas com o conteúdo textual, limitando-se a uma decodificação mecânica e fragmentada, em que ele apenas faz uma cópia do que está explicitamente posto no texto.

Em seguida, o horizonte mínimo refere-se a uma compreensão superficial, restrita às informações explícitas do texto, embora de forma parafrástica, ou seja, o leitor aqui é capaz de dizer o que o autor falou com suas próprias palavras, mas sem produção de inferências ou integração com conhecimentos prévios.

Já o horizonte máximo representa um nível ampliado de compreensão, no qual o leitor mobiliza estratégias cognitivas e discursivas que permitem interpretar o texto de forma crítica, articulando-o a diferentes saberes e contextos socioculturais. É neste horizonte onde ocorrem as atividades inferenciais no processo de compreensão. Esse é, portanto, o horizonte a ser desenvolvido com os estudantes sob uma concepção interativa de leitura.

O horizonte problemático ocorre quando há conflitos interpretativos decorrentes de lacunas, ambiguidades ou contradições percebidas pelo leitor, que, apesar de compreender parcialmente o texto, encontra obstáculos para construir um sentido global coerente. A partir daqui, o estudante consegue compreender o texto, mas começa a fazer extrapolações do que a superfície textual permite.

Por fim, o horizonte indevido manifesta-se quando o leitor produz interpretações equivocadas ou inadequadas, geralmente baseadas em inferências sem respaldo textual ou na projeção de opiniões pessoais que desconsideram os limites do texto. Dessa forma, ao propor esses horizontes, Marcuschi (2008) evidencia que a leitura é um processo interativo e

inferencial, que exige do leitor não apenas habilidades linguísticas, mas também capacidades cognitivas e sociocomunicativas para operar no campo da produção de sentidos.

No que tange às práticas de ensino pautadas no modelo interativo de leitura, o qual dialoga com uma abordagem sociointeracionista, discutida por Marcuschi, (SOLÉ, 1998, p. 24) nos diz que: “[...] as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.”

Sobre isto, e sobre o papel do professor que adota o modelo interativo de leitura para a sua prática de ensino, Kleiman esclarece:

[...] o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo (o texto) em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos.” (KLEIMAN, 2002, p. 36).

Os autores parecem concordar em dizer que para uma formação de leitores adequada, o professor deve, em linhas gerais, levar em consideração, tanto os conhecimentos do aluno sobre os mecanismos do texto, quanto os seus conhecimentos de mundo. Para isto, deve haver o desenvolvimento de estratégias de leitura no aluno que tornem a sua compreensão possível.

A grosso modo, podemos entender uma estratégia como sendo um procedimento que deve ser seguido para que uma meta seja alcançada. No caso das estratégias de leitura, Solé define:

[...] as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. [...] Um

componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modifica-lo em caso de necessidade. (SOLE, 1996, p. 69)

Tal definição está ligada ao fato de que todo leitor experiente consegue fazer inferências sobre o texto, e, portanto, consegue compreendê-lo, porque toda atividade real de leitura está, primeiramente, associada a um objetivo estabelecido pelo leitor, por necessidade, ou por desejo próprio. Isto quer dizer que sempre que lemos, lemos com o objetivo de saber-mos sobre os acontecimentos de um dia, quando lemos um jornal, ou lemos para passar o tempo, quando lemos um romance, ou ainda, lemos com o objetivo de aprendermos alguma coisa sobre qualquer assunto, por exemplo. É possível depreendermos que os interesses e os objetivos de leitura não são contemplados em atividades escolares pautadas nos dois primeiros modelos de leitura discutidos.

Em segundo lugar, o leitor experiente infere sobre o texto, porque além de este ter um objetivo de leitura, ele, diante dos elementos do texto, aciona seus conhecimentos de mundo e, a partir disto, faz um levantamento de hipóteses sobre os conteúdos que poderão ser sinalizados na superfície textual. Quando o leitor levanta estas hipóteses, ele vai checando as informações e confirmando, ou descartando as hipóteses iniciais para que os sentidos sejam construídos.

São justamente as estratégias de leitura, utilizadas pelo leitor experiente, que o permitem estar em estado de alerta durante a leitura. Isto quer dizer que quando um leitor, em uma determinada passagem do texto não consegue construir uma interpretação, ele percebe o problema, tem consciência disto e toma decisões para poder resolver este problema. Este estado de alerta, também chamado por (Kleiman, 2002) de “alerta perceptual”, não está ainda desenvolvido em leitores inexperientes.

Levando-se isto em consideração e sob uma concepção sociointeracionista, o modelo interativo de leitura considera que é possível pensar

no ensino da leitura, como sendo justamente o ensino de estratégias de compreensão leitora, ou seja, torna-se necessário que estas estratégias sejam tomadas enquanto o conteúdo que deverá ser trabalhado nas aulas de leitura. Sobre isto, (SOLÉ, 1996, p. 70) assevera: “[...] é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem se emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.”

Esta consideração permite dizer que o ensino destas estratégias não deve ser entendido de forma mecanicista, mas sim, deve funcionar em um processo de “ancoragem”, conforme aconselha (Kleiman, 2002), na medida em que o professor deve servir de âncora e exemplo de um leitor experiente que usa estratégias de leitura, para que o estudante seja estimulado a fazer o mesmo e, assim, consiga paulatinamente autonomia em seus processos de leitura.

Em linhas gerais, as atividades de leitura baseadas nesta concepção sociointeracionista, pautadas no ensino de estratégias de compreensão leitora, se caracterizam pelo fato de que o professor, conforme, (SOLÉ, 1996), não prioriza em suas aulas apenas a avaliação da leitura, mas, principalmente, o processo dela, ou seja, a autora observa que na maioria dos casos, as aulas de leitura na escola se resumem à uma atividade de leitura silenciosa e, após isto, os alunos são submetidos a uma série de perguntas sobre o texto, ocasião em que o professor só intervém quando os alunos já têm respondido ao questionário, para corrigir as respostas, ou seja, apontar as respostas corretas e as incorretas sobre o texto.

Este tipo de atividade, como se vê, não ensina as estratégias que os alunos devem tomar para compreender o texto, mas apenas avalia o resultado desta compreensão. Sendo assim, o aluno não aprende e não adquire autonomia para ler eficientemente, como o fazem leitores experientes.

Priorizar o processo da leitura e não apenas a sua avaliação nas aulas, significa dizer que o professor deve intervir e mediar a leitura, não apenas enquanto ocorre a leitura, mas, também, este deve intervir nos momentos que antecedem esta leitura e também no seu término.

Atividades de leitura baseadas neste modelo são aquelas em que o professor, por exemplo, antes da leitura de um texto, ao mesmo tempo em que estabelece e direciona os objetivos daquela leitura, aciona os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo à partir de perguntas e respostas.

Assim, o professor possibilita aos estudantes que estes possam emitir suas expectativas quanto ao texto, e portanto, levantem hipóteses e antecipações sobre o seu conteúdo. É importante que o professor, durante a leitura, estimule as estratégias de compreensão leitora, à medida em que os alunos confirmam ou negam as hipóteses levantadas e que estes possam dizer em que elementos do texto eles se baseiam para fazer isto.

Sobre este tipo de atividade, consideremos:

[...] uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. [...] Por outro lado, não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (SOLÉ, 1996, p. 43).

Nesta mesma linha de raciocínio, Keliman (2002) também considera:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2002, p. 16)

Tais colocações fazem refletir, mais uma vez, sobre o fato de que a atividade de leitura e o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora só serão possíveis se esta atividade estiver ligada a um objetivo, ou seja, se houver um objetivo e se este objetivo estiver ligado aos interesses do leitor é que esta atividade será significativa e motivadora.

Depreende-se daí, que a maioria dos alunos que não gostam de ler, não gostam porque não conseguem entender o que leem, e não conse-

quem justamente porque os textos não estão ligados aos seus interesses próprios e porque as atividades de leitura estão, geralmente, desvinculadas de uma razão de ser, de um objetivo.

Sendo assim, o professor que adota uma concepção sociointeracionista de leitura, além de tomar como conteúdo as estratégias, ele deve proporcionar contextos motivadores para que a aprendizagem da leitura seja significativa e, portanto, eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, conclui-se que toda prática do ensino da leitura está embasada em uma concepção de leitura historicamente legitimada. É a concepção de leitura adotada pelo professor, mesmo que este não tenha a consciência disto, que norteará as suas práticas educativas.

Neste ínterim, as práticas de ensino que corroboram para que o aluno não se interesse pela leitura e nem consiga compreender o que lê, resultando em uma formação ineficiente de leitores, são aquelas baseadas em concepções pautadas nos modelos de leitura *bottom up* - ascendente e *top down* - descendente, já que tais modelos estão centrados em uma ideia de leitura sob o viés da decodificação, tendo o código escrito como o centro do ensino; e sob o viés da extração dos sentidos do texto através do seu léxico, através dos conhecimentos prévios do leitor. Ambos os modelos de ensino são desmotivadores por estarem destituídos de significação e por não darem conta da real natureza do processo de leitura.

Por outro lado, a literatura analisada indica que as práticas de ensino que contribuem para uma formação de leitores mais adequada às exigências da sociedade letrada atual, são aquelas baseadas em uma concepção sociointeracionista, pautada no modelo interativo de leitura e que considera que a atividade de leitura constitui-se enquanto um processo de construção de sentidos a partir da interação entre autor-texto-leitor. Tal modelo de ensino mostra-se motivador e adequado, na medida em que atribui sentido à atividade de leitura, mediante o estabelecimentos de

objetivos de leitura e o seu desenvolvimento através do ensino de estratégias de leitura.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

KLEIMAN, Angela. Como lemos: uma concepção não escolar do processo. In: _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

KLEIMAN, Angela. O ensino da leitura: a relação entre modelo e aprendizagem. In: _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de compreensão. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOLÉ, Isabel. O desafio da leitura. In: _____. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOLÉ, Isabel. Ler, compreender e aprender. In: _____. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOLÉ, Isabel. O ensino de estratégias de compreensão leitora. In: _____. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1996.