

3.

Compreensão de leitura ou cópia?

Ao pensarmos em leitura, a imagem do leitor solitário, recostado em uma confortável poltrona vem inevitavelmente à nossa mente (Batista, 1999). Visualizamos um adulto, que lê por prazer, com frequência e conforme interesses intelectuais particulares. Ao estabelecer um objetivo para a leitura, que pode variar conforme o contexto sócio-histórico, a leitura deixa de ser apenas uma atividade cognitiva, para ser, também, um ato social. Conseqüentemente, verifica-se que os dois aspectos devem ser considerados na discussão do ensino da leitura.

Embora muitos livros didáticos usem os termos compreensão e interpretação, neste estudo faço a diferenciação da terminologia, conforme Kleiman (1997). Para a autora, a compreensão se apóia na percepção e construção de significados com base na textualidade, no nível lexical, sintático, semântico e pragmático. Já a interpretação estaria diretamente relacionada às práticas culturais da comunidade a que pertence o leitor. Ou seja, a compreensão engloba, necessariamente, a interpretação: sem uma, a outra não existe. Assim, doravante usarei apenas o termo compreensão, que, segundo Heath (1983), está intimamente ligado ao letramento. Para ela, letramento refere-se à compreensão, discussão, organização e produção de textos, ao contexto social em que o discurso é produzido e a uma variedade de experiências prévias, que não se dá somente através de textos.

Marcuschi (1996a) propõe a existência de cinco horizontes de compreensão:

- 1) falta de horizonte
- 2) horizonte mínimo
- 3) horizonte máximo
- 4) horizonte problemático
- 5) horizonte indevido.

O primeiro horizonte (de repetição ou cópia) é o que está mais próximo do texto porque o leitor não se sente autônomo para construir o seu significado, ficando preso à soberania do autor que incutiu o sentido pretendido para o leitor apenas recuperá-lo. No

segundo horizonte (de paráfrase), o leitor ainda está próximo do texto porque está preocupado em identificar informações objetivas que podem ser ditas de outra forma, mas já é capaz de fazer inferências mínimas. No horizonte 3, o aluno é capaz de fazer inferências mais precisas, de perceber o sentido global do texto e ler as entrelinhas. No horizonte 4, o problemático ou da extrapolação, o leitor começa a se afastar demais do texto e o sentido que ele cria privilegia os conhecimentos pessoais mais do que as informações do texto. No horizonte 5 – o indevido – o aluno está muito distante do texto fonte; realiza uma leitura inadequada quando afirma a existência de informações que o texto não revelou, sendo incoerente. Por exemplo, à guisa de curiosidade, propus aos alunos que fizessem a leitura do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

A maioria dos alunos nem se aventurou a tentar verbalizar o que tinham entendido e declararam nada entender. Artur¹, sempre atuante, deu-me a seguinte releitura: “um senhor de idade vinha andando pela rua e tropeçou em uma pedra”.

Na verdade, eu não esperava que fossem efetuar a releitura, o texto servia apenas como atividade para ilustrar a diferença entre a linguagem literária e a cotidiana, uma vez que seria apresentada, logo a seguir, uma possível releitura do poema que iria ilustrar essa diferença.

Embora o texto apresentado tenha sido, de certa maneira, até inadequado, serviu para que eu percebesse que os alunos do Programa pareciam ainda estar no horizonte 2 dos apresentados por Marcuschi (1996a), realizando leituras a partir da decodificação

¹ Como estratégia de preservação de face, utilizarei nomes fictícios, mesmo tendo sido autorizada por eles a usar os nomes reais.

stritu sensu, sem realizar inferências sobre o que leu. Essa é uma hipótese que vou elucidar no desenrolar do presente estudo. Para tal, incorporei a proposta de Marcuschi (1996a) como unidade de análise da compreensão dos alunos em relação às atividades de leitura desenvolvidas.

3.1

Compreensão de leitura

Conforme sinalizado no capítulo 2, associar leitura à prática social significa dizer, minimamente, que ela ocorre segundo um objetivo individual e socialmente determinado. Toda leitura, então, pressupõe a atribuição de uma intencionalidade que é variável conforme os objetivos dos leitores, o ambiente e o modo como se realiza a leitura.

Para Foucambert (1994), o ato de ler relaciona-se com a formação de um juízo sobre a escrita no ato de questionar e explorar o texto na busca de respostas – textuais e contextuais - de maneira tal que o sujeito modifica-se ao término de cada leitura, pois passa a incorporá-la.

Reconhecendo que a escola não considera a leitura como uma prática social, Foucambert (1994), em um engajamento mais político, chamou de “desescolarização da leitura” a valorização das práticas sócio-culturais da leitura do cotidiano dos leitores.

Para o autor, a escola deveria recriar eventos de letramento que possibilitassem a aprendizagem dos aspectos discursivos da leitura, de modo a tornar os alunos cidadãos mais críticos.

Procurando fazer com que o aluno não aprenda somente características formais dos textos, o ato de ler deve considerar também a enunciação, ou seja, os aspectos contextuais envolvidos na leitura e determinados pelas instituições onde os textos circulam, são produzidos e consumidos. Assim, reconhecer os gêneros textuais, utilizar estratégias adequadas de leitura e de busca de informações fazem parte de eventos de letramento cotidiano (Barton, 1998) que deveriam estar presentes nas aulas de leitura.

Ao recriar um evento de letramento, a escola propicia o contato do aluno (o conhecimento) com aspectos de enunciação. Dessa forma, o conhecimento adquirido

passa a se integrar à realidade vivida socialmente e deixa de ser apenas uma preparação futura para ela. De acordo com Barton (1998), entendo evento de letramento como atividades em que a leitura tem uma função. Diferentemente das práticas de letramento, os eventos são episódios observáveis. As práticas são abstratas porque envolvem valores, atitudes sentimentos (percepções) e relacionamentos sociais. A prática é o fator cultural que permeia o evento.

Contrariamente à concepção de compreensão como uma atividade de *identificação* da informação, a compreensão é um processo de *produção* de sentidos que depende da recriação ou da reorganização dos sentidos já conhecidos, das relações que conseguimos estabelecer com outros textos, com outros gêneros ou com outras práticas sociais. Consoante com essa concepção de compreensão, Kato (1995) sugere dois tipos de leitores: 1) *leitor analisador*: é dependente do texto e analisa cuidadosamente o *input* visual. 2) *leitor construtor*: é dependente do leitor e se apóia nos conhecimentos anteriores para fazer previsões do enunciado.

A complexidade presente no processo de compreensão está de acordo com a concepção de linguagem como interação social. Conforme Bakhtin (1995, p. 113), a linguagem é uma atividade comunicativa entre sujeitos, que implica uma intrincada relação entre a palavra e a vivência do sujeito no mundo: “(a palavra) é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. O autor ainda afirma que a palavra “(...) é o território comum entre locutor e interlocutor” (...) “é no dialogismo que existe a condição de sentido de todo discurso” (p. 132).

Para Bakhtin (1995), a linguagem é um fenômeno social que se organiza em torno de um interlocutor (real ou imaginário) e se realiza em forma de enunciados dentro de uma cadeia de comunicação. Enquanto a linguagem é concretizada em enunciados, o discurso varia conforme o enunciado do sujeito, um ser histórico e social. Como os sujeitos estão em constantes modificações e os contextos sócio-históricos também nunca se repetem, a linguagem não é estática, ou seja, os enunciados, embora únicos, assumem significados variados conforme as diferentes enunciações, nos diferentes contextos sociais de produção e compreensão.

Para o autor, o princípio do dialogismo é constitutivo da linguagem. E esse dialogismo (várias vozes) ocorre entre interlocutores e entre discursos, pois em toda

enunciação há um diálogo entre o que foi o discurso do “outro” e o que passa a ser o discurso do “eu”. Pode-se dizer que há uma “apropriação” do discurso de outrem, em que as palavras alheias vão se apagando e transformando-se em próprias. Em outras palavras, conforme a concepção de linguagem bakhtiniana, os enunciados pressupõem uma recepção do interlocutor e a existência de enunciados anteriores. A linguagem, portanto, não existe como um produto acabado, mas está sempre em construção na relação com o outro sujeito, em um fluxo ininterrupto.

Desse modo, a reconstrução de sentidos da leitura ocorre pela presença de outras vozes, o que implica o conceito de compreensão como: “opor à palavra do locutor uma contrapalavra, (...) uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem mais profunda e real é nossa compreensão” (op. cit. p.132).

Em conformidade com a noção de linguagem bakhtiniana, a intertextualidade é um dos fatores na construção de sentidos, pois envolve as relações (diálogos) com outros textos. Como indica Vigner (1997), a intertextualidade é um dos fatores para a compreensão, sendo uma condição constitutiva do texto, e pode aparecer de duas maneiras: o texto apresenta certas regularidades comuns ao seu gênero, que orientam as expectativas do leitor; e o texto apresenta citações, ou referências diretas, de outros textos que precisam ter seus sentidos redefinidos no ato da nova leitura.

Considerando a intertextualidade como necessária para a compreensão, Vigner (op.cit, p. 36) define o ato de ler como:

o acionamento de protocolos de leitura já constituídos, em presença de textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor desde a recepção dos primeiros sinais de abertura: título, capa, formato, tipografia, nome da editora, do autor, data de publicação, gênero textual, suporte de veiculação...

Aceitar que “não existem textos puros” (Duchet, apud Vigner, 1997, p.32) é também aceitar que a intertextualidade é uma forma de lermos a nossa biblioteca, ou seja, as nossas leituras realizadas (Goulemot, 1996). Sendo assim, quanto mais textos o leitor conhecer maior será a possibilidade de fazer o seu próprio texto, a sua leitura, através da transferência de significados entre os textos.

Os textos são a materialidade dos discursos. Para estudiosos de Bakhtin, como Barros (1994), textos e enunciados são equivalentes. A partir da noção de enunciado, e

considerando que a variação dos enunciados depende dos interlocutores e das condições sócio-históricas de produção, Bakhtin (1997, p. 279) define gênero do discurso:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu **conteúdo** (temático) e por seu **estilo verbal**, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua **construção composicional**. (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso².

Apesar de dizer que existem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, há uma grande diversidade de situações comunicativas em diferentes situações sociais que faz com que o locutor precise fazer escolhas. As escolhas levam em consideração quatro itens: as finalidades e necessidades de cada situação comunicativa; a especificidade de cada esfera comunicativa; as características dos sujeitos da situação comunicativa (incluindo o destinatário do enunciado) e a intenção do locutor ou produtor.

Ainda segundo Bakhtin (1997), em cada enunciado é possível reconhecer a *intenção discursiva* do locutor que determina todo o enunciado. Essa intenção é um momento subjetivo do enunciado que forma uma unidade indissolúvel com o sentido do objeto, limitando esse objeto e vinculando-o a uma situação concreta e única de comunicação. Assim, perceber a intencionalidade do texto é uma forma de compreendê-lo.

Para ter um bom domínio do gênero, o locutor precisa conhecê-lo. Isso significa conhecer uma forma mais ou menos estável, pré-estabelecida e determinada culturalmente. Reconhecer o gênero discursivo ao qual pertence o texto lido torna-se um fator facilitador e constitutivo da compreensão, pois auxilia na criação de hipóteses e previsão de sentidos. Reconhecer o gênero implica reconhecer o enunciado que o concretiza e sua enunciação, seu contexto de utilização.

² Grifos meus.

3.2

Horizontes de compreensão e os modelos de leitura

Segundo Pearson (1994), os primeiros modelos de leitura, em meados dos anos 60, apoiavam-se em uma postura estruturalista da linguagem. Nela, a leitura é uma atividade mecânica de recuperação de informações inquestionáveis do texto. Tal posição minimizava a importância do leitor (que é entendido como passivo), já que não considerava as variações individuais no processo de compreensão, e valorizava em demasia o texto como objeto autônomo. É o modelo da decodificação, ou, como propõe Street (1994), é o modelo autônomo (cf. seção 2.1). Esta é a postura ainda adotada na escola, como pode ser inferido a partir das atividades de avaliação de leitura de livros paradidáticos, nas quais o aluno responde a questões objetivas com a finalidade de comprovar, através da identificação do conteúdo textual, se a leitura do texto foi feita e se houve a compreensão.

O **modelo estruturalista de leitura** ainda é encontrado em muitas atividades escolares. No livro didático, por exemplo, não faltam questões de cópia de informações do texto ou questões objetivas (“transcreva o trecho...” ou “o que, quem, quando, como, onde isso aconteceu”) numa atividade de pura decodificação de um sentido único presente no texto (Marcuschi, 1996b). A escola que propicia atividades como essas considera como bom leitor aquele aluno que sabe responder a perguntas, identificando informações do texto.

Relacionando esse bom leitor aos níveis de compreensão propostos por Marcuschi (1996a), podemos dizer que esses alunos considerados bons leitores encontram-se nos horizontes 1 e 2 de compreensão.

Indo em direção oposta à concepção estruturalista, o segundo modelo, o **psicolingüística**, propõe que a leitura seja uma recriação de sentidos que não estão no texto, mas na memória do leitor, no seu conhecimento de mundo. As teorias da psicolingüística³, reformuladas por Goodman (1967) e Smith (1988), introduziram a noção de “adivinhação”, considerando fundamental o conhecimento prévio do leitor para se chegar à compreensão. O texto passa a ser, então, um ativador do conhecimento já adquirido e não um meio para reflexão ou expansão do conhecimento.

³ Os pressupostos cognitivos explicam a formação das representações mentais (velocidade das sacadas, adivinhações, memória de longo termo, etc.)

Essa orientação teórica, que valorizou em demasia o papel do leitor⁴, fundamentou a pedagogia da não correção, que perde sua função primordial de ensinar quando não direciona o conhecimento do aluno. Além disso, a leitura não mais identifica a voz do autor e, como todos os sentidos atribuídos são considerados corretos, torna-se apenas um processo de discussão de opiniões pessoais já formadas pelos alunos.

Indiretamente, atividades escolares que incentivam apenas a ativação do conhecimento de mundo do aluno, sem necessariamente relacionar esse conhecimento com o texto, consideram bom leitor aquele que mais criações faz ao ler o texto. Esse aluno está acostumado a responder questões subjetivas e de vale-tudo (“Qual a sua opinião sobre isso?” ou “De que passagem você mais gostou?”) (Marcuschi, 1996b, p.52), também bastante presentes nos livros didáticos. Podemos dizer que esse aluno que insere informações pessoais demasiadas na recriação de sentido para o texto encontra-se nos horizontes 4 e 5 de compreensão, segundo Marcuschi (1996a).

Ainda valorizando o papel do leitor, um terceiro modelo de leitura, da **Psicologia Cognitiva**, voltou sua atenção para a relação entre o conhecimento de mundo que o leitor mobiliza durante a leitura do texto e a compreensão. Segundo essa teoria, o conhecimento prévio (lingüístico, textual e conhecimento de mundo) adquirido na vida é reunido e organizado em esquemas (schemata), ou seja, blocos de conhecimento. Conforme Rumelhart (apud Kato, 1995), os esquemas são pacotes de conhecimentos estruturados que se ligam a sub-esquemas, formando redes de conhecimento. Os esquemas ficam guardados na memória e têm a capacidade de se automodificar à medida que se aumenta ou se altera o conhecimento de mundo.

Rumelhart define esquemas (apud Kleiman, 1998a, p. 34) como “uma estrutura de dados para representar conceitos genéricos estocados na memória”. Baseado na teoria dos esquemas e para explicar os processos mentais envolvidos na atividade de leitura, surgiu o **modelo interativo de leitura**. Nesse modelo, proposto por Rumelhart e outros psicólogos cognitivos, haveria duas estratégias de ativação dos esquemas: descendente (“*top-down*”), que vai do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra -, ou seja, do todo para a parte; e ascendente (“*bottom-up*”),

⁴ Possenti (1990, 1991), defendendo que a leitura errada existe, manifesta-se contra a supervalorização do leitor ao dizer que “não aceito uma concepção de texto como um conjunto amorfo de traços em relação ao qual o leitor pode fazer o que bem entender” (1991, p. 717).

que começa pela apreensão do escrito para depois ativar outros conhecimentos pessoais, ou seja, vai da parte para o todo. Nesse modelo, a construção de sentidos por meio da leitura não envolve uma ordem pré-determinada para a ativação dos esquemas. O aluno não se desenvolve primeiro em uma habilidade para ser capaz de ter acesso à outra. A decodificação da palavra não precede à da frase ou do texto, assim como a leitura em voz alta não precede a compreensão.

Sem privilegiar excessivamente o texto ou o leitor, distinguimos um quarto modelo de leitura que se fundamenta na construção de sentidos através de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor através do texto, ou seja, que incorpora como elemento importante de compreensão a interação social. Essa **abordagem interacionista da linguagem** procura discutir como os conhecimentos dos sujeitos são conhecimentos socialmente construídos. Consoante a essa concepção estão as questões inferenciais e globais, nos livros didáticos (“Há uma contradição no texto. Como isso aparece?” ou “Qual a moral da história?”) (Marcuschi, 1996b, p.52). E correlacionando esse modelo de leitura aos níveis de compreensão, o aluno capaz de responder a essas questões e de identificar o sentido global do texto estaria no horizonte 3, o das inferências. Assim, consideramos um leitor competente aquele capaz de ler as entrelinhas e realizar atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações (inferência). Nas palavras de Marcuschi (1996a, p. 75), a compreensão ocorre quando “há a geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto”.

Nesse **modelo interacionista de leitura**, diferente do interativo, que não considera os usos da leitura segundo os inúmeros gêneros, há a incorporação de elementos do contexto de produção da leitura. Segundo Kleiman (1996, p. 39) “a leitura ocorrerá na relação do locutor com o interlocutor através do texto e na determinação de ambos pelo contexto”.

A presença do contexto como relevante para a determinação de sentidos permite considerar a existência da intenção da obra (*intentio operis*, Eco, 1993, p.11) como uma fonte de significados que, embora não seja redutível apenas à intenção do autor, serve como restrição à liberdade da intenção do leitor e ao poder de verdade do autor. Essa intenção da obra pode ser entendida como o significado que o texto adquire em uma

dada situação de produção e leitura. É em cima desse modelo que analiso os dados da dissertação.

Relacionando os cinco níveis de compreensão, apresentados por Marcuschi (1996a) com as quatro concepções de leitura que serviram como modelo para a análise das ações pedagógicas no decorrer do ano, elaborei a Figura 2, que orienta as análises do *corpus* construído.

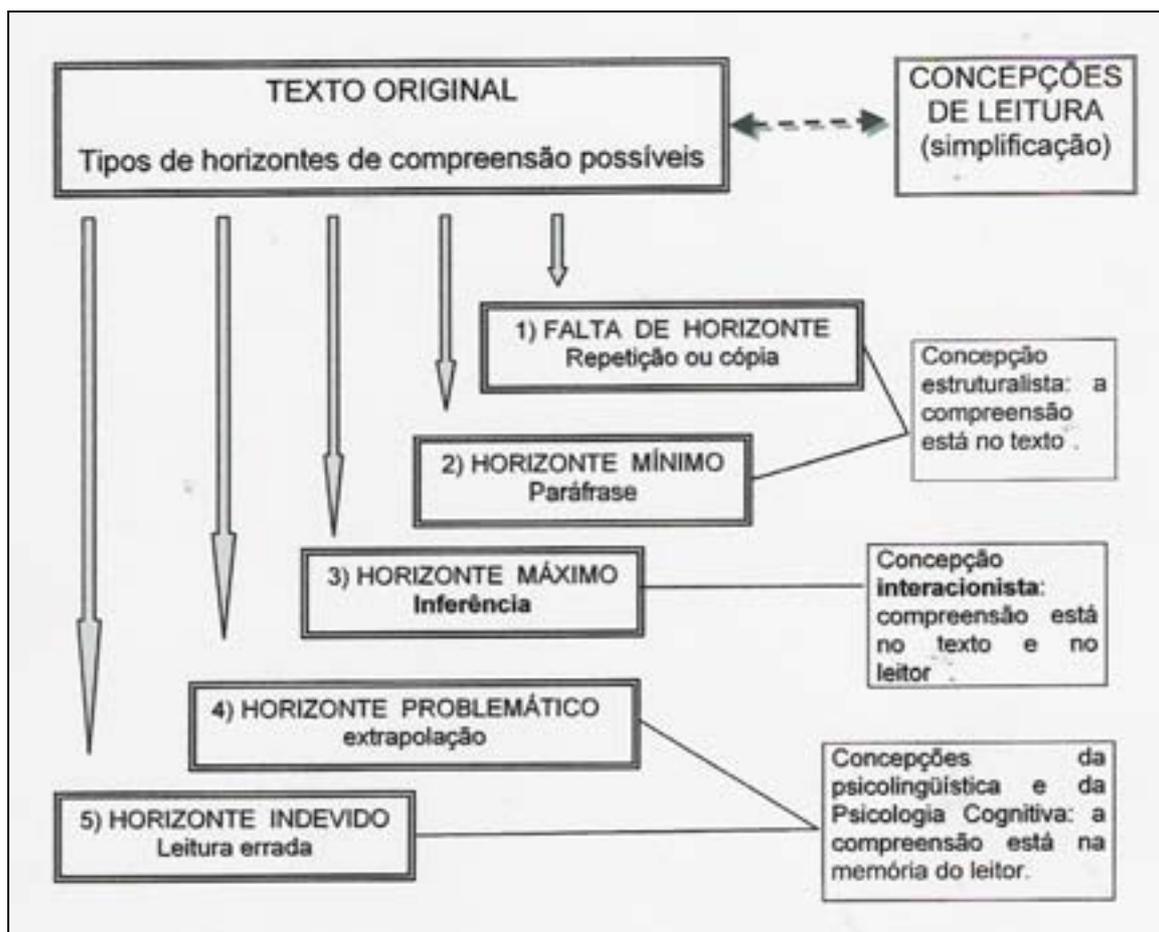


Figura 2: Relação entre horizontes de compreensão e modelo de leitura

Aos tipos de compreensão 1 e 2 e ao modelo estruturalista de leitura relacionam-se dois tipos de leitores, citados por Kato (1995), a saber:

- 1) o **leitor analisador**, que é dependente do texto e analisa cuidadosamente o *input* visual;
- 2) o **leitor construtor**, que é dependente do leitor e se apóia nos conhecimentos anteriores para fazer previsões do enunciado.

Ainda relacionando os níveis de compreensão aos tipos de leitores apresentados por Kato (1995), podemos dizer que ao horizonte 3 associa-se o **leitor construtor-analisador**, pois há uma interação entre leitor e texto, e este é uma unidade formal, com significado próprio.

Inter-relacionando a função do texto, do leitor e do contexto sócio-histórico, adoto, nesta pesquisa, a concepção de leitura como uma **prática sócio-interacional**. Isso implica que todo o processo de aquisição e uso da linguagem relaciona o cognitivo com o social. Segundo as palavras de Halliday (1975, apud Lemos, 1986, p. 239) sobre aquisição de linguagem, podemos dizer que:

Esse processo ocorre dentro da própria cabeça (da criança); é um processo cognitivo. Ocorre, porém, em contextos de interação social e não há outro modo possível de ocorrência a não ser nesses contextos. Do mesmo modo como é um processo cognitivo a aprendizagem da língua materna é, também, um processo interativo. Ele se dá sob a forma do contínuo intercâmbio de significados entre o sujeito e os outros. O ato de significar é um ato social.

Segundo Vygotsky (1989), no sócio-interacionismo a linguagem se constrói principalmente através da interação com o outro, mas também com o meio físico e com o objeto lingüístico. Desde a infância, quando os pais contam histórias ao pé da cama, a criança vivencia a interação com o outro e essa é a forma de interação que permanece na escola, com o professor servindo de mediador na aprendizagem.

Moita Lopes (1996) aponta o **modelo sociointeracionista** de leitura como um ato comunicativo, que envolve aspectos sociais, psico-sociais e contextuais. Ler, segundo essa concepção, é conjugar informações apuradas pela decodificação gráfica, informações advindas da leitura de mundo do leitor (juntamente com as práticas sociais nas quais ele foi aculturado) e o contexto no qual essa interação se dá. Essa concepção pressupõe que os significados não são intrínsecos, mas construídos.

Assim, uma concepção de leitura sóciointeracionista considera a interação social como necessária para o processo de construção do conhecimento. Conjugada à essa visão sociointeracionista e à noção proposta pelos horizontes de compreensão (cf. Figura 2), considero o texto a partir da *metáfora do átomo* proposta por Morais (2005, p. 38-9), que apresento na figura 3.

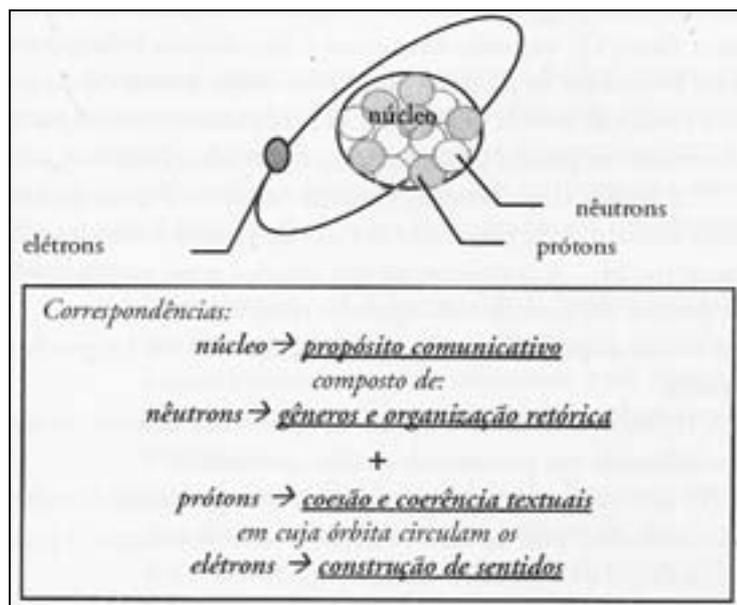


Figura 3: O TEXTO é um ÁTOMO (Morais: 2005, p. 39)

Morais (2005, p 38) entende o texto a partir da *metáfora do átomo*, pois “um átomo pode perder ou ganhar elétrons, mas o seu núcleo permanece imutável”. O mesmo se dá com o texto, que pode ser enriquecido por inferências realizadas pelo leitor advindas de suas experiências, de sua leitura de mundo, e cuja espinha dorsal (o núcleo) não pode ser alterada.

A *metáfora do átomo* corrobora com os horizontes de compreensão (Marcuschi, 1996a): quando o aluno realiza uma leitura com a qual ele se mantém nos horizontes 1 ou 2, ele apenas orbitou em torno do núcleo prototípico, sem alcançar sua essência, quando consegue atingir o horizonte 3 de compreensão, o aluno atingiu o núcleo do átomo, doando elétrons para a construção do significado; já quando atinge os horizontes 4 ou 5, o aluno ao menos atingiu a órbita do átomo, seja extrapolando sua órbita (horizonte 4), seja modificando o curso original dessa órbita (horizonte 5).

3.3.

O ensino de leitura na escola

A concepção de leitura tradicionalmente adotada na escola não é condizente com a concepção sócio-interacionista, que considera a leitura uma prática social. Pelo contrário, na escola a leitura é, muitas vezes, entendida como uma competência individual (Kleiman, 1998b), ou seja, um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas progressiva e seqüencialmente por todos os alunos, individualmente.

Ao considerar a leitura como decodificação de enunciados para encontrar o sentido único que o texto contém, a postura da escola frente à leitura aproxima-se do modelo estruturalista de leitura. Uma das manifestações dessa concepção é a ênfase na oralização da leitura, como já indicamos. Já há quase dois séculos, desde 1821, os livros didáticos sugeriam aos alunos que fazer uma boa leitura e ler bem consistia em ler em voz alta:

A boa leitura, meus amiguinhos, não consiste em ser feita de carreira, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo, muitas vezes, palavras que devem ser lidas separadamente e separando outras, que convém ditas juntamente (trecho de livro didático de 1821, In: Zilberman, 1996. p.18).

Esses mesmos manuais enfatizavam a leitura como uma competência e como tanto deveria ser aprendida de forma gradual e cumulativa: “Após já haver aprendido a ler sílabas, palavras, frases e até páginas, os alunos poderiam, num processo crescente, ler livros” (op. cit. p.18).

Ou seja, a concepção de leitura tradicionalmente adotada pela escola oscila entre a estruturalista e a psicolingüística. Essa oscilação torna, entretanto, os objetivos e orientações metodológicas incoerentes e inconsistentes em relação às atitudes que a escola diz querer formar nos alunos. Como conseqüência, modifica-se a noção da compreensão: ora esta é a identificação de informações contidas no texto, ora é a inserção de dados do conhecimento de mundo do leitor.

Apesar de serem concepções diferentes, têm um ponto em comum: ambas podem ser avaliadas através dos “exercícios de compreensão” no livro didático, os quais ratificam tanto a cópia de informações como a extrapolação, através de dados pessoais.

Entretanto, compreender é recriar sentidos a partir das informações do texto e do conhecimento de mundo, inferindo elementos implícitos do texto. Conforme essa noção de compreensão, as questões propostas pelos livros didáticos são ineficientes no seu propósito de mediadoras para a construção do conhecimento, visto que algumas delas sequer exigem a leitura do texto para serem respondidas. Observando-se os livros didáticos de 1a a 4a série do Ensino Fundamental, Marcuschi (1996a e 1996b) percebeu que, quantitativamente, 53% das perguntas são de tipo objetiva e 16% requerem apenas que o aluno copie ou transcreva trechos do texto.

As questões de leitura deveriam servir para avaliar as dificuldades de compreensão e também servir como mediadoras para a construção do conhecimento, como mostra Kleiman (2001):

Antes da leitura, a pergunta tem a função de (1) explorar e ativar o conhecimento lingüístico, textual, discursivo, temático do aluno e (2) ensinar características formais do texto (enquanto concretização de um gênero) desde que elas sejam relevantes para entender o texto selecionado. Após a leitura pelo aluno, a pergunta tem a função de (1) verificar se há problemas de compreensão que tornam o texto ilegível para o aluno e (2) ajudar o aluno a construir um sentido global, fazendo inferências que integrem aspectos explícitos (elementos presentes no texto) e aspectos implícitos (elementos nas entrelinhas que remetem ao conhecimento sociocultural do leitor).

Assim, fazer questões para conduzir o aluno a perceber as entrelinhas do texto emerge como recurso para a compreensão e deveria ser utilizado com mais cautela pelos elaboradores dos livros didáticos e com mais eficiência pela escola.

Como chegar à compreensão, então, se as duas estratégias de leitura mais utilizadas na escola (leitura oralizada e as questões do livro didático) são ineficientes para esse objetivo? Em geral, duas propostas diferentes surgem: aumentar o incentivo à leitura e valorizar, em demasia, o papel do professor como mediador da aprendizagem.

Com o aumento do incentivo à leitura, a compreensão passaria a ser uma conseqüência natural e praticamente automática da quantidade de material lido, do hábito de leitura. Dessa forma, para que o aluno compreenda cada vez melhor o que lê basta que ele leia cada vez mais, e por sua vez o papel da escola e do professor na formação de leitores seria apenas o de fornecedor de condições materiais para que o aluno, por si só, crie o hábito de ler (compreendendo o que lê).

As propostas de incentivo são sempre bem vindas por serem responsáveis pela ampliação do conhecimento de mundo dos alunos. Bamberger (1995) sugere algumas

maneiras de se incentivar a leitura: troca de livros durante as aulas, concursos sobre o melhor livro do mês, festivais de leitura, passaporte de leitura, diário de leitura, contato com autores, visita à livrarias e bibliotecas, entre outras atividades que, ora mais ora menos, fazem parte da programação escolar principalmente entre as séries iniciais e vão desaparecendo progressivamente. Também Geraldi (1999) relata uma prática de biblioteca em sala de aula e seus resultados como incentivo à leitura.

Portanto, o problema da escola não está em incentivar a leitura, mas em considerar apenas o incentivo como suficiente para desenvolver a compreensão. Se assim fosse, o papel do professor seria apenas de fornecedor de estímulos para o automatismo (segundo uma concepção behaviorista) e não de mediador, orientador na busca da conscientização sobre a intencionalidade do texto e dos outros aspectos que envolvem a compreensão.

Outra solução geralmente encontrada pela escola para desenvolver a compreensão⁵ é valorizar em demasia o papel do professor como mediador. Com o propósito de “ajudar” o aluno a construir o conhecimento, o professor assume a função de decodificador da leitura (reafirmando a idéia assumida pela escola de que a compreensão é derivada da pronúncia das palavras) e passa a ler ou parafrasear todos os textos escritos utilizados em aula. Até mesmo os enunciados das provas de leitura são lidos em voz alta pelo professor e explicados em seguida. Assim, o aluno não precisa ler nem ao menos quando está sendo avaliado em leitura e compreensão; precisa apenas ouvir e ter boa memória.

Como dizem Lunzer e Gardner (1984), não há o ensino de leitura porque a leitura propriamente não acontece na escola, já que há a idéia de que os alunos não são capazes de compreender somente lendo e necessitam, sempre, de uma explicação oral do professor. Isso também resulta na formação de leitores pouco competentes.

Não devemos desprezar, no entanto, o papel do professor como mediador se considerarmos o ensino da leitura como o processo que fornece as condições para o aluno construir sentidos para um texto, apoiado tanto nos aspectos textuais desse objeto quanto nos seus conhecimentos pessoais (incluindo-se aí o conhecimento das práticas culturais).

⁵ Pude observar essa prática no estágio supervisionado que fiz em 2004, pela conclusão de minha Licenciatura em Letras.