

A Escola perante a leitura

The School And The Reading

Esméria de Lourdes Saveli¹

RESUMO

O texto tematiza a questão da leitura na escola, tomando-a como uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito. A autora argumenta que o grande desafio posto à escola é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Isso exige da escola adotar como princípio norteador das práticas de leitura a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de maneira que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que permita à criança avançar em suas estratégias de questionamento da escrita.

Palavras-chave: escola, leitura, práticas de leitura, estratégias de leitura, estatuto de leitor

ABSTRACT

The text concerns about the reading in the school by taking it as an intellectual operation which exceeds the mechanical act of identifying the writing. The author argues that the great challenge the school has to face is breaking down the reading practices, which act of it is submitted to the decoding mechanisms. It requires the school to adopt as the guideline of reading practices “the interaction among teaching, learning and development”, in a way the teaching actions may break out a thoughtful activity that allows the child to advance in his/her writing strategies.

Key words: school, reading, reading practices, reading strategies, statute of reader

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pesquisadora do Grupo ALLE /UNICAMP – (Alfabetização, Leitura e Escrita).

Existe uma produção acadêmica considerável que tematiza as questões da leitura na escola. No entanto, esse debate acadêmico, que parece avançar com os anos, não alcança as práticas que se desenvolvem no seu interior. Há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção. Tais práticas continuam terrivelmente estáveis, em que quase sempre a leitura é tomada como a “tradução oral do escrito”. Essa concepção estruturalista de leitura, que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção há, no espaço da escola, muita soletração e pouca leitura.

Esta situação é provocada por um conjunto de fatores que determinam as práticas de leitura na escola. Entre eles, aponto alguns:

- a formação precária dos professores e daqueles que são encarregados de orientá-los, bem como os de formá-los;

- a falta de ousadia da escola e sua evidente desconfiança às propostas pedagógicas que refutam o adestramento e se apoiam na análise, na experiência e na reflexão das crianças como eixo da prática;

- a importância que se dá aos manuais didáticos, tanto por parte dos professores como daqueles que os orientam;

- a dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas

cotidianas do professor. Tais produções, muitas vezes, constituem-se de estudos pontuais do psicólogo, do sociólogo, do psicolinguísta, do neurologista, que não definem uma pedagogia da leitura; no máximo, podem inspirar hipóteses de pesquisa para uma pedagogia da leitura;

- a inexistência de um campo particular de pesquisa que estude o conjunto de condições nas quais se desenvolve o trabalho com a leitura na escola;

- o funcionamento da escola, que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade meio que está a serviço de um projeto que a ultrapassa. O que implica dizer que falta na escola um projeto político-pedagógico que tenha a LEITURA como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Penso que a batalha a ser travada, para que ocorra a transformação das práticas centradas em concepções de leitura teoricamente ultrapassadas, está relacionada com a compreensão da natureza do ato de ler, o que exige passar pela reflexão sobre o que a escrita representa.

A primeira condição para tal compreensão é partir do ponto de vista de que o ato de ler ultrapassa a decodificação daquilo que está escrito, isto é, de um símbolo que pode ser oralizado. A leitura é uma obra da vista. Ela não precisa estar acompanhada pelo ruído de uma articulação vocal.

A escrita é definida por VYGOTSKY (1987) como “uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”. (p. 85)

A questão mais importante dessa definição de linguagem escrita é que ela ultrapassa a concepção de que a escrita é meio de comunicação, de expressão, mas, ao contrário, tal definição exige considerar a escrita como a linguagem que permite o acesso ao plano abstrato mais elevado. Aprender a manejar essa linguagem, portanto ler e escrever é entrar no mundo de suas funções. O autor afirma ainda que “a linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem”. (Id, ibidem)

Tal afirmação leva a crer que assim como a aprendizagem da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento abstrato, que reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético elaborado anteriormente, a álgebra da linguagem – a linguagem escrita – permite o acesso ao plano mais elevado da linguagem. Assim, a escrita é instrumento do pensamento reflexivo por possibilitar um pensamento sobre o pensamento. Ela exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, isto é, as condições de produção. O que permite dizer que a escrita não é transcrição do oral. É uma linguagem que utiliza não as palavras (no sentido de

sonoridade real), mas as representações das palavras. Isto é, uma linguagem dentro do pensamento, dentro da representação, mas privada do traço mais essencial da linguagem oral – o som material. É nesse sentido que aprender a ler e a escrever é descobrir o uso de uma *função de segundo grau*, como diz VYGOTSKY (Ibidem).

Essa concepção de escrita, como instrumento de trabalho do pensamento, exige compreendê-la como a linguagem da abstração e do pensamento teórico, se a esta palavra se der seu sentido original. FOUCAMBERT (1997) explica a etimologia da palavra, dizendo que a teoria é o discurso do *theoros*, personagem da mitologia grega, encarregada de observar certos acontecimentos para relatá-los aos habitantes da cidade. Ele dirige aos locais da ação, preocupado em escolher o melhor ponto de vista para ficar. Ao ouvir essa teoria e compará-la com a sua própria experiência, ou ao discurso de outros *theoros*, o cidadão questiona-se menos sobre o pretexto da conversa do que sobre o local em que o autor escolheu ficar, para ter visto as coisas da forma como viu.

Assim, a teoria, discurso do *theoros*, é aquilo que se elabora consigo (compreende) em função do ponto de vista escolhido, aquilo que coloca em ordem, o que, sem ela, seria apenas uma justaposição de elementos conjunturais em que o sentido se esgota. (p. 50).

Portanto, a escrita é um meio de

construir um ponto de vista, uma visão do mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas. Em decorrência dessa concepção de escrita, a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai a busca do ponto de vista, que leva a seu questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, a sua relação com o instrumento que permite elaborá-los. Nesse ponto é preciso considerar que há dois traços distintivos na leitura: o criador – as leituras são sempre plurais – são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos. Mas de qualquer forma há um outro traço que não pode ser descartado que é o fato de que, enquanto leitores, nosso trabalho nos conduz a procurar constantemente a interpretação correta do texto.

Tal concepção exige ultrapassar as práticas de leitura na escola, que tomam a escrita como um sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação, e a leitura como forma de decodificação.

O desafio que precisa ser posto à escola, para romper com essa crença, passa “pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e, portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendi-

zado”. (Id, *ibidem*, p. 56)

Essa não é uma batalha simples de ser vencida. Há muitos obstáculos no caminho. Uma das grandes dificuldades está no fato de que as crianças são afastadas da escrita durante o tempo em que aprendem a ler a fim de que nada as desviem dos “mecanismos de base”². Com essa postura, a escola destrói uma concepção de leitura e impõe outra. E depois fica se perguntando por que os alunos não aprendem a ler. Por que os alunos não se interessam pela leitura. Para responder essas questões, postas pela escola, apoio-me em Foucault, e proponho uma outra indagação: “*Como aprender ou gostar de ler se não se sabe, para aprender, o que é realmente ler?*” Não me convence o argumento que para ensinar a ler parte-se de letras e sílabas para depois chegar às palavras e as frases.

O estatuto de leitor é decorrente em primeiro lugar da compreensão do que a escrita tem de específico. Assumir a posição de que a escrita é um instrumento de pensamento exige compreendê-la em relação ao seu uso e função. Diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e de suas reações, a escrita tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Ela implica a procura de um ponto de vis-

² A expressão “mecanismos de base” refere-se a capacidade de oralizar sem esforço não importa o quê (sílabas, letras, palavras) a fim de permitir uma compreensão que se julga só pode aparecer a partir dessa oralização.

ta, isto é, de ter alguma coisa para dizer, distanciando-se do fato, para dar conta dele num nível teórico e modelar. Como diz FOUcAMBERT: “Não há nada que permita aprender a ler onde a vida impõe que não existe nada para compreender ou transformar”. (op.cit. p. 139).

Com isso quero dizer que ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Dizendo de uma outra maneira, ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir, como dizia Paulo Freire, a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto ao contexto do leitor. (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade “eminente polimorfa”³ em que o olhar do leitor sobre as palavras é antes de mais nada o pensamento em movimento. Como diz FOUcAMBERT (1994 a) “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. (p. 30). Isto ratifica a leitura, em última análise, como uma operação complexa que exige a percepção de relações entre o texto e o contexto do autor e do leitor.

O conceito de leitura explicitado nos parâmetros curriculares passa por essa concepção quando define que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador do texto, do sistema de escrita.” Essa definição de leitura deixa bem claro que ler não é simplesmente extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra; trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Nesse sentido, entende-se que uma criança é capaz de ler à medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Explico: quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, pode-se dizer que ela está lendo.

Isso implica considerar que a leitura é muito mais do que a decifração de um código, é um processo ativo e produtivo em que significados anteriores, resultantes de processos interlocutivos prévios se modificam

³ Expressão utilizada por FOUcAMBERT para explicar que não existe apenas um tipo de leitura, mas várias modalidades de se abordar um texto.

por um processo contínuo.

Portanto, o grande desafio posto à escola é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escola numa outra direção quanto a organização de seu trabalho pedagógico. Tal direção deve adotar como princípio norteador a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de maneira a que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que permita à criança avançar em suas estratégias de questionamento da escrita. Evidentemente, isso exige que a criança esteja envolvida pelos escritos os mais variados, que possa encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se tratem dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obras de ficção. Tais procedimentos deixam claro que é impossível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas para aprender a ler.

Essa postura é ratificada por CHARMEUX (1994) quando afirma que:

ler é uma atividade muito mais

complexa do que se acreditava até agora. Sabemos hoje que sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes a disciplina diversas (psicologia, fisiologia da percepção, lingüística...), e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem. (p. 24)

O primeiro princípio é considerar que a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno e que tais avanços dependem da participação de elementos mediadores mais capazes - aquilo que a criança tem a competência de saber ou de desempenhar somente com a colaboração de outros sujeitos mais experientes. (VYGOTSKY, 1988)

Esse princípio desestabiliza algumas crenças bastante enraizadas no âmbito pedagógico como a organização das classes por séries. Há uma grande resistência na flexibilização da seriação, ainda que as experiências minoritárias feitas tenham sido bem sucedidas.⁴

Um outro ponto é que na escola ainda prevalece a visão de desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem. VYGOTSKY (op.cit) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) adotam a proposta de flexibilização da seriação com a estruturação por ciclos de dois anos.

seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no aluno, necessitam de intervenção, de colaboração de colegas mais experientes para se consolidarem e, como consequência, ajudam a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Ainda é preciso levar em consideração um preceito antigo de CLAPARÈDE apud FOUCAMBERT (1997) que diz “seja o que for que se deseje ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-lo a sua vida” (p.68). Tal preceito exige tomar a leitura como prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, do trabalho, e tantas outras ambiências. Ainda que a escola tome para si a responsabilidade do ritual de iniciação das crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não termina por aí. “Ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas”. Isso só será possível se ultrapassar a concepção do “ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social”. (SILVA, 1993, p. 22)

O que vale dizer que não há nada que possibilite aprender a ler onde a vida impõe que não há nada para compreender ou para transformar, nem um espaço para conquistar, nem um limi-

te para romper.

Uma outra questão que merece ser apontada é que a escola tem a tendência de pensar que o leitor já nasce pronto. Assim, os alunos são divididos em duas categorias: os leitores e os não leitores. Essa divisão ideológica é reconfortante, pois se baseia numa observação de que Deus, com a sua generosidade fez as coisas certas: geralmente os inaptos para a leitura nascem entre os pobres (FOUCAMBERT, op. cit.). Uma outra explicação mais sutil, mas não menos ideológica, é aquela que tenta justificar a existência de “*não-leitores ou maus leitores*” apoiando-se na “*falta do gosto pela leitura*”. Isto é, as crianças não teriam descoberto o prazer em ler e por isso não lêem.

Essas duas posições explicativas estão ligadas com a questão social, que relaciona o prazer de ler com experiências agradáveis com a leitura. É certo que ninguém sustentará que a leitura deva ser ligada a lembranças ou associações desagradáveis. No entanto, a representação de uma mãe disponível para contar e ler histórias para a criança e um pai que levanta os olhos de sua papelada para acolher as indagações de seus filhos, está longe de representar o padrão da classe social da maioria de nossos alunos. A superação desses posicionamentos se dá através da compreensão das contradições existentes na sociedade. Apoio-me em SILVA (1993) para contrapor, a esses dois pontos de vista, uma outra posição

que exclui concepções deterministas:

Todo ser humano normal possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais ou não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade. (p. 46-47)

Não de forma simplista, mas com muita pertinência SILVA (op. cit.) aponta dois princípios básicos, para a construção de uma nova pedagogia da leitura que rompa com idéias estereotipadas sobre o processo de leitura.

O primeiro princípio refere-se aos procedimentos didático-pedagógicos que sustentam as práticas de leitura na escola. Tais procedimentos devem partir do conhecimento, por parte do professor, das circunstâncias de vida dos alunos, dos seus familiares e das condições concretas da escola. O autor afirma que:

vale a pena dizer que esse princípio não é novo e nem recente, porém, salvo as exceções, não estaríamos errados em afirmar que esse princípio é o mais desprezado por nossas escolas. Ao invés de iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos, utilizando-os para a exploração e partilha do saber através da discussão e de leituras diversas, ten-

demos, pelas nossas atitudes e pelos nossos procedimentos, a desvincular os referenciais dos textos da vida em família, da cidade, do meio social. (p.26-27)

Ora, tal princípio está assentado no preceito de “partir do que a criança já sabe”, defendido por educadores e psicólogos cognitivistas há mais de meio século.

Trata-se, portanto, de fazer emergir saberes das crianças sobre o escrito, sua representação e sua gramática, e confrontá-los com outras informações, outros textos que questionam esses saberes e que com a ajuda do professor, vão lhes fazer evoluir em direção a novas hipóteses e novas descobertas.

Um segundo princípio diz respeito às orientações das práticas de leitura no interior das salas de aula. SILVA (op.cit) enfatiza que:

caso queiramos ser fiéis à nossa conceituação de leitura, tomada como um instrumento de conhecimento, questionamento e conscientização, temos de combater a sacralização dos textos e a visão bancária (reprodutivista) que estão muito presentes nessa área. (p.27)

O autor diz ainda que:

deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação de textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno

desses textos. (p.28)

O que vale dizer que, caso não se tome o ato educativo como transmissão de um conhecimento constituído de uns para os outros, é fundamental considerar a sala de aula como um espaço composto por um grupo engajado num projeto comum de desenvolver os conhecimentos individuais no contato com os conhecimentos dos outros. Nesse espaço, há um confronto e um compartilhar de conhecimentos que favorece a produção de novos conhecimentos. Nesse processo, a criança inventa um saber ler, que só pode ser inventado a partir das diversas maneiras de “saber ler” vigentes em seu meio e o professor busca, numa situação constantemente renovada, desenvolver o seu “saber ajudar” a aprender...

O que se pode ver nesses princípios é que a formação do leitor ou a aprendizagem da leitura não está amarrada a técnicas e/ou métodos, mas é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença. O autor propõe uma reflexão sobre uma questão bem debatida, mas difícil de ser resolvida no interior das escolas: os manuais ou métodos já prontos tão difundidos nas salas de aula não são muito suscetíveis de favorecer um saber ler real.

Sinaliza, ainda, que a aprendizagem efetiva da leitura se dá a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura. É nesse sentido que SMITH apud SILVA, op. cit.), quando discute a ques-

tão da busca de um melhor caminho para o desenvolvimento da leitura na escola diz:

Os professores não fazem o tipo certo de pergunta – ao invés de perguntar o que devem fazer, pois isso não pode ser respondido com a generalidade esperada, eles deveriam perguntar o que deveriam saber a fim de decidir por si mesmos. (p. 46)

Só se pode fazer aquilo que se compreende. Este é um princípio básico da dimensão do conhecimento. O que se opõe à aquisição de técnicas que fecham o caminho da aprendizagem verdadeira que exige análise, a teorização, o estabelecimento de relações que levam em consideração as dificuldades e os contextos. Sem a consciência e sem a compreensão do que se aprende, tudo se reduz a condicionamento.

Não basta apenas atender a esses princípios para o desenvolvimento de uma nova pedagogia da leitura. É preciso ampliar um pouco mais a discussão, amarrando tais princípios às condições mais gerais que podem servir como ponto de apoio para sustentá-los.

Nesse caso não se deve esquecer que o desenvolvimento e a generalização da leitura não depende apenas de um ensino eficiente e aberto a todos. A leitura só pode desenvolver-se e generalizar-se no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural. MORAIS (1996) explica que a leitura:

depende também, indiretamente, do apoio concedido ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas. Quando se reúnem as condições materiais e cognitivas da atividade de leitura, a dimensão pessoal da leitura pode realmente expandir-se. A experiência de vida impregna inevitavelmente o exercício da leitura. (p. 25-26).

Nesse sentido o professor pode apoiar o seu ensino no conjunto de uma política de leitura tanto no âmbito da instituição escolar quanto fora dela. É uma proposta de desescolarização da leitura para que a escola cumpra melhor o seu papel. FOUcAMBERT (op. cit.) que defende o ponto de vista da leitura transpor os muros da escola, aponta para o fato de que o professor tem “a dupla responsabilidade de elaborar as suas intervenções pedagógicas na sala de aula e de trabalhar com os próprios alunos no desenvolvimento de condições externas que lhes permitam ser bem sucedidos”. (p. 133)

Tal procedimento exige que o professor tenha a convicção da importância do seu papel numa política global de leitura a ponto disso se constituir no eixo principal de sua formação. Ele precisa ter consciência que suas intervenções em sala de aula se confrontam com as representações que o meio faz para si da escrita e com os usos dela decorrentes. Isso quer dizer que, quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais

essa defasagem impedirá os alunos de compreender o que é preciso fazer para ler e como aprender a ler. Daí a necessidade de introduzir os pais, muitos deles alfabetizados, numa lógica de leiturização, por intermédio de procedimentos que lhes permitam descobrir por si só a natureza da escrita e perceber os seus desafios. (FOUCAMBERT, op. cit.)

Isso não significa fazer os pais voltarem aos bancos escolares - o que não seria de todo mal - mas, de envolvê-los num trabalho com o objetivo de tomarem consciência de que são parceiros nesse desafio de formar crianças leitoras. Essa parceria poderia se concretizar no desenvolvimento de projetos de integração entre escola, família e comunidade que tivesse a leitura como eixo de atividade de consumo cultural. São inúmeras as situações que poderiam colocar a escola como articuladora de projetos que possibilitassem a relação de troca entre outros atores sociais e fizessem a escola perder o seu ar sisudo e individualista, até porque essa postura exige um caminhar ao encontro de uma educação da autonomia em que há o envolvimento do indivíduo no funcionamento do coletivo - o que é o contrário do individualismo - e isso é condição *sine qua non* de uma pedagogia da leitura.

Um outro ponto indicado por pesquisas como as de CHARTIER (1996), CHARMEUX (1994), BEAUME (1985), FOUcAMBERT (1994a; 1994b; 1997), apontam que um trabalho

sério para a aprendizagem da leitura-escrita exige render à evidência da necessidade de estender o seu ciclo de aprendizagem. É preciso ter clareza de que ler é uma atividade por demais complexa para que um ano possa ser suficiente para dominá-la de modo durável. FOUCAMBERT (1997) defende a posição de que o aprendizado da leitura-escrita está por ser construído dentro de um movimento contínuo que cobre pelo menos três ciclos de três anos. (p. 137).

É preferível começar mais cedo, na educação infantil, a fim de ancorar profundamente o querer aprender a ler. Também é preciso entender que essa extensão do ciclo de aprendizagem não é de maneira nenhuma uma diminuição do seu ritmo. Ela é, sobretudo, o resultado de uma vontade de lhe dar raízes profundas e robustas. Isso significa levar mais tempo não para ir mais lentamente, mas para ir mais longe, e visar os resultados mais ricos, mais complexos, mais operatórios. É preciso reconhecer que as aprendizagens tradicionais de leitura colocam poucas coisas no lugar, e, sobretudo, não têm quase nenhuma relação com a leitura e a escrita.

Tal postura vai garantir à criança uma progressão contínua com a preocupação de conduzi-la do lugar onde se encontra para outro mais adiante, excluindo a possibilidade de repetência, que ignora a progressão do aluno, reduzindo o seu aprendizado à possibilidade de seguir um programa de ensino concebido para um

ano que, em caso de fracasso, deve ser retomado desde o início.

Tudo isso aponta que o professor não é mais do que um ponta de lança dentre todas as condições que vão permitir aos alunos se tornarem leitores e que ele deve necessariamente conceber e conduzir sua ação levando em consideração a situação global.

Mas não se pode ignorar um outro lado da questão, pois, ainda que se tenha toda a condição estrutural para o desenvolvimento de projetos de leitura, se a prática do professor no interior da sala de aula estiver marcada pela preocupação do saber decifrar, do saber reconhecer palavras e/ou extrair o significado de um texto, acredito que tais condições serão inócuas para a formação de leitores.

Com isso, não estou negando que a incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, mas esse domínio não garante a leitura. A criança aprende a ler paralelamente a sua aprendizagem de decifração e não graças a ela porque ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem.

CERTEAU (1994) metaforicamente se refere a leitura como “uma operação de caça”, indicando que o ato de ler não é um resultado mágico da reunião de letras em sílabas e das sílabas em palavras, e muito menos captação do significado do texto na sua totalidade. A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos

não pretendidos e, portanto, singulares, inusitados.

Nesse processo de pensamento, a elaboração de sentidos é resultado de uma colaboração singular entre o autor e o leitor, no qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido. Segundo PAULHAN apud VYGOTSKY (1987):

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais do que uma pedra no edifício do sentido ... (p.125).

Em síntese, isso quer dizer que as palavras podem mudar de sentido e o sentido pode modificar as palavras. É fato que quem lê produz sentidos, todavia, não o faz como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas. Os sentidos são partes de um processo, realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele.

A construção do sentido exige relações estabelecidas entre o texto,

o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. CHARTIER apud HUNT (1995) ilustra esse ponto de vista quando diz que: “é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.” (p.220). Isto significa que o leitor é sempre pensado pelo autor, pelos fazedores de livros, comentadores de textos objetivando-se que fique sujeito a um determinado sentido, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada.

No entanto, é importante reafirmar a liberdade do leitor na produção do sentido, uma vez que o leitor inventa no texto outra coisa que não era, *a priori*, a intenção do autor. FREIRE (1999) disse brilhantemente:

a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela a produção apenas de seu autor e de sua autora. (p.30).

Toda leitura modifica seu objeto. O sentido do texto é, com efeito, uma construção do leitor.

Essa afirmação esclarece que a leitura de um texto oferece uma pluralidade indefinida de significações. CERTEAU (1994) ratifica este

ponto de vista quando diz que “o texto só tem sentido graças à seus leitores” (p.266). Tal posicionamento exige pensar que todo texto pede ao leitor que o ajude a existir, a funcionar. Como já foi afirmado anteriormente, a leitura é prática criadora e como prática criadora as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver-se atribuídos. (CHARTIER, 1996).

A concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que em nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais. O que exige tomar, por um lado, a leitura, como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da leitura. Tal procedimento exige levar em consideração o capital cultural dos alunos, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem.

Isso me faz aceitar concepções que abordam as práticas de leitura na escola como instrumentos políticos-pedagógicos através dos quais professores e alunos afirmem o direito e a responsabilidade não apenas de ler, mas de compreender e transformar suas experiências pessoais, e de reconstruir uma ação transformadora com a sociedade mais ampla. (FREIRE, 1990).

Penso que esta postura pedagógica não ignora a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos mas, exige, sobretudo, que os professores tomem para si a responsabilidade de organizar o trabalho docente de forma a permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, pois que o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discutem o texto na sala de aula. Bem afirma Paulo Freire que “o conhecimento não é tanto aquilo que se oferece, quanto aquilo que é compreendido.” (op.cit, p.18).

REFERÊNCIAS

- BEAUME, E. (1985). La lecture: preables a sa pedagogie. Paris, France: Association Française pour la lecture (AFL).
- CERTEAU, M. de. (1994). A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes.
- CHARMEUX, E. (1994). Aprender a ler: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez
- CHARTIER, A. (1996). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade.
- FOUCAMBERT, J. (1994 a). A Leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1994 b). La manière d'être lecteur. Paris, France: Nathan.
- _____. (1997). A criança, o

professor, e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, P. (1990). Alfabetização: leitura do mundo/leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1999). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 10ª ed.

HUNDT, L. (1995). A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes.

MORAIS, J.(1994). A arte de ler. São Paulo: Editora UNESP

SILVA, E.T. da. (1993). Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1987). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1988). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.