



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Para Ensinar a Ler:

Práticas e Tendências

Dagoberto Buim Arena

Como citar: ARENA, Dagoberto Buim. Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências. *In:* MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação Docente:** perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 135-152.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-649-7.p135-152>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

PARA ENSINAR A LER: PRÁTICAS E TENDÊNCIAS

Dagoberto Buim Arena¹

INTRODUÇÃO

Não há nenhuma razão para tentar justificar a sempre recorrente discussão sobre o ensino e a aprendizagem do ato de ler, exceto a de que a escola ainda não sabe fazer bem essa sua função. Saímos do século XIX, entramos pelo século XX e dele saímos par iniciar o percurso pelo século XXI convencidos da importância do domínio da atividade de leitura para o desenvolvimento das funções especificamente humanas. Compreender o mundo pela linguagem escrita é fazer uso de uma ferramenta cultural sofisticada e necessária para a evolução da espécie humana, mais do que simplesmente satisfazer necessidades imediatas para atendimento a demandas do cotidiano. Não há, todavia, como desprezar também um enfrentamento pragmático, canal necessário para o desenvolvimento da capacidade de ler, exigido pela participação cultural e histórica, nem como desqualificar a escola como a instituição responsável por seu ensino e desenvolvimento. Como afirma Fijalkow, ao analisar os embates sobre leitura na sociedade francesa (2000, p. 23), “o campo da alfabetização aparece cada vez mais claramente como um campo de batalha política”, (tradução nossa), isto é, não se trata apenas de um campo vinculado às questões de natureza técnica.

¹ Livre Docente - Professor Adjunto do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília.

Neste artigo, procurarei defender a tese de que a escola e seus agentes são responsáveis pelo ensino da prática cultural do ato de ler e para isso, não basta ensinar apenas o domínio do sistema linguístico, porque esse não é, especificamente, o objeto a ser ensinado. Mais do que conhecer as regras de funcionamento do sistema, a função da escola e de seus agentes é a de ensinar a ler o outro como práticas históricas e culturais. Com esta tese orientadora de minha argumentação, pretendo analisar algumas das ações costumeiras praticadas pela escola com o intuito de problematizá-las a partir de definidas posições teóricas. A estrutura deste capítulo comportará, portanto: comentários sobre as características do sistema linguístico das línguas ocidentais, especialmente o português; a concepção do que seria o ato de ler e as consequências metodológicas da concepção assumida; a falsa dicotomia entre leitura oral e leitura silenciosa como critério para ensinar modos de ler; a avaliação de atos de ler como se fosse o próprio ensino e, por fim, comentários sobre ler literatura infantil. No final, outros comentários abordarão o acervo cultural do leitor (convencionalmente considerado como conhecimento prévio), estratégias de leitura e recomendações para os docentes acerca do modo como poderiam agir com a intenção de ensinar os alunos a ler um livro de literatura infantil.

Antes de enveredar pelos comentários, aponto algumas expressões de que farei uso, entre as quais a de *ato ler*, em vez de leitura, de ler como prática cultural. Parto do pressuposto de que a leitura não poderia ser ensinada como objeto isolado, isto é, como um produto, por se tratar da produção resultante da relação do leitor com o texto, razão pela qual o objeto a ser ensinado e a ser aprendido seria o ato ler e não propriamente a leitura. Por outra parte, conforme suas necessidades culturais, sociais e históricas, o homem desenvolve modos de ler pelos quais o sistema linguístico torna-se o instrumento necessário para a criação da leitura, sem que fosse, ele próprio, o objeto do ensino do ato de ler.

Esclarecidos os conceitos, passo a analisar as relações entre escola e seus agentes, alunos, linguagem escrita, materiais e metodologias de ensino, seus acertos e seus equívocos, conforme os pressupostos assumidos.

A ATIVIDADE DE LER EM SISTEMAS LINGÜÍSTICOS OCIDENTAIS: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS

Mesmo que escola e professores nem sempre optem intencionalmente por determinada concepção a respeito do ato de ler, as práticas de sala de aula revelam, sob um olhar investigativo, seus pressupostos apoiados em fontes históricas, no caso da escola, ou em fontes muito específicas, no caso da formação docente. O ambiente histórico e sócio-cultural do profissional professor o envolveu com modos históricos de ler como prática cultural, mas trouxe também, paradoxalmente, os modos escolares históricos de ensinar a ler. Deste modo, desde a infância, na escola ou fora dela, o professor, que ainda era simplesmente estudante e cidadão, elaborou, paulatinamente, a não apenas a concepção do que seria ler em ações sociais, mas também a concepção de que como essa atividade cultural deveria ser ensinada pela instituição escolar.

Ao se tornar professor, mesmo tendo passado pelos bancos das salas do curso de Letras ou das salas do curso de Pedagogia, o seu modo de ensinar apresenta as concepções herdadas historicamente por meio de todos os canais pelos quais passou em sua trajetória de cidadão para o seu estatuto profissional. Ao indicar que haveria uma singular concepção, eu cairia em reducionismos, porque, em verdade, são vários traços que compõem o tecido metodológico costurado pelos docentes, mas, de certo modo, é possível indicar a predominância de alguns traços característicos de determinada concepção em relação a outras. Entre esses traços, ou critérios, três poderiam ser destacados, observando-se a predominância de um em relação aos demais.

O primeiro traço marca as ações pedagógicas que não consideram as manifestações discursivas. Refiro-me às práticas metodológicas que defendem a tese de que ler seria conhecer as regras de combinação entre grafemas e fonemas, supostamente essenciais para construção do sistema linguístico alfabético. Apoiadas sobre os princípios da gênese dessas relações históricas entre elementos gráficos e orais, as ações pedagógicas para ensinar destacam as combinações, isto é, o modo como tal letra deve ser pronunciada, para que, coerentemente, a língua escrita pudesse fornecer ao leitor, os caminhos seguros para o retorno à língua-mãe, a língua oral, considerada a grande referência pelos professores, com o estatuto de avalia-

dores cultural, social e historicamente situados. O seu registro linguístico seria, deste modo, o instrumento também legítimo para a avaliação da pronúncia produzida. Como consequência, o bom aprendiz seria revelado pela vocalização bem articulada, pela adequada entonação, pela perfeita expressão, pela fluência na produção seqüencial de cadeias sonoras, com o respeito necessário a sinais de acentuação e de pontuação. As práticas avaliativas para subsidiar esse julgamento apoiam-se, frequentemente, em ações de *tomar leitura*, caracterizadas pela manifestação pública pelos alunos de trechos vocalizados, nem sempre previamente conhecidos. Seria redundante afirmar que essa prática exemplar de ensino e de avaliação foi e é a mais largamente praticada em escolas do mundo ocidental. Na sua retaguarda posiciona-se, em profunda trincheira, a ideia de que ensinar a ler é ensinar a abordagem da palavra pela sua materialidade linguística, isto é, pelas as relações arbitrárias entre grafema e fonema.

O segundo traço desloca a abordagem do enunciado para o aspecto semântico dos signos verbais. Se houve grandes avanços em direção ao significado das palavras e ao sentido por elas construído, houve, também, modos divergentes de realizar essa abordagem, cujos rumos indicam a subdivisão entre dois outros traços. O primeiro defende, mais em suas práticas que em discurso, que o ato de ler evidencia-se pelo ato de extrair o significado das palavras e com elas o sentido de todo o texto. Deste modo, ao aprendiz de leitor deve ser ensinado o modo e as estratégias como deve extrair o sentido e ao leitor será exigido que, mais do que extrair, deve saber demonstrar o produto da extração realizada por meio de respostas a perguntas feitas por quem ensina. Foucambert, a respeito da relação entre extrair o sentido e atribuir sentidos, afirma: “A leitura, como qualquer comunicação, supõe que quem lida com a mensagem invista nela uma quantidade de informações superior àquela que extrai.” (FOUCAMBERT, 1998, p. 106). Novamente nesse conjunto de práticas, o ato de avaliar se confunde com o ato de ensinar, porque ao propor questões que exigem respostas para extração do sentido, a escola, costumeiramente, as situa como parte da ação de ensinar a ler. Nos tópicos seguintes, essas ações serão novamente mencionadas com o propósito de analisar sua essência, quase sempre pouco percebida em razão de sua aparência sedutora.

O terceiro traço marcante nas práticas, revelador de outra tendência de concepção. Por esse ponto de vista, aprendiz deveria ter a atitude de tentar sempre atribuir sentidos a um enunciado, nos limites de seu conhecimento linguístico e temático. Mais perturbador que o ensino da primeira abordagem e mais abrangente que o da segunda, esta última aposta no ato de ler como uma prática cultural, além da escola, transformadora do modo de operar o pensamento e de ser do homem, por lidar com conhecimento, sentimento, visão de mundo e acima de tudo, por ensinar o aluno a perguntar e a procurar respostas no mundo do conhecimento por meio da linguagem escrita a serviço de ações humanas profundamente reflexivas. As ações escolares decorrentes dessa concepção predominantemente indicam alguns percursos, como estes que a seguir serão comentados.

Desde os primeiros anos, a atitude do professor é a de ensinar ao aluno a atitude de usar a língua escrita para conhecê-la. Conhecer apenas o seu funcionamento não basta, isto é, não basta praticar a metalinguagem na análise da relação grafofonêmica como se dela emergisse naturalmente o sentido pela via oral. O destaque se situa muito mais na tentativa de atribuir sentido, do que na compreensão de uma relação técnica do sistema linguístico. Para isso, parece ser imperioso ensinar o aluno a ampliar e mobilizar o conhecimento temático e linguístico durante o ato de ler, em ações orientadas por objetivos e finalidades, conforme os objetivos próprios do leitor, em suas relações com o tema e com o gênero do discurso constituído pelos enunciados.

Outras práticas culturais orientam crianças para a valorização e percepção de pistas sugeridas por um título, por um suporte material, por uma configuração do texto, por um contexto, por uma diagramação. Outras ainda indicam que é função do docente ensinar o leitor a elaborar perguntas que orientem sua ação de ler para encontrar, ele próprio, as respostas a essas perguntas, sempre efêmeras, precárias, substituíveis na medida em que prospera o ato de ler. Em relação a esta atitude a ser ensinada, é possível destacar que, ao longo da história do ensino da leitura, o aluno devia entender que saber ler seria saber responder a perguntas do outro, mas a prática cultural e social do ato de ler revela que, na essência, que o leitor não responde senão a suas próprias perguntas, porque é esse o

movimento que o faz avançar pelas páginas de um livro e que o coloca em patamar mais acima em sua própria evolução intelectual.

Neste século, o ato de ler ainda traz com ele uma abrangência que em vez de enriquecê-lo, poderá mesmo empobrecê-lo. Refiro-me ao fato de que ler parece abranger desde a leitura de um episódio, de uma conjuntura política ou econômica, um quadro, uma fotografia ou o mundo, em sentido global. Esse movimento de ampliação do conceito de leitura provocou a fusão de outros verbos, próximos do ato de ler, mas distintos dele, cuja distinção se encontra na história da língua e na história do ensino e da aprendizagem da leitura. Esse tema histórico merece, agora, comentários um pouco mais precisos.

Parkes (2002) esclarece as quatro funções presentes nos estudos de leitura na Alta Idade Média: *lectio*, *emendatio*, *enarratio* e *judicium*. A *discretio* era a decifração, por meio da qual o leitor identificava letras, sílabas, palavras e frases antes de ler em voz alta, ato denominado *pronunciatio*. A esse processo todo se dava o nome de *lectio*. Ler para corrigir o texto, contudo, era praticada a *emendatio*, enquanto a prática de reconhecer figuras literárias e vocabulário era chamada *enarratio*, mas a interpretação do conteúdo estava no domínio de outra ação, a *explanatio*. À apreciação das qualidades estéticas, morais e filosóficas do texto atribuía-se o nome *judicium*. Os usos de nomes diversos para ações diferentes revelam que cada ação se organizava em obediência a uma função específica e seriam, portanto, os traços característicos que constituiriam um conjunto, cuja função seria nomeada claramente para que se distinguisse de outras. Ao se reduzir, séculos depois, todas as nomeações a uma única – *ler* – foram confundidas as funções e, como consequência, o ensino de uma delas poderia e pode ser confundido com o ensino das demais. Assim, do mesmo modo, *lectio* pode ser confundida com *enarratio*, e o *lector* pode ser confundido com o *recitator* (HAMESSE, 2002, p. 128):

Assim, Robert de Melun (século XII), no prólogo das *Setentiae*, faz alusão a leitores (*recitatore*), cuja profissão consistia em proferir oralmente textos que eles não compreendiam necessariamente. Este autor distingue aquele que se contenta em ler em voz alta o texto de outro (*recitator*) do leitor normal (*lector*) que lê um texto tentando captar seu sentido.

Embora se deva ressaltar a diferença entre o conceito distinto de *captar* e de atribuir sentido, é possível inferir que o leitor do primeiro traço predominante, acima apontado, faz, em síntese, a *discretio* e, em seguida, a *pronunciatio*, conforme as definições de Parkes (2002), ou como um *recitator*, nas palavras de Hamesse (2002). De acordo com essa argumentação que aqui desenvolvo, pode-se compreender que a escola ensina o aluno a se tornar um *recitador* em vez de se tornar *leitor*, confusão que a própria história do ensino terminou por elaborar. Quero entender que as atividades que envolvem a relação com a linguagem escrita devem ser analisadas de acordo com as suas próprias funções, para que sejam ensinadas ao aluno, com essas funções distintas respeitadas: decifrar, compreender, pronunciar, recitar, praticar locução, monitorar o texto já escrito e tantas outras. No interior ainda desta temática, creio ser oportuno analisar os conceitos clássicos de leitura oral e de leitura silenciosa, tão presentes na elaboração de aulas de leitura, na mesma proporção em que são entendidas como técnicas, mais ou menos conseqüentes, para ensinar a ler.

2 LEITURA ORAL E LEITURA SILENCIOSA: UMA FALSA DICOTOMIA

A categorização entre leitura oral e leitura silenciosa se fundamenta especificamente nos adjetivos oral e silenciosa, embora, em obediência à coerência, melhor seria se a oposição fosse entre ruidosa e silenciosa, ou entre oralizada e não-oralizada. De qualquer modo, a categorização, com a mudança dos adjetivos, não se altera na essência, porque o traço de distinção entre uma e outra, isto é, o critério de categorização se apoia na presença ou não da cadeia sonora produzida pelo leitor. Acredito ser oportuno destacar que a categorização se baseia na manifestação audível ou não, portanto, no âmbito dos órgãos dos sentidos, em vez de apoiar-se em supostas operações cognitivas e culturais praticadas pelo leitor, ou dito de outra forma, no ato de ler como processo de atribuição de sentidos, em que os olhos têm um papel a desempenhar, porque o ato se dá sobre um sistema gráfico-visual. Se não se tomar a sonoridade como referência, a categorização polarizada *leitura oral/leitura silenciosa* desaba.

Aceita como consensual, a categorização entre a leitura oral e a silenciosa tem alimentado polêmicas históricas entre professores a respeito

de qual das duas modalidades seria a ensinaria melhor o leitor. A segunda, por não ter manifestação ostensiva, traria problemas de avaliação, sempre lembrada no exercício da docência, razão pela qual, a primeira, por ser materializada, seria facilmente controlável e avaliável. Novamente, a preocupação com a avaliação orienta o modo de ensinar e, mais que isso, orienta o modo de o aluno aprender a ler e de elaborar conceitos sobre o que seria efetivamente ler. O alvo desloca-se, equivocadamente, para a ausência ou não de produção sonora, em vez de se manter fiel à linguagem escrita como organização híbrida, alfabética e logográfica (SAMPSON, 1996), dirigida para a mente e para os olhos do aprendente.

Há, entretanto, outro critério que, em vez de opor as duas categorias, pode fundi-las. Refiro-me ao critério da atribuição de sentido que pode estar ao largo tanto da conduta do leitor oral, quanto da do leitor que modula os lábios ou que nenhum movimento deixa externamente se manifestar. Esse traço, de atribuição de sentidos, afasta-se da percepção pelos órgãos sensoriais para situar-se no reino da metacognição, das operações intelectuais que o aprendiz de leitor realiza ao tentar ler. Pouco perceptíveis, podem ocorrer, ou não, durante a leitura ruidosa ou silenciosa. Se o leitor atribuir sentido ao ler, durante a leitura ruidosa ou na silenciosa, a atividade de ler aproximar-se-á da terceira concepção há pouco comentada. Se o traço de atribuição de sentido não estiver presente nem na estrutura da atividade, situação costumeiramente verificada entre alunos, a leitura oral e a ruidosa seriam a mesma manifestação. Não haveria, portanto, nenhuma distinção entre elas.

Há outros modos de encaminhar essa argumentação, como farei mais à frente. Neste ponto, todavia, é necessário destacar somente este comentário, porque tradicionalmente a ação da escola insiste em substituir no ato de ensinar a *atribuição de sentido* pela produção *sonora*. Quero crer que a manifestação audível da atividade de ler não se equipara a uma ação inteligente, mas apenas dá existência a um modo de ler, de acordo com as finalidades e situações sociais, por ter outra função e outra estrutura. Ler ruidosamente é ler para o outro compreender pelo ouvido; é ler para o público, é transmitir, em princípio, o sentido já atribuído, é fazer a locução. A esta outra maneira de ler – a de fazer locução – dedico os próximos parágrafos.

3 LER E PRATICAR A LOCUÇÃO

Relembro o leitor a respeito dos pressupostos que orientam a minha argumentação, quais sejam os que se apoiam na função do ato e na sua estrutura, para distinguir um ato de outros por meio de nomeação diferenciada. A locução pode ser confundida com a leitura oral, mas dela se distingue exatamente pela sua estrutura, determinada pela função criada na relação entre leitor, texto, contexto e o Outro. A orientação para a vocalização do texto como modo de ensinar a ler incorpora a necessidade de bom desempenho público, razão pela qual o aprendente mais se aproxima do velho *recitator* que do leitor, porque pronuncia sem ter antes atribuído sentido ao pronunciado. Neste caso, não há locução, porque a estrutura da ação é configurada pela intenção de conseguir a boa pronúncia, de ganhar a clara fluência e a de apresentar a necessária rapidez. Novamente a aparência do fenômeno se sobressai à sua essência. Não está no centro da operação do leitor a transmissão de sentido, porque esse dado estará presente na estrutura de outra manifestação: a locução, isto é, a transmissão oral do sentido para o outro que participa de um jogo de interlocução.

A distinção entre a locução e sua negação – a não-locução –, não pode se manifestar no âmbito da presença ou ausência do traço material – a cadeia sonora, mas no âmago das operações intelectuais que pratica o leitor; esse traço novamente reside na atribuição de sentido, durante o ato de ler, e de sua transmissão, durante a atividade de fazer locução. Disto se infere que praticar a locução é transmitir oralmente o sentido já atribuído pelo leitor para um público que está à espera. Embora aparente na manifestação oral, a distinção se dá pelo modo como o locutor faz a locução, nos detalhes de sua voz, de seu olhar, de sua entonação, como se o sentido atribuísse tons sonoros e plásticos a cada conjunto de palavras lançado no espaço. Como a locução pode ser uma manifestação reconhecida por sua estrutura específica, deveria ser ensinada de acordo com a sua função, como atividade derivada do ato de ler, em vez de ocupar o lugar central, na tradição escolar, como ensino da leitura.

Um bom exercício para distinguir a locução da não-locução é o de observar os detalhes das ações públicas de vocalização do texto. Na não-locução do fiel em culto religioso, a pronúncia pode ser *tatibitate*; as conjunções não são compreendidas como conexões, nem a pontuação

como sistema de organização de sentido. Pela boca e mente de um leitor que não faz locução, não há pontuação que possa determinar níveis de entonação, nem os esforços das conjunções em sua árdua função podem ser respeitados. Pelo contrário, o locutor, por transmitir sentido, faz das porções de palavras blocos coesos encaminhados por entonação plural que antecipa os sinais de pontuação e espera, antes que apareçam, pelas conjunções. A locução, portanto, se tem o lugar na igreja, nas tribunas, nas escolas feitas por professores leitores de histórias para seus alunos, deve ter também o seu lugar como manifestação cultural a ser ensinada, mas sem que seja confundida com o ato essencial de ler, isto é, o de atribuição de sentidos ao texto escrito. Quais são as situações públicas de locução ou não, que podem ser analisadas? A do poeta nos novos saraus; a do cartorário lendo o termo de casamento diante dos noivos; a esposa lendo um trecho de uma notícia do jornal ao marido de olhos pregados no Fla x Flu; a leitura da ata da última reunião por uma secretária; a leitura do trecho bíblico por um fiel; a leitura de uma criança diante de um visitante para provar, a pedido dos pais, que sabe ler, e tantas outras existentes nos mapas das relações sociais.

O professor, na escola, pratica a locução, ou em alguns casos, a não-locução, mas acredita estar lendo e ensinando a ler. É por meio da locução que o professor pode orientar o aluno para as operações intelectuais; que pode ensiná-lo a estabelecer conexões entre o que conhece e o sentido proposto pelo texto; que pode, enfim, ensinar a ler e ensinar a ler literatura.

Para que o aluno aprenda a ler literatura é preciso ensinar a ler literatura, a compreender sua configuração, a ver a beleza estética no arranjo das palavras, a apreciar articulação da estrutura da narrativa e de seus componentes, mesmo que todas essas ações não tragam sensação de conforto, de prazer superficial e de sublimidade. No horizonte da leitura da literatura pode não estar o prazer, mas o medo com os textos sombrios de Andersen, a sensação estranha de infelicidade com o *Capote*, de Gogol; a revolta com um poema de Brecht; a dor da injustiça com *A mãe*, de Gorki; a dureza das alpercatas de Fabiano, em *Vidas Secas*. O prazer comum se localiza no reino das sensações e as sensações se insinuam no reino das respostas a perguntas sempre formuladas pelo leitor que conhece os caminhos do gênero. Para ler literatura, é necessário também saber ler para apreciar o valor estético

da obra. Não há como gostar, sentir prazer ou ter o hábito, se não houver perguntas a fazer, e respostas a encontrar. A estrutura do gênero, como o da literatura, fornece as indicações do modo como ele deve ser lido.

O ACERVO CULTURAL DO LEITOR E AS OPERAÇÕES COGNITIVAS

Um dos estudiosos mais conhecidos que usam a expressão *conhecimento prévio* é Frank Smith (1989). Seu livro *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler* – um clássico na área – foi editado pela primeira vez em 1971, nos EUA. Seus pressupostos, ao lado dos de *Linguagem integral*, de Kenneth Goodman (1997) trouxeram intensos debates para a sociedade americana. No Brasil, a entrada dos princípios construtivistas na área de alfabetização trouxe também a visão psicolinguística de leitura de Smith, que influenciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com os estudos desses documentos, expressões como informação visual, informação não-visual, visão túnel, estratégias de leitura, identificação, reconhecimento de letras e palavras, e conhecimento prévio começaram a fazer parte do discurso do professor brasileiro. Embora seja *conhecimento prévio* a expressão mais conhecida e difundida, outras correspondentes podem ser encontradas, como conhecimento do mundo, teoria de mundo, acervo cultural do leitor, universo cultural, informações não-visuais, conhecimento anterior, estrutura cognitiva, e outras assemelhadas.

A nós interessa aprofundar um pouco mais o conceito de conhecimento prévio e de sua importância e a sua necessidade para a atividade de ler e de ler qualquer texto, entre eles, os de literatura infantil. Para isso, contudo, é preciso enveredar por outros conceitos igualmente importantes para o êxito da empreitada do leitor diante do texto: o de compreensão e o de previsão, ambos articulados ao conhecimento prévio amalhado pelo aprendiz de leitor em suas relações com os homens e com a cultura por eles produzida. Para melhor compreensão desses termos e com a intenção de provocar nossos próprios conhecimentos e concepções, vamos comentar algumas das afirmações de Smith (1989), vinculando-as aos estudos de Harvey e Goudvis (2007).

A COMPREENSÃO

As pesquisas e afirmações de Smith (1989) a respeito do conhecimento prévio destacam o conhecimento organizado na mente humana como um grande arco cultural sob o qual são abrigadas estratégias de leitura que devem ensinadas às crianças. Ao propor o objetivo de ensiná-las a pensar em voz alta durante a leitura de histórias, Harvey e Goudvis (2007, p. 93) recomendam que a elas seja demonstrada a relação que o leitor faz com suas lembranças de natureza pessoal. Frequentemente, afirmam as autoras, “nós compartilhamos ficções realísticas ou memórias, porque esses gêneros nos trazem pensamentos e idéias que estão muito próximas da experiência do leitor.” Esse tipo de literatura provoca vínculos entre o que está na mente do leitor, como a experiência vivenciada em algum momento, com o que o escritor colocou no texto. Essa estratégia de leitura, articulada a esse tipo de experiência, faz parte das referências que o leitor encontra em seu universo cultural, isto é, nos conhecimentos organizados em sua mente.

Essa estratégia parte de um pressuposto básico defendido por Smith (1989): o de que a compreensão é a base da leitura e não a consequência dela. Em outras palavras, quer dizer que a compreensão não se dá após a leitura do livro de literatura, mas se manifesta como a intenção de atribuir sentido ao texto. No caso da literatura infantil, a intenção de compreender é a base que orienta a ação do leitor na utilização das estratégias apoiadas em seu conhecimento prévio que dizem respeito à trama, aos temas, às situações e aos acontecimentos que poderão ser encontrados na história. A intenção de compreender se coloca como objetivo para o leitor, por isso é necessário que aprenda a mobilizar todo o conhecimento de que dispõe sobre o assunto, com base em indícios iniciais, como o título, os comentários da quarta capa, os comentários de algum colega de sala, as indicações da educadora da biblioteca ou outra fonte qualquer. Para estabelecer a conexão entre esse conjunto de dados e o conhecimento prévio, necessária se faz a orientação do professor. Como afirmam Harvey e Goudvis (2007, p. 92) “quando começamos as instruções sobre estratégias com as crianças, as histórias ficam próximas de suas próprias vidas e de suas experiências; isso as introduz a novos caminhos de pensamento sobre a leitura”

A PREVISÃO

Smith (1989, p. 23), de seu lado, afirma que “a recordação do sentido que tiramos de experiências passadas é a fundação de toda nova compreensão da linguagem e do mundo”, isto é, as experiências passadas funcionam como ponto de ancoragem para as estratégias de leitura que procuram vincular o vivenciado com o fora escrito pelo escritor. De outra parte, todavia, o conhecimento de mundo em nossa mente não foi construído apenas pelas experiências vividas, mas também por outras relações mantidas com a produção cultural humana, seja por livros, por filmes, por programas de TV, por aulas, por histórias contadas. Para ler, o leitor mobiliza também esse conhecimento e com ele utiliza outra estratégia de natureza mais genérica, a previsão, articulada a outras específicas como as conexões entre textos-textos (HARVEY E GOUDVIS, 2007). Antes de estabelecer vínculos entre Harvey e Goudvis (2007) e Smith (1989), creio ser necessário avançar um pouco mais nos comentários sobre a estratégia de leitura de livros de literatura infantil conhecida como *previsão*.

Para Smith (1989), a previsão é o núcleo da leitura, por ser responsável pela ativação do conhecimento prévio e pela redução de alternativas durante o processo de compreensão. Ainda mais: fazer previsão não é fazer adivinhações inconsequentes. Ao serem tomadas essas afirmações como princípios de ensino do ato de ler, seria possível entender que a atitude de prever, antes, durante e ao longo da leitura, solicita que ela seja também ensinada para o aluno. Uma das grandes dificuldades que enfrenta o professor é a de ensinar atitudes, decisões, escolhas, isto é, ações intelectuais, porque sabe apenas ensinar o que é concreto, palpável visível e audível, como a vocalização do texto. Por essa razão, ensinar a ler, do ponto de vista da tradição escolar, limita-se a traduzir letras em fonemas, isto é, a traduzir o visível (as letras) para o audível (os fonemas), sem a preocupação de lidar com as relações sócio-culturais mais profundas que envolvem a atribuição de sentidos ao texto.

Ao iniciar a leitura de uma história ou de um texto acadêmico, o leitor deve aprender a tomar muitas atitudes, entre elas a de prever, pela razão muito simples de que a previsão traz para o texto o conhecimento organizado, com a extraordinária possibilidade de redução de alternativas, isto é, o aluno pode prever, de acordo com seu conhecimento, a ocorrência

de duas, três ou quatro possibilidades em uma história, ou o desenvolvimento de uma argumentação em um artigo, mas nada pode se manifestar aleatoriamente, como se a ocorrência de milhares de possibilidades fosse possível. Nenhuma criança consegue avançar na leitura se não fizer predições para reduzir as possibilidades porque, somente assim, a atribuição de sentidos avança. Do mesmo modo, o leitor de textos acadêmicos deve aprender a reduzir as alternativas ao acompanhar, com a mobilização de seu conhecimento, a argumentação do autor.

A previsão é fundamental para compreender e é a atitude de tentar atribuir sentidos, isto é, a de ter a compreensão como base da atividade leitora, a que cria as condições para a previsão. A previsão sai à caça de sentidos, dos que estão na mente do leitor e dos que estão no texto. Se o leitor que está aprendendo a ler literatura infantil se debruça, todavia, sobre as palavras, uma a uma, jamais conseguirá tomar a compreensão como base de seu ato, nem a previsão como estratégia para redução de alternativas. “Realizamos previsões abrindo mente para o provável e desconsiderando o improvável. Previsão é a eliminação anterior de alternativas improváveis”, afirma Smith (1989, p. 35). Prever é, também, elaborar perguntas precárias e fugazes que criam as expectativas de respostas. Ensinar a prever, a elaborar perguntas, antes e durante a leitura, para encontrar respostas ao longo de todo o processo, é tarefa do professor da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior.

Os leitores somente avançam em uma leitura se souberem fazer perguntas para o texto, com os indícios de que dispõem no início, e com os indícios que percebem durante o desenrolar da trama ou da argumentação. Essas perguntas só serão feitas se eles aprenderem a utilizar os conhecimentos prévios a partir dos quais elas podem ser elaboradas. Há, então, uma conexão entre o universo cultural do aluno leitor, (composto por experiências pessoais, experiências conquistadas por outras leituras e por informações coletadas por outros meios de informação e de comunicação), entre as previsões (que podem evitar a dispersão de sentidos), entre as perguntas (que são o núcleo da previsão), e por fim, com todas essas ações, que devem se articular com a atribuição de sentidos, base da leitura. O leitor prevê sentidos e os confirma pelos enunciados que tem diante dos olhos. Previsões acertadas são confirmadas e se constituem como base para

as próximas; previsões equivocadas são refeitas para servir como ponto de partida para novas hipóteses.

O DESEMPENHO DO LEITOR

Os leitores infantis que apresentam dificuldades para compreender uma história infantil são os mesmos que dizem não gostar de ler. Por trás dessa afirmação, é possível que haja outra, não explícita: a de que não saibam ler. Neste caso, como vimos comentando, não saber ler quer dizer não ter acervo cultural suficiente para atribuir sentido ao texto objeto da atividade leitora; ou, também, não saber mobilizar esse acervo para atribuir sentido; ou, ainda, não saber fazer previsões; ou não saber elaborar perguntas próprias para procurar respostas. Se o leitor não souber realizar essas operações intelectuais não poderá mesmo gostar de ler, nem poderá avançar uma página sequer de um livro de literatura infantil, nem ultrapassar a primeira de um artigo acadêmico. Aprender a ler não é uma prática natural; é uma prática cultural criada pelos homens e por essa razão deve ser conteúdo escolar.

Com perguntas e respostas, os alunos aprendem a fazer conexões. As conexões que têm como referência esse amplo universo – desde as pessoais às mais amplas, referentes às questões mundiais – são o motor da leitura. A atribuição de sentidos deixa de ser, deste modo, uma consequência para fazer parte de seu próprio processo e ser, ela mesma, parte intrínseca da leitura. A conclusão é clara: leitura e orientação pessoal para a atribuição de sentidos são indissolúveis; sem essa orientação não é possível prosperar o ato de ler. Ele pode ser, na aparência, uma ação de leitura, mas na essência não o é se a orientação para a atribuição de sentidos não estiver em sua base, nem se a atividade essencial estiver mascarada pela vocalização, mesmo a dita silenciosa. A respeito da importância do universo cultural para a leitura, Harvey e Goudvis (2007, p. 92) afirmam que

embora algumas lições enfatizem a compreensão da literatura e outros destaquem a construção do conhecimento prévio como um tópico de gênero particular, todas têm em comum um propósito: usar nossa experiência pessoal e coletiva para construir significados.

CONCLUSÃO

Minha pretensão, ao iniciar o artigo, foi a de desviar o olhar investigativo para aspectos que nem sempre estão muito claros para o analista das manifestações que circulam ao redor da produção da leitura. O desvio do olhar, todavia, é menos vigoroso se não houver a preocupação em desfolhar essas manifestações para compreender suas funções culturais, historicamente construídas, e a elas atribuir um nome que a distinga de outras semelhantes para, deste modo, orientar as ações metodológicas em sala de aula. Defendi a tese de que a escola, historicamente, debruçou-se sobre o ensino do sistema linguístico como objeto de escrita e de leitura, como se o conhecimento do objeto bastasse para introduzir o aluno nos atos culturais de ler, como se bastasse ao trabalhador conhecer a ferramenta, sem que fosse a ele ensinado o modo como pode ser utilizada na vida social.

Dei também importância ao conhecimento da estrutura e função do ato de ler para que isso pudesse orientar as ações metodológicas do professor na relação com o aluno, de modo que os traços distintivos das atividades pudessem ser percebidos além da aparência material, por se encontrar no reino das operações intelectuais orientadas pela atribuição e busca de sentido. Nessa linha de pensamento, apontei os traços convergentes entre leitura oral e silenciosa com o intuito de abalar os argumentos que sustentam suas naturezas dicotômicas, e, por outro caminho, provocar a reflexão sobre os discursos consensuais, defensores da formação do hábito, da criação do gosto e do desenvolvimento do prazer na relação do leitor com os livros de literatura, sem ensinar o aluno a ler a especificidade do gênero literário.

REFERÊNCIAS

- FIJALKOW, J. *Sur la lecture: perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Molineaux: ESF Editeur, 2000.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GOODMAN, K. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAMESSE, J. O modelo escolástico de leitura. In: CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (Orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

HARVEY S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. EUA: Pembroke Publishers Limited, 2007.

PARKES, M. Práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

SAMPSON, G. *Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia*. São Paulo: Ática, 1996.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

