

ANTIGAS PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA ESCOLA ATUAL

Érika Christina Kohle¹

Introdução

Ao longo da história da leitura no mundo ocidental houve uma evolução em suas práticas. No entanto, nas escolas, ainda é forte a presença de práticas rudimentares de leitura que se efetivavam em sociedades antigas com outros modos de pensar, agir e de viver, mas que, hoje, não condizem com a realidade da vida dos sujeitos. Isso acontece porque se mantêm princípios herdados de determinado momento da história pedagógica, que são atravancadores do ensino que prioriza as necessidades dos sujeitos. Por isso, pretende-se, discutir sobre esse assunto e tecer uma reflexão sobre de onde e de quando vêm os modos equivocados de se ensinar a leitura e sobre quais seriam as práticas, táticas e estratégias constituintes do ato de ler adequadas para os leitores do século XXI.

A leitura como distribuição de som

De acordo com os estudos de Chartier (2002, p. 41-42), na Grécia Arcaica, por volta do século VIII a. C., havia uma tradição estabelecia que valorizava a linguagem oral, enquanto a escrita, por ser vista como algo incompleto, só interessava se fosse empregada por meio da leitura oralizada para distribuir os conteúdos por meio de sons, ou seja, como algo meramente instrumental, tão desprezada, que o ato de fazer sua distribuição era relegado a um escravo. Na política, os debates sobre democracia ocorriam oralmente; por meio da fala, o homem dominava o outro ou defendia-se. Entretanto, na Grécia Arcaica, a busca pela formação do homem autônomo se colocava como ideal de sociedade democrática, e a dependência de alguém para dar sons aos escritos já era encarada como algo divergente dessa visão.

Após dezoito séculos, na sociedade atual, em que se almeja a independência e a liberdade intelectual de cada sujeito, esta prática de ler pronunciando para os outros já deveria ter sido extinta. Entretanto, sua presença é marcante nas escolas dos dias atuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, como por exemplo, no método e nas avaliações do Programa “Ler e Escrever”, projeto emergencial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para garantir a alfabetização, que de acordo com dados de 2010 abrange 29.000 classes em todo o estado, e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação externa cujo objetivo é aferir os níveis de alfabetização (leitura e escrita), ao avaliar os conhecimentos dos alunos de 3º ano em todo o território nacional; neles, as questões e os enunciados dos exercícios chegam às crianças por meio da voz do professor e esse procedimento passa a ser constante nas salas de aula, cuja consequência é a destituição da autonomia dos alunos para ler.

Na média Idade Média, por volta do século V, as palavras começaram a ser grafadas separadamente e, nesse momento, a escrita passou a atender aos olhos, possibilitando o surgimento da leitura silenciosa, de maneira sufocada, desprestigiada e clandestina. Mas, constituía-se aí uma oportunidade de fazer uma leitura com o enfoque na atribuição de sentidos.

Sobre isso, Chartier (2002, p. 54) diz que durante o século V há um movimento de interiorização, que engloba não só a palavra como voz da consciência, mas também a capacidade de ler com a mente, que se intensifica entre o final do século III e o início do século I, e a presença do livro para a leitura realizada na intimidade dos quartos tornou-se corriqueira.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: fraumartins@yahoo.com.br.

A natureza da atividade de leitura

A ideia de que há um processo de reconstituição da leitura por uma palavra interior, que medeia os sinais gráficos e a compreensão, circunda a atividade de leitura, no entanto, a velocidade desse ato é superior às possibilidades físicas de produção de uma linguagem intermediária oral tanto pronunciada quanto interiorizada. Por essa razão, a leitura

[...] trabalha sobre um simbolismo direto, é a tomada imediata de um significado da escrita; o leitor compreende o texto escrito tratando diretamente a informação que retira no momento de cada fixação; ele tira o significado do que vê e não de uma transformação do que vê. [...] (FOUCAMBERT, 2008, p. 66-67).

Por isso, as práticas de leitura propostas pela escola deveriam enfatizar o modo de ler com o cérebro, pois a criança pequena até o momento de entrada na escola encontrou sentido em tudo que fez, então, busca sentindo nas atividades escolares; entretanto, ao entrar em contato com os manuais de leitura e sua metodologia composta de exercícios artificiais de transcodificação de fonemas, depara-se com algo que não se insere em sua vida cotidiana.

Chega-se assim a uma situação bastante paradoxal. Todas as pesquisas sobre a leitura expert apresentam a escrita como uma linguagem para o olho, e a leitura como um processo grafo-semântico, uma troca direta e recíproca entre as informações atrás e diante dos olhos. (FOUCAMBERT, 1997, p. 121).

Isso afeta a didática, que abandona as comprovações científicas do saber especializado da área com a intenção de planejar suas transposições. Entretanto, as avaliações dos dados oficiais revelam que: “[...] mais da metade dos alunos de quinta série apega-se ainda ao fonológico e dificilmente consegue organizar uma mensagem [...]” (FOUCAMBERT, 1997, p. 121). Desse modo, poderia ser mostrado aos pedagogos que, no decorrer do processo de aprendizagem dos atos de leitura, há uma via fonológica que não é natural e muito menos necessária.

A aprendizagem da leitura antes e hoje

De acordo com Chartier (2002, p. 79), no Mundo Romano aprendia-se primeiramente a escrever para depois aprender a ler. Antes de tudo, tinha-se que aprender as formas e os nomes das letras, depois o traçado, as sílabas das palavras e depois as frases e

[...] o próprio exercício continuava com uma leitura feita por longo tempo e muito lentamente, até atingir, pouco a pouco, uma *emendata velocitas*, isto é, um considerável grau de rapidez sem incorrer erros. O exercício era feito em voz alta e enquanto esta última pronunciava as palavras já lidas, os olhos deveriam olhar as palavras seguintes. (CHARTIER, 2002, p. 80).

Naquele tempo, o próprio Quintiliano, fonte responsável por essas informações, considerava a aprendizagem dessa técnica difícilíssima, porque exigia um desdobramento da atenção por tratar-se de uma leitura “ao mesmo tempo oral e visual.” (CHARTIER, 2002, p. 80).

Tanto antes quanto agora no cotidiano das escolas ensina-se primeiro a escrita e em seguida a leitura em voz alta como parte do percurso entre os interlocutores do processo discursivo, por isso, ler apresenta-se como uma ação lenta, pois a escansão oral dos fonemas freia a velocidade da visão.

A valorização da leitura dos gêneros considerados clássicos

Desde o mundo Romano em que os atos de leitura começaram a se popularizar, os livros e a literatura distinguiam grupos sociais. Existiam as tabernas geridas por e para as pessoas de condições econômicas inferiores e as livrarias para um público mais instruído, onde havia conversas eruditas entre os cultos e os pseudointelectuais. Segundo Chartier & Cavallo (2002, p. 83-84), dos primeiros almejava-se apenas o cultivo dos gestos de leitura, mesmo que fossem incapazes de refletir sobre a qualidade das leituras e de compreender cada trecho dos textos; para os últimos, destinava-se a leitura das grandes obras consagradas, pois a leitura dessas obras “[...] exigia um grande domínio técnico e intelectual.” (CHARTIER & CAVALLO, 2002, p. 78). Naquele momento, os romanos ao menos estimavam o comportamento dos leitores que liam para si, por força de suas funções ou por algum outro motivo, e a escola da atualidade muitas vezes contrapõe-se a esse modo de pensar, pois não apenas não cria necessidades de leitura nas crianças, como também destitui os atos de leitura de suas funções sociais.

Até hoje, a ideia de que somente a leitura dos clássicos tem valor circunda os territórios escolares e o modo de pensar da sociedade. Movimento contrário a esse deveria ocorrer na escola, porque a cada situação de comunicação os sujeitos necessitam de determinado gênero discursivo para se exprimirem e a cada novo gênero conhecido as possibilidades discursivas são expandidas. Por isso a escola deve oferecer uma gama variada de gêneros discursivos às crianças, para que sejam cada vez mais autônomas em suas capacidades discursivas e superem as dificuldades de expressão e de compreensão advindas da falta desse conhecimento, que criaria dificuldades a eles também fora da escola.

Como antes, na escola, preocupa-se apenas com a leitura de alguns gêneros eleitos e a leitura dos outros gêneros é vista com preconceito, como algo direcionado aos menos capazes ou à classe trabalhadora. Além disso, a leitura dos gêneros não eleitos, quando aceita, é vista com entusiasmo se tiver apenas a função de trampolim para se chegar à leitura dos clássicos da literatura. Nesse modo de ver, “[...] o leitor que não lê, pelo menos, os escritos considerados nobres não pode ser considerado leitor.” (ARENA, 2003, p. 58). E esclarece que

[...] o problema do ser ou não leitor não deveria vincular-se ao que denomina leitor consumidor – aquele que consegue consumir os produtos considerados nobres produzidos pelo parque editorial do país – mas àquele que lê, porque suas relações com o mundo são mediadas pelo escrito, seja de que natureza for, e para que essas relações provoquem os comportamentos adequados às necessidades e às finalidades que a sua ação exige. (ARENA, 2003, p. 58-59)

Sobre os gêneros eleitos pela escola, Bahloul (2002) salienta que nos depoimentos das entrevistas de sua pesquisa as pessoas disseram que a escola não contemplava os gêneros que elas haviam desejado ler e que elas quase nunca tinham a chance de escolher o que queriam ler.

Ao impor os clássicos da literatura tem-se a pretensão de que as pessoas ao passarem por eles se habituem a essa leitura. Entretanto, Bahloul (2002, p. 46), em seus estudos, exhibe dados que comprovam o contrário, nos relatos das entrevistas, os gêneros escolhidos após a saída da escola passam de textos legítimos para a cultura dominante, para os textos práticos, obras de temas familiares da comunicação da mídia de massa ou revistas ilustradas.

O controle do que é lido

Fato facilmente perceptível ao se abordar a temática da leitura é o seu controle, existente no presente e que sempre ocorreu ao longo dos tempos, pela igreja, pelos reis, pela elite, pelos

governos, pelas famílias e pelas escolas. Isso se dá, porque ler muda o modo de pensar das pessoas e quem está no poder sabe disso, portanto, nunca se hesitou em controlar esse ato.

Um exemplo disso seria a constatação de que apenas no mundo romano a leitura tornou-se acessível às mulheres. E mesmo assim, para elas, a temática era bem reduzida, ligada a temas relacionados ao amor, segundo Chartier & Cavallo (2002, p. 87).

Livros em ditadura sempre foram itens proibidos, perseguidos e eliminados.

Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras. (MANGUEL, 1997, p. 315).

Como os leitores têm o poder de refletir sobre as informações que encontram, a censura está sempre a serviço dos dominantes, para que o perigo de poder pensar não se alastre, principalmente pelas populações dominadas.

Mas há também outra face da leitura; ela pode servir para disseminar ideologias como ocorreu com *Mein Kampf* de Hitler no período do terceiro Reich na Alemanha, que serviu para propagar a mentalidade e os ideais nazistas. Conforme relata Kemplerer (2009, p. 51) a língua direciona os sentimentos, conduz a mente e sutilmente dirige o inconsciente. Ela é absorvida por seus usuários em doses discretas e de modo distraído, como algo inócuo, mas que contamina sem fazer-se notar. Segundo o autor, na euforia da batida dos tambores, a censura reinava absoluta, escolhendo os livros que seriam eleitos e queimando outros que achava inadequados aos ideais do partido que se encontrava no poder.

A escola de hoje controla o que é lido ao eleger e proibir livros, fortalecendo a censura consolidada por um processo histórico difundido no percurso da humanidade.

Conclusão

Nas escolas desse milênio, a falta de motivação causada pela imposição do que deve ser lido pela escola associada à ausência de projetos de leitura, a não valorização das descobertas e a obrigação de percorrer o caminho da leitura oralizada (antes da leitura grafo-semântica); faz com que a escola crie visões deturpadas sobre o ato de ler, que o transforma em algo monótono, vagaroso, inerte e infecundo.

Por ser a escola um lugar de formação para a vida, na qual os sujeitos deverão agir do modo mais autônomo possível diante das limitações da sociedade do consumo, atos de ler propostos por ela deveriam ser os mais semelhantes possíveis aos encontrados em situações autênticas de leitura. Para isso os atos de leitura deveriam ser entendidos a partir de suas funções. “A mais constante de suas características é a intencionalidade, o fato de se integrarem num projeto que esboça de antemão suas modalidades e seus objetivos [...]” (FOUCAMBERT, 1997, p. 105). Assim, os atos de leitura teriam que ser direcionados aos propósitos inerentes aos múltiplos contextos em que se encontram.

De acordo com Foucambert (1997, p. 102) “aquele que lê sabe por que lê e, portanto, decide como fazê-lo.” Os projetos de leitura definirão os pontos de chegada e os modos de ler de acordo com sua destinação, pois, por mais informal e corriqueira que a situação possa parecer, serão adotados pelo leitor comportamentos de acordo com a situação de leitura.

Por meio de projetos de leitura e das circunstâncias postuladas por eles, os alunos terão contato com inúmeros textos de maneira autêntica. E, assim, a compreensão passará a ser vista como um processo ativo, pois o que os leitores compreendem àquilo que desejam saber.

Referências

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Atuação de professores**: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM, 2003.

BAHLOUL, J. **Lecturas precárias**: estudio sociológico sobre los “poços lectores”. México: Fondo de Cultura Economica de España, 2002.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: UFPR, 2008.

KEMPLERER, V. **LTI – A linguagem do Terceiro Reich**. Tradução de Miriam Bettina Paulina Oesler. São Paulo: Contraponto, 2009.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.