

Uma proposta metodológica da leitura em sala de aula

Elma Luzia Corrêa Scarabelli

Mestre em Educação pela UCDB.
(FIFASUL/UFMS)

Resumo

O artigo focaliza o papel da leitura de textos como suporte privilegiado para a produção escrita na escola. Com base nessa idéia, a autora desenvolve os fundamentos para uma proposta didática da leitura em sala de aula, condizente com referenciais construtivistas de ensino.

Palavras-chave

Leitura; ensino; formação; professor.

Abstract

The article emphasises the role of reading as key foundation for written work in schools. Based on idea, the author develops a didactic proposal which is founded on reading in class, compatible with constructivist modes of teaching.

Key-words

Reading; teaching; qualification; teacher.

O ser humano é dotado de grande dose de predisposição para aprender a falar, a ler e a escrever de forma madura, tendo em vista que não vive isolado e que uma mensagem só encontra razão para existir se partir de um sujeito e tiver como destinatário outro sujeito e que ambos compartilhem de boa parte dos conhecimentos não visuais implícitos no texto¹.

O amadurecimento dos seres envolvidos nos atos comunicativos depende, em grande parte, da interação social e da qualidade do contato que, desde a infância, se tem com os adultos. Assim, para que a língua cumpra suas funções sociais e seja utilizada adequadamente (nas modalidades oral e escrita), cumprindo suas funções comunicativas, é necessário que seja fruto de uma construção social e que seja fomentada por meio dos contatos sociais.

Tendo em vista vivermos em uma cultura letrada, a reflexão acima evidencia a necessidade de um fazer pedagógico consciente dos valores de ensino que espelhe o compromisso do professor para com as necessidades de formação de indivíduos potencialmente capazes para se comunicar, nas mais diversas situações concretas em que possam atuar. Neste sentido, as pedagogias da leitura e da escrita encontram-se intimamente ligadas pela natureza da situação de comunicação e não apenas pelo código utilizado. Escreve-se somente a partir do que se compreende que acontece na leitura: escrever obriga a teorizar as estratégias de escrita (Foucambert, 1994). No entanto, por ignorância ou por negligência, a grande maioria das escolas não

têm se preocupado com o desenvolvimento de projetos efetivos de leitura. Em virtude disso, vêem-se condenadas à ineficácia de seus trabalhos no campo da produção textual. É preciso perceber que o baixo rendimento dos alunos em relação à produção de textos é o reflexo de um problema. Não é o problema. A raiz do problema reside na falta de implementação de uma política de leitura na escola.

No que diz respeito à leitura em sala de aula, Élie Bajard² (1992) alertou para a ausência do material escrito em exposição à disposição dos alunos das séries iniciais das escolas públicas, ao mesmo tempo em que chamou a atenção para uma grave distorção das teorias construtivistas, uma vez que, no seio do construtivismo e de outras tendências, a introdução à língua escrita dá-se pela produção de textos pela criança, negligenciado-se a leitura. Segundo Bajard (1992, p. 32):

“Às vezes, a expressão escrita da criança é alimentada pelas histórias contadas sistematicamente pelo professor. A escrita se constitui assim, a partir da língua oral e dos textos ditos pela voz do professor. O texto aparece portanto nessas classes de duas maneiras: como texto escrito, produzido pela criança, ou como texto dito, proferido pelo professor. Extraído do livro, esse texto pode pertencer à literatura escrita, extraído da tradição, pode provir da literatura oral. (...) O que faz a originalidade da proposta do construtivismo é o estatuto atribuído ao texto produzido, que é aceito em sua forma gráfica não ortodoxa e considerado como expressão de uma lógica própria da criança,

que o adulto deve se esforçar em analisar e enriquecer.

A introdução à língua escrita faz-se portanto através da produção de textos. Mas qual é o lugar do texto novo, do texto vindo de fora, daquele que circula no exterior da escola ou daquele que é componente das bibliotecas? Quando se propõe à criança ler texto e com qual a metodologia? (grifo nosso).

O processo de aquisição da habilidade de leitura privilegiada nesta prática é intermediado pelo professor. O texto escrito existe, mas a atividade social presente acontece entre o professor e a criança por meio dos gestos, dos olhares e da entonação da voz do adulto. Não há o contato da criança com o texto escrito, não há leitura em sua originalidade, de modo que a especificidade do ato de ler fica radicalmente modificada; da mesma forma que, quando cantamos com a criança sem apresentar-lhe a letra da música e lemos para ela ou, em outro momento, pômo-la a assistir a um filme, não estamos trabalhando a leitura, mas a oralidade.

A leitura e a produção de textos são atividades individuais³ e silenciosas, que se distinguem do "dizer"⁴, que é essencialmente uma atividade social, assim como "dizer" insere-se também o "escrever", uma vez que são ambas atividades de emissão, diferentes de ler, que é entendida como um processo solitário⁵ de recepção. Ler e dizer diferem-se, pois enquanto o processo de leitura implica na utilização de um texto já constituído, dizer é uma atividade de produção. Desta forma, a introdução da criança à língua ocorre a partir do "dizer"

do professor.

Se as situações orais produzem discursos articulados às linguagens não-verbais, o "dizer" coloca o indivíduo em contato com uma língua escrita oralizada, construída por uma gramática e um léxico particulares e de funcionamento discursivo autônomo, ligado ao caráter acabado do texto escrito. Segundo Élie Bajard (1992, p. 37),

(...) na proposta do Estado de São Paulo (Cunha, 1990) não aparece nenhuma situação de leitura. Na obra de Ana Teberoski e Beatriz Cardoso (1989), além de uma abordagem inovadora de formação são citadas 17 ricas situações de escrita (p. 16-7). Apenas uma delas é uma proposta de leitura. Naturalmente, fala-se em leitura (a palavra está presente no próprio título da obra) mas o termo é utilizado freqüentemente para designar o que chamamos 'dizer', ou mesmo para designar o ato de ler, ou seja, revisão. Nessas atividades não há operações criadoras de sentido, porque o sentido já é conhecido.

Se a atividade de escrita ocorre sem o contato com os textos, a criança é privada de situações nas quais poderia elaborar hipóteses interpretativas ou descobrir, por exemplo, o funcionamento da escrita a partir da identificação dos índices gráficos, tais como os que dizem respeito à linearidade do texto, ao recorte de palavras, às marcas de plural, aos significantes lexicais, ao emprego das maiúsculas, à disposição do título e dos parágrafos, à articulação entre textos, etc.

Para Jolibert (1994a, p. 310), a leitura tem papel fundamental. Lê-se para:

(...) responder à necessidade de viver

com os outros, na sala da aula e na escola; comunicar com o exterior; descobrir informações das quais se necessita; para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-empendimento); alimentar e estimular o imaginário e para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento.

A leitura pode, neste contexto, cumprir as mais distintas funções de inquestionável valor: a de distração, a de busca por informação, a de estudo, a de deleite, etc. Ainda que seja necessário atender aos mais variados gostos, o professor deve orientar a seleção das obras de modo que se ampliem as experiências, conduzindo os leitores em formação por outros caminhos. Para formar bons leitores, segundo Reyzábal (1995), é necessário que familiares e docentes empenhem-se na preparação dos futuros leitores desde os primeiros anos de vida, antes mesmo que saibam ler, utilizando, para isso, textos adequados à idade, de forma a defrontá-los com situações de leitura ativa e criativa, as quais requeiram a inter-relação de diversas operações mentais. Para isso, é imprescindível que desde o início se propicie a retenção do que se lê, proporcionando situações em que o leitor em formação leia em uma velocidade pertinente e seja capaz de recordar o essencial do texto.

A construção do sentido atribuído ao texto, durante o ato de leitura, acontece pelo confronto e reordenamento dos indícios de significado. Para Jolibert (1994b), as mesmas marcas que constituem as competências lingüísticas de um texto, ao ser elaborado, são as características a serem

observadas pelo leitor, nas produções já escritas. Estas marcas lingüísticas correspondem aos vários níveis de possíveis abordagens do texto. As competências lingüísticas são construídas e devem ser representadas como competências conceituais apresentadas em sete níveis de indícios de leitura⁶, que se encaixam um no outro, inteiramente, podendo determinar as várias camadas da leitura, bem como determinar a situação comunicativa em que os textos foram produzidos. Motivar e guiar os hábitos dos leitores (crianças ou adolescentes) exige atenção e reflexão às questões que sejam de interesse dos leitores. É preciso levar em conta, também, a necessidade de elevar pouco a pouco o nível de exigências das leituras⁷. Uma atraente proposta didática de avaliação de leituras apresentada por Reyzábal (1995) consiste na dinamização dos textos após a leitura, de modo que se possa vivenciá-los com todos os sentidos, partindo dos recursos oferecidos pela teatralização, ilustração, escultura, murais, dança, criações verbais ou mesmo das composições musicais. Por isso, a escola não deve restringir seus trabalhos à leitura tão somente dos textos nos livros didáticos, mas a toda tipologia textual que permeia o ambiente social, tendo em vista que a função social da leitura na escola não é só despertar gosto/prazer. É também, e sobretudo, despertar para a necessidade de ler os textos com quais se convive.

Nesta perspectiva, em sala de aula, o texto deve ser entendido como fonte de informação, escrito autêntico, produzido para uma situação real para atender a uma

necessidade de um projeto imediato. Assim, o ato de ler deve estar ligado à compreensão do texto em sua realidade global e complexa, servindo como objeto de questionamento no qual se busca encontrar respostas.

Nesta perspectiva, Kaufman e Rodriguez (1995) indicaram o trabalho com os textos sociais, por meio de projetos que levem em consideração a produção de textos completos, incluídos em uma situação comunicativa precisa, com destinatários reais.

Para Jolibert (1994), esta prática permite ao aluno não depender apenas das escolhas do adulto, mas viver a experiência positiva do confronto com os outros (aportes mútuos e conflitos a serem superados) e da solidariedade; decidir e comprometer-se após a escolha; projetar-se no tempo pelo planejamento de suas ações e de seus aprendizados, além de assumir responsabilidades e ser agente de seus aprendizados, produzindo algo que tenha sentido e unidade comunicativa completa.

Em relação ao trabalho do professor, esta pedagogia oferece possibilidade de extrapolar os limites impostos pelo livro didático, possibilitando ao aluno situações de leitura, escuta de leitura, produção de textos orais e escritos de uma grande variedade tipológica de textos. Durante a execução do projeto, não há manual de leitura em sala de aula, nem as clássicas interpretações de textos, características das aulas tradicionais de português. Neste caso, não se lê para aprender a ler, mas para atender a um interesse imediato que pode ser a necessidade de se comunicar com o

exterior, alimentar ou estimular o imaginário ou descobrir informações das quais se necessita.

Notas:

¹ Para Costa Val (1994, p. 3-4), texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável, em dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção, uma série de fatores pragmáticos e semânticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da linguagem.

² Élie Bajard é consultor do MEC e Adido Lingüístico do Consulado Geral da França, em São Paulo. No artigo *"Afinal onde está a leitura?"*, publicado em 1992, fez breve histórico sobre as práticas sociais da escrita, bem como sobre o nexo entre o papel do pedagogo e as pesquisas sobre alfabetização, especialmente, as realizadas por Emília Ferreiro e seguidores. Bajard ainda apontou os efeitos em sala de aula decorrentes da primazia à produção de textos, na aprendizagem da língua, pleiteando medidas para corrigir as distorções e levar os alfabetizando ao efetivo domínio da leitura.

³ A menos que seja uma produção coletiva em sala de aula, que é uma estratégia utilizada normalmente pelo professor.

⁴ Élie Bajard (1994) denominou "dizer" à atividade de leitura em voz alta. Segundo o autor, não é leitura mas uma "transmissão da leitura". "Dizer", além de ser uma produção de oralidade ou pós-leitura, é também a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente; enquanto "ler" é a atividade silenciosa e individual de construção de sentido, partindo do significante gráfico e tendo como objetivo a elaboração de sentido.

⁵ Segundo Barthes, ao fechar-se para ler, ou fazer da leitura um estado absolutamente separado, clandestino, no qual o mundo inteiro é abolido, o leitor, o lente, identifica-se com dois outros sujeitos humanos, para dizer a verdade, bem próximos um do outro – cujo estado requer igualmente uma separação violenta – o sujeito amoroso, como se sabe, é

marcado por uma retração da realidade, desinveste-se do mundo exterior. Isto confirma bem que o sujeito-leitor é inteiramente sob o registro do imaginário: toda sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro (isto é, com a imagem), fechando-se a sós com ele, colado a ele, de nariz sobre ele, como uma criança colada à mãe e amorosa, suspensa no rosto arriado (1988, p. 34).

⁶ Os indícios de leitura apresentados por Jolibert são

equivalentes aos fatores pragmáticos pela coerência textual apresentados por Koch e Travaglia (1995).

⁷ Reypábal (1995, p. 17) fixou em cinco as etapas de leitura: à criança de dois a cinco anos, aconselha-se os livros de imagens; às de cinco a oito anos, os contos de fadas e os contos maravilhosos; aos leitores de oito a doze anos, os relatos ambientais; aos de doze a quatorze, as aventuras, e aos leitores de quatorze a dezessete, as leituras maduras.

Referências Bibliográficas

- BAJARD, Élie. Afinal onde anda a leitura? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p. 29-41, nov. 1992.
- _____. *Ler e dizer - compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo : Cortez, 1994.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa : Edições 70, 1988.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- _____. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Coerência textual*. 5. ed. São Paulo : Contexto, 1993.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- REYZÁBAL, Maria Victória. Algunas propuestas metodológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Fontalba, n. 235, 1995.