

# Conceitos em leitura: contribuições das ciências cognitivas e dos estudos em letramentos

Débora Ventura Klayn Nascimento\*

## Resumo

Este artigo busca agregar estudos das ciências cognitivas e dos letramentos, com vistas a discutir o conceito de leitura e sua prática no ambiente escolar. Para isso, parte de postulações advindas do campo das ciências da cognição, tal como a noção de integração conceptual, relacionando-a a processos inerentes ao ato da leitura: ativação de conhecimentos prévios, mesclagem, integração, produção de inferências, entre outras ações. Na sequência, as discussões avançam para as contribuições dos estudos sobre letramentos, sendo atravessadas por observações advindas das teorias enunciativo-discursivas das linguagens. Nesse sentido, são problematizadas as visões autônoma e ideológica dos letramentos, discutindo-se suas implicações em práticas escolares de leitura. No decorrer das seções, os aportes teóricos de cada campo do saber são associados a discussões e a exemplos sobre a prática de leitura em materiais didáticos e documentos oficiais do ensino de língua portuguesa no Brasil. As considerações finais do artigo revelam a importância da articulação de conceitos de diferentes campos do saber na busca pela contribuição para o repensar das práticas escolares de leitura.

Palavras-chave: Leitura; cognição; letramentos.

## Concepts in reading: Cognitive Sciences and Literacy Studies Contributions

### Abstract

This article seeks to combine studies of cognitive sciences and literacies, with a view to discussing the concept of reading and its practice in the school environment. For this, it starts from the field of cognitive sciences postulations, such as the notion of conceptual integration, relating it to processes inherent to the act of reading: activation of prior knowledge, merging, integration, production of inferences, among other actions. Subsequently, the discussions advance to the contributions of studies on literacies and observations arising from the enunciative-discursive theories of languages. In this sense, the article discuss autonomous and ideological views of literacies, investigating their implications for school reading practices. In the course of the sections, the theoretical contributions of each field of knowledge are associated with discussions and examples on the practice of reading in teaching materials and official documents of Portuguese language teaching in Brazil. The final considerations of the article reveal the importance of articulating concepts from different fields of knowledge in the search for a contribution to the rethinking of school reading practices.

Keywords: Reading; Cognition; Literacies.

Recebido em: 21/02/2022 // Aceito em: 04/06/2022.

## 1 Introdução

Com vistas a problematizar aprendizado e leitura, este artigo põe em diálogo estudos das ciências cognitivas e dos letramentos. Como elo entre os dois campos do saber, contribuições das teorias enunciativo-discursivas das linguagens também são convocadas. O entrelaçar desses arcabouços permite compreensões a respeito do processo de relação e de construção de sentidos durante a prática de leitura, sobretudo no ambiente escolar. Assim, os estudos das ciências cognitivas, entre os quais destaco a noção de integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), me parecem fundamentais para a discussão sobre os processos empregados na construção de relações/sentidos na leitura. Tal associação é possível porque, assim como no ato da leitura, a integração conceptual abarca, para a sua execução, o acionamento de conhecimentos prévios, a pressuposição, a realização de inferências, entre outras ações.

Por outro lado, investigações das teorias enunciativo-discursivas das linguagens e dos estudos relacionados aos letramentos podem encaminhar a discussão para aspectos sociais concernentes ao ato de ler, revelando uma importante faceta na problematização da questão. A inclinação para o entendimento da noção de letramentos em uma forma mais ideológica ou mais autônoma (STREET, 2014) pode reverberar em práticas escolares de leitura bastante diversas. De igual modo, ao se conceber toda compreensão como ativa (BAKHTIN, 2016), aponta-se para a necessidade de repensar tradicionais práticas de leitura.

Logo, a união de conceitos desses diferentes campos do saber tem o intuito de ampliar as possibilidades de construção de inteligibilidades quanto ao papel escolar nos atos de leitura. Em sentido mais específico, o entrelaçamento desses conceitos e discussões pode fomentar a desestabilização e o repensar de práticas presentes nas atividades escolares de leitura. Devo prevenir o leitor, no entanto, de que os conceitos para os quais pretendo construir entrelaçamentos podem ser apresentados de forma entrecruzada, pois eles se mostram imbricados, a ponto de sua costura ser, a mim, inevitável.

Como forma de organização do artigo, a seção 2 discute a noção de aprendizado, mais especificamente o conceito de integração conceptual. A seção 3 problematiza, à luz do referido conceito, o processo de leitura, investigando como os sentidos são construídos. Tal seção convoca as seções 4 e 5 a discutirem, respectivamente, as contribuições dos campos das ciências cognitivas e dos estudos em letramentos. Ao longo das discussões, considerações sobre a prática da leitura em atividades de materiais didáticos e documentos oficiais são articuladas aos aportes teóricos levantados. Desse modo, reflexões analíticas mostram-se entrecruzadas aos aportes teóricos convocados.

## 2 A noção de aprendizado: base para a discussão sobre a prática de leitura na escola

Discutir aprendizado, seja ele relacionado a práticas de leitura dentro do espaço escolar, seja concernente a qualquer experiência de construção de saberes, envolve a compreensão sobre o funcionamento da cognição, baseada nas relações com o mundo à sua volta. Infelizmente, como aponta Jean Lave (1996), as relações que as pessoas estabelecem no ato do aprendizado costumam ser ignoradas em pesquisas da área, o que acaba resvalando em práticas educacionais:

Tradicionalmente, pesquisadores de aprendizado estudam o ato de aprender como se fosse um processo contido na mente do aluno e ignoram o mundo vivido. Essa disjunção, que ratifica uma dicotomia de mente e corpo, desvia ou descarrila a questão de como construir uma teoria que englobe a mente e o mundo vivido.<sup>1</sup> (LAVE, 1996, p. 7, tradução minha).

<sup>1</sup> No inglês: "Traditionally, learning researchers have studied learning as if it were a process contained in the mind of the learner and have ignored the lived-in world. This disjuncture, which ratifies a dichotomy of mind and body, sidetracks or derails the question of how to construct a theory that encompasses mind and lived-in world."

A atribuição do aprendizado a um acontecimento interno contido na mente do aluno é problemática em muitos sentidos. Primeiro porque o conhecimento e a aprendizagem não podem estar presos às cabeças dos indivíduos, ou a tarefas atribuídas, ou a ferramentas externas, ou ao meio ambiente, mas, em vez disso, se estabelecem nas relações entre eles (LAVE, 1996; GERHARDT, 2010). Segundo porque, ao ignorar as relações, esse tipo de perspectiva impossibilita construções conceituais que abarquem os elementos envolvidos no processo, dando lugar a teorias infecundas e que dão margem a entendimentos falaciosos sobre a noção de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem dentro da escola. Faz-se necessário, então, focar a pessoa que cogniza e as relações que ela constrói.

Tendo como foco a pessoa que cogniza, pode-se afirmar que novos conceitos são formados a partir de conceitos já existentes, ou seja, eles emergem mediante a integração de conceitos já estabelecidos a informações consideradas novas. Vale destacar que somos seres intersubjetivos que se formam a partir da mescla com o outro (pessoa, objeto, mundo). Dessa forma, nossa existência é pautada na integração, o que significa que integramos conceitos a todo momento: na leitura, construção de significados, posicionamentos, aprendizados. Portanto, o aprendizado é uma das formas de integração conceptual e entra em um círculo dialógico e ininterrupto no qual a formação de um novo conceito vai se consolidar para servir de base a aprendizados futuros durante a existência do ser.

Neste artigo, a noção de aprendizado como integração conceptual mostra-se relevante pois servirá com um dos elementos de base para a compreensão do processo de leitura. Dito isso, vale destacar que o conceito de integração conceptual não é novo. Começou a ser esboçado por Fauconnier (1985), desenvolvido por Fauconnier e Turner em trabalhos posteriores (FAUCCONNIER; TURNER, 1996; 2002) e inspirou pesquisas na área da cognição, tais como Salomão (2003) e Gerhardt (2010). Uma síntese do esquema básico de integração conceptual é descrita no trabalho de Gerhardt (2010). De acordo com a autora, a dinâmica do modelo proposto pelos autores consiste na “[...] articulação de dois espaços *input* associados com base no que têm em comum, num espaço genérico, e da projeção seletiva dos elementos dos *inputs* para formação de um quarto espaço, denominado espaço mescla, que é autônomo em relação aos *inputs* e traz elementos a ele específicos.” (GERHARDT, 2010, p. 257).

Por ser o responsável pela seleção das informações que vai integrar para formar o novo conceito, o aprendiz desempenha papel ativo e central no processo. É ele quem estabelece pontos de intersecção e faz a seleção das informações contidas nos *inputs* para gerar o novo conceito, e essa seleção, ainda que não seja realizada de forma consciente, é feita com base nos seus objetivos de resolução de um problema (aplicar o novo conceito em uma prática, responder a uma questão de prova, impressionar etc.). Portanto, partir do princípio de aprendizado como integração conceptual é estar em uma concepção inclusiva de ensino, pois é reconhecer a pessoa do aprendiz como figura central no processo de aprendizado.

É importante salientar que o processo de aprendizado nas práticas humanas é o mesmo dentro ou fora da escola, o que nos leva a assumir que o aprendizado escolar não é superior aos demais aprendizados que existem fora da escola: “a mente humana funciona da mesma forma no contato com todo tipo de conceito, informação e conhecimento, o que lhe permite articulá-los eficientemente [...]” (GERHARDT, 2010, p. 251). Isso quer dizer que, do ponto de vista da cognição, a maneira como aprendemos, dentro ou fora da escola, é a mesma: integrando conceitos. E, uma vez que a cognição é situada, a aprendizagem também o é. Então, sendo sociais as esferas de existência, e múltipla a natureza dos letramentos, a forma como integramos conceitos acaba sendo situada ao contexto no qual se insere. Logo, a integração conceptual relacionada ao aprendizado ocorre sempre em contextos

situados, socialmente normatizados e a partir de redes dialógicas.

Vale ressaltar essa característica dialógica das construções/relações humanas, pois ela costuma ser invisibilizada, levando-nos a enxergar apenas o lado “individual” de muitos dos processos humanos e fazendo-nos ignorar as facetas sociais que os permeiam. Assim, o aprendizado por meio da leitura é, muitas vezes, concebido como um ato que o indivíduo faz “sozinho”. Essa percepção da leitura como ato individual parece ser decorrente de concepções cognitivistas e estruturalistas, de base positivista, do ensino-aprendizagem e do ato de ler. Porém, ainda que as pessoas aprendam “sozinhas” no contato com os textos, é necessário pontuar que esse “sozinhas” sempre carrega uma carga dialógica de dizeres/saberes que compõem os elementos envolvidos no processo: texto, leitor, contextos micro e macrosociais, cargas valorativas que dialogam e/ou entram em choque etc.

Seguindo essa linha de raciocínio, o leitor não está sozinho, uma vez que traz consigo dizeres e saberes anteriores que formam o seu modo de ser e de se relacionar com o texto no momento da leitura, além de projeções sobre o que se espera dele durante esse ato (situatividade e normatividade). O mesmo acontece com o material linguístico textual. Ele é influenciado pelos elos da cadeia discursiva – tanto na projeção anterior ao seu momento de escrita, quanto na posterior, devido ao auditório social presumido. Assim, o aprendizado por meio da leitura “individual” é sempre uma ação dialógica.

Diante da noção de aprendizado como integração conceptual forjada sempre por meios dialógicos, passo a relacioná-la mais diretamente à prática de leitura e a discutir os conceitos que fundamentam essa relação.

### 3 O processo de leitura: como os sentidos são construídos

A escolha da noção de integração conceptual para discutir o processo de leitura neste artigo se deve, além da dialogização entre meus conhecimentos prévios e os novos conceitos com os quais entro em contato, a dois motivos: o primeiro deles, já mencionado, liga-se ao fato de que as discussões aqui propostas dizem respeito à prática de leitura, sobretudo no ambiente escolar. Logo, sendo a escola a instituição eleita como o *locus* do aprendizado formal, não faz sentido problematizar nenhum componente que nela se insere, sem, antes, problematizar o aprendizado. Mas há, ainda, um segundo motivo para a escolha realizada: o processo de construção de sentidos durante o ato da leitura ocorre de forma semelhante à integração de conceitos, ou seja, ao ato do aprendizado. Quando lemos, integramos informações do texto ao nosso conhecimento, gerando um novo produto: a leitura. Nesse sentido, leitura é integração: “nossa compreensão não só de textos mas da realidade como um todo está condicionada à nossa experiência anterior [...]” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2001, p. 86). Compreendemos tudo o que está à nossa volta, inclusive um texto, a partir dos saberes que já possuímos e que conseguimos integrar ao que nos chama a atenção.

Essa noção de leitura como integração origina-se tanto dos estudos das ciências cognitivas, quanto daqueles sobre a natureza dialógica e social da linguagem. De um lado, as ciências cognitivas tiveram e têm como objeto de estudo os procedimentos envolvidos na produção de sentidos. De outro, “as teorias enunciativo-discursivas se interessam pelos processos de construção de sentidos em situações de uso da linguagem, como na leitura, por exemplo [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 9). Vale lembrar que estudos de letramento, a serem discutidos adiante, também compõem o leque de contribuições nas investigações sobre os processos culturais, sociais e de usos históricos envolvidos na leitura. Por ora, vamos nos ater às relações entre as abordagens cognitivistas e discursivas da leitura.

## 4 Abordagens cognitivistas da leitura

No campo dos estudos sobre cognição, uma trajetória de investigações sobre os processos mentais levou a diferentes concepções de leitura, que não foram se excluindo, mas se combinando com o avançar das pesquisas. Dentre as teorias mais conhecidas, a primeira a ser destacada é a visão de leitura como decodificação, o chamado modelo *bottom-up*. Nesse modelo, o centro de atenção está no material linguístico escrito, cabendo ao leitor a tarefa de decodificar (fazer a correspondência entre som e letra) para formar palavras. É como se o conteúdo subisse do texto para o leitor, num movimento ascendente. Contudo, esse modelo diz respeito apenas à etapa inicial do processo de aprendizado da leitura. Por isso, ele contribuiu bastante para os estudos na área de alfabetização. No tocante aos estudos sobre leitura propriamente dita, o avanço das pesquisas mostra que, vencida essa etapa inicial, “o leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado por seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 40).

Em uma outra perspectiva, há o modelo de leitura *top-down*, centrado na predição a partir dos conhecimentos do leitor, em um movimento descendente. Nesse modelo, a atenção se volta para as contribuições que o leitor oferece ao texto, atribuindo-lhe sentido a partir de seus conhecimentos prévios, tanto linguísticos como textuais ou de mundo. Esses conhecimentos contribuem para a elaboração de hipóteses durante a leitura. Assim, ao iniciar a leitura de um texto e perceber que se trata de uma receita culinária, o leitor não estará esperando encontrar personagens e ações desempenhadas por eles, mas orientações sobre ingredientes e indicações de modo de preparo. Do mesmo modo, ao se deparar com um texto com características de fábula, o leitor que dispõe de conhecimentos sobre esse tipo de texto esperará encontrar personagens representadas por animais com atitudes e valores de caráter comuns aos humanos, além de ações que se desenrolam, culminando em uma lição de moral ao final. As hipóteses que o leitor levanta durante a leitura podem ser confirmadas ou negadas durante o seu processo e, além de dizerem respeito aos conhecimentos textuais, podem estar relacionadas ao conhecimento de mundo do leitor, que se organiza em esquemas.

Esses esquemas, também chamados de *frames* (LAKOFF, 2004) ou molduras/enquadramentos (BUTLER, 2015), moldam o nosso modo de compreender as situações, inclusive as de uso da linguagem, entre as quais encontra-se a leitura. É a partir da moldura formada por nossas experiências que construímos sentidos para as situações com as quais nos deparamos. Por isso, uma mesma cena pode ser enquadrada e entendida de formas diferentes por várias pessoas que a presenciam/vivem e até mesmo pela mesma pessoa em momentos diferentes.

Ao ler a notícia de que policiais armados adentraram, sem mandado judicial, residências de moradores de uma favela carioca à procura de armas e drogas, por exemplo, parte da sociedade pode enquadrar a ação como necessária, apreciável e que visa somente à segurança pública. Outra parte da sociedade, por sua vez, pode enquadrar a situação como abuso de poder, ligado a diferenças de classes sociais, uma vez que a abordagem não costuma ser a mesma nos condomínios de luxo da mesma cidade. O lugar social que essas pessoas ocupam, assim como suas experiências de vida, formadas pelas suas vivências, adquiridas no contato com os outros (pessoas, textos, filmes etc.), orienta a maneira de emoldurar e de compreender as situações, cenas, notícias, leituras. A esse respeito, por exemplo, este parágrafo pode ser lido como relevante e atento a questões sociais para uns, ou simplesmente como um “mimimi” desnecessário e que não deveria fazer parte de discussões científicas sobre leitura.

Como se pode perceber, as contribuições do leitor para o processo de leitura são essenciais.

Ele é ativo e constrói sentidos. Contudo, a construção de significados via leitura precisa ser guiada pelo material linguístico. A interpretação não é totalmente livre, e é com base nas pistas textuais que o leitor aciona seus conhecimentos prévios e realiza inferências para uma construção de sentidos coerente dentro de sua forma de emoldurar a situação. Essas inferências são, portanto, conclusões decorrentes do acionamento do conhecimento de mundo do leitor pelos recursos semióticos do processo de construção de significados, em articulação com o acionamento dos *frames* que compõem o conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, percebe-se que os movimentos ascendente e descendente de leitura estão em constante interação, o que nos leva à teoria de leitura denominada interacional.

Do ponto de vista da interação, a leitura pode ser entendida como “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 12). Nota-se que nessa perspectiva a interação se dá entre o leitor e o autor, o que pode levar ao entendimento de que leitura seria uma procura pelas intenções do autor e gerar práticas escolares nas quais se questiona sobre o que o autor quis dizer com determinado trecho ou frase do texto. Esse tipo de questão foi bastante frequente nos materiais escolares com os quais estudei em minha época de escola. Lembro-me de, durante as aulas do Ensino Médio, ter me deparado com a clássica questão: O que Drummond quis dizer ao afirmar que havia uma pedra em seu caminho? Ora, as repostas a que cheguei e a que podemos chegar para essa pergunta são diversas: a pedra poderia ser um empecilho no caminho dele, um grande problema da vida, uma doença, a terceira pessoa de um triângulo amoroso, a falta de dinheiro para viajar e encontrar a quem ele ama etc. Hoje, percebo que todas essas e tantas outras possibilidades de leitura estão ancoradas tanto no material linguístico do poema, quanto no conhecimento prévio do leitor. Quais eram as reais intenções de Drummond ao escrever o poema? Elas não podem ser acessadas por meio do texto! Quem deseja acessar a consciência do autor deve perguntar a ele e, mesmo assim, nunca poderá confirmar se a resposta realmente traduz as intenções do momento da escrita. A respeito da pedra no caminho de Drummond, há, inclusive, teorias que recorrem à biografia do autor, tentando relacionar ao significado da obra o sofrimento da perda de um filho recém-nascido meses antes de o poema lhe ter sido encomendado. Nesse sentido, uma das pistas apontadas pelo crítico teórico Gilberto Mendonça Teles<sup>2</sup> é a de que a palavra “pedra” tem as mesmas letras da palavra “perda”. Essa hipótese, isto é, a mudança na ordem dos fonemas, seria indício de coerência interpretativa. Como se pode ver, além dos conhecimentos sobre os fatos pessoais que acometeram a vida do autor, a interpretação se dá a partir das pistas linguísticas. O real pensamento do autor não pode ser acessado pela obra. O que se acessa é a obra, não o autor.

A interação se dá, então, entre texto e leitor. Por isso, pautado nos estudos discursivos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin,<sup>3</sup> Fiorin afirma: “não temos a menor ideia a respeito dos propósitos do enunciador, já que é impossível aceder a sua consciência. Só podemos ter acesso àquilo que o autor nos dá a conhecer, ou seja, à obra, ao enunciado.” (FIORIN, 2009, p. 47). Nessa perspectiva, a leitura é vista como a inte(g)ração entre leitor e obra e a compreensão só se completa com três operações:

- 1) a recepção (no caso da leitura, o direcionamento visual para o texto);
- 2) a ordenação dos caracteres textuais em unidades da língua (junção de letras em palavras e frases que podem ser verbalizadas), etapa denominada de “compreensão passiva” na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin;

<sup>2</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cTFEweWR0y8>, Acesso em: 16 fev. 2022.

<sup>3</sup> Nome atribuído *a posteriori* a um grupo de intelectuais “que se reuniu regularmente de 1919 a 1929” (FARACO, 2009, p. 13), a fim de discutir, entre outras questões, as relações entre o eu e o outro. Seus textos abordam, sobretudo, a construção de uma filosofia da linguagem.

3) a compreensão ativa, ou seja, um sentido interpretativo atribuído às unidades verbais e não verbais construídas na etapa anterior. Esse sentido interpretativo, denominado pelo Círculo como atitude responsiva ativa, se dá com base não apenas no material linguístico, mas em todo o contexto enunciativo. Em uma abordagem discursiva da linguagem, o ciclo que se completa com essas três operações pode ser chamado de compreensão.

Essa abordagem discursiva da linguagem e da leitura é a que parece vigorar nos últimos documentos oficiais que têm regido o ensino de língua portuguesa e literatura no país. Ao analisarem os PCNEM (1999), por exemplo, Shirley Jurado e Rojo (2006) apontam que nesse documento, a leitura é:

[...] um **ato interlocutivo, dialógico**; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos. Dito de outra forma, a leitura/compreensão é produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê; que se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais. (JURADO; ROJO, 2006, p. 39, grifo das autoras).

Como se vê, os PCNEM, ainda em 1999, demonstravam estar familiarizados com a visão de leitura presente nos textos do Círculo de Bakhtin, mencionando a leitura como ato interlocutivo e dialógico, pressupondo interação entre autor/texto e texto/leitor e, além disso, produção de sentidos e resposta por parte do leitor. As mesmas considerações podem ser tecidas com relação ao documento referente ao ensino de língua portuguesa do ensino fundamental, PCN (1998). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os vários discursos que são tensionados em sua composição, parece dar continuidade às propostas mencionadas nos documentos que a precedem. Nas discussões sobre o componente de Língua Portuguesa, a Base menciona: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (BRASIL, 2018, p. 67).

Contudo, apesar de esses documentos apresentarem direcionamentos que remetem às teorias enunciativo-discursivas presentes nos textos do Círculo, as práticas escolares vivenciadas nas décadas em que vigorou o ensino regido pelos PCN não parecem ter sofrido grandes alterações. Ao analisarem as práticas escolares tradicionais na escola, Jurado e Rojo (2006) afirmam que:

O texto – literário ou não – é modelo de um estilo analisado como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma sócio-história que supõe sujeitos em interação. O texto é **explicado** e não **compreendido**. [...] uma prática autoritária, porque ao leitor cabe apenas o **reconhecimento** e a **assimilação** do que é explicado pela autoridade do livro didático e pela palavra do professor [...]. (JURADO; ROJO, 2006, p. 43, grifo das autoras).

As autoras apontam ser comum na tradição escolar a prática da assimilação de conteúdos e do reconhecimento, dentro dos textos, daquilo que foi assimilado nas aulas, de modo que as atividades focam na explicação/replicação do texto e não em sua compreensão ativa. Esse apontamento das autoras, apesar de ter sido realizado há mais de uma década, parece estar muito de acordo com o ainda presente nas práticas escolares. Indício disso é o fato de Adair Bonini (2018), ao analisar os livros didáticos do ensino médio aprovados pelo PNLD 2018, mesmo apontando os avanços decorrentes dos anos de vigência dos PCN, ainda salienta haver perguntas “muito marcadas pela localização de informações no texto” (BONINI, 2018, p. 91). Ademais, o uso de livros didáticos pós-BNCC mostra que, mesmo naqueles aprovados já com base no documento, mantém-se a tradição de um grande percentual de perguntas pautadas na localização de informações. Quanto a isso, fica nítido que, apesar de a Base apresentar mais de dez itens relacionados a estratégias e procedimentos de leitura, o item “Localizar/recuperar informação” (BRASIL, 2018, p. 74) ainda é bastante requisitado.

Essa tendência de muitas perguntas envolvendo a localização de informações no texto é apontada por estudos que investigam os níveis de leitura cobrados nos questionários escolares e nos materiais didáticos, tais como as pesquisas de Marcuschi (1996), Applegate *et al.* (2002) e Nascimento (2019). Nesses estudos, percebe-se que os materiais escolares de leitura dedicam maior espaço a atividades para cuja realização os alunos precisam fazer pequenas cópias de trechos do texto ou estabelecer pequenas relações lógicas baseadas essencialmente nos materiais linguísticos – atividades que se encaixariam nos níveis 1 e 2, considerados os mais rasos de leitura, segundo Applegate *et al.* (2002). Questões que abordam os níveis 3 e 4 de leitura, aqueles em que há inferências decorrentes da integração entre o material textual e os conhecimentos de mundo dos alunos (APPLEGATE, 2002), aparecem em menor quantidade. Além disso, por serem mais abertas, questões inferenciais costumam precisar de acompanhamento de outras perguntas nas quais os alunos possam justificar suas respostas, apontando as pistas linguísticas e os conhecimentos de mundo que se integraram para gerar a inferência da resposta, de modo a contribuir com a criticidade quanto ao processo de leitura.

Como se nota, as ciências cognitivas trazem à baila uma série de discussões que, no entrelace com outras teorias, sobretudo as de base enunciativo-discursiva, nos permitem problematizar as relações entre leitura e escola. Vejamos, na próxima seção, como os estudos sobre os letramentos podem se juntar aos já mencionados, de modo a contribuir para a questão.

## 5 Contribuições dos estudos dos letramentos para o repensar das práticas escolares de leitura

Problematizar questões relacionadas à leitura envolve investigar os conceitos que a ela se relacionam. Dentre eles, o conceito (ou os múltiplos conceitos) de letramentos exerce posição de destaque. No Brasil, o termo “letramento”, tal como se apresenta hoje, começou a aparecer nos textos dos pesquisadores da Educação e das Ciências Linguísticas por volta da segunda metade dos anos 1980, a partir da palavra inglesa *literacy*. De lá pra cá e em consonância com estudos internacionais, o conceito parece vir sendo apresentado a partir de duas perspectivas: uma individual e outra social.

Os estudos que abordam os letramentos em uma perspectiva individual, costumam apontar para o caráter funcional da leitura e da escrita. Ser letrado, nessa perspectiva, seria fazer uso da leitura e da escrita para uma função prática num mundo social que prestigia e valoriza a comunicação que se dá por meio da escrita. A leitura, nessa dimensão, seria vista como uma tecnologia a ser dominada pelo indivíduo, como aponta Magda Soares ([1998]/2017):<sup>4</sup>

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como “tecnologia”), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é **também** o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2017, p. 68-69, grifo da autora).

Dentro desse uso funcional, atribuído à leitura em uma perspectiva de letramento individual, Magda Soares apresenta uma definição bastante abrangente para o ato de ler, mostrando as diferentes habilidades e capacidades imbricadas no processo:

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade

<sup>4</sup> A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra, que será indicada somente em sua primeira citação. Nas seguintes, será registrada apenas a data da edição consultada por mim.

de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2017, p. 69).

Como se vê, a noção de leitura apresentada pela autora é bastante completa. Inicia nos processos de tradução de letras e sílabas em sons e palavras, passa pela previsão, interpretação, construção de significados e chega até ao agenciamento do processo. Quando avançamos no texto de Soares, vemos que ela menciona ainda a necessidade de que todas essas habilidades e capacidades precisam ser ajustadas aos diferentes tipos de materiais de leituras. A leitura de um quadro de horários mobiliza habilidades e capacidades diferentes daquelas envolvidas em uma leitura religiosa, literária, de jornal, de bula de remédio etc. Por isso, ao relacionar a noção de leitura ao conceito de letramento, a autora tece considerações a respeito da dificuldade de se formular uma definição consistente para o termo: “ainda que nos limitássemos a formulá-la considerando apenas as habilidades **individuais** de leitura e escrita:<sup>5</sup> quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como letrado?” (SOARES, 2017, p. 70, grifo da autora). A dificuldade de se responder à questão se deve ao fato de os letramentos envolverem diversas competências. Além disso, há a questão dos diversos materiais com os quais se pode interagir a partir da leitura escrita. Posso ser letrada para a leitura de bilhetes e não ser para a leitura de um manual técnico ou de um texto científico. Desse modo, uma dicotomia estanque entre letramento e não letramento, letrado e não letrado é bastante inviável. Pensar em níveis de letramento, por sua vez, também não parece acertado, pois poderia constituir uma forma de hierarquizar os letramentos e, portanto, de perpetuar desigualdades.

Nesse ponto, é perceptível os cuidados que se fazem necessários para que a discussão sobre letramentos não seja realizada de forma apartada do mundo social. A esse respeito, Street (2014) menciona a existência de uma visão de letramento autônomo: “um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social” (STREET, [1995]/2014, p. 129). Tal visão foi bastante difundida em programas governamentais de educação, sob a ideia de que oferecer letramentos a pessoas e comunidades resultaria em melhoria das capacidades cognitivas (como se uma pessoa ou uma comunidade que não tenha tido acesso aos letramentos escolares tivesse dificuldades cognitivas), em melhoria de possibilidades econômicas (como se bastasse ter excelente nível de letramentos para ascender financeiramente em países com altas taxas de desemprego e desigualdade social), e, ainda, em tornar as pessoas, uma vez letradas, melhores cidadãs (seria melhor cidadão um juiz desonesto que se utiliza do seu domínio de leitura de textos jurídicos para encontrar/criar brechas legais que permitem que grandes e endinheirados criminosos fiquem em liberdade?). Como se pode inferir, as consequências da implantação de projetos pedagógicos baseados no modelo de letramento autônomo não surtem e não podem surtir os efeitos que se esperam dessa implantação. Não se pode isolar qualquer prática do seu contexto social. Nesse sentido, resta-nos investigar a dimensão social de letramento.

Os estudos que focalizam a dimensão social do letramento reconhecem a natureza ideológica e culturalmente incrustada das práticas que envolvem a leitura e a escrita. Ao considerarem as questões sociais e não apenas as individuais, os estudiosos que se embasam no modelo de letramento social costumam ser mais precavidos quanto a generalizações sobre os impactos sociais decorrentes de programas educacionais dos letramentos. Segundo essa perspectiva, “letramento é o que as pessoas

<sup>5</sup> A autora também tece considerações a respeito das habilidades envolvidas no processo de escrita. Contudo, atendo-me às questões sobre leitura porque constituem o foco deste artigo.

fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...]” (SOARES, 2017, p. 72). Nesse sentido, não basta possuir as habilidades relacionadas às práticas de leitura e escrita; é necessário vivenciar essas práticas nos contextos sociais.

Contudo, mesmo considerando a necessidade de vivência das práticas de letramento no contexto social, a noção de letramento social ainda pode ser vista de maneira funcional, levando a projetos educacionais que entendem o ato de letrar como o desenvolvimento de “habilidades necessárias para que o indivíduo **funcione** adequadamente em um contexto social – vem daí o termo **letramento funcional** [...]” (SOARES, 2017, p. 72, grifo da autora). Nessa perspectiva, o letramento não é uma forma de poder, mas de adaptação e ajuste de pessoas e comunidades a um sistema social que depende do domínio das habilidades de leitura e escrita para fazer as suas engrenagens girarem, a partir da exploração de muitos e do lucro de poucos. Logo, o letramento funcional serve à continuidade de um modelo social injusto, não contribuindo para a resolução do problema de desigualdade social que tanto impacta os índices de práticas de leitura e escrita de uma população.

Em oposição a essa vertente de letramento social, considerada “fraca” por prestar-se à continuidade e não à mudança, há interpretação radical ou “revolucionária” das relações entre letramento e sociedade. Nela:

[...] letramento não pode ser considerado como um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar **ou** questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais [...] (SOARES, 2017, p. 75, grifo da autora).

A compreensão da noção revolucionária de letramento leva à percepção de que o conceito, assim como tudo o que existe, é ideológico e inserido em relações de poder de ordens mais amplas. Por isso, esse modelo é chamado de letramento ideológico (STREET, 2014). No Brasil, a pedagogia crítica de Paulo Freire me ajuda a ressignificar o conceito de letramento ideológico dentro do contexto social que temos. Para Freire, a educação deve ser uma prática de liberdade e, “ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [...]” (FREIRE, [1968]/2016, p. 123). A educação deve ser, portanto, problematizadora, levando a entendimentos sobre as relações dialéticas das pessoas com o mundo social.

Essa concepção de educação, pautada num modelo de letramento ideológico, é de suma importância para pensarmos o ato da leitura no contexto escolar. Em consonância com as ideias de Freire, entendo que a prática pedagógica nunca pode ser neutra, mas, sim, enraizada no contexto social no qual se insere. Logo, a ensinagem de leitura nessa dimensão requer entender a leitura e a escrita como um conjunto de práticas socialmente construídas em meio a processos sociais mais amplos. Além disso, envolve perceber que esse conjunto de práticas é capaz de reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

## 6 Considerações finais

Partindo do estabelecimento de diálogos entre aportes teóricos levantados por dois campos do saber, este artigo buscou problematizar as implicações das diferentes compreensões do conceito de leitura em práticas escolares. Por meio de pesquisas das ciências cognitivas, constatam-se certas

similaridades entre os processos envolvidos na formação de conceitos (aprendizado) e no ato da leitura. O acionamento de conhecimentos prévios, o ato de mesclagem e a produção de inferências são ações comuns ao esquema de integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) e à atividade de leitura. Logo, dado que um dos objetivos da escola é contribuir com o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes, importa atentar-se a esses processos mentais, de modo a possibilitar seus agenciamentos.

Semelhante relevância merecem os aspectos sociais da leitura. Por isso, as contribuições dos estudos dos letramentos permitem o direcionamento do olhar para questões de ordem macro e microssociais que impactam nas práticas leitoras realizadas, sobretudo em ambiente escolar. Assim, o reconhecimento das visões de letramentos que sustentam orientações oficiais e atividades didáticas, no entrelace com o conhecimento dos processos mentais da leitura, pode representar um ponto de partida importante no repensar de práticas leitoras.

Por fim, é necessário reafirmar que o referido repensar pode ser realizado a partir de diferentes perspectivas e vertentes. O entrelace de abordagens aqui realizado constitui apenas uma das inúmeras possibilidades e intenciona realizar um convite a outros cruzamentos na busca de contribuições quanto à prática de leitura escolar.

## Referências

- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. **Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories**. *The Reading Teacher*, Newark, NJ, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1953] 2016.
- BONINI, A. A construção da autoria nas atividades de leitura, escrita e oralidade no livro didático para o ensino médio. In: SILVA, S.B.B. & PEREIRA, J.N. (org.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando uma vida é passível de luto?** Tradução Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FAUCONNIER, G. **Mental spaces**. Cambridge: University Press, 1985.
- FAUCONNIER, G; TURNER, M. Blending as a central process of grammar. In: GOLDBERG, Adele. (org.). **Conceptual structure, discourse and language**. Stanford: CSLI, 1996. p. 113-130.
- FAUCONNIER, G; TURNER, M. **The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.
- FIORIN, J.L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R. & ROSING, T.N.K. (orgs) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 2016.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GERHARDT, A. F. L. M. Integração conceitual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, 2010. pp. 247-263.
- JURADO, S. e ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- LAKOFF, G. **Don't think of an elephant!** White River Junction, VT: Chelsea Green Publishers, 2004.
- LAVE, J. The practice of learning. In: CHAIKLIN, S; LAVE, J. (Eds.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: University Press, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. **Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua**. Em aberto, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.
- NASCIMENTO, D.V.K. **Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019.
- SALOMÃO, M.M.M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (44):71-84, Jan./Jun. 2003.
- SILVA, S.B.B. & PEREIRA, J.N. O livro didático de língua portuguesa e a formação do jovem brasileiro. In: SILVA, S.B.B. & PEREIRA, J.N. (Orgs.) **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18 ed. São Paulo: Contexto, [1986], 2017.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed.; 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- STREET, B.V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno – 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.