


A leitura é decifração, operação abstrata, negociação de sentido? Concepções do ato humano de ler


Is reading deciphering, an abstract operation, negotiation of meaning? Conceptions of the human act of reading

Es leer descifrar, una operación abstracta, una negociación de sentido? Concepciones del acto humano de leer

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli¹

 0000-0003-4103-9924

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto²

 0000-0003-0620-4613

RESUMO: A compreensão quanto às concepções de leitura e de escrita ainda é pouco difusa quando se fala do “quê” e do “como” ensinar no coração da escola. Apresento, neste artigo, reflexões sobre o ato de ler, de escrever, da decifração de signos e do sistema de produção de sentidos como atividade dialógica à luz da filosofia da linguagem. O meu objetivo tenta clarificar esses conceitos e ampliar a massa aperceptiva do educador quanto às práticas pedagógicas envolvendo esses saberes de forma a amenizar o analfabetismo em suas várias formas. Abordo a ideia de que a leitura não passa pela decifração de signos tão somente. Ela também não é mera operação abstrata, mas é elemento abarcador da negociação de sentidos, isto é, trocas de perguntas do leitor ao texto, que possibilita a distinção entre fluência leitora e leitura como fusão de todos os meios dados a ler e a contribuir com o projeto pessoal do ato humano a ser ensinado às crianças. Para tanto, conto com as contribuições dos estudos de Andruetto (2021), Arena (2003-2010), Bakhtin (2003), Catach (1996), Chartier e Cavallo (1998), Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Volochinov (2019), entre outros, para a formação de educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Produção de sentido; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: The understanding regarding the concepts of reading and writing is still not very diffuse as a reference to “what” and “how” to teach in the heart of the school. In this article, I present reflections on the act of reading, writing, deciphering signs and the system of production of meanings as a dialogic activity in the light of the philosophy of language. My objective tries to clarify these concepts and expand the educator's aperceptive mass

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Marília, Marília-SP, Brasil.

²Livre-Docente em Leitura e Escrita. Professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNESP FFC- Marília (SP).

regarding the pedagogical practices involving this knowledge in order to alleviate illiteracy in its various forms. I approach the idea that reading is not just about deciphering signs. Nor is it a mere abstract operation, but it is an encompassing element of the negotiation of meanings, that is, exchanges of questions from the reader to the text, which makes it possible to distinguish between reading fluency and reading as a fusion of all means given to reading and contributing to the personal project of the human act to be taught to children. To this end, I rely on the contributions of studies by Andruetto (2021), Arena (2003-2010), Bakhtin (2003), Catach (1996), Chartier and Cavallo (1998), Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Volochinov (2019), among others, for the training of educators.

KEYWORDS: Reading; Meaning production; Pedagogical practices.

RESUMEN:

La comprensión de las concepciones de lectura y escritura sigue siendo poco clara en cuanto a "qué" y "cómo" enseñar en la escuela. En este artículo, presento reflexiones sobre el acto de leer, escribir, decodificar signos y el sistema de producción de significado como una actividad dialógica para la filosofía del lenguaje. Mi objetivo es aclarar estos conceptos y ampliar la percepción del educador sobre las prácticas pedagógicas que involucran estos conocimientos para reducir el analfabetismo en todas sus formas. Sostengo que la lectura no se limita a la decodificación de signos, ni es una mera operación abstracta, sino que es un elemento que abarca la negociación de significados, es decir, un intercambio de preguntas del lector al texto que permite distinguir entre la fluidez lectora y la lectura como una fusión de todos los medios dados para leer y contribuir al proyecto personal del acto humano a enseñar a los niños. Para ello, cuento con las contribuciones de estudiosos como Andruetto (2021), Arena (2003-2010), Bakhtin (2003), Catach (1996), Chartier and Cavallo (1998), Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Volochinov (2019), entre otros, para la formación de educadores.

PALABRAS CLAVE: lectura, roducción de significado, prácticas pedagógicas. basar.

Introdução

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

(Manoel de Barros, In:
O Menino que carregava água na Peneira)

Há algum tempo venho percebendo que nunca se falou tanto em processo de leitura e escrita como na atualidade para a formação do leitor. As diversas teorias acerca da temática ainda requerem aprofundamento e exploração por parte dos que pensam a educação na esfera governamental e, em especial, dos educadores que atuam diretamente com as crianças na sala de aula. É necessário deixar livre a palavra para que criança e professor possam fazer peraltagens com ela. É lá, no coração da escola, onde pulsa a vontade de aprender que tudo acontece e, por esta razão, dentre os vários papéis do professor, há aquele de "interiorizar o que

aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível” (TODOROV, 2009, p. 41).

Nesse aspecto, o que Todorov (2009) propõe é que os estudantes de Letras, de Pedagogia e de outros cursos afins aprendam tão bem o que estudaram na universidade e sejam capazes de, na atividade pedagógica, fazer valer a trilogia: criança, adulto-leitor e livro, sem deixar a teoria, os conceitos e as técnicas sobreporem à prática na sala de aula.

Talvez uma pessoa saiba identificar cada letra do alfabeto, juntar as sílabas, as palavras, quem sabe ler frases e, posteriormente, até o texto. Porém, esse leitor não consegue compreender o que leu e nem dar sentido ao que foi lido. Pode, também, dominar a técnica para tal intento, mas, quanto àquela elaboração do pensamento mais abstrata, resultante do ajuntamento da decifração do signo, do aguçar do sentido e da construção do pensamento, o que pode se dar em segundos, esse leitor, ainda assim, pode tropeçar na busca do sentido.

No processo de leitura e escrita está embutido o direito às potencialidades do intelecto, do espírito e do ser social, já que cada criança é uma célula deste tempo breve, de mudança, de instantaneidade e de imediatismos, esse tempo que muitos chamam de midiático e, agora, pós-pandêmico, de igual forma, pela existência de consideráveis fontes de leitura ou de suporte, isto é, o material que recebe as diversas inscrições escritas, faladas, imagéticas, videofilmadas e todo o jogo da tecnologia digital.

Dessa forma, ao se falar da história da língua escrita ou da leitura em seus vários níveis nos tempos modernos, parece haver uma denegação do tempo passado. Mesmo que tenham vontade, poucos educadores se dedicam a pesquisas que permeiam a história da leitura, do livro, da escrita, como fez, por exemplo, Roger Chartier (1998), professor e historiador francês contemporâneo, que considera fundamental o trabalho com as fontes primárias. Para ele, a construção de conceitos torna-se essencial na reflexão de práticas e representações capazes de dar sentido à realidade, em especial, a nova História Cultural defendida pelo autor envolvendo História, Cultura e Representações.

Nesse sentido, é urgente uma escola criadora de condições para que mais alunos se tornem capazes de usar a língua para a produção de seus enunciados, manifestar suas emoções e sua visão de mundo, com consciência de seu eu e de seus limites diante do próprio diálogo com o outro, libertando-se, pela linguagem, das amarras da manipulação a que estão sujeitos nos embates do jogo social.

O que digo, neste tempo-espço, não pode ser apenas falácia, engodo ou algo distópico. Não é impossível querer que o corpo todo da escola, não só o coração, seja uma instituição que tenha ideais e conheça leis político-econômicas e sociais verdadeiramente comprometidas e voltadas para o humano e o cultural de cada comunidade escolar existente. Dentro de uma arena dessa, o educando, certamente, seria capaz de ler mesmo fora dos limites da escola. Portanto, ainda que ensinar a ler seja tarefa desafiadora, ela perpassa pelo filtro da atribuição de sentidos de um enunciado, de um texto, seja de qual gênero for, no intuito de ler e compreender o que leu e não apenas ler e repetir o que leu.

Quando fiz uma pesquisa³ numa escola municipal do interior de São Paulo, foi notável, numa sala de 4.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante as observações das aulas, a presença da soletração de sílabas e da não compreensão do texto lido. Quando a criança é perguntada sobre a compreensão do que leu, ela repete exatamente o que lá estava escrito. Essa não é uma realidade que deveria perdurar ainda neste século.

Dito isso, nesta introdução, reflito, não de forma aprofundada, acerca do tão falado analfabetismo funcional. Essa discussão, grosso modo, já é quase um clichê nos enunciados do cotidiano escolar e dos meios que quantificam a aprendizagem em números. Entretanto, apesar de ser um termo bastante conhecido, pouco se sabe sobre as formas de eliminá-lo. Talvez pela ocupação do tempo com o estudo de conteúdos rígidos e endurecidos dos cronogramas advindos das secretarias municipais de educação e, ainda, pela consequência da pandemia da COVID-19, em que tudo se tornou urgente, inclusive a preocupação em elevar os baixos índices de aprendizagem. Ao passo que a descoberta da escrita, a história da leitura, a negociação de sentidos são elementos relevantes para o processo de compreensão

³ Número do CAAE 5640422.2.0000.5406 – Plataforma Brasil

do texto escrito. Ainda nesse sentido, o sistema plerênico tido como formas alfbéticas, “verdadeiros sistemas ‘plerênicos’ (isto é, ‘cheios’ de sentido)”, defendido por Nina Catach (1996, p. 7, grifo nosso), o que podem ser o norte para começar a banir o analfabetismo em suas várias formas como o funcional, o político, o digital, entre outros e, inclusive, o de não saber ler e escrever literalmente.

Diante do grande palco da sociedade, adjetivar o analfabetismo não seria o mais adequado. Ele possui várias facetas e falar em analfabetismo funcional leva ao entendimento de que a linguagem se presta apenas às suas funcionalidades, o que a torna um tanto quanto reduzida e apaga a questão plerênica, isto é, dito de outra forma, significa a compreensão referente aos sentidos e à troca da palavra na dialogia dos acontecimentos, o que se pode, também, chamar de negociação de sentidos. Em outras palavras, a dialogia possibilita ao leitor fazer peraltagens com e por meio das palavras que oportunizam alçar voos entre mares e terras com peso de distâncias.

Nessa vertente, um dos objetivos que permeia este artigo é alimentar hipóteses para a reflexão de que a leitura não é apenas decifração de signos ou mera operação abstrata. Ela abarca todo um sistema plerênico, como já dito, dotado de sentidos e que possibilita clarificar sem se deixar confundir o que vem a ser fluência leitora, leitura silenciosa, em voz alta ou oral, interpretação tão somente, mas também, uma fusão de todos esses elementos, os quais contribuem com o projeto pessoal do ato de ler, como ato humano a ser ensinado às crianças.

Para tal, conto com as contribuições dos mais entendidos no assunto, como Andruetto (2021), Arena (2003-2010), Bakhtin (2003), Catach (1996), Chartier e Cavallo (1998), Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Volochinov (2019), entre outros, os quais possibilitam diferentes formas de produzir sentidos referentes à linguagem, à leitura, com vistas ao superdestinatário no estudo dos enunciados e das trocas pelo diálogo.

Assim, percorro o caminho para as respostas às perguntas iniciais e aos objetivos deste escrito. Portanto, primeiro abordo reflexões sobre o ato humano de ler e de escrever como um bem a ser reaprendido no coração da escola, tanto por educadores quanto por crianças. Na sequência, reflito quanto à prática do professor

nesse jogo do sistema plerênico, ressignificando a atuação na sala de aula. Ao final, teço algumas considerações sem a pretensão de concluir, mas apenas fechar a discussão, suscitando mais perguntas quanto ao ato de ler para que novas reflexões sejam abertas.

Ler é ato humano ou mera formalidade do sistema? Os grandes equívocos

Antes de refletir sobre as questões suscitadas no título deste artigo, peço licença ao leitor para apresentar alguns outros questionamentos envolvendo a experiência docente costumeira na escola que, se for perceptível e bem vivida pelo próprio educador, possibilita clarificar a necessidade de uma formação permanente pautada na autoanálise da prática por parte de quem ensina, ou melhor, de quem educa. É sabido que o ato humano de ler é bastante abrangente e muito discutido por estudiosos da área da linguagem. Entretanto, o sistema educacional, aquele regido pelas esferas municipais, estaduais e federais, insiste em dar forma a esse ato. Cada ser em formação deve entrar numa pequena fôrma e todos devem sair lendo fluentemente de acordo com a idade e a série escolar. Compreendem o que leem? Segundo o título do livro de Eliè Bajard, *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?*, não. Por outro lado, o livro, com edição de 2021, traz reflexões capazes de suscitar diferentes formas de explicação do equívoco.

Ao dialogar com a temática, por exemplo, de fluência leitora, o educador tem a consciência de que isso não é ensinar leitura, mas um treino para ler ou decodificar o texto de forma rápida, devagar, em voz alta ou com entonação, timbre de voz e todas a características da performance leitora? Juntar letras, soletrar, pronunciar fonemas é ato de leitura para o professor? É do conhecimento desse profissional da educação que a escrita “é instrumento de pensamento de primeiríssima ordem” (CATACH, 1996, p. 5)?

Não raro, é possível deparar com prescrições de leituras a serem seguidas, roteiros com classificação dos gêneros nos planejamentos de cada ano escolar. Isso me remete a outras indagações, o que é, também, produto de questionamento de estudiosos que, preocupados com uma educação humanizada, buscam alternativas

outras rumo à formação, de modo particular, desses pequenos leitores e, em geral, da formação leitora do docente.

Na ânsia de responder a tais questionamentos, enfatizo que o conceito de ler é ainda mais profundo e requer o estudo de muitas outras fontes que tratam da temática. Isso porque ler não é simplesmente decodificar palavras, frases, texto. Ultrapassa o sentido de decifrar signos. Ainda que eu considere que ler é ato inteligente, um tanto difícil, mas prazeroso, não posso reduzi-lo a apenas isso, porque o ler é movimento de reflexão, é a leitura abstrata do mundo para a negociação de sentido do lido. É quase divagar em associações, cotejos, intertextualidades, antecipações. É inferir e fazer perguntas. Duvidar talvez. Outra hora é pensar num turbilhão de coisas ou em uma apenas a concatenar com outra.

Diante dessa preocupação, meu questionamento tem como ponto de partida a alfabetização, não apenas no sentido de saber o alfabeto e juntar letras, mas como atos de leitura que se concretizam. Por qual razão a escola não repensa a alfabetização das crianças? Em 2022, por exemplo, durante a minha pesquisa de doutorado em Educação numa escola municipal, foi possível perceber que algumas crianças não conseguiam, ainda, decodificar uma palavra, mesmo estando no 4.º ano do Ensino Fundamental. Tentavam identificar palavras pela soletração dos fonemas e das pronúncias. Em dois meses de observação de aulas, vi apenas livros didáticos nas mãos das crianças. Quanto a isso, estamos criticando ou culpabilizando o professor? Não. O sistema educacional regente quer formalizar o ato de ler. Se pesquisas “revelam baixos índices de jovens estudantes que poderiam ser considerados leitores”, conforme disse Arena (2010, p. 238), então:

Esses problemas criados por ações do próprio processo educacional e pelas políticas educacionais têm raízes fincadas em múltiplas áreas que se confundem, por envolver aspectos de natureza histórica, vinculados a concepções sobre o que se considera saber ler; sobre o desempenho do bom leitor; sobre o que é leitura, sobre os escritos utilizados para ensinar a ler e, sobretudo, como as crianças podem aprender a ler. .

Quando falo em leitura, não me refiro apenas à pronúncia correta das palavras ou ao uso da pontuação e da entonação da voz, nem à fluência leitora. Indago acerca dos sentidos do texto escrito, em especial se for literário. O que,

possivelmente, a criança entendeu de um trecho lido em silêncio ou em voz alta, lembrando que ler não é somente ler com os olhos ou pronunciar. Ler é a compreensão do texto e muito mais. É saber perguntar ao texto, é identificar a concatenação de fonemas, é perceber a posição gráfica do caractere como portadora de um sentido para a unidade do todo.

Sobre isso, Nina Catach (1996), no livro *“Para uma teoria da língua escrita”*, no qual organizou comunicações de um colóquio ocorrido na França, em 1986, possibilita entremearmos as discussões nesse livro, tanto referente ao nosso conhecimento, quanto aos que giram em torno da evolução do sistema da escrita, no que se refere à própria relação entre a língua escrita e a oral. Para o ensino da atualidade parece descabido discutir isso, em virtude de já estar bem enraizado na escola o ensino pela questão fonética da língua, pela consciência fonológica. Falta aos professores, em particular aos alfabetizadores, uma formação para o entendimento de que a leitura da língua escrita não depende da oral e não se ensina a escrever como se lê pelo som da palavra. Nina Catach (1988) escreve na apresentação do referido livro que apenas quatro bilhões e meio da humanidade sabem “escrever” realmente. Dito, ainda, escrever entre aspas. Entretanto, hoje, esse número aumentou de forma considerável.

A descoberta da escrita foi, sob muitos pontos de vista, bastante comparável à da informática de hoje e, sem dúvida, bem mais importante ainda. Ferramenta técnica, a escrita constitui para as sociedades humanas um instrumento de pensamento de primeiríssima ordem, uma espécie de “segundo sistema de signos”, capaz de representar as mais abstratas operações e as mais diversas e amplas informações. (CATACH, 1996, p. 5).

Ao que se vê, a humanidade continua não evoluindo quanto à escrita, mesmo que os pensadores mais entendidos do assunto asseverem que é um instrumento de pensamento de “primeiríssima ordem” como mencionado pela autora, isto é, de acordo com Catach (1996, p. 5), “a descoberta da escrita foi, sob muitos pontos de vista, bastante comparável à da informática de hoje e, sem dúvida, bem mais importante ainda”. Logo, suponho que o enunciado de qualquer mensagem pode se dar “sem passar necessariamente pela voz natural.”⁴

⁴ Ibid., p. 5.

Se “todo texto, escrito ou oral, está conectado dialogicamente com outros textos” (PONZIO, 2010, p. 102), conduzo a discussão acerca da leitura recorrendo ao argumento de Jean Foucambert (2008, p. 100), quando expõe que “O meio de convivência deve, portanto, igualmente permitir a criança descobrir formas escritas para utilizá-las [...]”, o que nos leva a inferir que, na leitura de qualquer gênero não é diferente. Mesmo que seja um típico texto poético para ser declamado, em voz alta ou lido no silêncio somente com os olhos, há a necessidade de senti-lo, de degustá-lo, de meditar a seu respeito, estar sozinho com ele e deixar que o mesmo penetre os sentidos.

Ainda sobre enformar o ato humano de ler, percebi, em especial nesse tempo pós-pandêmico da COVID-19, que houve um descompasso na alfabetização de muitas crianças em relação ao desenvolvimento idade/série. Em virtude de altas demandas destinadas aos professores, a complexidade do ensino para a alfabetização aumentou. Isso se deve às necessidades individuais de cada ser em diferentes fases de aprendizagem. Primeiro, porque o método não é eficaz segundo estudiosos da área, inclusive os que criticam o ensino pela consciência fonológica ou o chamado método alfabético. Segundo, porque o isolamento e a falta de mídias aos pais e educadores para o desenvolvimento das aulas não presenciais também foram fatores prejudiciais, sem contar os casos omissos.

Acresce-se a isso que, entre as demandas mais urgentes, está o nível quantificado em número que as avaliações externas insistem em manter, dito de outra forma, em recuperar. É sabido que, em 2021, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) caíram consideravelmente em todas as etapas analisadas, segundo o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021).

Para o estudioso Antonio Candido (2004, p.178):

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu

Portanto, a proposta de dar sentido ao lido, de que fala Candido (2004), está na forma; é o

“arranjo especial das palavras” que impressiona o leitor e o faz se organizar no caos, pois é na transformação do caos originário, isto é, do material bruto da palavra em uma forma, que a ordena e que permite atuação da mensagem. O crítico ressalta que “o conteúdo só atua por causa da forma”. (CANDIDO, 2004, p. 178).

Então, a ideia seria começar a ler pela literatura em vez de aprender a juntar letras para formar sílabas e depois palavras, contrariando as ideias de Eliè Bajard (2021), dito por Arena no prefácio do livro *Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?* (2021, p. 14) ao defender que a palavra deve “ser construída em vínculo direto com os sentidos, sem a necessária passagem pela oralidade, como preconizam repetitivas metodologias [...]”.

Diante dessa posição, a ideia defendida é o ato de ler e de escrever que devem primar pelo sentido, com o desvio da didatização da leitura para aprender gramática ou continuar nas metodologias ultrapassadas em atividades, por exemplo, de retirar dígrafos do texto escrito como observado em sala de aula.

Conseqüentemente, a estrutura da língua acabará encontrando a sua organização pela leitura do texto literário, o que não foi possível presenciar durante a pesquisa nas observações das aulas, já que as crianças repetiam palavras soltas escritas com /ch/, /nh/ e /lh/, no quadro-verde da sala, conforme a foto da anotação a seguir na figura 1:

acontecimento social” quando faz sentido ao ouvinte, “ela não é autossuficiente como grandeza linguística abstrata e nem pode ser reduzida, de modo psicológico, da consciência subjetiva do falante, tomada isoladamente”. Isso quer dizer que a palavra da qual falo está na arena do grande tempo, aquela palavra da responsabilidade pessoal pensada por Bakhtin, o “*postupok*”, que, segundo Ponzio (2010, p. 10), “é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído [...]”.

A peculiaridade do embornal no meu acontecimento social era uma sacola feita de pano bem encorpado ou com sobras de retalhos onde se carregava livros, cartilha, cadernos, outros objetos e a merenda escolar (hoje substituído pela mochila) durante a minha caminhada de seis léguas, sendo mais ou menos 24 quilômetros (uma légua equivale a 4 km) da área rural de casa até a sede da escola em busca de aprender a ler e escrever. Logo, o embornal era o meu mundinho do conhecimento, aqui entendido como toda aquela vivência de aprendizagem e conhecimentos adquiridos como algo intransferível, ou seja, o embornal ficava cheio cada vez mais.

Nesta esteira da metáfora do embornal está o que Jakubinskij (2015, p. 88) conceituou de massa aperceptiva. Aqui entendida como a bagagem cultural, científica e de vida, o que na concepção desse autor, é tida como conteúdo do psiquismo, ao fazer um ajuntamento de experiências e saberes adquiridos anteriormente para que se compreenda a forma como foi apresentada uma ação, problema ou enunciado do meio onde vivemos. O estudioso assim apresenta:

“A massa aperceptiva que determina nossa percepção inclui elementos *constantes* e *estáveis*, formados em nós pelas influências *constantes* e *repetitivas* de nosso próprio *meio circundante* (ou de nossos meios), e de elementos *transitórios*, que aparecem cada vez de forma diferente, conforme as condições de um momento dado,” (JAKUBINSKI, 2015, p. 88, grifo do autor).

O que ganha destaque nesse trecho citado é o meio circundante que contribui para que se possa pensar nas vivências de um ser humano, na influência social sofrida por ele em tudo que é, e na pessoa que ele se tornou por meio desses

elementos transitórios, de acordo com o tempo-espaço de experiências e aprendizagens adquiridas. Nas palavras do autor, ainda, a massa aperceptiva é “o conteúdo do psiquismo de determinado indivíduo, por meio do qual ele assimila uma estimulação externa.”⁵

Na hora de cotejar texto com texto, leitura e aprendizados, com o que já trago na bagagem acumulada em outros diálogos, em enunciados diversos que aqui não consigo destacar, deparo-me com o embornal da linguagem que se encontrava ainda meio murcho. Depois de muito ler e pesquisar, foi possível o alcance de um pouco mais de robustez desse embornal. Tudo o que descobri, interpretei e me instigou a querer saber mais sobre as leituras realizadas, nas trocas, nos seminários frequentados, nas aulas e nos dados obtidos da pesquisa são materiais de alargamento de minha consciência. Isso, sem a pretensão de chegar à completude, conforme a visão bakhtiniana, porque o fato de encontrar-me incompleta é a minha primeira marca humana. E é por essa marca que vou me moldando pelo adjutório do outro.

Ao saber, por exemplo, um pouco da *História da leitura no mundo ocidental*, também título do livro de Chartier e Cavallo (1998), foi e ainda é um acontecimento cujo valor não pode ser mensurado. Meu desejo, portanto, como pesquisadora, é que todo educador possa ter algum contato com essa obra, colocá-la no embornal do caminho para a escola. Isso porque é necessário um olhar aguçado para o grande palco dos textos, a fim de que cada um possa compreender que a leitura, a tão proclamada leitura, “não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros” (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 8).

Com esse propósito, mesmo que ainda seja um enunciado já tão repetido ao falar em ressignificação do ato de ler, acrescento, pleonasticamente, a ideia de ressignificar o sentido do conceito de leitura, o que tento explicar quanto à diferença entre ler com fluência e o saber ler no sentido de compreender e dialogar com o texto.

Ainda sobre esse livro, *História da leitura no mundo ocidental*, é sabido que a

⁵ Ibid., p. 88.

oralidade na leitura era uma prática de vida em sociedade, de forma a fazer com que o escrito se tornasse público, em razão de haver escassez de pessoas que soubessem realmente ler. Além disso, o fato de oralizar a leitura advinha da necessidade de tornar o escrito um tanto quanto mais compreensível, já que as palavras eram escritas todas juntas, sem espaço e sem pontuação e nem mesmo distinção existia entre maiúsculas e minúsculas.

É compreensível que o embornal vá enchendo. Se faço nova descoberta, como a historicidade da leitura e tenho noção de volumem, códex, códice e toda a trajetória da escrita e dos suportes, meu embornal vai ficando abarrotado. Há a necessidade, portanto, de partilhá-lo pelo diálogo eu-outro como ensinou Bakhtin (2003). Fazer um ajuntamento de vários embornais a serem misturados ao longo do caminho para a escola na dialogia da vida; partilhar saberes, a merenda do intelecto contida no embornal para que, aos poucos, a massa aperceptiva vá tomando forma.

Por uma outra vertente, se aplico a metáfora do embornal ao seu segundo significado do dicionário online de português (já que os suportes escritos estão nas várias plataformas), também posso atribuir novo sentido à metáfora associada ao primeiro: “[*Marinha*] Tipo de fresta, abertura, situada nas trincanizes com inclinação para o costado por onde a água escoar.” E nem é preciso ser bom entendedor de navios para compreender essa associação metafórica, já que essa fresta, essa abertura é que dá vazão à água de um navio, muito necessária e na medida certa para a estabilidade do navio no mar, como explica a lei de Arquimedes.

Portanto, depreende-se de tudo isso que os embornais, sendo eles sacolas de guardar conhecimento, ou frestas para sair ou entrar água dão a ideia de equilíbrio, de armazenamento e, ao mesmo tempo, uso contínuo, assim como a leitura que carrega valores axiológicos, pela literatura como direito, discutida por Antonio Candido (2004), ao propor que ela seja “Bem Incompressível”, isto é, tão essencial quanto alimentar, vestir e proteger o corpo. Nas palavras do crítico literário, “certos bens são incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas” (CANDIDO, 2004, p. 174). Dessa forma, a partir do movimento de reflexão, a leitura abstrata do mundo estará ao alcance do sentido sem fronteiras e sem limites no vasto mar da

linguagem e da leitura.

Quando falamos em direito à literatura, percebemos alguns avanços no ensino, nas últimas décadas, como a aquisição pelas escolas de mais livros literários, projetos de incentivo à leitura desenvolvidos, formação de professores facilitadores de leitura. Porém, tais avanços ainda não acontecem de forma significativa em toda a esfera da educação e nem são amplamente divulgados. É indispensável a busca por práticas e espaços para que ao aluno sejam dadas as oportunidades de diálogo pela troca verbal, pela alteridade na dialogia da vida e que isso possa fundir-se ao dever e à necessidade de ler sem, é claro, o costumeiro livro didático que ainda traz o dígrafo a ser pronunciado e aprendido pela gramática pura e sem o texto ou até com o texto, mas por meio de atividades de ordem pragmática.

De fato, a escola constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor. Regina Zilberman, uma pesquisadora sobre a crise da leitura na escola, expõe que há uma afinidade entre escola e literatura e ambos atingem a formação da personalidade: “De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual dirigem” (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Mesmo que não existam receitas perfeitas e infalíveis para conseguir o intento de formar leitores, aquele que faz acontecer o encontro entre livro e leitor, seja ou não professor, poderá valer-se da criatividade para organizar ações leitoras sem a passagem pela decodificação dos signos linguísticos, mas supere a barreira do didatismo do texto literário, uma vez que a escola, por vezes, fica insegura e perdida na escolha do material didático.

Esse material, em sua maior parte, volta-se ao didatismo do texto, ao pretexto, ou a situações que pouco tem a ver com o texto. Nem mencionaremos, por exemplo, as obrigatoriedades da avaliação escolar e como elas se dão na escola. Aliado a isso, temos a “aculturação ao escrito, pela escola e fora da escola, a fragmentação das maneiras de ler e dos mercados do livro (ou do jornal) instaura, atrás das aparências de uma cultura partilhada, uma fragmentação maior das práticas (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 36).

Em um encontro dialógico promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI), em novembro de 2021, Maria Teresa

Andruetto (2021), ao ser questionada sobre o que é ser um leitor, faz outras perguntas: “o professor é um bom leitor? Existe o bom leitor e o mau leitor? O que é ler bem?” Seria decifrar os sentidos das palavras apenas? Segundo Andruetto (2021), o bom leitor é o leitor inquieto, aquele que faz perguntas e descobre, por meio delas, o que está escrito nas entrelinhas do texto, faz conexões, antecipações.

É sabido que os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs adotaram uma perspectiva dialógica e interativa de linguagem ao defenderem uma aprendizagem “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (BRASIL, 2002, p. 55). É um avanço do Documento Oficial, mas, ainda assim, a leitura não pode perpassar pelo gosto, pelo hábito, pelo prazer tão somente, como afirma Arena (2003). Logo, acrescentamos que a leitura, sobretudo a literária, é uma necessidade, assim como o alimento para o corpo, a moradia, a segurança, a educação e o trabalho.

Para que a leitura venha a ser fator de emancipação, espaço de transformação contínua das estruturas de construção de sentidos, a educação literária deve ser compreendida em um amplo processo educacional. Nessa vertente, o leitor mirim entra em contato com a linguagem escrita, possibilitando o sucesso em sua vida acadêmica e social. Zilberman (1986) complementa que a leitura “intervém em todos os setores intelectuais que dependem, para sua difusão, do livro, repercutindo especialmente na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e manifestação” (ZILBERMAN, 1986, p. 7).

A discussão levantada acerca do espaço do leitor e, especificamente, do texto escrito, “como um perfume no chão da escola”, deve motivar a reflexão de facilitadores de leitura sobre a função e importância da leitura na sala de aula. Que tal reflexão se una a outros trabalhos movidos pela mesma preocupação, concorrendo para a transformação da realidade no que diz respeito à leitura na escola e que o desvelamento de cifras aconteça de forma facilitada. Diante desse contexto, Todorov (2009) ressalta que, antes de tudo, é preciso que se crie uma postura crítica quanto à leitura do texto literário e que se apresente ao leitor as

várias possibilidades sociais e culturais que a leitura pode propiciar.

Quando somos leitores inquietos, estamos, também, preparados para formar um leitor humanizado, como acentua Miller (2020) quanto ao ato de ler e de escrever pelos gêneros discursivos, permitindo, assim, à criança a compreensão do mundo e a atuação nele. Logo, é por meio da apreensão dos elementos estéticos intrínsecos ao texto, como figuras de linguagem, questionamento ao texto, jogo sonoro, ambiguidade, repetição, ironia, deslocamento sintático, estranhamento, subversão do lugar-comum, isso tudo voltado ao efeito da negociação de sentidos.

Isso porque é pela interação, pelo diálogo entre leitor-texto-professor, pelo signo ideológico, a prática de vida (prática social - como se diz na teoria da alfabetização) a ser alcançada é a de ser uma pessoa, um cidadão, um aluno que, em várias ações e situações cotidianas demonstre, segundo o crítico Antonio Candido (2004, p. 117)., uma boa disposição com o próximo:

“[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.”

Quando o educador volta seu olhar à humanização de que fala Candido (2004), o aluno se liberta das amarras da luta pela sobrevivência, considerando-se a realidade social e a da escola pública. Fica evidente então que, eventualmente, quando a criança, o adolescente ou até mesmo o adulto se deparar com alguém que precisa de comida, de medicamento, de agasalho, de afago e de outros bens essenciais, e se sensibilizar com isso, afinará as emoções e, sobretudo, avistar o outro como alguém, por mais diferente que seja dele, que depende de coisas semelhantes, que tem os mesmos direitos, o qual precisa ser respeitado tanto quanto ele deve ser.

Salientamos, dessa forma, que isso não ocorrerá num passe de mágica ou com o toque de uma varinha de condão; na modernidade atual, não significa apenas apertar o *start*, mas o educador poderá, sim, refletir sobre suas ações e aprender a pensar diferente na alteridade. Nesse aspecto, deseja-se que o aluno e o professor

passem pela experiência da necessidade conforme defendido por Candido (2004).

Antonio Candido (2000) também defende, na obra *Literatura e Sociedade*, que o ato de ler deve propiciar o engajamento “no caso o social, importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um papel de constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CANDIDO, 2000, p. 4).

Sem demora, digo que educar pela leitura requer do docente e também do aluno leitor um engajamento para a produção de sentido, isto é, como interação entre autor/texto/leitor, e assim, esse leitor chegará à compreensão e interpretação ao assimilar os sentidos do texto.

Por fim, de acordo com o círculo de Bakhtin, defensor do dialogismo, é na interação humana e por meio da leitura que vamos nos constituindo “eu” e “outro”, na linguagem como seres vivos falantes e cada vez mais criar intimidade com a leitura como grande oceano a ser explorado, sem a “armadilha do lirismo cultural e a armadilha da exposição técnica” (FOUCAMBERT, 2008, p. 61). Isso porque nas palavras desse estudioso francês, “trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto.”⁶

Considerações finais

A leitura possui função humanizadora, como foi dito. O ato de ler abarca a estratégia de compreensão do mundo por meio dos mais diversos gêneros. O ser humano grita por liberdade, justiça social, igualdade de direitos. De fato a leitura literária e leituras outras dadas a ler no cotidiano, no trânsito, nas mídias digitais, possuem esse poder de amenizar a problemática social. Um exemplo disso é a defesa que Antonio Candido (2004) faz sobre o direito à literatura em seu ensaio *Vários escritos*.

Este artigo foi um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada numa escola de um dos municípios do interior do Estado de São Paulo, onde ainda carece de leitura literária e com produção de sentido, sem, é claro, a didatização ou apenas a decifração de palavras pela soletração. Por se tratar de um artigo, não foi possível abarcar todos os conceitos, considerações e dados acerca de tal pesquisa. Saliento

⁶ Ibid., p. 63.

que, ao rememorar a prática da leitura em um contexto escolar, tomo consciência de que o grande mediador é o texto, é o livro, é o objeto do encontro. Isso não diminui em nada a importância do papel do professor como aquele que faz acontecer esse encontro entre livro e leitor. Ele é o facilitador da leitura, o mediatizador que toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão da responsabilidade e responsividade que exerce diante da política educacional, ao se dispor a formar criticamente o aluno e, como consequência, a contribuir para a formação humana.

Em outras palavras, o signo, na arena de luta, é o mediador entre leitor e livro e o professor é o que faz acontecer o encontro nesse processo. Portanto, o professor, repito, no coração da escola, deve assumir a atitude não só daquele que faz parte desse processo como também do que é capaz de transformar a realidade a partir do momento em que desvela e investiga a sua própria ação, dando-lhe um significado novo e de modo que as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos contribuam para o aprimoramento da eficácia da leitura em suas diferentes dimensões.

Referências

Encontro com Maria Teresa Andruetto - Leitura e experiência estética: exercícios de liberdade. Evento organizado pelo Grupo de Pesquisa PROLEAO- Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação e CEPLLI - Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância, UNESP - Marília, SP. Youtube, 10/11/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3y9_ypRdBHl. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

ARENA, D. B. *O ensino da ação de ler e suas contradições.* *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v17n1a2010-11>

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. (org.). *Atuação de professores*. Araraquara: JM, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAJARD, È. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* São Paulo:

Cortez Editora, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Queros, 2000.

CATACH, N. *Para uma teoria da língua escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ática, 1996.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1998. v. 1.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor*. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JAKUBINSKI, L. P. *Sobre a fala dialogal*. Tradução de Dóris de Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *SAEB/IDEB: resultados 2021*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em:

[MILLER, S. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? *NAHum*, \[s. l.\], n. 1, p. 1-3, nov./dez. 2020. Disponível em:](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021#:~:text=Em%202021%2C%20a%20taxa%20caiu,89%2C8%25%20em%202021. Acesso em: 20 abr. 2022.</p></div><div data-bbox=)

<https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PONZIO, A. Introdução: a concepção bakhtiniana de ato. In: BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 9-39.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

TORTORELLI, C. T. S.R; GIROTTI, C. G. G.S.

A leitura é decifração, operação abstrata, negociação de sentido? Concepções do ato humano de ler

ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em: 02 maio 2023.

Aprovado em: 04 jul. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Rafaela Cristine Merli

Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

