

## O ENSINO DA AÇÃO DE LER E SUAS CONTRADIÇÕES

*Dagoberto Buim Arena*<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo aborda as dificuldades encontradas pela escola brasileira para ensinar os alunos no início de seu processo de escolarização o ato de ler. Para analisar essas dificuldades, parte-se do pressuposto de que historicamente esse ensino apoia-se predominantemente na ênfase em pronúncia fluente sem considerar a intenção do leitor de atribuir sentido diante do texto, em situações sociais, históricas e culturais. Nessa perspectiva, a escola costumeiramente ensina aos alunos como dominar alguns dos aspectos do sistema linguístico, por não compreender que o ato de ler é uma ação cultural, plural, histórica e social. O artigo conclui que a educação da América Latina tem um caminho a percorrer: o de aprender a ensinar o ato de ler como prática cultural, em vez de entendê-lo apenas como o domínio das bases do sistema linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Metodologias. Práticas de leitura.

**ABSTRACT:** The article broaches the difficulties found by the Brazilian school on teaching the act of reading to students in the beginning of their scholarship process. In order to analyze those difficulties, one must start from the assumption that, historically, this teaching finds mostly basis on the emphasis on the fluent pronounce without considering the reader's intention to achieve meaning before the text, in social, historic and cultural situations. On this perspective, the school usually teaches students how to dominate some of the aspects of the linguistic system, for not comprehending that the act of reading is a cultural, plural, historical and social action, that uses this system. The article concludes that Latin America's education has a path to run: the one to learn to teach the act of reading as a cultural practice, instead of simply understanding it as

<sup>1</sup> Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília, Estado de São Paulo, Brasil. Pós-Doutorado pela Universidade de Évora, Portugal.

the domain of the linguistic system basis.

**KEYWORDS:** Reading. Methodologies. Reading practices.

## Introdução

Os estudos sobre o ensino da língua materna escrita para as crianças pequenas no mundo ocidental indicam a existência de problemas históricos. Pesquisas no final do século XX na França (CHARMEUX, 2000; FOUCAMBERT, 1998) e nos Estados Unidos (SMITH, 1989; 1999) revelam baixo índices de jovens estudantes que poderiam ser considerados leitores. Esses problemas criados por ações do próprio processo educacional e pelas políticas educacionais têm raízes fincadas em múltiplas áreas que se confundem, por envolver aspectos de natureza histórica, vinculados a concepções sobre o que se considera *saber ler*; sobre o desempenho do bom leitor; sobre o que é leitura, sobre os escritos utilizados para ensinar a ler e, sobretudo, como as crianças podem aprender a ler.

Esses múltiplos aspectos, do ponto de vista histórico, provocaram celeumas intermináveis entre políticos, pedagogos, psicólogos, linguistas e médicos, acerca da formulação do método mais eficiente para ensinar a língua escrita alfabética ocidental, principalmente em relação ao ato a que se dá o nome de ler. Apesar de todas as experiências, de todos os métodos (FOUCAMBERT, 1998), o mundo ocidental segue enfrentando problemas nessa área, porque nem todos os alunos chegam à idade adulta com alta probabilidade de compreender um texto escrito, nas suas relações com o mundo de seu entorno sócio-cultural.

Minhas preocupações, como estudioso do tema, são as de estimular a reflexão dos meus leitores (e de mim enquanto escrevo), de instaurar a dúvida em pensamentos e argumentos aparentemente considerados consensuais, e, de outra parte, argumentar em favor de alguns princípios que podem ajudar, sem a pretensão de resolver, na superação das dificuldades encontradas por alunos e professores, nos anos iniciais da escolaridade com o ensino e a aprendizagem do ato de ler em português. O foco do meu raciocínio procurará se concentrar no ato de

ensinar e aprender a ler, porque quero eleger como objeto os conceitos do que seria aprender a ler; do que seria saber ler e quais as características de quem seria considerado leitor durante a trajetória escolar e além dela.

Definidos os objetos de minha reflexão — o ato de ler e o lugar de onde olho para ele —, o da Pedagogia, anuncio por quais áreas passarão minhas preocupações e minha argumentação. Primeiramente, farei um contraponto entre aspectos que considero contraditórios praticados pela didática escolar, por meio de observações e pesquisas realizadas em ambientes escolares; mostrarei os aspectos históricos dessas contradições; as concepções de linguagem que permeiam os atos linguísticos no interior e fora das escolas; a relação entre o ato de ler, as mudanças de tecnologias e o modo de pensar do homem em evolução.

### **Contradições, metodologias e heranças históricas**

As queixas frequentes de professores nos anos iniciais da escolarização são dirigidas para as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à compreensão ou interpretação dos textos que lhes são recomendados, sejam eles de qualquer natureza: informativos, originários das diversas áreas do currículo, ou mesmo textos literários apropriados para a sua faixa etária. Analisadas por outros ângulos, essas manifestações podem encontrar suas raízes nas metodologias e na própria herança cultural e educacional, considerados também os aspectos políticos e econômicos que contribuem para o delineamento da ação pedagógica. Antes de avançar nessas análises, gostaria de destacar que evitei, até este momento, referir-me ao ensino ou aprendizagem da *leitura*, concentrando-me, todavia, em acentuar a expressão ensino e aprendizagem do *ato de ler*, considerado como prática social, histórica e cultural.

No percurso inicial, na tradição histórica predominante do ensino das línguas alfabéticas, e no nosso caso, do português, a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico, que seria entendido como consequência natural daquela relação, uma vez que a compreensão seria conquistada naturalmente pela verbalização durante o ato de ler. Inicialmente, pois, a conduta didática seria, nessa tradição

histórica das línguas alfabéticas, ensinar a pronunciar para que, em etapa subsequente, o próprio aluno pudesse aprender a atribuir sentido.

Há, até aqui, duas situações distintas: na primeira, o professor ensina a correspondência, portanto se trata de uma ação didática intencional de ensinar, mas a outra se configura como uma ação de aprendizagem feita pelo aluno, sem a intenção clara do professor, porque, em tese, o aluno já saberia ler, isto é, saberia pronunciar e teria, por essa lógica, o domínio do sistema linguístico. Se não o faz, portanto, não seria uma questão vinculada à didática, isto é, ao ensino, mas um problema de aprendizagem e de quem a realiza — o aluno. No percurso inicial, os agentes escolares, pela própria natureza da língua e pela própria herança social, educacional e cultural, ensinam e avaliam o desempenho no ato de um modo — a capacidade de pronunciar bem as sequências silábicas, mas, logo adiante, avaliam de outro modo: a capacidade de compreender o pronunciado ou o murmurado. A contradição se estabelece claramente, uma vez que essa capacidade se mostra, na verdade, como uma incapacidade, porque no percurso inicial os alunos aprenderam a ler, mas depois não mais sabem. Esse desconcerto revela o empenho apoiado sobre a crença de que a produção de sentido dar-se-ia pela própria pronúncia, porque, por esse raciocínio, quem fala teria, conseqüentemente, de compreender a sua própria fala. Entretanto, o aluno que pronuncia o escrito, reproduz a fala de um outro; a preocupação está em cumprir exatamente o que pensa ser o ato de ler e, nessa perspectiva, a intenção de compreender não lhe foi intencionalmente ensinada, nem aprendeu a movimentar todo seu acervo cultural para dar sentido ao que as marcas gráficas sugerem; nem aprendeu as práticas sociais, culturais e históricas do ato de ler criadas e renovadas nos contextos sociais e nas relações entre os homens e os objetos em sua ação de ler.

As raízes dessa contradição não foram nem são produzidas pela escola, nem é possível atribuir a essa instituição sua incompetência em tentar ensinar a ler. A escola refletiu e reflete os movimentos históricos e as concepções historicamente construídas. Nesse caso, especificamente, delineiam-se o embate e a transição entre os comportamentos de organizações sociais centradas no oral em deslocamento para a valorização dos comportamentos das sociedades contemporâneas, nas

quais suas manifestações são organizadas e compreendidas pelo uso da língua escrita. Há, portanto, um processo de transição secular de sociedades orais para sociedades gráficas. Por essa razão, o ensino do ato de ler, que tem sua referência na língua escrita, apoia-se predominantemente no seu início, ainda na produção da oralidade, como se essa ação constituísse, em sua essência, a leitura. Essa ação didática envolve, desse modo, heranças históricas, que por sua vez determinam a elaboração de conceitos sobre como se ensina a ler, em contradição ao que se espera que um bom leitor faça ao ler (BAJARD, 2002).

### **O foco no aspecto material da língua escrita: aspectos históricos e manifestações atuais**

Os novos comportamentos dos novos leitores não substituem os do velho leitor, nem na escola, nem fora dela, porque os comportamentos coexistem, os novos incorporam os velhos, superando-os, embora sejam outras as condições sociais e também outras as exigências relacionadas à vida individual. Essa coexistência, contudo, não poderia ser convertida no argumento de que o ensino do ato de ler nas escolas deveria privilegiar a transmissão ou a recuperação da língua oral organizada na modalidade escrita, ignorando a evolução histórica do ato e suas manifestações plurais como prática cultural.

Há, em consequência, uma pergunta inevitável, reveladora também de uma contradição. Se a situação socialmente esperada é a de um leitor de sentidos, e se o entorno das crianças é a fonte de seu desenvolvimento (VYGOSTKY, 1935), não seria necessário, desde o início da escolaridade, que a escola, constituinte também desse entorno, pudesse ensinar a conduta de um leitor de sentidos da língua escrita não dissociada de suas práticas culturais? Qual seria a importância do entorno para o desenvolvimento da leitura? As perguntas trazem em si mesmas as próprias respostas. O entorno da criança, na concepção vigotskyana, o seu mundo histórico e cultural é a fonte privilegiada da qual ela se apropria da cultura e do conhecimento produzidos, pela ação dos outros seres humanos que compõem esse entorno e com os quais relaciona, pois

à medida que começa a andar pelos arredores, seu entorno se expande e se vão formando novas relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam. E, mais tarde, seu entorno muda de acordo com as diferentes classes de entorno que proporciona cada etapa de sua educação durante seus primeiros anos de vida, ao círculo infantil, durante seus anos imediatos da idade pré-escolar, ao jardim infantil, e durante a idade escolar. Em dada idade a criança se depara com um entorno organizado de modo especial, por isso o entorno, no sentido puramente externo da palavra, se mantém em mudança na medida em que a criança passa de uma idade para outra (VYGOTSKY, 1935, p. 237).

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.

A atitude de ensinar seria a de desenvolver essa atitude inerente ao próprio leitor deste novo século, para quem a língua, antes de ser um instrumento de comunicação, seria um instrumento do pensamento (FOUCAMBERT, 1998; VIGOSTKI, 2000). Essa outra função da língua escrita, pouco discutida nos séculos passados, assume, pelos escritos vigostkianos, um novo lugar nos estudos deste início de século. Por essa razão, acredito ser necessário discutir sobre a redescoberta de outra função da língua escrita: a de ser utilizada como instrumento de formação do pensamento.

Para isso, redireciono meus comentários com uma pergunta dirigida ao aprendiz: Por que é preciso aprender a ler nestes tempos? Mais que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, creio que aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita

pode proporcionar ao homem. Vista do ângulo da antropologia, a escrita apropriada pelo leitor revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização de acordo com o pensamento de Vigostki (2000).

Não se trata, desse modo, de insistir apenas na natureza comunicativa da língua escrita, mas no aspecto transformador das funções superiores que permitem a inserção do homem diretamente nas relações humanas permeadas pelo gráfico, atualmente potencializado pelos processadores eletrônicos. Se escrever é entendido como o ato de construir sentidos pelo discurso, o ato de ler também seria a ação de construir sentido. Essa função transformadora da língua obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às funções redescobertas do ato de ler.

### O ato de ler, mídia e consensos

No início deste artigo, fiz referências a possíveis entendimentos sobre ensinar a ler e ensinar leitura. De um modo geral, as grandes campanhas da mídia ou dos organismos educacionais utilizam a expressão *desenvolvimento* ou *fomento da leitura* para destacar a sua importância para a formação do homem. Na escola, os professores seriam os responsáveis pela ação de ensinar leitura. Gostaria, entretanto, de discutir brevemente essa possível diferença entre *ensinar a ler* e *ensinar leitura*, porque leitura me parece como produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler. A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos.

Queria fazer avançar minhas reflexões para outra expressão muito



frequente nos planos escolares e nos discursos de educadores. Trata-se da expressão que diagnostica os alunos como incapazes de ler, de compreender e de interpretar textos. Ao analisar essa expressão — *ler, compreender e interpretar* — é possível detectar, em sua gênese, uma visão do ato de ensinar a ler que compreende três etapas distintas: a primeira, de ler; a segunda, de compreender; e a terceira de interpretar, como se o ato de ler pudesse ser dividido em três ações. A primeira, a de ler, seria, em verdade, ler o nada, ler para nada, ler para pronunciar, ler sem nenhuma preocupação com a atribuição de sentido. A segunda, depois de realizada a primeira, seria a de compreender nas linhas e na superfície o que o autor do texto quis dizer, de um modo até certo ponto literal. A terceira, a de interpretar, estaria relacionada à capacidade do leitor de fazer inferências e relações com o conhecimento organizado em sua mente, e, além disso, se possível, com visão crítica. Essa descrição do que possivelmente está por trás do ato de ler, e da expressão frequentemente utilizada, merece os reparos adiante registrados.

Outra visão do que seria o ato de ler poderia colocar em xeque essa outra há pouco descrita, porque entenderia o leitor no interior da escola ou fora dela, em atitude sempre de tentar compreender o que lê, no limite do conhecimento linguístico que detém, no limite do seu conhecimento sobre o assunto, e no limite de domínio que possui sobre a estrutura do gênero textual, de seu suporte e de suas práticas. Não teria, desse modo, outra ação para o ato de ler se não a de tentar compreender e interpretar, sempre no limite das suas possibilidades, já que não seria possível ler por ler, isto é, pronunciar e ler o nada, porque essa ação escapa aos atos inteligentes e consequentes de qualquer leitor em formação, com cinco ou com 50 anos. A concepção descrita em páginas anteriores, ao destacar as etapas, revela a sua própria contradição, porque quer atribuir ao ler uma ação desprovida de qualquer sentido, que somente seria obtido nas duas etapas subsequentes.

A grande diferença está na atitude de ensinar a ler. O sistema linguístico do português, ou de outras línguas ocidentais, pode ser considerado uma tecnologia elaborada cultural, social e historicamente, em profunda e contínua evolução, porque não está congelada em abstrato, mas, pelo contrário, está viva na relação entre os seus usuários e seus escritores na Europa, na Ásia, na África e na América. Esse sistema é



apropriado pela criança na escola, porque essa criança também é um ser cultural, histórico e social que motivada por essas relações quer conhecer o mundo por esse sistema. Nessa linha de raciocínio, os elementos técnicos dessa tecnologia cultural devem ser dominados, porque existe uma atitude de leitor que busca o sentido, esse sim o motivo que cria a necessidade de a criança querer aprender a ler. A língua escrita só pode ser lida porque há nela um sentido a ser recriado por um sujeito cultural. A diferença está, pois, na atitude do leitor, orientada pelo professor que sempre tenta atribuir *um* sentido e não *o* sentido (FOUCAMBERT, 1998), embora para isso seja preciso dominar o funcionamento do sistema linguístico e das relações entre as letras, sem descuido da atitude primeira para a formação do leitor: a de atribuir sentido.

Esse estado, contudo, não seria consequência de qualquer leitura criada pelo leitor, porque a atitude de aprender a ler determina a esse mesmo leitor a criação de perguntas com base em múltiplos indícios, cujas respostas podem ser encontradas no texto. O dado que alimenta o ato de ler é a ação intencional do leitor de elaborar perguntas, efêmeras e precárias, em busca de respostas também efêmeras e provisórias, desde o início de seu processo de escolarização. Saber ler, entre tantas conceituações, seria aprender a fazer perguntas e a procurar as suas respostas no texto. Nesse percurso, as respostas provisoriamente encontradas podem trazer um estado de satisfação pelo fato de terem sido compreendidas, mas não trazem, necessariamente com elas, o estado de prazer tal como é entendido, porque, mesmo em Literatura, a leitura de um conto fantástico pode trazer ansiedade, medo, angústia, como uma notícia de jornal pode trazer alegria, tristeza, inquietação. O prazer não é o sentimento definidor de um bom leitor, nem é o guia para ensinar a ler. A direção, creio, está em criar necessidades geradoras de perguntas que exigem respostas: essa corrente é a formadora do leitor flexível e múltiplo dos tempos atuais.

Uma das práticas mais comuns de avaliação de leitor é aquela em que o professor apresenta um texto e, logo abaixo, as perguntas que deverão ser respondidas. Na maioria das vezes, o aluno, obediência, lê o texto, mas sem saber com qual finalidade, com quais objetivos e, principalmente, sem ter perguntas. Se não há objetivos, finalidades, nem perguntas, não há como mobilizar os conhecimentos de que

já dispõe, nem pode, por isso, elaborar perguntas. Desse modo, essa leitura prévia não pode ser leitura, porque as condições são totalmente adversas para o aprendiz. A função do professor é a de ensinar, por isso deve oferecer as melhores condições e essas condições exigem que o aluno tenha objetivos para ler, conhecimentos a mobilizar e perguntas a elaborar. Por essas razões, suas chances de sucesso serão maiores se as questões vierem antes, para que não descubra o que seria esperado que fizesse, em que detalhes ou episódios deveria centrar sua atenção.

### Conclusão

No início deste artigo afirmei que minhas preocupações eram as de estimular a dúvida a respeito de ideias e modos de pensar aparentemente consensuais para, desse modo, promover a reflexão de educadores sobre aspectos históricos e contemporâneos sobre o ato de ler e seus desdobramentos didáticos. Tentei apontar algumas contradições, assim por mim consideradas, sobre práticas e argumentos históricos a respeito da didática e da concepção do ato de ler. Defendi, com apoio de outros pesquisadores, a concepção de que é necessário dominar o sistema linguístico, porque o sentido assim exige e, nesse processo, o leitor em formação tem as possibilidades de dominar o ato de ler em toda a sua complexidade, com flexibilidade e ousadia, a ponto de poder transformar o próprio modo de pensar e se constituir como formador do pensamento em seu movimento dialético.

Entendo, também, que as mudanças didáticas entre o professorado não se dão por determinação ou orientação de outro, de fora da sala, mas estão incluídas em alterações de concepções tanto políticas, quanto econômicas, científicas, culturais, e por essas mesmas razões, muito longe de se tornarem consensuais. Os movimentos históricos na área indicam claramente essas divergências que permanecerão em livros, em artigos como esse, em artigos de opinião em grandes jornais, em documentos oficiais de órgãos de educação, mas, sobretudo, continuarão presentes e vivas nas salas de aula, porque cada professor faz parte de cultura, da história de seu país, das relações que mantém com seu entorno e com o movimento ininterrupto de reorganização da sociedade. Talvez seja esse movimento irrefreável a alavanca para mudanças

neste novo século, alimentado por uma nova revolução nos sistemas de informação, como já aconteceu em outras épocas quando da criação do livro, da imprensa, do telefone, da máquina de escrever e da copiadora. Atualmente os *softwares* de computador, em quantidade e funções indescritíveis, promovem uma revolução espetacular que explode na tela e nas impressoras, verdadeiras gráficas domésticas a produzir e reproduzir a língua escrita, em proporções também indescritíveis, para um novo leitor, de uma nova época.

### Referências

BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *El problema do entorno*. 4ª Conferência. Mimeo, 1935.

