

Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas

Silvia M. Gasparian Colello

Profa. Doutora Feusp – silviacolello@usp.br

Resumo: Partindo do princípio de que a compreensão sobre o “o que ensinar” é decisiva para o “como ensinar”, o artigo pretende situar as concepções de leitura e suas respectivas implicações pedagógicas. Além disso, ao defender a leitura como um processo dialógico de negociação de sentidos, chama a atenção para: a) a oposição entre ensinar a ler e formar o leitor b) os aspectos interferentes na interpretação e c) os perigos de um *laissez faire* pedagógico no ensino da leitura.

Palavras Chave: Leitura. Ensino de Leitura. Práticas pedagógicas.

Abstract: Based on the principle that the understanding of “how to teach” is based on “what to teach”, this article intends to give a view of conceptions of reading and their pedagogical implications. And proposing reading as a dialogue process of negotiating meanings, it calls the attention to: a) the opposition between “to teach reading” and “to form the reader” b) interfering aspects in interpretation and c) the danger of a pedagogical *laissez faire* in teaching of reading.

Keywords: Reading. Teaching of Reading. Pedagogical practices.

“Talvez ensinar a língua também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá” (GERALDI, 2009, p. 227).

Em face do quadro de analfabetismo no Brasil e dos persistentes índices de baixo letramento em nossa sociedade (INAF¹), o ensino da língua escrita aparece como um dos objetivos mais relevantes da educação. Por isso, o projeto de uma escola que atenda as demandas sociais e as necessidades pedagógicas passa necessariamente pela revisão de concepções e práticas de ensino. Afinal, compreender o “o que ensinar” é decisivo para o “como ensinar”. Mais do que isso, o entendimento sobre a natureza da escrita e os procedimentos de leitura permitem vislumbrar os vícios das práticas pedagógicas e a lógica do fracasso escolar, aspectos que, de tão arraigados na tradição do ensino, nem sempre são evidentes aos educadores.

A este respeito é curioso observar que diferentes concepções historicamente constituídas sobre a leitura (GERALDI 1993, 1996; FIORIN, 2009; ROJO, 2001) coexistem na escola, criando um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio do projeto educativo e incerteza dos resultados. O fenômeno do analfabetismo funcional é um exemplo de que, para além dos fatores de ordem sociocultural e político que explicam as desigualdades no processo de aprendizagem, é preciso considerar a precariedade do sistema de ensino. Isso porque, mesmo para aqueles que têm acesso à Educação Básica, não se pode garantir a competência leitora no contexto das práticas sociais.

Assim, importa questionar: Quais são as concepções sobre leitura que hoje influenciam as práticas pedagógicas? O que ensinamos quando ensinamos a ler? Como transformar o ensino da língua em uma prática a serviço da efetiva formação de leitores?

¹ http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por . Acesso em 7/7/2010.

Na forma clássica e ainda bastante usual, a leitura é compreendida como a decifração de um código, isto é, o processo perceptual que permite a associação de termo a termo para a transposição dos grafemas (letras) em fonemas (sons). Desta forma, a ênfase do ensino recai sobre a compreensão fonética do sistema, a soletração como estratégia básica do decifrar, a leitura em voz alta, os exercícios de ortografia e de aplicação das regras de pontuação (que, supostamente, orientam a entonação do leitor).

Em uma versão menos centrada nas letras ou nas palavras, a leitura costuma também ser compreendida como a expressão de uma ideia fixada no texto. Para a maioria das pessoas, ler significa apreender a informação transmitida pelo autor. Como a mensagem está aprisionada de modo inflexível na escrita, as práticas pedagógicas aparecem centradas nos exercícios de interpretação sob a forma de uma única leitura possível: aquela que recupera a intenção registrada pelo autor.

Em comum, as duas concepções estão alicerçadas pela crença da imobilidade linguística - a rigidez textual e a natureza monológica da escrita representada pelo “preto no branco” (o que está escrito e fixado no papel). O apelo para uma única leitura possível exclui o leitor de um envolvimento mais ativo do sujeito que, de fato, permanece à margem do processo comunicativo. Por isso, desde os primeiros anos escolares, o aluno vai sendo convencido de que ele não faz parte do que a escola pretende ensinar ou do que é oferecido pelo professores; seu papel é apenas o de captar informações, transitando passivamente da escrita para a oralidade. Nas palavras de Zilberman (2009, p. 30),

“Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro - mas dificilmente o segundo - ano do ensino fundamental. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita. Porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o que? Desta maneira, o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor...”

A oposição que aqui se coloca – ensinar a ler X formar o sujeito leitor – evidencia o desencontro entre treinar habilidades e garantir o acesso à leitura como mecanismo de constituição da pessoa (a leitura como uma forma de ser e de viver no contexto da sociedade letrada). Nesta perspectiva, coloca-se em xeque uma escola que falha mesmo quando é supostamente bem sucedida, já que a aprendizagem da leitura, na dimensão mecânica e monológica, está longe de atender aos propósitos educativos da formação humana.

A partir dos postulados de Bakhtin (1981, 2003), inaugura-se outra concepção de leitura que, superando a dimensão monológica da escrita, tem o mérito de recuperar a natureza essencialmente linguística da leitura, isto é, um processo interativo instituído pelo encontro de pessoas (o autor, o leitor e as múltiplas vozes que eles representam), que incide sobre a construção e reconstrução de significados. Trata-se de uma operação ativa que não só constitui as pessoas, como dá vida à própria linguagem. Como não há uma língua pronta nem um sujeito pré-determinado, a leitura se processa dialogicamente em um contexto histórico e social, a partir do qual o sujeito é obrigado a lançar mão de motivações, conhecimentos prévios, experiências

de vida, vozes sociais, reconhecimentos e desconhecimentos, contrapalavras, valores e antecipações, preenchendo lacunas e buscando respostas pela construção de interpretações possíveis. Para além da decifração, a leitura é um ato de cognição que implica e pressupõe um certo posicionamento no mundo. Na leitura - encontro privilegiado entre o eu e o tu - o sujeito jamais vem ao texto de mãos vazias e jamais sai ileso desta relação (GERALDI, 2009). A leitura é, portanto, um trabalho criativo de produção linguística e transformação de si, feita por um sujeito discursivo que põe em cena uma certa forma de compreender a realidade, dando continuidade ao eterno diálogo travado entre os homens.

Na prática pedagógica, conceber a leitura como negociação de sentidos, feita por um indivíduo de modo singular e necessariamente contextualizado pelo tempo e espaço, permite vislumbrar as múltiplas interpretações possíveis a partir de um mesmo material escrito. De fato, temos que admitir que um texto não será o mesmo para diferentes leitores nem o mesmo para um leitor em diferentes momentos. Em cada caso, é preciso levar em conta a interferência dos saberes prévios, dos interesses e expectativas do sujeito no processamento da leitura. Isso explica porque até mesmo os leitores mais experientes não são necessariamente bons leitores em todos os textos. Como a leitura não é pura decodificação, ler um texto sobre um assunto familiar é diferente de ler um texto sobre algo desconhecido. A consequência direta de tal constatação é que não se ensina a ler e escrever dissociado dos processos de conhecimento do mundo.

A distância entre a decodificação e a construção de sentidos pode ser vivenciada pela leitura do texto abaixo. Experimente essa leitura e interprete o texto se for capaz:

Com gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadí-lo de seu plano. “Os olhos enganam”, disse ele. “Que tal substituir a teoria da mesa pela teoria do ovo?”

Então as três irmãs fortes e resolutas saíram a procura de provas, abrindo o caminho, às vezes através de imensidões tranquilas, mas amiúde através de altos e baixos turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso. (KLEIMAN, 1997, p. 21)

Afinal, do que fala o texto? Quem é o herói? Qual era o seu plano? Quem são as irmãs fortes e resolutas? Qual era o sucesso prodigioso?

Embora a maioria dos leitores seja capaz de reconhecer a língua, de discriminar as letras, de interpretar adequadamente o sentido da pontuação, de compreender a progressão temática e até de identificar o gênero do texto em questão, poucos são os que conseguem extrair dele significados ou informações objetivas para responder as questões mais básicas a seu respeito. O que falta é a contextualização do texto em um referencial semântico que lhe dê sentido. Toda a dificuldade interpretativa desaparece se conhecêssemos o título do texto: “A viagem de Colombo”. Com base nesta informação, rapidamente o herói, o plano, as irmãs e o sucesso prodigioso são respectivamente identificados como Colombo, o projeto de provar que a Terra é redonda, as caravelas Santa Maria, Pinta e Nina, e a façanha de encontrar terras desconhecidas.

A contextualização das informações do texto permite ao leitor lançar mão de conhecimentos compartilhados socialmente e, assim, “preencher as lacunas” implícitas na escrita. Não há, portanto, um texto autônomo e auto-evidente, mas uma situação relacional que se coloca no encontro entre autor e leitor: o texto necessariamente como um convite à construção de sentidos, tomando como base o aporte de outros discursos, textos e conhecimentos. Na mesma linha de raciocínio, Zilberman afirma que:

“... o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita (...). Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento, implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.” (2009, p. 33)

Para além da interpretação processada com base nos conhecimentos compartilhados, outros fatores, como a imaginação e as vivências do leitor, podem interferir na construção de sentidos do texto. Independentemente das intenções do autor e das interpretações por ele previstas no texto, outras leituras poderiam ser feitas ancoradas nos interesses e motivações do leitor. Nesta perspectiva é curioso admitir que a intenção do autor não necessariamente se reproduz na construção de significados do leitor.

Que outras interpretações seriam possíveis e como elas poderiam transformar o texto do exemplo em questão?

Recentemente, em uma classe de adolescentes, um menino interpretou o mesmo texto como a “história de uma transa que deu certo²”. Nessa leitura, o herói era “um cara conversando com os amigos que o subestimavam”. O plano de substituir a teoria da mesa pela teoria do ovo era “a aposta entre eles de ganhar uma menina”, isto é, “trocar a situação do bate papo no barzinho (a mesa) pela transa que chega aos finalmente (a relação sexual que permite fecundar o óvulo)”. As três irmãs fortes e resolutas são “os três espermatozoides que procuram efetivar a aposta”. Mas só três? “Claro, cada um dá o que tem!”. “As imensidões tranquilas é a paz pós-amor e os altos e baixos turbulentos... bem, preciso explicar o que é isso?”. “A beira é o buraco por onde tudo se esvai quando o espermatozoide não pôde ser fecundado.” “Criaturas aladas são os anjos que dão origem à vida, e o sucesso prodigioso é a confirmação da gravidez, prova de que o cara conseguiu ganhar a menina e a aposta.”

Nas diferentes interpretações, o exemplo não só permite aprofundar a compreensão sobre os mecanismos da leitura na (re)construção de ideias, como também problematizar a operacionalização deles nas práticas de ensino.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, vale recuperar a concepção de Bakhtin (1981, 2003) para quem a compreensão de um texto se faz tanto pelas relações internas das unidades frásicas e interfrásicas que permitem a construção do significado, como pela dimensão externa ao texto, dada pelas relações dialógicas interdiscursivas e intertextuais a partir das quais o leitor produz sentidos singulares. São, portanto, dois aspectos que, segundo Geraldini (1993) merecem ser considerados: o trabalho do autor na construção da sua obra e o trabalho do leitor que, operando a

² No relato desta interpretação, foram preservadas as palavras originais do adolescente em questão, transcritas no texto entre aspas.

partir do texto, constrói a “sua sabedoria”. Como um bordado artesanal, a leitura se processa por diferentes fios em cuja tecedura (o trabalho com a linguagem) são construídos, dialogicamente, os diferentes sentidos a partir do “o que se tem a dizer” e das “estratégias do dizer”:

“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado” (GERALDI, 1993, p. 166).

No que diz respeito ao ensino dos mecanismos de interpretação, é preciso lidar com o paradoxo das muitas leituras possíveis. Vamos aceitar que “A viagem de Colombo” possa ser lida como “A história de uma transa que deu certo”? Se na leitura é possível “tecer sempre o mesmo e outro bordado”, vamos ensinar e promover qualquer leitura? Qual é a justa medida entre o reconhecimento dos significados e a produção de novos sentidos? Como garantir que a dimensão construtiva e dialógica do ler não se transforme no ocultamento do texto ou na sua transfiguração? Como a formação do leitor pode promover a negociação de sentidos pelo equilíbrio entre os aspectos internos e externos ao texto?

O enfrentamento dessa problemática parece fundamental não só porque fortalece a compreensão da leitura como atividade dialógica de produção de sentidos (e, em contrapartida, favorece a ruptura com as concepções mecanicistas e monológicas da escrita na escola), como também para que se possa evitar assimilações deturpadas que, não raro, instituem a prática de ensino como um *laissez faire* pedagógico.

Os que pensam a leitura como a perquirição da *intentio lectoris* afirmam que o sentido não está no texto, mas é o leitor quem lhe atribui significado. Levemos essa ideia ao limite. Se é verdade que o texto não tem sentido, não existe texto do outro no mundo, mas só o meu texto, dado que coloco no texto do outro minha interpretação. Só uma sociedade que levou ao extremo os ideais de individualismo e subjetividade poderia imaginar que o outro não existe no mundo, pois, se ele não existe como posição discursiva, ele inexistente para mim. (FIORIN, 2009, p. 48)

Ensinar a ler não é estimular qualquer interpretação do leitor, mas instituir um verdadeiro diálogo de negociação de sentidos a partir dos indícios do texto. Afinal, as mesmas razões que deslocam o autor como fonte única da informação, deslocam o leitor como fonte autônoma na geração de sentidos (GERALDI, 1993). A leitura se processa no delicado estabelecimento de relações entre os elementos internos do texto e as conexões discursivas processadas pelo leitor nos limites das possíveis atribuições de sentidos. Por isso, ler pressupõe a habilidade de se mover em um espaço intertextual que permite o estabelecimento de vínculos entre o texto em questão e todos os outros discursos por ele implícitos, implicados e transformados. Daí a

dimensão criativa que torna possível a (re)construção de sentidos. Interpretar significa, portanto, poder descobrir e transitar nas virtualidades textuais que se imprimem na obra, pois as muitas leituras possíveis não significam quaisquer leituras nem leituras que transfiguram o texto (FIORIN 2009).

A negociação de sentidos é, por si só, educativa e merece ser fortalecida na escola como uma relação dialógica que valoriza a escuta do sujeito aprendiz. Acolher a sua palavra (ou a sua leitura) significa considerar sua existência e viabilidade. Nesta perspectiva, ainda que se tenha que descartar a “História de uma transa que deu certo”, não podemos negar o potencial pedagógico desta versão, isto é, o foco privilegiado de debate sobre as possibilidades de leitura em sala de aula. É neste trabalho com o texto e sobre o texto que se ampliam as possibilidades do dizer e do interpretar, mas também do como dizer e do como interpretar. Ao criticar as práticas monológicas de leitura, Capello (2009, pp. 183-184) propõe que as práticas de ensino operem em um duplo sentido: o alargamento das expectativas do aluno e a construção de conexões mentais na geração de sentidos:

Eis o erro do professor: querer impor um caminho em vez de partilhar as possibilidades. É justamente nisso que consiste o exercício de desenvolvimento da leitura – verificar em que medida a leitura do outro é uma possibilidade que se vem agregar à minha leitura, que, por sua vez, completa uma terceira, e assim por diante. Ao abrir, para o aluno, o caminho para a partilha de leituras múltiplas, desenvolve-se sua habilidade de leitura plena e, a reboque, pode-se conquistá-lo como leitor. Em vez de torcer o nariz para os livros porque ‘eu nunca acerto o que o professor pergunta do texto’, nosso aluno passa a ter confiança em seu poder de compreensão e vai avançando cada vez mais.”

A instituição do diálogo na sala de aula (e, particularmente, no ensino da leitura) transforma a lógica da vida escolar porque, ao invés de responder ao previamente fixado, o trabalho linguístico se faz pelo envolvimento do sujeito em práticas que articulam produção, leitura e reflexão. Desta forma, ensinar a ler não é transmitir conhecimentos, mas viabilizar o trabalho com a língua. Se o papel da escola é ampliar a relação do sujeito com a língua escrita, é preciso dar voz ao aluno e tecer, a partir de sua fala (ou leitura), as negociações para a construção de sentidos, um processo interativo e dialógico que não deixa de ser um modo de se constituir e recriar o mundo.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- CAPELLO, C. “Para além do espelho d’água – Língua e leitura na escola” In Coelho (org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FIORIN, J. L. “Leitura e dialogismo” In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) **Escola e leitura – velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global/ALB, 2009.
- GERALDI, J. W. “Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita” In Coelho (org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de leitura do Brasil – ALB, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.
- ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania**. São Paulo: LAEL/PUC, 2001.
- ZILBERMAN, R. “A escola e a leitura da literatura” In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) **Escola e leitura – velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global/ALB, 2009.

Recebido para publicação em 08-07-10; aceito em 23-07-10