

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA: UM CONFLITO DE VOZES

ALINE MORETE

“Eu sempre sonho que uma coisas
gera, nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.”

(Adélia Prado)

Após um breve olhar sobre a história da leitura, passarei a considerar algumas maneiras de ler que se revelam atualmente na escola, bem como o papel do professor no ensino desta habilidade. As concepções de ensino dos professores influenciarão diretamente o modo de ler de seu aluno. E mesmo que a leitura tenha sido alvo de diversos estudos ao longo dos anos, as práticas sobre ela ainda necessitam de mais discussões. Isto porque percebemos uma distância entre os conceitos sobre ela e sua prática em sala de aula.

1- Leitura: um breve retorno ao seu passado

A leitura tem vivido uma série de “releituras” no que tange a sua importância e destaque na sociedade. Na Idade Média, ela se restringia a um grupo seleto da sociedade, e que por sua vez era ensinada por mestres - pessoas que escreviam suas obras e se tornavam célebres por isto. Estes mestres passavam para seus discípulos seus escritos e estes alunos – os leitores – tinham o papel de falar sobre o que haviam lido de outros. Nos séculos XVI – XVII, a foi dado uma

maior importância à oralidade. Os textos eram lidos, memorizados e reproduzidos nos encontros de amigos, nas reuniões familiares (Chartier, 1996).

Nos dias atuais, os conceitos sobre a leitura têm sofrido variações de acordo com o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística. Vejamos alguns modelos de leitura que se revelam na escola e a sua relação com prática dos professores.

2 – Alguns conceitos sobre leitura e sua relação com a prática

Os conceitos sobre a leitura têm sofrido variações de acordo com o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística. Abordaremos três definições a partir da linha de pesquisa estruturalista, construtivista e interacionista e sua relação com prática no ambiente escolar.

2.1 – Leitura ascendente

A partir da visão estruturalista, alguns teóricos como Gough e Ruddell definem a leitura como sendo um processo de decodificação sonora das unidades lingüísticas em que o sentido só pode ser extraído da página impressa (Kleiman, 2004).

Este modelo de leitura é um processo sistêmico de identificação de letra por letra da esquerda para direita, o que implica numa dupla decodificação de letra em som e som significado. Em outras palavras, ler seria apenas perceber a informação explícita no texto (Kato, 1987).

O resultado dessa forma de ler é que o leitor acaba estabelecendo uma verdadeira “batalha” com o texto no momento da leitura, pois ele fica restrito a determinadas estruturas como a correspondência de som em letras e letras em palavras – tendo sua atenção desviada das unidades maiores que permitem alcançar o sentido deste.

O ensino de leitura tradicional é fundamentado nesta concepção. O leitor atingirá a compreensão a partir da soma das partes, ou seja, para atingir o sentido do texto, são formulados exercícios com perguntas superficiais onde as respostas desejadas são encontradas em determinados períodos do texto, sem que seja necessário uma reflexão e uma leitura mais atenciosa por parte desse leitor.

Contudo, estudos mais aprofundados neste assunto, nos mostram que o leitor competente não ler de forma linear, mas em busca de um significado geral, como podemos observar no exemplo a seguir:

“De acordo com a psiquisa de uma Uinnvesiddae, não ipomtra em qaul odreem as lrteas de uma plvavaa etãso, a úncia iprotmatne é que a piremria e a útmliã lrteas etjasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma ttaol bçguuana que vcoê pdoe ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa lrtea isaldoa, mas a plrava cmoo tddoo.”

A leitura deste comentário se torna possível porque o movimento dos nossos olhos não é linear, mas sacádico, ou seja, significa que os olhos dão pulos para se fixar numa palavra, daí pulam novamente em uma série de palavras até fazer uma nova fixação (Kleiman, 2002).

Desse modo as experiências tem mostrado que a aplicação da concepção de leitura ascendente, não tem surtido bons resultados, pois está produzindo, apenas, leitores passivos que não conseguem abranger o sentido total daquilo que lê. Esta passividade é fruto de imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor, ou o professor, como único interlocutor e interprete do autor, o que leva o aluno aceitar sem questionar a palavra escrita, deixando de lado a possibilidade de múltiplas leituras de um mesmo texto.

Tal conceito vai de encontro com autores como Bakhtin (1997), que diz, que podemos produzir novos significados com os mesmos elementos lingüísticos, uma vez que a tarefa de compreensão não se limita ao mero conhecimento do elemento usado, mas trata-se de compreendê-lo em relação a um contexto específico, ou seja, trata-se de compreender o elemento em termos da sua novidade e não apenas reconhecer a sua mesmice.

Marcondes (2000) afirma que a linguagem não deve ser examinada em abstrato,mas sempre em relação a uma situação em que se faça sentido. Do mesmo modo se dá a leitura. Wittgenstein (Araújo, 2004) aponta que saber do significado envolve saber a que o objeto se refere numa dada ocasião de uso, o que depende de umas séries de fatores como o meio, as necessidades, desejos, entre outros. Sem esse pano de fundo ficará difícil para o leitor – aprendiz compreender o que lê.

Porém, este conceito de leitura se torna compreensível se entendermos as concepções de ensino que a cercam. Os professores

que adotam este modelo de leitura calcado na decifração do código, acreditam que seu aluno é um ser passivo, que não tem habilidade de produzir seu próprio conhecimento, nem de fazer relações com o que já aprendeu. Para este professor, seu aluno é uma tabula rasa, um receptáculo que precisa ser preenchido. E se tal aluno não consegue entender o que leu é porque ele não tem a capacidade ou habilidade para isto (Bruner, 2001).

De acordo com Vygotsky (2001), o professor se vê num papel de gramofone que não possui a sua própria voz e apenas reproduz o discurso alheio, ou seja, ele é apenas um reproduzidor e não autor das idéias. São apenas transmissores dos conceitos vindos de cima, de algum teórico da sua área.

2.2 – Leitura descendente

Seguindo a linha de estudos construtivista, encontramos estudos como Goodman e Smith que consideram a leitura como um processo psicolinguístico complexo em que o leitor atinge o sentido do texto a partir de seu conhecimento de mundo e da criação de hipóteses (Figueiredo, 1985).

Este conceito sobre a leitura é fundamentado nos aspectos cognitivos e centra-se no leitor que tem a função de dar significado ao texto por antecipar os elementos textuais que se seguirão ao longo da leitura, como um jogo de adivinhação.

Esse processo de leitura não é apresentado pelos professores e acaba ocorrendo de forma inconsciente por parte do aluno. Por isso, é

necessário que se tenha cautela ao lançar mão apenas desse modo de leitura. Não se deve acreditar que uma leitura bem sucedida dependa basicamente desse jogo, pois um mau leitor pode ser caracterizado pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo uso de adivinhações não autorizadas pelo texto (Kato, 1999). Também, pode ocorrer de o leitor imaturo querer testar todas as hipóteses que levantou, o que pode tornar a leitura vagarosa e ineficaz, distanciando de compreensão.

No entanto, é importante ressaltar que as idéias dos autores citados anteriormente, deixam explícita a importância da participação do leitor, que tem de usar todo o seu conhecimento lingüístico e experiência para formular e verificar suas hipóteses, sendo uma atividade preditiva. Além disso, a leitura passa a ser vista como um processo não linear, dinâmico na relação com os elementos que levam o acesso ao sentido (Kleiman, 2004).

Este pressuposto de leitura – diferente do anterior – leva em conta que o leitor é capaz de raciocinar, de extrair sentidos por conta própria (Bruner, 2001).

O professor que segue este conceito, acredita que seu aluno pode descobrir os significados, os sentidos do que lê, a partir de seu conhecimento e da subjetividade. O professor se vê como um facilitador para este aluno, no momento de dificuldade em sua leitura.

Estes pressupostos fazem com que o processo psicolingüístico de leitura se aproxime do conceito de leitura que veremos a seguir.

2.3 – Leitura sócio - interacionista

Dentro de uma percepção relacionada com a Psicolinguística, a Teoria dos Esquemas e a Pragmática, Rumelhart apresentam uma concepção onde a leitura é realizada a partir de dois movimentos, o ascendente e o descendente simultaneamente, ou seja, há uma integração entre a informação encontrada na folha impressa e o conhecimento de mundo do leitor. Este processo denominado sócio-interacionista ocorre através da interação entre o leitor e o autor que deixa pistas lingüísticas em seu texto que serão recuperados por este leitor (Moita Lopes, 1996).

Resumindo, a concepção sócio-interacionista de leitura é um processo perceptivo e cognitivo que se utiliza da interação entre leitor e autor tendo como veículo o texto. É onde podemos encontrar a definição mais clara sobre o ato de ler, já que a leitura passa a ser vista como um processo ativo de construção. O que faz com que o estudo do modelo interacionista de leitura seja relevante é que este aponta que as dificuldades encontradas em relação à compreensão de um texto podem estar relacionadas não apenas com a dificuldade em decodificar as unidades lingüísticas, mas também na falta de esquemas prévios de conhecimento por parte do leitor (Moita Lopes, 1996). Quando ocorre este tipo de impasse, seja por limitação do texto ou do leitor, devem existir alternativas para compensarem esta dificuldade em obter a compreensão.

Segundo o PCNLP, entre as condições de destinatários de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler automatica-

mente é que existe a possibilidade de com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora deste aluno inexperiente. O professor deve fornecer as condições necessárias para que se estabeleça a interação entre seu aluno e o autor a partir do texto.

Como vimos, a leitura é um processo ativo de construção de sentido, de maneira que o leitor deixa de ser apenas um recipiente de informações contidas no texto e passa a ser um co-autor do material que está lendo. Podemos dizer que a compreensão do texto, também dependerá do propósito do leitor. Geralmente, o motivo que leva um indivíduo a ler é o de ordem prática, lê-se por necessidade, por interesse em algo. Da mesma forma que o propósito varia, sua abordagem também sofre variações; não se lê uma poesia do mesmo modo que se lê uma notícia de jornal. A partir de intenção do leitor ao se aproximar do texto e do grau de dificuldade do material escrito é que o professor deve apresentar estratégias compensatórias às dificuldades de seus alunos.

O professor que procura adotar esse modelo de leitura em seu trabalho, percebe seu aluno como detentor de conhecimento e como sendo capaz de dialogar com os autores e negociar os significados, que na leitura a linguagem do autor pode ser negociada com ele.

Ele segue a visão da epigrafe do trabalho ao ver que o texto sem ser lido pode parecer algo que não está vivo, mas que mesmo assim aduba, recendo vida quando lido; que parece estático, mas espera que seja lido para ganhar vida e sentido para aquele que lê. É

um professor reflexivo, que colabora para formação do seu aluno (Bruner, 2001).

Considerações Finais

A preocupação com a forma de abordagem do ensino de leitura é extremamente importante, pois a incapacidade de extrair as informações do texto afeta todos os desempenhos escolares de um indivíduo, que apresentará dificuldade em qualquer matéria cuja aprendizagem se dá através do texto escrito.

O aluno ao perceber que sua defasagem em relação à leitura vai aumentando ao longo de sua presença na escola, acaba perdendo o interesse e motivação nesta habilidade.

Costumamos reclamar sobre a falta de interesse dos nossos alunos pela leitura, mas poucas vezes paramos para questionar o papel do modelo de aprendizagem que escolhemos enquanto contribuidores dessas insuficiências.

Para que haja uma melhora neste ensino é necessário que os professores conheçam a natureza da leitura e os pressupostos existentes para sua aplicação. Também é necessário que o professor construa um contexto de aprendizagem baseado na interação, onde o aluno conheça a natureza da leitura e esteja convencido de sua importância.

Dessa forma, podemos concluir que se faz relevante, o professor ter conhecimento específico na área de leitura para evitar a pro-

pagação de concepções obsoletas, que apesar de serem comprovadamente eficazes, são legitimadas pela falta de propostas alternativas.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: uma introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BAKHTIN, M. M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Lauhd, Michel et alli. São Paulo: Husitec, 1929; 1997.

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* Brasília, 1999.

BRUNER, J. *Modelos de mente e modelos de Pedagogia*. In: _____. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. *Prática da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FIGUEIREDO, A. C. *A organização textual e o ensino de leitura em Inglês*. In: Reading / Leitura, Revista Ilha do Destino nº 13, Santa Catarina: Ed. da UFSC, 1985.

KATO, M. *O aprendizado da leitura: 5. ed.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. *Texto e Leitor aspectos: cognitivos de leitura*. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

MARCONDES, D. *Filosofia da linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino – aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1968.

VIGOTSKI, L. S. A psicologia e o mestre. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.