

REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO DA LEITURA

Edi L. R. Vivian Kurek*

*Abro a gaveta e salta uma palavra:
dança sedutora sobre o meu cansaço,
veste-se de indefinições, retorce-se
no labirinto das ambigüidades.
Tento uma geometria que a contenha
no espaço entre dois silêncios quaisquer.
Mas ela inventa o que faço: peso de fruta
no sono da semente, assiste à minha luta,
belo enigma. Eu, mediação incompetente.*

Lya Luft

Meio fundamental à intersubjetividade, a leitura representa um dos principais problemas com que se depara o professor. Pensamos, aqui, na leitura enquanto “interpretação” e não como simples decodificação de sinais. Há inúmeras formas de representação que o ser humano utiliza para simbolizar sua realidade (objetiva ou subjetiva). Impossibilitado de “apontar” para as coisas sempre que a elas deseja referir-se, o homem necessita de um meio mais eficiente para expressar suas idéias e/ou intenções. Em contrapartida, ele precisa também desenvolver habilidades de compreensão e interpretação desse mundo simbólico que criou. Ele precisa “ler”.

* Aluna do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

A reflexão que ora fazemos não diz respeito apenas a como e por que o aluno lê, mas, indistintamente, busca atingir a questão de como por que qualquer indivíduo mergulha no universo simbólico da leitura. Assim, decidimos iniciar por algumas considerações pertinentes ao assunto, priorizando o testemunho de autores que julgamos apresentarem pontos de vista aproximados à nossa concepção de leitura.

Em virtude de termos compartilhado alguns momentos de trabalho com leitura junto a alunos da rede municipal de ensino (nas diversas séries do 1.º Grau), achamos conveniente desenvolver certas reflexões baseadas em dados empíricos dessa clientela.

Objetivamos, fundamentalmente, esboçar nossa *leitura* acerca do fenômeno de ler. Temos consciência de que não seremos os primeiros (e nem os últimos) a chegar a determinadas conclusões, nem essa é nossa intenção; buscamos, isto sim, assumir uma postura diante do tema, contribuindo com as discussões existentes e, acima de tudo, ampliando nossos próprios esquemas.

A posição que assumimos neste trabalho inclina-se para um conceito de leitura ligado à compreensão. Uma compreensão que vai bem além da decodificação de palavras, que envolve uma outra noção: a de estratégia. Acreditamos que para “ler”, o indivíduo põe em funcionamento uma série de estratégias, conforme vai necessitando de acordo com as peculiaridades do texto em questão.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

O modelo transacional de Goodman

Como o próprio nome sugere, Goodman propõe um modelo no qual a leitura é considerada uma transação entre leitor e texto e, indiretamente, entre leitor e autor.¹ Essas transações linguísticas referem-se a três aspectos: primeiro, ao processo pelo qual o escritor produz o texto; em segundo lugar, às características do próprio texto e, finalmente, ao processo pelo qual o leitor constrói o significado. Esse significado é visto como um “*potencial de evocar significado*” e não como algo determinado.

Goodman salienta o aspecto contratual dessas transações, ou seja, como prévia a regra *cooperativa* de Grice: ambas as partes envolvidas na

comunicação devem ter a intenção de colaborar no processo. O autor deve desejar que seu texto seja compreendido e o leitor deve ter disposição para tentar compreendê-lo.

Há outros aspectos que interferem na compreensão, como os valores e normas culturais e sociais que estabelecem certos padrões a serem reconhecidos por aquele que escreve e aquele que lê. A cultura desenvolve formas textuais e limitações pragmáticas específicas. O texto escrito também precisa organizar-se de forma coerente e coesa. Ele deve apresentar todas as indicações (entonação, contexto situacional, reprodução do contexto de fala etc.) de que o leitor necessita para compreender.

Fazendo um balanço dos estudos que vêm sendo realizados nesse campo, Goodman enfatiza que a leitura deve ser vista como um processo de “*construção de significado a partir do texto e, como tal, numa transação com o texto e com o autor*”.² Essa parece ser a visão predominante em grande parte das pesquisas mais atuais.

Nessa concepção de leitura, o leitor passa a ter um papel essencial no processo, ele se torna um elemento *ativo* que traz para o texto sua própria bagagem cognitiva. Assim é que o significado potencial vai sendo direcionado no ato de ler; o significado é construído através da transação entre o que o leitor já tem e o que o texto traz como novo.

Nesse ponto cabe considerarmos o papel dos *esquemas*, os quais, ao serem ativados, permitem ao leitor fazer inferências e compreender pragmaticamente o texto (perceber ironias, humor etc.). Outro papel importante é desempenhado pelas estratégias cognitivas gerais, sistematizadas por Goodman em: a) *inclinação* ou *reconhecimento da tarefa*; b) *amostragem e seleção*; c) *inferência* – a partir do que é conhecido o leitor “adivinha”; d) *predição* – antecipação de informações a partir das inferências; e) *confirmação e desconfirmação*; f) *correção* – reconstrução e *recuperação do sentido*, corrigindo-se enganos cometidos; g) *finalização* – encerramento da leitura que pode ser motivado por inúmeros fatores, coincidindo ou não com o final do texto.

A importância do conhecimento prévio

Em sua obra *Understanding Reading*, Smith enfatiza a importância que a organização do conhecimento do leitor assume no processo de compreensão.³ Nossa teoria de mundo representa a base de toda a nossa per-

² Idem, p. 27.

³ SMITH, F. *Understanding Reading: a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

cepção e compreensão. Essa estrutura de conhecimento é formada por três componentes básicos: um conjunto de categorias; as regras que especificam as relações entre as categorias e, ainda, uma rede de inter-relações entre as categorias. Essas categorias são estabelecidas através de regras que permitem identificar se determinado ser pertence ou não a tal categoria. O sentido do sistema só é atingido quando inter-relacionamos as categorias. Dentre as inter-relações cognitivas do sistema lingüístico estão a *sintaxe* (modo de relacionamento entre os elementos), a *semântica* (modo de relacionamento entre linguagem e mundo); e a *pragmática* ou *semiótica* (modo de utilização dos sistemas em ocasiões particulares).

Há muitos desses conjuntos de relações cognitivas. Smith destaca o papel dos *esquemas*. Para o autor é da ativação de esquemas relevantes que depende a compreensão de textos, ou seja, precisamos ativar o esquema adequado para que possamos desencadear o processo de compreensão.

O conhecimento prévio permite ao leitor fazer previsões, o que é essencial na construção do significado. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduzindo as ambigüidades e eliminando alternativas irrelevantes. Respondendo às perguntas realizadas na etapa de previsão, chegamos à compreensão; compreender é, nesse sentido, ser capaz de responder a essas questões “pré-vistas”.

Um modelo interacional

Na análise de Pereira, uma teoria da leitura liga-se à concepção de linguagem que a embasa.⁴ Se a linguagem for concebida como um sistema fechado, fora de seu contexto de uso e social, teremos uma teoria de leitura baseada em aspectos exclusivamente lingüísticos do texto. Entretanto, numa concepção que considera a linguagem em seu uso social, a teoria da leitura também refletirá esse aspecto dinâmico e interativo entre seus elementos. Pereira critica os modelos de leitura de base estrutural por apresentarem uma visão de texto imanente, um texto veículo das idéias do autor, às quais o leitor deve chegar. O texto, visto sob esse ângulo, carrega uma verdade que precisa ser decifrada e que, muitas vezes, é a verdade do professor ou do crítico.

A autora menciona o trabalho de Iser como uma alternativa a essa concepção de texto como sistema fechado e autônomo. A teoria da leitura proposta por Iser tem base funcional e fundamenta-se na pragmática da literatura, em especial nas teorias de ação comunicativa e dos atos de

⁴ PEREIRA, M. G. D. Reflexões sobre a Teoria da Leitura. *Letras e Letras*. Universidade Federal de Uberlândia, v. 3, n.º 1, p. 47-62, jun. 1987.

fala. Na teoria de ação comunicativa destaca-se o modelo de interação diádica, o qual levará em conta o tipo de relação que se estabelece entre os interlocutores. Nesse sentido, uma interação “ideal” será aquela na qual cada resposta é parcialmente determinada pela resposta precedente e por estímulo interno, possibilitando que haja contingência mútua entre interlocutores. Transportando tais considerações para o fenômeno da leitura, teríamos, a exemplo dessa “contingência mútua”, um caso em que leitor e texto executam trocas, mantêm relação mútua. O texto fornece pistas ao leitor que, levantando, confirmando ou descartando hipóteses e, ainda, levando em conta os aspectos lingüísticos, o repertório do texto e as estratégias, constrói a leitura. A interação se dá principalmente a partir dos vazios que o texto apresenta e que vão sendo preenchidos pelo leitor.

Scott é outro autor mencionado por Pereira. De acordo com sua concepção, o leitor competente é aquele que “busca o significado”, e não aquele que lê literalmente. Scott considera que existem três fatores principais de que depende a habilidade da leitura: *o conhecimento prévio* (conhecimento de mundo, que não é normalmente compartilhado); *a compreensão do co-texto* (habilidade de conhecer ligações internas do texto); e *a habilidade de raciocínio* (percepção de semelhanças e diferenças; percepção de causa-efeito; flexibilidade no arranjo mental; percepção de funções não explícitas, de comentários irônicos, de “diálogo autor-leitor e de ideologia”; habilidade de distanciamento do texto).

Finalizando suas considerações sobre os modelos de leitura, Pereira posiciona-se a favor de um modelo interacional, no qual a leitura se inscreve numa concepção de uso social da linguagem, considerando como elementos constitutivos da leitura: o texto; os interlocutores (seus papéis sociais, a história da leitura do leitor); as condições de produção da leitura (momento situacional, histórico, social); o dito e o não-dito do texto; a intertextualidade. Todos esses elementos devem estar manifestados de forma dinâmica e interativa.

Uma abordagem de orientação fenomenológico-existencial-hermenêutica

Segundo o professor Ezequiel T. da Silva, o propósito básico da leitura é a compreensão dos horizontes inscritos por determinado autor, em determinada obra. Entretanto, ele esclarece que “*o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se*”.⁵ Fazendo referência às palavras de Safady, podemos ca-

⁵ SILVA, Ezequiel T. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. 3. ed.. São Paulo: Cortez, 1984.

racterizar o fenômeno de ler através da seguinte citação:

*o leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontrolada de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual.*⁶

Silva insere sua postura num referencial fenomenológico-existencial-hermenêutico. A leitura, a partir do advento e difusão da escrita, passa a ser uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas. Lendo, o indivíduo experiencia a cultura de outros lugares e épocas, transpondo limitações espaço-temporais.

De acordo com essa linha teórica, a leitura é uma das formas de compartilharmos o mundo do outro, de situarmo-nos, de ser-ao-mundo. A leitura é vista assim, como *compreensão*; uma compreensão como forma de vir-a-ser do homem (no sentido heideggeriano). O homem preenche suas potencialidades, ele é através da compreensão.

Ricoeur define a interpretação como um descobrimento dos níveis de significação implicados no sentido aliteral. A tarefa do leitor será, portanto, hermenêutica: decifrar e desdobrar os símbolos; um desdobramento que depende das experiências do leitor. Interpretar é desvelar, elaborar e explicitar as possibilidades de significação do documento projetadas pela compreensão.⁷

Propondo uma concepção de leitura a nível de situação comunicativa, Silva a descreve como uma *estrutura fenomenal*, na qual se pode constatar: a) uma *multiplicidade de elementos* que integra a mesma significação estrutural e cuja descrição se faz necessária para o reconhecimento dessa significação; b) uma *ordem* que unifica a multiplicidade e cuja função é dinamizar e manter o relacionamento entre os elementos (ela é que gera o significado); c) um *significado* que ultrapassa o espaço da comunicação, achando-se íntima e essencialmente relacionado à existência humana, na sua forma histórica e cultural.

Em tal teoria da comunicação, orientada fenomenologicamente, o autor considera a existência dos seguintes elementos: *a estrutura do sujeito emissor* – visto em seus aspectos de intersubjetividade, historicidade-

⁶ Apud SILVA, E. T. Op. cit.

⁷ Ibid.

de e cultura, graças aos quais ele adquire sua forma de existência; *a estrutura da mensagem* – enquanto expressão do emissor, portadora de significado (este origina-se no diálogo sujeito/mundo); *a estrutura do código* – este é enfocado como um sistema que se reconstrói a partir da constante renovação e transformação do mundo, sendo representativo do mundo do sujeito; e, por último, *a estrutura do mundo* – que se constitui através da intersubjetividade dialética homem-mundo; é a estrutura do discurso, um discurso *vivido* que gera significados.

A “apreensão” dos significados proporcionada pela leitura é dialética porque o homem somente existe enquanto dialoga, e é através do diálogo de posições de várias épocas (antagonismos) que a verdade vai sendo desvelada.

A reflexão do autor encaminha-se para a concepção de leitura enquanto exercício crítico; o leitor, embora decodificando o significado expresso pelo autor, não se detém nesse nível, ele aprecia o conteúdo com criticidade. É nesse exercício de compreender e refletir que o indivíduo vê surgir novos horizontes através da experiência das alternativas sugeridas na/pela leitura.

Enfim, ao ler, o leitor constrói seu próprio texto, ou seja, une seu próprio horizonte de existência ao horizonte do texto, recriando sua leitura. O ato de leitura se faz por etapas: num primeiro momento, o sujeito, via percepção, toma consciência de documentos escritos; ao buscar a intencionalidade, abre-se para as proposições de mundo, para as possibilidades de significado que o texto sugere; na tentativa de compreender o texto, a partir de suas referências, o sujeito executa as atividades de constatação, cotejo e transformação. Na *constatação*, o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando e enumerando as possibilidades de significação; no *cotejo*, interpreta os significados atribuídos; e na *transformação*, responde aos horizontes evidenciados, reelaborando-os em termos de novas possibilidades.

EM BUSCA DE DADOS EMPÍRICOS

Após apresentarmos um suporte teórico, que nos situa com relação ao referencial seguido no presente estudo, passaremos ao relato do trabalho que desenvolvemos com alunos da rede municipal de ensino de Santa Maria.

A primeira parte do trabalho tinha como objetivo configurar a “fisionomia cultural” dos alunos, através de perguntas genéricas que nos permitissem obter um quadro de suas preferências em geral. Num segundo momento, buscamos “sondar” o clima de sala de aula, especialmente com

relação a suas leituras. Nesse sentido, aplicamos um questionário também à professora da turma, o qual nos forneceu dados essenciais a certos pontos dessa reflexão. A parte final da pesquisa consistiu numa tentativa de observar que procedimentos, normalmente, acompanham o ato de leitura do aluno. Visávamos, aqui, obter informações sobre o nível de compreensão que o aluno alcança e quais as estratégias de que lança mão para chegar a essa compreensão. Utilizamos perguntas básicas que nos fornecessem material, a partir do qual pudéssemos detectar: 1.º) se o aluno leu (todo) o texto; quantas vezes e porque releu; 2.º) se ele procurou “compreender” a leitura; 3.º) quais foram os procedimentos seguidos na tentativa de compreensão da leitura.

Descrição da clientela

Os questionários foram aplicados a um grupo de vinte alunos, formado por crianças de 5ª e 6ª série, numa faixa etária de doze a treze anos. Quanto ao fator aprendizagem, são alunos de nível médio, pois não apresentam grandes problemas para aprender.

Com relação ao aspecto sócio-econômico, trata-se de famílias de baixa e média-baixa renda. O nível de participação dos pais junto à escola e o interesse com relação ao ensino dos filhos é bastante satisfatório. Entretanto, a maioria dos pais tem baixo nível de escolaridade, o que dificulta uma participação integral no processo de aprendizagem dos filhos.

Podemos considerar o grupo pesquisado como homogêneo, no que diz respeito a opções culturais. Dentre suas atividades preferidas, estavam os esportes como ciclismo, vôlei, futebol, bem como filmes de aventura tipo “enlatado americano”, de terror, de artes marciais, de amor (“final feliz”). Para confirmar nossas suspeitas, a leitura não apareceu dentre as atividades preferidas, salvo duas exceções. Questionados sobre viagens, os alunos manifestaram gosto pela paisagem brasileira (“belezas naturais”) e grandes centros, destacando-se cidades como o Rio de Janeiro, São Paulo < Gramado; bem como o sonho de conhecer outros países como os Estados Unidos (Disneylândia) e a Europa – em virtude de seu desenvolvimento.

O fenômeno da leitura

Nas questões que sondavam mais especificamente o fenômeno da leitura, obtivemos resultados pouco surpreendentes.

Reny M. G. Guindaste, que desenvolveu um trabalho de reflexão baseado em suas experiências junto a alunos de 1.º grau, relata:

*Tenho constatado, nos últimos cinco anos, em quintas séries, que o aluno não tem confiança em si de que é capaz de ler um livro curto de estórias, porque nunca leu e sua escrita é um conjunto desordenado de frases que ninguém consideraria um texto.*⁸

Nossa hipótese vai por esse caminho, observamos que o aluno não tem segurança para “achar nada” sobre o texto e, quando tenta fazê-lo, manifesta sua compreensão de forma confusa e inconsistente.

Apresentamos aos alunos um texto intitulado “Carta aberta ao homem-aranha”, de Lourenço Diaféria.⁹ Para entender o mundo simbólico criado no texto, captando os jogos de sentido propostos pelo autor, o aluno precisaria lançar mão de várias estratégias, baseadas principalmente no conhecimento prévio.

As respostas revelaram que o aluno não lê para “compreender”, lê para responder questões formuladas previamente pelo professor. Não há utilização do dicionário ou qualquer outro recurso que esclareça o léxico. O aluno não percebe a intertextualidade ou “não sabe” que pode lançar mão da mesma na interpretação de texto. Finalmente, constatamos que não existe o hábito de reler partes obscuras e, menos ainda, de discutir ou refletir sobre pontos polêmicos sugeridos pela leitura.

A primeira questão sobre o texto solicitava que o aluno apontasse o motivo que levou o menino da história a chamar o super-herói. Os alunos, em sua maioria, conseguiram identificar a relação entre a metáfora “subir pelas paredes” e o sentido denotativo ligando à figura do Homem-Aranha. Suas respostas revelaram, entretanto, um nível muito baixo de compreensão quanto às “ironias” contidas nessa e noutras metáforas. Esse fato pôde ser observado em respostas como: “*É que seus pais estavam subindo pelas paredes e ele queria que o Homem-Aranha viesse falar com seus pais. Porque ele era fã do Homem-Aranha*” (6ª série – 13 anos); “*Aconteceu que seus pais começam a subir pela parede; semelhante ao Homem-Aranha.*” (5ª série – 11 anos). Observamos que o aluno consegue “intuir” jogos de sentido, porém não consegue conectar as informações de maneira suficientemente razoável para que possa expressá-las por suas próprias palavras. O problema da compreensão estaria, assim, relacionado com as estratégias de que ele necessita para construir uma coerência textual

⁸ GUINDASTE, R. M. G. *Leitura e Produção de Textos na Escola de 1º Grau. Fragmenta*. Curitiba, n.º 4, p. 3-14, 1987.

⁹ NICOLA, J. *Atividade e Criatividade: a redação passada a limpo*. v. 1, São Paulo: Spicione, 1991. n. 42-43

(uma lógica interna para as idéias veiculadas no texto), e não propriamente no fazer inferências (o que, normalmente, os alunos demonstraram que fazem). Entendemos que se trata de uma deficiência de um tipo que poderíamos denominar “reformulacional”, pois o curto-circuito parece ocorrer no momento em que o aluno precisa re-organizar as informações (que obteve via inferências) para construir o(s) sentido(s) possíveis / adequados a determinado texto. Um dado que contribui com essa hipótese é o fato de os alunos (cerca de 70%) restringirem-se aos termos do autor, não ousando reformular o conteúdo e expressá-lo com suas próprias palavras.

Na segunda questão, o aluno deveria demonstrar sua atenção e habilidade inferencial, pois teria que perceber a relação entre a venda da escada e o fato de os pais estarem subindo pelas paredes. Além disso, a questão lhe exigiria uma sensibilidade para a proposta do autor, a qual misturava realidade e fantasia no intuito de criar o clima tragicômico que permeia o texto. Novamente as respostas indicaram que o aluno conseguia “encontrar” o que fôra solicitado – 80% dos alunos responderam *“A escada, por ser inútil”* – no entanto, não comentavam as condições em que o fato ocorrera (no caso, a venda da escada). As poucas (raras) respostas que mostram um certo aprofundamento de interpretação foram: *“Uma escada. Porque a crise era muito grande e seus pais subião(*) pelas paredes”* (6ª série – 12 anos). *“Vendeu uma escada, por inútil! Porque mamãe entendeu que devia ajudar o papai”* (5ª série – 11 anos).

Nessas respostas os alunos demonstram uma tentativa de expressar o que captaram do texto, tendo “arriscado” palpites de ordem inferencial. No primeiro caso, mencionou-se a situação econômica da família: “falta dinheiro, vende-se algo”, porém não se colocou o aspecto de inutilidade da escada (talvez o aluno ache que o professor acha que ela acha que o professor vai entender... Parece uma brincadeira de nossa parte esse trocadilho, mas a verdade é que ele traduz uma boa parte dos casos em que o aluno responde para o professor. O que nos leva a crer que ele também lê para o professor...). O segundo caso, embora consista numa resposta mal formulada (questão de redação), representa o único dentre o grupo inteiro, no qual foram mencionados, explicitamente, os prováveis motivos que tenham levado a família a vender a escada. Mesmo assim, o indivíduo não procura criar um texto consistente que comprove um bom aprofundamento na compreensão da proposta textual. De fato, o aluno não costuma contextualizar suas respostas, o que, num primeiro momento, pode parecer um problema de redação, mas que revela o problema de “conexões” racionais que mencionamos anteriormente. Revela-se aí a concepção de leitura que o aluno possui, da qual fazem parte estratégias de resposta, as quais permanecem num nível restrito ao léxico.

A última questão visava observar até que nível o aluno chegou quanto à relação entre circunstâncias de uso da leitura (contexto) e o conteúdo lingüístico expresso no texto. Solicitamos ao aluno que mencionasse o lugar onde o Homem-Aranha “se daria muito bem” (de acordo com o texto) e, ainda, que justificasse essa questão. Como se poderia esperar (em virtude da análise das respostas dadas em questões anteriores), tivemos aproximadamente 31% de respostas que traziam o elemento mencionado no texto – o Brasil como o lugar onde o Homem-Aranha “se daria muito bem”, justificando esse fato com palavras do próprio texto: “No Brasil, por ser *defensor de favelados, paladino da Democracia e honesto*” (5ª série – 11 anos). “No Brasil, porque *ele é um cara legal, lutador, defensor dos favelados, paladino da Democracia e honesto*” (6ª série – 13 anos) (Grifos nossos).

Somente 10% das crianças revelou ter compreendido “um pouco mais” as ligações entre conteúdo textual (stricto sensu) e contextual (situação do país): “No Brasil, porque *ele teria bastante sucesso e trabalho*” (5ª série – 11 anos). “No Brasil, porque *ele teria bastante trabalho*” (5ª série – 11 anos). Embora manifestassem entender as prováveis “razões” que movem a relação, estabelecida no texto, entre o super-herói e o Brasil, os alunos não procuraram “espichar” o assunto. Num espaço no qual poderiam discutir com o texto, estabelecer significados, enfim, “ler” o texto, as crianças limitaram-se a responder a pergunta. Somente 18% dos alunos apresentou respostas que nos indicam uma boa compreensão, demonstrando ter realizado uma análise texto/contexto: “No Brasil. Porque *aqui tem favelados, roubo, daria bastante serviço*” (6ª série – 13 anos). O resto do grupo, ou deu respostas sem relação razoável com a pergunta, ou baseou-se em critérios irrelevantes para responder.

Esclareçamos, aqui, um aspecto relativo a essa terceira questão. Para responder a essa pergunta, os alunos teriam que observar uma graduação na importância de motivos apontados pelo menino para o herói “se dar bem” no país. Na verdade se trata de motivos inter-relacionados: o Homem-Aranha, com sua experiência para combater o crime e a corrupção, se daria bem porque teria muitos “afazeres” no Brasil, seria útil para nós; por outro lado, já há o fato de ele ser admirado pela garotada brasileira. Entretanto, não resta dúvida que, no texto, prioriza-se o aspecto irônico: se o Homem-Aranha gosta de acabar com roubo, corrupção etc., que melhor lugar do que o Brasil?

Os jogos de sentido presentes no texto, embora muitas vezes sejam captados pelo aluno, não se tornam explícitos em seu raciocínio. Como já dissemos, ele infere certos sentidos mas não demonstra habilidade para “jogar” com esses sentidos (sem dúvida uma questão estratégica).

Após essas reflexões sobre “como” o aluno demonstrou, efetivamente, interpretar um texto e, conseqüentemente, sobre como ele concebe o ato de *ler*, passamos a discutir a parte do trabalho que diz respeito aos procedimentos práticos do aluno ao abordar o texto.

Os alunos responderam que leram o texto de duas a três vezes (na média obtida). Quanto aos recursos que buscavam para entender melhor, as crianças demonstraram não buscar nenhum tipo de ajuda (como o dicionário ou a consulta ao professor ou pais etc.), exceto a releitura de trechos que não conseguiam entender. Na verdade, o aluno só relê trechos para responder questões específicas ou quando não está conseguindo *mesmo* continuar a leitura.

Finalmente, perguntamos ao grupo se o texto lhes lembrava algum outro que tivessem lido e/ou qualquer fato que houvessem testemunhado (de forma direta ou indireta). Apenas duas crianças (10%) responderam afirmativamente, mencionando histórias do Super-Pateta e dos Super-Amigos. Dado esse que nos mostra que, embora a revista em quadrinhos e o desenho animado sejam constantes na vida do aluno, ele não percebe ou não dá importância a essas informações no momento em que lê. Outro dado importante é que, perguntados sobre um tema provável para uma redação, foi considerável o índice de respostas onde o assunto era a atualidade, o que demonstra que os alunos, em geral, estão a par do que se passa com o país. No entanto, não relacionaram os fatos brasileiros ou a situação econômica de suas próprias casas com o conteúdo apresentado; não houve identificação, “reconhecimento”.

Conforme observa Perorard em suas pesquisas sobre o processo de compreensão inferencial, os alunos utilizam mais “estratégias de resposta” do que propriamente estratégias de compreensão. Seus estudos revelam, ainda, que as turmas apresentam fracas habilidades de compreensão: pouco raciocínio inferencial e estratégias pouco adaptadas ao conteúdo do texto.¹⁰ Esses são também os dados com os quais nos deparamos em nossa própria pesquisa. O aluno permanece num nível linear de leitura, ele não “desdobra” o texto, não percebe os implícitos e metaplícitos.

As questões aplicadas ao professor das turmas revelou que ele procura basear a escolha dos textos a serem trabalhados geralmente na preferência dos alunos. O mesmo considera que não são necessárias “atividades” para desenvolver a habilidade de leitura, e diz preferir a “motivação”. Essa motivação parece estar baseada nas necessidades do aluno

(não temos informações suficientes para saber de que tipos de necessidades se trata). Na verdade não há clareza, por parte do professor, quanto aos motivos que levam seu aluno a gostar de um texto. Questionado sobre o que é um “bom” texto, o professor embasa seu julgamento no efeito que o texto pode provocar no aluno, sem levar em conta sua própria relação com a leitura. Esse é um dado importante, porque nos permite entrever a concepção de leitura do professor; neste caso, há uma visível tendência a considerar o texto um pretexto para “transformar” as atitudes do aluno. Finalmente, questionado sobre o que é a leitura, o professor a define como: conhecimento fundamental; prazer; paz interior; fonte de otimismo; aquilo que o texto “passa”, pois se “não passar nada” não é leitura.

Considerando que os dados falam por si, e que achamos suficientes os esclarecimentos iniciais que nosso embasamento teórico visa fornecer, encerramos o relatório da pesquisa de campo. Queremos apenas lembrar que os questionários, bem como a interpretação do texto solicitados aos alunos não foram acompanhados de nenhum esclarecimento relativo às perguntas sobre o texto, nem sobre o objetivo específico do trabalho. Tal procedimento visava não interferir na execução das atividades, para que pudéssemos obter informações com um certo grau de “sinceridade” (tanto no que concerne às capacidades do aluno, como à fraqueza das respostas pessoais).

Unindo nossas experiências em sala de aula com os dados obtidos nesta pesquisa, chegamos a importantes (e, creio, nada originais) conclusões sobre a leitura na escola. O aluno lê para o professor, ou ainda, para “aprender algo”; ele lê superficialmente: não chega a “conectar” seus conhecimentos; aplica estratégias irrelevantes; às vezes, deixa de aplicar estratégias necessárias em casos significativos; embora diga que considera a leitura um prazer, um lazer ou, até, fonte de conhecimento, o aluno possui muito pouca familiaridade com a leitura. Não são realizadas atividades que desenvolvam habilidades cognitivas indispensáveis (principalmente as estratégias de compreensão). Enfim, e em conseqüência dos demais aspectos, o aluno não consegue “construir” o texto; não chega a obter uma coerência que lhe permita interagir com o mesmo. E quando o texto não fala “por si mesmo” ele se transforma em pretexto para muitas outras atividades, chegando, na maioria dos casos, a servir de modelo explícito de como escrever, de como se comportar e, conseqüentemente, de “como ver o mundo”.