

DE DECIFRADORES E COPISTAS A LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maisa de Alcântara ZAKIR (UNESP Marília)¹

RESUMO: Este trabalho visa a discutir alguns métodos utilizados na escola para o ensino da escrita e, principalmente, da leitura, os quais têm sido influenciados historicamente por práticas datadas das mais variadas épocas. Assim, será feito um panorama histórico de como as práticas de leitura têm se voltado para a valorização do oral, favorecendo a formação de *decifradores* no lugar de *leitores* e *copistas* no lugar de *produtores de textos*. Visando a conhecer novas alternativas para o ensino da leitura e da escrita na escola, apresentarei algumas propostas de Foucambert (1994), o qual postula uma inversão dos métodos até então vigentes.

ABSTRACT: This paper aims to discuss some methods used at school in order to teach the students how to read and write, which have been historically influenced by practices from different periods. Thus, we will present a historical view of how the reading practices have been valued the oral aspects, allowing the formation of students who can only decode instead of reading and copy instead of writing texts. Aiming to know new alternatives to teach reading and writing at school, we will present some of Foucambert's proposals, who postulates an inversion of the methods so far used.

1. O ensino da leitura na escola: práticas históricas

Um dos elementos, talvez o mais marcante, que caracterizam a prática pedagógica de professores iniciantes diz respeito a suas experiências prévias como alunos. É muito comum, por exemplo, que nos baseemos em professores que tivemos quando desenvolvemos determinadas atividades, ou reproduzamos modelos que julgamos terem sido eficazes para nossa aprendizagem durante a trajetória escolar. Muitos desses processos se dão de maneira intencional e consciente, já que sabemos que estamos reproduzindo modelos e imitando pessoas.

Este artigo visa, no entanto, a analisar certas práticas relacionadas à leitura, que também são reproduções de outras – inclusive historicamente muito distantes – com a diferença de que acontecem, muitas vezes, de modo inconsciente por parte de quem as exerce. Dessa forma, procurarei estabelecer relações entre alguns métodos utilizados atualmente para o ensino da leitura e práticas antigas que datam das mais variadas épocas.

Começarei a discussão com a chamada “leitura em voz alta”. Sabemos que esta é uma prática constante em todas as séries da escola, sobretudo naquelas do ciclo I, em que a criança está sendo alfabetizada e, portanto, deve “aprender a ler”. A forma mais comum de um professor avaliar se os alunos “sabem ler” é por meio da “leitura em voz alta”, quando cada criança “lê” para a sala um trecho de algum texto, seguida por outros colegas. Tem-se a impressão de que o mais importante na avaliação do professor é a velocidade com que o texto é “lido” e a obediência aos sinais de pontuação, o que demonstraria que a criança tem o domínio da leitura. Desse modo, sobretudo nas séries iniciais do ciclo I, raramente a criança consegue ler em silêncio, ainda que lhe seja pedido isso pela professora. Tem-se a impressão de que ela só consegue “ler” quando pronuncia as letras.

Esse hábito, adquirido na escola, é mantido por muitos “leitores” durante toda a vida. É possível – e muito provável – porém, que o leitor fique tão tenso e preocupado com aquilo que está pronunciando diante de uma platéia, que, quando questionado sobre o texto, não se lembre de absolutamente nada do que acabou de “ler”. Ainda assim, para quem o está ouvindo, a “leitura” foi realizada. Isso porque a concepção de *leitura* está associada à identificação e à oralização de letras, sílabas e palavras. O sentido do texto, pelo menos para o leitor, não tem relevância quando é “lido” de forma oralizada.

Embora a “leitura em voz alta” seja uma atividade muito recorrente na escola, é possível que muitos professores desconheçam que esta é uma prática que começa no século VIII a.C. e prevalece na Grécia, onde a palavra falada tem um valor incontestável (SVENBRO, 2002, p. 41). A tradição oral era uma característica dos gregos, que contavam com a memória e a voz dos homens para assegurar sua própria permanência e

¹ maisazakir@yahoo.com.br

transmitir a outras gerações os feitos de seus heróis. A escrita na Grécia antiga, portanto, “só interessa na medida em que visa a uma leitura oralizada” (2002, p. 42). Desta forma, a leitura realizada em voz alta pode ser entendida como a forma original da leitura.

A leitura oralizada tem, inclusive, um verbo em grego para designá-la: *némein*, que quer dizer “distribuir”. Conforme o modo de leitura pretendido, era utilizado um dos mais de dez verbos em grego que significam *ler*. Quando a leitura deveria ser realizada em voz alta para uma platéia, utilizava-se *némein*. Ainda que existam vários outros verbos em grego que significam *ler*, a maioria deles atesta o caráter *oral* da prática da leitura. Além dessa característica, quando se faz uma análise dos verbos em grego que se referem à leitura, é possível depreender mais dois traços típicos dessa prática na Grécia antiga. Um deles se refere ao caráter incompleto da escrita, já que era necessária uma sonorização para que ela se efetivasse, dependendo, portanto, da voz de um leitor. O outro fator implica que os destinatários da leitura não eram exatamente leitores, mas *ouvintes* daquela sonorização, a qual permitia que a escrita se completasse. É importante ressaltar que esses traços característicos da leitura nesse período se devem, dentre outros aspectos, à *scriptio continua* (as palavras eram escritas sem espaço entre si), para a qual a vocalização era de extrema necessidade, pois facilitava a compreensão do texto à medida que era oralizado.

Esse modo de leitura perdurou por muitos séculos até que começasse a haver algum interesse pela leitura silenciosa por volta do século V a.C., segundo Bernard Knox (1968, apud SVENBRO, 2002, p. 54). Knox cita dois exemplos em que fica claro que dois gregos fizeram uma leitura silenciosa em vez de oralizá-la. No primeiro texto, que é uma passagem do *Hipólito*, de Eurípedes, datado de 428 a.C., Teseu resume o conteúdo de uma tabuinha de escrita, caída da mão de sua esposa morta, que lera em silêncio durante a apresentação do coro pelo qual fora interrompido quando ia começar a ler. O segundo texto citado por Knox é uma passagem dos *Cavaleiros*, de Aristófanes, datado de 424 a.C. O texto ilustra o momento em que Demóstenes lê um oráculo escrito que Nícias roubara de Paflagão. Quando Nícias lhe pergunta o que diz o oráculo, Demóstenes diz “Enche-me uma outra taça”, pedindo mais vinho a Nícias, que entende que o pedido de Demóstenes era a leitura do oráculo. Esse exemplo deixa claro que Demóstenes tinha o hábito de ler mentalmente, o que causou estranhamento no ouvinte, que não estava acostumado a tal prática.

Manguel (2001) também menciona esses e outros exemplos, mas os considera incertos como registro de realização de leituras silenciosas, como o de Alexandre, o Grande, no século IV a.C., que leu uma carta de sua mãe silenciosamente; de Cláudio Ptolomeu, no século II d.C., que observou que as pessoas às vezes lêem em silêncio ao se concentrarem muito; de Júlio César, em 63 d.C., que leu em silêncio uma carta de amor mandada pela irmã de Catão, seu oponente, perto dele; e de São Cirilo, que, provavelmente em 349 durante a Quaresma, pede às mulheres que leiam enquanto aguardam as cerimônias, mas em silêncio.

Para Manguel, porém, o primeiro caso indiscutível de registro de leitura silenciosa na literatura ocidental consiste na descrição de Santo Agostinho da leitura silenciosa de Ambrósio, no final do século IV d.C., na qual destaca que ele sempre lia, mas sem usar a voz, sempre em silêncio (2001, p. 58). Ainda assim, segundo Manguel, somente no século X a leitura silenciosa tornou-se comum no Ocidente (2001, p. 59). Cavallo (2002) também confirma que, em Roma, “a maneira mais habitual de ler era, em qualquer nível e função, a leitura em voz alta” (p. 80).

É interessante observar que, hoje em dia, mesmo trabalhando com o ensino da leitura, muitos de nós, professores de língua portuguesa, não tenhamos esse conhecimento da sua história. Os cursos de licenciatura raramente incluem no currículo uma disciplina que trace um panorama histórico dessas práticas. Assim, vamos para a sala de aula e trabalhamos com dois tipos de leitura – a silenciosa e, mais freqüentemente, a oralizada – sem nos darmos conta, por exemplo, de que ambas as modalidades surgiram em diferentes épocas e de acordo com necessidades diversas. Em Roma, por exemplo, enquanto que a leitura oratória (em voz alta) era comum entre os homens, as mulheres instruídas costumavam ler silenciosamente ou, quando muito, sussurrando. Em um espaço privado, elas liam um tipo de literatura sentimental, dedicado a elas, na qual podiam se reconhecer (CAVALLO, 2002, p. 87). As mulheres começaram a ingressar no mundo da escrita na época imperial romana. Mas, Cavallo (2002) afirma que “[...] não é pacífico este ingresso da mulher na cultura escrita. Segundo as concepções da sociedade romana, partilhadas por alguns autores, é melhor uma mulher que ‘não compreenda muito do que lê nos livros’, pois nada é mais insuportável do que uma mulher instruída.” (p.85). Isso demonstra o motivo pelo qual a leitura feminina era predominantemente silenciosa, ao contrário da masculina.

Fazendo um paralelo entre as práticas de leitura realizadas atualmente e em outras épocas da história, podemos relacionar estas ao fato de que a leitura na escola seja hoje quase sinônimo de leitura em voz alta, o que se dá de uma maneira praticamente automática. Posso encontrar indícios disso em minha própria prática docente. A leitura em minhas aulas era trabalhada da forma mais comum e tradicional possível: pedia aos alunos para que lessem (na verdade, oralizassem) trechos de um texto, sem prepará-los previamente para

aquilo que seria estudado, e, posteriormente, respondessem às perguntas de “compreensão e interpretação do texto”. Minha concepção de leitura estava, portanto, evidentemente atrelada a uma prática historicamente construída que entende o ato de ler como sinônimo de oralizar. A verdadeira compreensão do texto, nesse caso, pode perfeitamente não acontecer, já que a preocupação dos alunos, no momento em que estão “lendo” se volta para sua “performance” diante dos colegas.

A leitura em voz alta já era vista por Quintiliano como “uma *dividenda intentio animi*, isto é, um ‘desdobramento de atenção’” (CAVALLO, 2002, p.80) na época em que a leitura era feita em rolos e não em livros, o que começou a acontecer somente por volta do século IV d.C. No entanto, parece paradoxal que, mesmo que eu, como aluna, já tivesse passado por várias situações de “leitura” em voz alta sem ter apreendido o sentido dos textos por estar preocupada exclusivamente com o fato de “ler bem” para o público, como professora isso não tivesse sido considerado quando pedia que os alunos lessem (oralizassem) os textos. A partir desse meu modo de agir na sala de aula, é possível perceber o quanto somos influenciados por práticas históricas. Quando agia assim, não me perguntava se aquele era o modo apropriado para se trabalhar a leitura com os alunos, mas apenas reproduzia o método mais comum, pelo qual, certamente, muitos de nós – senão todos – fomos ensinados e, mais do que isso, histórica e acriticamente, levados a proceder.

Mais impressionante do que a supremacia da leitura oralizada nas salas de aula, porém, são os métodos utilizados para a aprendizagem da leitura em diferentes épocas, os quais são muito semelhantes aos adotados até hoje, embora vários séculos os separem desde o império romano. O primeiro passo que as crianças davam em direção à leitura era o de “aprender ‘as formas e os nomes das letras’ em ordem alfabética. [...] Os estágios posteriores eram constituídos pelo traçado das sílabas, de palavras completas e, finalmente, de frases” (CAVALLO, 2002, p.79). Se não houvesse mencionado que essa era uma prática realizada no império romano, qualquer pessoa poderia perfeitamente pensar que se tratasse da descrição do modo como uma criança é alfabetizada hoje. A maioria das escolas ainda utiliza esse método quando se trata do ensino da leitura².

Ainda relacionado ao modo como a leitura era ensinada, mais precisamente na Alta Idade Média, podemos mencionar as quatro funções dos estudos gramaticais que envolviam a leitura e ocorriam na seguinte ordem: *lectio*, *emendatio*, *enarratio* e *judicium*. *Lectio* consistia na decifração do texto, ou seja, na identificação de letras, sílabas, palavras e frases. *Emendatio* era uma prática que se dava devido à tradição dos textos manuscritos e consistia na correção dos textos contidos nos exemplares usados pelos alunos. *Enarratio* era o exercício de estudar traços do vocabulário, das figuras retóricas e literárias, além de interpretar o conteúdo do texto. E, finalmente, *judicium*, que estava ligado à avaliação das qualidades estéticas ou do valor moral e filosófico do texto (PARKES, 2001, p. 103). Guardadas as devidas proporções, como o fato de que hoje não é (ou pelo menos não deveria ser) mais necessário o *emendatio*, em razão da consolidação dos textos impressos³, qualquer semelhança entre essas práticas monásticas relacionadas ao ensino da leitura e as que vigoram nos dias atuais não é mera coincidência. Também essa herança, recebemos da Alta Idade Média, a qual, por sua vez, recebeu-a da Antigüidade. O modo como trabalhamos a leitura na escola hoje é, desta forma, quase uma réplica das práticas monásticas de séculos atrás.

Visto que a aprendizagem da leitura se dava em um momento posterior, separadamente da escrita, havia pessoas que só sabiam escrever e não ler. Entretanto, “escrever” é entendido aqui como sinônimo de “copiar” e não de produzir textos. Podemos, então, nos perguntar se este método de se ensinar a leitura separadamente da escrita não seria também uma possível causa de muitos de nossos alunos hoje serem considerados analfabetos funcionais mesmo estando nas séries finais do Ensino Médio. Tendo em vista as relações estabelecidas entre as práticas adotadas atualmente e aquelas de séculos atrás – muito semelhantes, como vimos – a resposta a essa questão pode ser afirmativa.

Também muitos de nossos alunos só sabem “escrever” e não ler. E, nesse contexto, “escrever”, infelizmente, também significa *copiar*, outra atividade constante nas escolas. Os alunos copiam tudo, seja da lousa, seja do livro didático, o qual pode ser levado com eles para casa! Meus alunos estranharam quando lhes disse que não seria necessário copiar os textos do livro didático, pois não fazia sentido reproduzir um texto ao qual eles tinham acesso a qualquer momento no livro, onde, aliás, o texto fica muito mais

² Embora já existam outras abordagens para a alfabetização nos documentos oficiais brasileiros concernentes à Educação, como a proposta de se trabalhar com textos e não com letras, sílabas, palavras e frases isoladas, ainda há muita resistência dos professores em adotar uma prática que lhes seja estranha. Por isso, considero, neste artigo, que o que predomina no ensino atual é praticamente a mesma metodologia utilizada desde o império romano.

³ Refiro-me aqui à quase inexistência de textos manuscritos nos livros usados na escola, muito embora seja necessário ressaltar que grande parte dos professores, sobretudo os do ciclo I, faz uso freqüente do mimeógrafo para trabalhar textos com seus alunos. Esse material é, na maioria das vezes, manuscrito pelos próprios professores.

convitativo à leitura. O estranho é que alguns já estavam tão acostumados a fazer cópias que não aprovaram minha nova proposta. Entendo isso como uma reivindicação compreensível, já que eu estava tirando deles algo de que pudessem se orgulhar por saber fazer, mas que (eu achava e eles não) não serviria para nada.

Essa prática de fazer cópias era usada antes da invenção da imprensa por Gutenberg no século XV e ainda perdurou durante certo tempo após seu advento. A única maneira existente para a reprodução dos livros até então era por meio de cópias manuscritas feitas ou por monges, que faziam o trabalho para a remissão de seus pecados, ou por escribas, que o faziam por um salário (EINSENSTEIN, 1998, p. 24). Se considerarmos que, nessa época, a imprensa ainda não havia sido inventada, a profissão de escriba era muito importante e necessária para que o conhecimento contido nos livros não se perdesse. Há que se reconhecer a importância desse trabalho, mesmo sabendo que “todos os textos manuscritos eram passíveis de adulteração, após terem sido copiados numerosas vezes, com o correr do tempo” (EISENSTEIN, 1998, p. 21). Entretanto, podemos nos fazer a seguinte pergunta: o que estamos ensinando aos nossos alunos hoje quando lhes pedimos para fazer cópias de textos do livro didático, se existem inúmeras maneiras de reproduzir informações, infinitamente mais eficientes do que a mão humana? Se a escola tem formado copistas, acredito que hoje esse conhecimento seja inútil.

Conforme tenho procurado mostrar, as práticas de ensino relacionadas à leitura predominantes atualmente estão inextricavelmente ligadas a outras muito antigas, desde a invenção da escrita. Isso não só contribui para a imensa resistência que a escola tem a outras propostas para o ensino da leitura, como também não permite que as mudanças ocorram num âmbito muito amplo. Um exemplo disso pode ser encontrado em minha prática docente, que, após uma série de reflexões e leituras, contou com algumas mudanças, mas também conservou muitos traços de comportamentos que considero terem sido histórico-culturalmente construídos e, portanto, extremamente difíceis de se transformar rápida e radicalmente.

2. Propostas alternativas

A partir do que até agora foi explanado neste artigo e com base na detecção de sérios problemas relacionados à leitura – não só aqueles apontados por avaliações realizadas periodicamente nas escolas brasileiras, mas também aqueles percebidos por nós, professores, em sala de aula por meio do convívio com nossos alunos – pensaremos algumas propostas de Foucambert (1994) para o ensino da leitura como uma possível alternativa a fim de melhorar as condições de aprendizado que existem atualmente, as quais não têm sido eficazes para formarmos verdadeiros leitores.

A abordagem de Foucambert sobre a leitura consiste em uma reflexão aprofundada de sua dimensão política, como um direito que deveria ser de todos e não de apenas uma parcela da população⁴. O autor discute aspectos que vão além de simplesmente entender a leitura como um processo que começa pela decodificação. Suas idéias causam bastante estranhamento justamente porque propõem uma total inversão das práticas escolares vigentes, inclusive a da considerada intocável *alfabetização*, que, segundo ele, deveria ser abolida para dar lugar ao que chama de *leiturização*. “A escola não tem mais razão de ser como instrumento de alfabetização, mas, para tornar-se o instrumento de outra política, ela precisa questionar-se de tal forma que corre o risco de desaparecer” (1994, p. 113). A desescolarização é, pois, para Foucambert, a maneira pela qual a leitura pode efetivamente se tornar um aprendizado social e não escolar, como a alfabetização (1994, p. 116). Ele postula que “Para obter outros resultados, a escola deverá romper com suas práticas históricas e considerar que a leitura é, para ela, um domínio novo que não era sua responsabilidade até então e [...] sem relação com o que ensinava tão bem” (1994, p. 114). Para a implantação de uma política de *leiturização*, que visa a formar leitores permanentes, a mudança proposta por Foucambert, portanto, tem de ser profunda e refutar completamente os parâmetros usados na avaliação do *saber-decifrar* (1994, p.5).

Foucambert afirma que a escola que temos hoje foi “concebida para responder prioritariamente aos imperativos da alfabetização” (1994, p. 110). Isso porque a burguesia do século XIX determinou a escola como meio de disseminar a alfabetização e, desse modo, atualmente ela encontra dificuldades para desenvolver projetos diferentes daquele para o qual foi formatada. Mas, como vimos há pouco, estes métodos mantidos pela escola também têm raízes muito mais antigas e, portanto, ainda mais difíceis de serem arrancadas. Desta forma, apesar de existirem várias evidências de que a alfabetização, que parte da decifração, não é a melhor maneira para se formar leitores, a escola tem muita resistência a novas propostas

⁴ Os dados utilizados por Foucambert (1994) são de que, na França, trinta por cento da população são leitores e os outros setenta por cento (ou menos, já que muitos voltam a ser analfabetos) apenas são capazes de compreender a escrita, mas fazem um esforço tão grande que quase nunca recorrem a textos escritos para obter uma informação que possam encontrar em outros meios de informação (p. 14).

para o ensino da leitura. Entretanto, se considerarmos algumas características peculiares ao ensino da decodificação, por exemplo, poderemos compreender um pouco melhor o que Foucambert quer dizer quando critica este método que perdura há muito tempo e não oferece um resultado satisfatório, a não ser àqueles que preferem uma sociedade menos consciente de seus direitos e, portanto, mais afastada dos conhecimentos que só a leitura pode prover. “Somente a leitura permite essa relação com a escrita, representando um desafio fundamental da vida democrática nas áreas sociais, técnicas, culturais e políticas. A escrita não pode continuar sendo privilégio de uma minoria de poderosos, que sublocam a informação e o lazer à maioria.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 113).

Para Foucambert, o caminho trilhado pela escola está equivocado porque saber decifrar *não* levará a saber ler. Se leitura e decifração não são aprendidas da mesma maneira e requerem habilidades diferentes, não podemos pensar que uma seja conseqüência da outra, como a escola acredita, mas os resultados de avaliações dos alunos negam, comprovando, assim, o pensamento de Foucambert. Para reforçar a tese de que *leitura e decifração* são mecanismos diferentes um do outro, podemos pensar nos diferentes esforços que uma pessoa faz quando tem de obedecer à risca a ordem das palavras, passando necessariamente pela decifração, e quando tem a liberdade de ler buscando somente o sentido do texto que está lendo, fazendo com que, assim, a decifração fique num segundo plano.

Note-se que a segunda proposta, apesar de não difundida na escola, é muito mais coerente, uma vez que é o sentido que leva à leitura, tornando-a prazerosa e independente da decifração. Na verdade, quem é leitor não depende da decifração para realizar a leitura e é devido a isso que se pode fazer dela uma atividade freqüente. Quem não é leitor e depende da decifração não encontra prazer no ato de ler porque passa um tempo muito grande decifrando e demora, portanto, para atribuir sentido àquilo que está “lendo”. Afinal, quando se demora cinco vezes mais tempo para se ler um livro, não se obtém cinco vezes mais prazer. Ao contrário, a leitura torna-se maçante e, portanto, levará o leitor a não gostar de realizá-la. Desta forma, podemos compreender por que os não-leitores acham impossível que alguém consiga ler um livro inteiro: para eles, ler significa transformar o escrito em oral, trabalho extremamente demorado, difícil e, portanto, impensável.

Além disso, outro problema apontado por Foucambert é o de que a passagem pelo oral (decifração) não permite que o leitor faça uso de uma série de estratégias essenciais para a atribuição de sentido ao texto, tais como: inferir as partes a partir do todo; voltar atrás para reler palavras cujo significado só foi esclarecido adiante; dar saltos com os olhos; enfim, o que qualquer leitor faz a fim de compreender o que está lendo. Explorar o texto dessa forma só é possível quando não se tem a obrigatoriedade de pronunciar as palavras na ordem em que estão colocadas (1994, p. 6).

Foucambert vislumbra uma aprendizagem da leitura tão natural quanto a aprendizagem da fala, a qual é adquirida pela criança por estar inserida em um universo de falantes, que lhe permite atribuir significados a palavras e mensagens que ouve. Para proporcionar esse tipo de ensino da leitura, a escola deveria seguir a mesma lógica por meio da qual a criança aprende a falar e trabalhar com a escrita que lhe é apresentada na rua e na televisão, por exemplo. A escola poderia ensinar a criança a atribuir sentidos às palavras, levantar hipóteses, utilizar a memória visual, mas, ao contrário, prefere “[...] ligar a escrita a ao que já é conhecido, aplicando-se um código que lhe é dado ou que ela descobre através de algumas frases privilegiadas” (1994, p. 7). A escola cria na criança a necessidade de traduzir uma linguagem feita para os olhos em linguagem oralizada, dificultando, assim, a distinção visual do texto e favorecendo a distinção auditiva. Tem-se a impressão de que a memorização das formas visuais pode ser ignorada porque elas poderão ser encontradas a partir das formas orais (1994, p. 7).

Para Foucambert, a compreensão não resulta do ato de ler, mas, ao contrário, é a base da leitura. Quando vamos ler, devemos nos apoiar no fato de querermos compreender primeiro. Por isso, é importante que o leitor, principalmente o iniciante, já tenha um certo conhecimento do assunto que será abordado no texto para facilitar a compreensão e diminuir a dependência do leitor em relação ao código. Para Foucambert, “A *leitura* é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora...” (1994, p. 8).

Mas, a escola segue fazendo exatamente o contrário: começa pela decifração – entendida por Foucambert como “a exploração do texto que recorre aos ouvidos” (1994, p. 109) – e, em seguida, vai para a compreensão do texto por meio de questões. O que vemos, no entanto, não é uma compreensão daquilo que foi lido, mas uma atividade de cópia de trechos do texto para responder às perguntas. Seguimos, desta forma, formando não-leitores quando reproduzimos essas práticas sem nos questionarmos sobre seus resultados. As práticas realizadas pela escola, de fato, *não* contribuem para a formação de leitores e, se nós o somos, devemos nos perguntar como conseguimos dar este salto em relação à maioria de nossos colegas, que fazem

parte do grupo de pessoas que a escola tem formado. A explicação de Foucambert para isso é a de que “A divisão entre leitores e decifradores coincide com a origem social, com o ambiente familiar e com as práticas culturais. Compreende-se hoje que a escola existe para alfabetizar os que não serão leitores; os que serão leitores não deverão esse aprendizado à escola” (1994, p. 111).

3. Considerações ora finais

Na condição de professora de língua portuguesa, as constatações de Foucambert, em especial à do final do parágrafo anterior, tem dois efeitos sobre mim: o primeiro é uma sensação de ter parte da responsabilidade sobre a formação de decifradores no lugar de leitores, afinal também eu reproduzo as práticas que contribuem para isso; o segundo efeito, no entanto, está mais relacionado ao fato de adquirir consciência sobre práticas que antes aconteciam, mas de uma forma que posso chamar de ingênua, já que não havia reflexão sobre as mesmas. Acredito que seria muito mais difícil encontrar explicações para o problema a fim de melhorar as condições de aprendizagem da leitura dos alunos se não houvesse a consciência do que acontece. Para tanto, Foucambert aponta uma série de aspectos que abalam nosso modo de pensar, porque também fomos formados pela escola que ele tanto critica, mas que, simultaneamente, desencadeiam um processo reflexivo por meio do qual passamos a perceber que, de fato, a estrutura da escola precisa ser completamente invertida para formar leitores e não decifradores.

São propostas de uma concepção de leitura que está ligada à compreensão e não à decifração. Mas, a leitura trabalhada como sinônimo de decifração está tão presa a séculos de história, que não temos condições para mudá-la rapidamente. Mesmo que nos dispuséssemos totalmente para isto, encontraríamos outros obstáculos relacionados às demais instâncias que envolvem a escola como instituição. Desta forma, podemos, por ora, concluir que o primeiro passo para se provocar qualquer mudança que diga respeito ao ensino da leitura deve necessariamente passar antes pela compreensão dos aspectos que o envolvem. Isto inclui compreender um pouco da história, das diferentes concepções de leitura (entendida como compreensão ou decifração), além das habilidades requeridas para cada uma delas.

Diante dessa gama de informações, parece impossível não fazermos uma análise mais detida das conseqüências de nossas ações como professores formadores que somos (ou deveríamos ser). Parece inevitável não aprofundarmos a relação que temos com nossa prática de ensino. Parece impensável mantermo-nos indiferentes diante de uma situação pela qual também somos responsáveis: a de que nossas aulas contribuem apenas para formar decifradores e não leitores.

Enfim, a proposta deste artigo parece ter sido a de mostrar que, a partir da compreensão de nós, professores, sobre vários aspectos relacionados à leitura, e, diante da situação com que nos deparamos em sala de aula, poderemos começar a entender e, principalmente, a questionar essas práticas que temos reproduzido há anos para, aos poucos, vislumbrar outras abordagens acerca daquele que pode vir a ser o responsável por pessoas mais atentas e conscientes de seus direitos: o gosto pela leitura.

4. Referências bibliográficas

CAVALLO, G. Entre *volumen* e *codex*: a leitura no mundo romano. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. (v.1).

EISENSTEIN, E. **Revolução da cultura impressa**. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. (v.1)

SVENBRO: J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. (v.1)