

## POR UMA PEDAGOGIA DA LEITURA

Maria da Glória Bordini  
UFRGS-CPL/PUCRS

Ler não se confunde com escrever, salvo talvez na fase de aquisição da leitura e da escrita. Mesmo então, o esforço para se descobrir a palavra viva, oral, sob o emaranhado de riscos impressos ou manuscritos, antecede o de traçar as letras e de associá-las aos nem sempre respectivos fonemas.

A aprendizagem da leitura, a propósito, não começa exatamente na escola, para a maioria dos bons leitores. Estes costumam informar que seu contato com as letras iniciou-se na primeira infância, aos dois ou três anos, momento em que o livro, visto habitualmente nas mãos de adultos entretidos na leitura, se tornou um objeto cobiçado. Nessa fase, manusear os volumes, folheá-los, brincar com eles, olhar as figuras, rabiscar por cima das páginas, ouvir pequenas histórias feitas de frases em prosa ou rimadas parece despertar um prazer tão lúdico como o do jogo e o da brincadeira. Ao mesmo tempo, esse prazer é também o de encontrar, no que foi lido ou visto, situações reveladoras de que os seres de papel vivem pequenos ou grandes dramas como qualquer criança, com a diferença de que as saídas, para eles, são mais definitivas e, portanto, tranquilizadoras.

Não é obra do acaso que os futuros leitores constantes provêm de meios familiares em que o livro é valorizado, em que as primeiras experiências com ele nascem da aproximação espontânea da própria criança e não da ansiedade ou imposição do adulto.

Nesse estágio pré-escolar, o menino ou menina, assim naturalmente interessados pelo livro como fonte de histórias, de gravuras para olhar e percorrer com o dedo — e a imaginação —, de rimas para rir e se espantar, estão se familiarizando com o código escrito e aos cinco ou seis anos são capazes de identificar palavras ou frases que eles amam, porque os divertem ou lhes alargam os horizontes. É igualmente nesse período que, expostos à imagem do universo letrado em cartazes, placas, propagandas de televisão, etc., eles se acostumam com a idéia de que a letra é sinal de outra coisa, de um sentido. Basta perguntar a uma criança de quatro anos que goste de Pepsi-Cola se ela sabe onde aparece o nome da bebida na garrafa e dificilmente ela deixará de apontá-lo.

Essas constatações indiciam a importância das condições de estimulação ambiental da criança e o respeito que se deve ter à sua maturidade e motivação na fase de pré-aquisição da leitura. Onde o cenário familiar não é propício à apreciação da linguagem escrita e onde se forçam saltos qualitativos no andamento normal da maturação biológica, a aprendizagem da leitura ficará severamente prejudicada. Isso se manifesta de forma inequívoca entre crianças desprivilegiadas, provenientes de lares desequilibrados, em que a premência por sobreviver suplanta qualquer tipo de relacionamento afetivo ou cognitivo mais satisfatório. Não se insentam, por outro lado, as famílias de classe média e alta que se omitem do afeto e convívio com os filhos e que lhes ensinam cedo a cuidarem apenas de si mesmos para não serem devorados pelo outro. Ninguém sente interesse pela leitura se esta não se lhe apresenta como objeto de desejo. O desejo, é sabido, liga-se a um complexo de impulsos, em que inclusive as restrições contam. Por isso, o livro ou a revista inacessíveis ou proibidos podem tantas vezes ser um incentivo tão poderoso para a leitura quanto a excessiva insistência de certos pais no sentido de que os filhos leiam pode ser desestimuladora. Os caminhos para o livro, portanto, nem sempre são retos e exceções à regra acontecem com frequência.

Seja qual for o percurso da criança, aos seis ou sete anos ela ingressa na escola por lei, e sua expectativa, alimentada pela sociedade — a nível ideológico se não a nível de realidade — é aprender a ler, escrever e contar. É nesse estágio da vida infantil que se insta-

tipográfica da escrita/leitura e obteve seu atual status dominante graças aos aspectos behavioristas e conformadores que encerra. Obriga a criança, a partir de um treinamento mnemônico rigoroso, a efetuar sínteses mentais num estágio de maturação em que ela não está biologicamente preparada para isso e destitui o processo de aquisição da leitura de sentido, pois o converter num exercício de memorização em que o que se diz não importa como incentivo. Quando a criança aprende a efetuar a síntese da sílaba, já deve esquecê-la para passar à da palavra e, depois, esquecer a esta para passar à da frase, o que é um evidente desperdício de investimento das forças vitais do aluno.

De acordo com esse pedagogo francês, o método ideal é o analítico, ou global, porque não segmenta o sentido para depois reconstituí-lo — parte do todo para as partes, da frase para a letra. Isso se processa na dependência do sentido da frase para o aluno. É do intercâmbio simétrico entre professor e aluno que surgem as frases e textos significativos para o conjunto das crianças. Elas os identificam e, depois, descem aos níveis constitutivos da palavra e da sílaba, sempre visando estabelecer relações de sentido. Segundo consta, as pesquisas de Jean Piaget, dos gestaltistas e da moderna psicologia experimental atestam que a criança discrimina melhor o detalhe se inserido num todo do que observando-o isolado. Assim, lhe seria mais fácil comparar textos, frases e palavras, por ela mesma produzidos, à procura de segmentos semelhantes e diferentes, do que somar formas destituídas de sentido para construir um todo espacial que só então iria adquirir significação, como acontece com o método silábico.

Em resumo, as objeções de Mialaret ao método silábico são por conta de seu aspecto de mero treinamento, enquanto sua preferência pelo método global se deve ao predomínio da significação que ele implica. Todavia, ainda segundo o Autor, os dois métodos, nas mãos de professores bem preparados e conscientes de suas funções, demonstram-se igualmente eficazes. Sua escolha, deprende-se, deriva muito mais de uma opção ideológica do que pedagógica. É, talvez, hora de se repensar o predomínio histórico do método silábico no Brasil, após tantos períodos de autoritarismo.

O que importuna Mialaret, de um modo geral, é que ele com-

preende a vital importância da fase da alfabetização para o restante da vida escolar e social da criança e antevê as conseqüências funestas do fracasso da aprendizagem da leitura nas sociedades letradas que hoje dominam o Ocidente. Essa preocupação se agiganta, quando se pensa num país subdesenvolvido como este, dependente do saber e da tecnologia de nações desenvolvidas e sem meios de reverter essa condição por falta não só do poder que o capital dá, mas também do poder que o conhecimento confere.

Mialeret conceitua leitura como equivalente a "ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas (...) ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético." (op. cit., p.15) Essa concepção poderia se completar com a de Paulo Freire, ajuntando-se-lhe mais duas operações: a percepção inteligente do mundo (do referente da linguagem) antes da decifração da letra e a transformação deste mesmo mundo após o distanciamento proporcionado pela linguagem.

Dependendo, pois, da concepção de leitura que o pedagogo privilegia, variam os métodos, não só de alfabetização, mas os de reforço posterior da própria leitura como atividade escolar e cotidiana. Nesse aspecto, a situação da escola brasileira é muito mais caótica do que se poderia imaginar. Se a taxa de analfabetismo aqui é assustadoramente elevada, porque a escola se cega à questão das diferenças sociais e não empreende pesquisa para resolvê-las segundo cada circunstância, maior é o número de alunos que, bem ou mal alfabetizados, deixam cedo de ser leitores e resultam no adulto apassivado, influenciável pela retórica e desconfiado das letras, embora confie nos "doutores". Esse jovem ou esse adulto, numa sociedade em que o poder circula nas classes letradas, está fora do circuito e, assim destituído, se inscreve numa sociedade segunda, a dos marginais, premida pela fome e regida pelo alcoolismo e pela força bruta.

Não é exagero prever que uma população altamente alfabetizada e leitora seria menos marginalizável, mais informada e mais capaz de reivindicar igualdade de tratamento ante as elites dominantes. Assim, parece que a situação indecorosa da leitura neste País é bastante desejável por aqueles que necessitam de

forças de trabalho submissas e massas de manobra inflamáveis por qualquer palavra de ordem.

Para além dos esforços de alfabetização, portanto, é preciso, nas escolas nacionais, uma política de ensino de leitura que garanta ao aluno, indiscriminadamente, a livre movimentação pelas múltiplas espécies de textos que a vida social lhe lança à frente, superando, inclusive, a barreira secular que entende leitura somente relacionada a livro ou à imprensa e não a qualquer sistema semiótico. Pressupondo-se que a linguagem, seja qual for a sua matéria, é expressão e comunicação de sentidos através de códigos socialmente acordados, nada impede que se dê relevo à leitura do texto escrito com palavras, já que corresponde à situação lingüística mais natural, mas não haverá prejuízo se outros textos não verbais forem submetidos ao aluno, para que ele possa expandir seus recursos expressivos e comunicativos e compreenda melhor as trocas simbólicas existentes em sua sociedade comunal e nacional.

Roman Ingarden, em seu livro *O Conhecimento da Obra de Arte Literária*, examina fenomenologicamente o ato de ler, expondo nele quatro operações da consciência: a apreensão sensível dos sinais gráficos ou acústicos; a compreensão dos sentidos verbais provenientes dos fonemas combinados em unidades superiores como as frases e parágrafos; a objetificação, ou transformação desses sentidos em vivências da consciência; e, por último, a concretização, quando essas vivências, provenientes de simples palavras, ganhariam status igual ao das coisas vividas no real. Cotejando esse quadro de referências com os conceitos de leitura anteriormente citados, percebe-se a concordância básica entre eles e a comparativa importância, a partir de linguagens científicas diversas, conferida à segunda parte de todos eles, ou seja, a supervalidade do sentido. Com efeito, não basta ter-se alfabetizado para ser leitor. Também não adianta apenas entender o que as letras simbolizam juntando palavra após palavra, frase após frase. É conhecida a situação da criança que lê uma história inteira e, perguntada sobre o que gostou, é incapaz de responder. Os níveis que Ingarden chama de objetificação e de concretização é que decidem a qualidade do leitor. Para além da linguagem escrita e reconhecida, a criança necessita alcançar a habilidade de viver ima-

ginariamente os sentidos lingüísticos, preenchendo os inevitáveis vazios destes (porque a linguagem é sempre redutora do real) com aquilo que ela possui de vivências dentro de si. Só então, quando o que é lido se torna concreto, tangível pela imaginação ou pela afetividade ou pelo raciocínio, o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições.

Uma pedagogia voltada para a realização desse segundo e indispensável momento da formação do leitor deveria estar atenta para alguns requisitos essenciais:

1) Que os textos, verbais e não verbais, apresentados ao aluno, digam respeito a seus interesses etários e/ou à realidade natural ou cultural que o cercam. A criança precisa encontrar neles algo que responda àquilo que ela busca saber ou àquilo que ela deseja, mesmo como antevisão. Do contrário, a leitura morrerá nas primeiras páginas porque, para esse leitor, o texto era surdo e mudo.

2) Que o professor de leitura não imponha textos — ninguém ama ser mandado e nem se é leitor por encomenda — mas que procure organizar o acervo de leituras da sua classe em conjunto com ela, discutindo temas e gêneros. A postura autoritária resolve a questão da operacionalização do ensino de modo muito fácil, mas não conquista afetivamente aquele que é ensinado. Muitos alunos deixam de ler assim que saem da escola por pura rebelião a seus mestres.

3) Que o professor deixe à criatividade dos alunos as formas de leitura, sem permitir, entretanto, que, por resistência ativa da classe, essas leituras não se produzam como leituras, isto é, não atinjam o sentido do texto e não dialoguem com ele. Para evitar o caos ou a malandragem, convém que o professor disponha de métodos de leitura, meios de sistematização da criatividade ou mobilização inicial espontânea dos estudantes, de modo a se assegurar de que todas as operações que ele considera integrantes do ato de ler se processem para todos os alunos.

4) Que o professor incentive a produção diversificada de leituras, sem impor a sua como perfeita ou modelar, de forma a que os alunos percebam a divergência dos níveis de apreensão, compreensão, interpretação e crítica entre as leituras circulantes numa sociedade e, comparando-as, também possam selecionar quais as que fazem justiça ao texto (o que se constata pela coincidência de interpretações), quais o distorcem e por que motivos, se falta de bagagem cultural ou interesses de manipulação e quais, ainda, o suplantam, alargando o espectro dos sentidos nele vertidos.

5) Como método ancilar, que o professor sempre proporcione, ante qualquer texto, a ocasião de que seja comparado e contrastado com a realidade a que ele se refere, trazendo-a, sob as formas viáveis, para a sala de aula ou levando os alunos, se possível, até ela. O cotejo entre a vida e o texto permite fazer aparecer os vínculos de identidade ou de oposição que outorgam sentido à leitura, erguendo-a ao patamar da concretização antes mencionada. A pura letra, para aqueles ainda pouco familiarizados com ela, parece alienante e pode provocar rejeição. Não é incomum um estudante reclamar que o que ele aprende — ou lê — na escola não tem nada a ver.

6) Que não se avalie o processo da leitura e seus resultados, mas a simples presença ou ausência do ato de ler como um todo. A avaliação implica, necessariamente, um critério prévio. Se a hermenêutica define a leitura como um diálogo entre texto e intérprete, em que um e outro propõem perguntas e dão-se respostas mutuamente, na dependência do mundo do texto e do mundo da vida do leitor, toda a sorte de constatações do intérprete têm sentido, mesmo que aparentemente se desviem do texto, porque foram por ela suscitadas. Além disso, se os fracassos ocasionados pela avaliação marcam o insucesso de um tipo privilegiado de leitura, também marcam o leitor como socialmente incapaz e desanimam a persistência na leitura, gerando não leitores futuros.

Inserindo o ato de ler entre as práticas significantes da sociedade, a escola provavelmente modificará a fisionomia apática do leitor brasileiro e — tanto no aspecto da alfabetização quanto no do desenvolvimento das habilidades de ler — poderá contribuir de

forma efetiva para o bem estar social da Nação, aplainando desigualdades lingüísticas e proporcionando a todos os cidadãos um ponto de partida comum para a construção de uma sociedade cônica de si: o domínio dos sistemas simbólicos que nela transitam.