

OS SENTIDOS DA LEITURA

SCHWARTZ, Cleonara Maria – UFES/PPGE

cleonara@terra.com.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n. 10

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo relatar os resultados de uma pesquisa que se prendeu a analisar os sentidos atribuídos por crianças de 3ª a 4ª séries do ensino fundamental à importância da leitura, para compreender como crianças que já haviam passado pelo processo de alfabetização estavam se relacionando, na escola, com a leitura e como esses sentidos se articulam com diferentes concepções de leitura que subjazem as teorizações acadêmicas sobre a leitura e sobre o seu ensino.

Os dados foram coletados, no ano de 2003, em uma escola do Sistema de Ensino Municipal de Vitória (ES), durante o desenvolvimento de um projeto de formação e pesquisa que visou à (re)construção do Projeto Político Pedagógico da escola. O projeto de formação e pesquisa procurou envolver todos os segmentos da escola na construção do projeto político pedagógico e, dessa forma, previu junto aos professores o desenvolvimento, com os alunos, de uma atividade de escrita que consistiu na produção de um texto que respondesse a seguinte questão: qual a importância da escrita e da leitura? A atividade de produção de texto teve por objetivo dar voz as crianças no processo de (re)construção do projeto pedagógico, pois acreditava-se que a opinião das crianças sobre a leitura e a escrita poderiam nortear a construção de objetivos para o ensino da leitura e da escrita que contemplasse as reais necessidades dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

É importante destacar que, embora os textos das crianças abarquem também a dimensão da importância da escrita, neste estudo, eles apenas foram utilizados para investigar os sentidos atribuídos à importância da leitura. Vale esclarecer ainda que o acesso da pesquisadora aos textos das crianças foi possível porque eles fazem parte de

um banco de dados criado para subsidiar pesquisas sobre a alfabetização, a leitura e a escrita em uma linha de pesquisa de um programa de pós-graduação em educação.¹

Fizeram parte do corpus da pesquisa um total de 94 textos, sendo 65 de crianças de 3ª série e 29 de 4ª séries. O nome da escola foi omitido para preservar a sua identidade.

2. A LEITURA NO ÂMBITO DAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS E AS ABORDAGENS DE ENSINO

Segundo Rangel (2004), a partir de 1980, é possível constatar um vertiginoso crescimento da produção acadêmica sobre a leitura e suas interfaces com a escola por meio de artigos, livros, revistas especializadas, congressos e encontros que tematizaram o conhecimento sobre o ato de ler. No âmbito desses trabalhos, pode-se constatar uma variedade de concepções de leitura em virtude das diferentes tendências dos estudos lingüísticos, que acabaram por gerar perspectivas de trabalho de ensino diversas nas instituições escolares.

Zapone (2001) chama a atenção para o fato de que essa produção científica sobre o ensino da leitura pode ser agrupada a partir de quatro linhas investigativas: linha diagnóstica, linha cognitivo-processual, linha discursiva e linha estruturalista.² É no contexto dos principais trabalhos que integram essas linhas investigativas que é possível visualizar diferentes formas de se conceber a leitura no âmbito acadêmico.

As diferentes formas de se entender a leitura, para Braggio (1992, p. 2), se presentificam no contexto escolar, uma vez que estão relacionados a modelos de ensino da leitura e da escrita, disponíveis em um determinado contexto histórico. Tais modelos, por sua vez, mostram o pensamento filosófico de uma época e também as concepções sobre o processo educacional, “as quais se evidenciam principalmente na prática instrucional do dia-a-dia de uma sala de aula”. Dessa forma, torna-se importante investigar os sentidos atribuídos pelas crianças à importância da leitura e como esses sentidos estão articulados a concepções de leitura que permeiam a produção acadêmica na área da leitura e ensino, a fim de compreender como as experiências com a leitura e a escrita, no contexto escolar, estão contribuindo para a formação de sujeitos leitores conscientes das funções sociais da leitura no contexto de uma sociedade urbana.

¹ Os nomes foram omitidos em obediência às normas de submissão de trabalhos na ANPED.

² Utilizamos neste trabalho as designações apresentadas por Zapone (2001).

A primeira linha de investigação destacada por Zapone (2001) é a diagnóstica que congrega um conjunto de textos que se caracterizam pelo caráter detector e denunciador da situação desfavorável de leitura no Brasil. Os trabalhos dessa linha concebem que ler é enganjar-se, tendo em vista que reúnem uma discussão sobre leitura apoiada nas relações escola/sociedade. São basicamente os trabalhos de Paulo Freire e de Ezequiel Theodoro da Silva que marcam essas discussões por terem enfatizado “a valorização do leitor como instância participante do ato da leitura” e partirem da crítica ao entendimento do texto enquanto estrutura fechada e dotada de significado. As reflexões desses teóricos foram pioneiras em afirmar que a leitura não é “decodificação” da escrita, não é um processo acabado no momento de alfabetização. Ela é vista como algo que se amplia “na prática crítica de leitura de um leitor que, com sua experiência de mundo, constrói um sentido para o que lê” (ZAPONE, 2001, p.).

Zapone (2001) ressalta que Freire e Silva vêem a leitura como instrumento capaz de dotar os indivíduos de uma determinada condição sócio-política, cognitiva e cultural, pois, ao tornar-se um sujeito leitor, o indivíduo se instrumentaliza para tomar consciência da realidade e transformá-la. Nesse sentido, a prática da leitura é vista como de natureza eminentemente política e têm a função de contribuir para libertar o homem de sua alienação e também de promover a mudança social, num movimento que relaciona leitura e ideologia.

Rangel (2004, p. 43-44), ao estudar as práticas de leitura em duas escolas (uma pública e outra particular) do Rio de Janeiro concluiu que uma proposta de ensino da leitura que parta da produção acadêmica que segue a linha diagnóstica caminha a passos pequenos, pois os dados de sua pesquisa sinalizaram para o fato de que a escola “institui uma prática de leitura que disciplina comportamentos, olhares, mantém as distinções sociais e centra-se na figura do professor, preocupado em desenvolver habilidades e competências próprias de um leitor ideal [...]”. Nesse contexto, novas formas de trabalhar a leitura ficam difíceis de serem instituídas devido à história de leitura de professores, da sua formação, das condições de trabalho na escola e das concepções teóricas escolhidas.

Uma segunda linha de investigação ressaltada por Zapone (2001) é a *cognitivo-processual* que entende que o ato de ler é interagir com o texto. As pesquisas que integram essa linha são marcadas pela preocupação de investigar os processos relacionados à aquisição da leitura e da escrita e explicar como se processa o aprendizado da leitura. Nessa linha, concentram-se os modelos teóricos formulados por

investigações sobre a aprendizagem da leitura ancoradas na psicolinguística e na sociolinguística. O interesse principal dessas investigações centra-se no estudo “das ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos lingüísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos intervenientes no *processo*” (Zapone, ano, p. 2001). A ênfase é, portanto, na interação leitor/texto/autor.

Zapone (2001) destaca, no Brasil, o trabalho de Mari Kato cujas pesquisas procuram elucidar o processo de compreensão desencadeado no momento da leitura, observando as variáveis que, segundo a autora, nele intervêm. A base da concepção de leitura que sustenta o trabalho dessa autora é a noção de interação entre leitor/texto. O texto é visto no âmbito das formulações de Kato como um conjunto de pistas, de elementos, de informações menos ou mais contínuas que podem ser recuperadas ou compreendidas pelo leitor, para que este apreenda os sentidos possíveis que o autor quis atribuir ao texto ao elaborar tais pistas textuais. Além de Kato, Zapone (2001) ressalta as pesquisas de Kleiman que, para ela, apesar de avançar em relação a Kato, embora adote uma concepção interacionista de leitura, parece deter-se menos nesses aspectos pragmáticos. Ambas, entretanto, preocupam-se com a questão do ensino da leitura, pois suas pesquisas direcionam-se freqüentemente para aplicações pedagógicas específicas - formação do bom leitor -, bem pontuadas através da análise minuciosa dos aspectos teóricos da leitura, tal como a concebem. Nessa abordagem, à leitura subjaz a noção de que, ao ler, o leitor estaria recuperando o sentido do texto, bem como as intenções do autor, através das marcas por ele deixadas no mesmo. A recuperação dessas intenções, pontuadas por marcas textuais específicas, é que caracterizam o aspecto pragmático desta abordagem de leitura e a caracterizam como uma forma de interação (Zapone, 2001).

Segundo Macedo (2000, p. 89), uma abordagem que ignora a experiência de vida, a história e a linguagem dos alunos por preocupar-se especificamente com as questões levantadas no texto, dificilmente fará com que os alunos sejam “capazes de enganjar-se em uma reflexão crítica completa, com respeito à própria experiência prática e aos fins que os motivam para, finalmente, organizarem suas descobertas e, desse modo, substituírem a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação”. Já, a prática de ensino que se respalda numa abordagem interacionista de leitura, centrada fundamentalmente na construção de significados gerados pelo leitor, se constitui, para o referido autor, como uma

abordagem romântica de leitura, pois “deixa de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça [...] e supõe que todas as pessoas têm igual acesso à leitura”. Assim, tende a reproduzir o capital cultural da classe dominante a que a leitura está vinculada e deixa de vincular a leitura às relações assimétricas de poder na sociedade dominante, “relações essas que não só se estabelecem e legitimam determinadas abordagens à leitura, mas também marginalizam determinados grupos, excluídos desse processo” Sendo assim, a prática de ensino da leitura que segue essa perspectiva também não contribui decisivamente para a formação de um leitor crítico e participativo.

Já as pesquisas que integram a linha discursiva, segundo Zapone (2001), partem do princípio de que a leitura é produzir sentidos. Essa perspectiva ancora seus princípios teóricos sobre leitura no âmbito da análise do discurso. A leitura, ou o ato de ler, implica um processo discursivo onde atuam o leitor e o autor que produzem sentidos, sendo que cada um desses se insere num momento sócio-histórico sendo, portanto, ideologicamente constituídos. Assim, tanto leitor como autor produzirão, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente. A produção de sentido, que é uma forma de realização de um discurso, é construída num espaço histórico-social que é, inevitavelmente, ideológico. Assim, pode-se dizer que os sentidos produzidos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas. Logo, os sentidos não se inscrevem no texto, mas nos sujeitos determinados por contextos sócio-históricos que para ele produzem sentido. Dessa forma, não é o texto que determina a leitura, mas o leitor. Este é um sujeito inserido em determinado contexto histórico-social, por sua vez, gerador de uma formação discursiva que também é determinada por uma certa formação ideológica. Logo, a leitura é sempre produção de sentidos, como afirma Orlandi (1996, p. 37-38):

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Entende-se, como Rangel (2004), que um trabalho com a leitura no contexto escolar, que tenha esses princípios como basilares, institui uma atitude crítica no aluno quanto ao lugar social ocupado pela leitura, amplia o acesso da criança ao conhecimento

diferenciado, aproxima o aluno da multiplicidade de gêneros textuais, além de favorecer um ambiente de aprendizagem que permite o aluno leitor restabelecer os sentidos produzidos na leitura.

A quarta linha de investigação abordada por Zapone (2001) é a linha estruturalista. Os estudos que a integram concebem o ato de ler como “decodificar”. Dessa forma, ler é visto como a operação por meio da qual o leitor capta o significante por meio da escrita e entende o significado do texto. Esta linha está fundamentada na *Teoria da Comunicação*, que reconhece a linguagem apenas como instrumento de comunicação que envolve um *emissor*, que emite a mensagem, um *receptor*, que recebe a mensagem, uma *mensagem*, conteúdo das informações transmitidas, um *canal ou veículo* da comunicação, um *código*, conjunto codificado de signos usados para transmitir a mensagem, um *referente*, contexto, situação a que a mensagem remete.

Zapone (2001) salienta que essa forma de compreensão da leitura não considera outros fatores, extralingüísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros enquanto intervenientes no ato da leitura. A boa codificação garantiria a eficácia da escrita e a boa decodificação, a eficácia da leitura, como se fosse possível ao autor controlar todos os sentidos que o leitor possa produzir nos momentos da leitura. Essa concepção de leitura, de acordo com Zapone (2001), teve grande repercussão no ensino.

Para Rangel (2004), esta forma de compreender a leitura, acaba por distanciar o aluno da leitura, porque se prende puramente ao aspecto da lingüística e, dessa forma, propõem técnicas que auxiliam a descoberta de um único sentido para o texto a ser lido. Além disso, por seguir uma orientação estruturalista, instala e legitima procedimentos sistematizadores e universais excluindo referências externas ao texto. O leitor passa a ser um mero reproduzidor de idéias. Assim, o indivíduo aprende a ler, mas não se torna leitor efetivamente, pois adota apenas a linguagem trabalhada na escola como a legítima.

Macedo (2000, p. 88), ao empreender uma análise sobre programas de alfabetização no contexto mundial alerta para o fato de que determinadas abordagens da leitura apenas vêm contribuindo para o distanciamento do leitor do texto em relação aos sentidos construídos externos a ele. São abordagens que enfatizam o aprendizado mecânico de habilidades de leitura e anulam a análise crítica da ordem social e política “que dá origem a necessidade de leitura em primeiro lugar”. Essa é uma posição, de acordo com esse autor, que tem sido defendida mundialmente em programas de leitura

sob a forma de pacotes apresentados como solução para as dificuldades que os alunos experimentam na leitura de espécies de textos como formulários, solicitação de emprego, de impostos, textos de publicidade, catálogos de vendas, rótulos, etc.

Como se pode perceber, a leitura, no contexto da produção científica da área de educação e linguagens, é concebida de diferentes formas, que envolvem desde a idéia de atribuição de sentido, até uma maneira de ver o mundo, o aparato teórico-metodológico que institui uma maneira de aproximação de um texto e a vinculação com a aprendizagem formal de ler e escrever (Rangel, 2004). Como pode se concluir, essas diferentes concepções que têm balizado as investigações científicas no campo do ensino da leitura nem sempre estiveram, na minha opinião, em concordância com o significado social do ensino da leitura, ou seja, como prática social que contribui de forma importante para a formação da consciência crítica dos indivíduos. Entretanto, considero que essas visões estão presentes e são veiculadas na escola. Sendo assim, essa consideração reforça a necessidade de estudos que focalizem os sentidos construídos pelas crianças sobre a leitura de modo a evidenciar a expressão das concepções de leitura que advém das produções acadêmicas na área do ensino da leitura nos sentidos elaborados pelas crianças.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo ancorou-se nos princípios teóricos da perspectiva Histórico-Cultural da Psicologia (Leontiev, 1978) e nas idéias de Bakhtin (1992), principalmente, nas reflexões desses autores que levam em conta as noções de ideologia, língua, linguagem, consciência, sentido, significação.

Bakhtin (1992, p 33) ressalta que a palavra é o signo ideológico por excelência, visto que ela registra toda e qualquer variação das relações sociais. Portanto, a palavra, como signo ideológico, é não apenas reflexo da realidade como também um fragmento material dela. Como signo, a palavra funciona como alimento da consciência individual, como matéria de seu desenvolvimento. A palavra, dessa forma, expressa o conteúdo semiótico e ideológico da consciência. “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social”, pois a “consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (Bakhtin, 1992, p. 34 -35). Nessa direção, os sentidos

construídos pelas crianças para a leitura expressam o conteúdo ideológico de uma dada época.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978, p. 89) reforça que o psiquismo e a consciência humana é um processo que se desenvolve “na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações”. Isto é, o psiquismo, a consciência humana, é fruto das determinações sociais e históricas que engendram o devir da humanidade.

A realidade, segundo Leontiev (1978, p. 92), existe para o indivíduo à medida que este toma consciência dessa realidade. A “tomada de consciência propriamente dita, é a transformação do reflexo psíquico inconscientemente em reflexo consciente” que ocorre no seio das relações referentes às atividades produtivas. Portanto, psicologicamente, a realidade presente na consciência do homem é resultante do reflexo psíquico consciente, oriundo da relação entre o sujeito e a própria realidade, sob a forma de significações construídas historicamente pela humanidade. Segundo o autor,

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra (Leontiev, 1978, p. 95).

O ser humano, ao agir e interagir na realidade social, depara-se objetivamente com as significações já construídas por outros seres humanos. Na visão desse autor, a significação é “aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objectivamente num sistema de ligações de interações e de relações objetivas” (Leontiev, 1978, p. 94). Elas são refletidas e fixadas na linguagem sob a forma de significações lingüísticas, e constituem o conteúdo da consciência social, tornando-se, dessa forma, a consciência real dos indivíduos. Porém, ao existir como fato da consciência individual, a significação não reduz a consciência do ser humano somente à sua experiência individual, uma vez que

[...] é a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência e da prática social da humanidade [pois] (...) No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes, este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição (Leontiev, 1978, p. 94).

O sistema de significações, elaborado historicamente, é, então, apropriado pelos indivíduos, a partir das relações que estes mantêm com o meio social. No entanto, as significações não são apropriadas da mesma forma por todos os sujeitos, pois para Leontiev (1978, p. 96), o que dada significação se torna para o indivíduo depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para ele, ou seja, dependem das condições sociais e históricas.

Segundo Leontiev (1978), sentido e significação estão imbricados por uma relação em que o sentido se expressa nas significações e vice-versa. O sentido é criado na vida, no decorrer do seu curso. Por outro lado, a relação entre sentido e significado é modificada segundo o transcurso do desenvolvimento histórico da humanidade e, para Leontiev, é determinada pelas condições sócio-econômicas e constitui a estrutura interna da consciência, pois “a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana [...]”. A atividade humana não poderia, aliás, ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem (Leontiev, 1978, p. 99-100).

A partir dessas considerações, entende-se que a forma como as crianças concebem a importância da leitura expressam as experiências realizadas no contexto escolar. Essas experiências, por sua vez, são balizadas por determinadas concepções de leitura que sustentam os estudos sobre o ensino-aprendizagem da leitura no contexto escolar. Sendo assim, a análise dos sentidos atribuídos pelas crianças à importância da leitura possibilita a compreensão não só da articulação entre esses sentidos e as diferentes concepções de leitura que perpassam a produção de conhecimento no campo acadêmico, mas sobretudo favorece a reflexão sobre como a escola está desenvolvendo o trabalho com a leitura.

3. OS SENTIDOS DA LEITURA PARA AS CRIANÇAS, AS ABORDAGENS DE ENSINO E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Nos textos analisados, as crianças, em sua totalidade, concordaram sobre a importância da leitura, o que não quer dizer que os sentidos expressos na produção textual das crianças estão refletidos no sistema de significação que considera a leitura como algo importante para a formação consciente dos indivíduos, pois, ao explicarem, nos textos, porque consideravam importante a leitura, demonstraram que os sentidos estão relacionados às significações de caráter ideológico, uma vez que consideraram que