

FUNÇÃO E ESTRUTURA EM ATOS DE LEITURA

Dagoberto Buim **Arena** – UNESP

Introdução

Neste trabalho, pretendo apresentar resultados de pesquisa, cujo tema é o ensino e aprendizagem da leitura como prática cultural e suas múltiplas manifestações, realizada em uma classe de terceira série do ensino fundamental, de uma escola municipal no interior do Estado de São Paulo. O objetivo da investigação é o de defender a tese de que essas manifestações, tanto do ponto de vista histórico, quanto do ponto de vista contemporâneo, apresentam traços comuns, especialmente caracterizados pela ação humana diante do escrito, mas se distinguem por traços distintivos, de acordo com suas funções e suas estruturas. Se forem consideradas como atos culturais distintos, seria de boa conduta se a elas fossem atribuídos outros nomes, ou adjetivações, que pudessem caracterizá-las e distingui-las durante o processo de ensinar.

Os episódios que serão analisados neste trabalho fazem parte de uma pesquisa mais ampla, cujos procedimentos metodológicos foram organizados sobre dois aspectos: o primeiro que cuida da geração e coleta de dados com a inserção deste pesquisado, como observador, em sala de aula durante um dia por semana, durante dois meses, em 2006, e o segundo que cuida da análise, com apoio de categorias Vygotskianas que me orientaram durante a organização desses dados.

Para desenvolver essa tese aqui apresentada, comento, inicialmente, os conceitos de função e de estrutura, com a contribuição teórica de Vygotsky (2001), para, posteriormente, elaborar comentários sobre os traços distintivos entre algumas ações de leitura, históricas e contemporâneas, entre elas, a da leitura como locução. Em seguida, apresento e analiso os dados gerados e coletados em duas situações de aula, com o objetivo de demonstrar a distinção entre ações, por suas funções, mas que aparentemente, pela materialidade da manifestação, seriam consideradas as mesmas, isto é, como se fossem uma ação única de leitura.

1. Função e estrutura: a contribuição de Vygotsky

O conceito de *função* e a sua relação com o conceito de estrutura me parecem provocativos. Em reparos que fazia a conceitos piagetianos, Vygotsky (2001) deixava entrever a importância da *função* das manifestações de linguagem porque, a depender dela, seriam organizadas as próprias *estruturas* dessas manifestações. Esses dois conceitos e suas relações – *de função e de estrutura* - podem provocar perguntas que merecem alguma reflexão para a obtenção de respostas, mesmo que efêmeras e superáveis. Qual seria a importância do conceito da função nas manifestações de linguagem para Vygotsky? Quais seriam essas manifestações? Poderiam ser considerados como manifestações dessa natureza, o ato cultural de escrever e o ato cultural de ler? Se essas manifestações são atos culturais, apresentariam primeiramente uma matriz que comportaria múltiplas manifestações derivadas, como desdobramentos de um mesmo ato? Ou esses desdobramentos por terem funções diferentes, teriam estruturas diferentes e por essa razão seriam atos apenas aparentemente semelhantes pela materialidade com a qual se apresentam aos olhos e aos ouvidos, mas com peculiaridades estruturais próprias a exigir um novo conceito exatamente por essas peculiaridades? Penso diretamente nos atos de escrever e de ler que se manifestam com funções distintas, portanto também com estruturas distintas a exigir ações específicas de ensinar, em oposição a ações genéricas e superficiais normalmente empregadas para ensinar a ler, sem considerar a função específica de um ato, abrigado na amplitude do ensinar a ler e do ensinar a escrever. Essas funções distintas dependem dos contextos em que ocorrem, do modo como essas manifestações são diretamente observáveis pelo *outro*, dada sua materialidade.

Para avançar mais na compreensão da *função*, convém dialogar diretamente com Vygotsky (2001), especificamente quando se refere aos estudos de Piaget sobre linguagem egocêntrica ou sobre outros conceitos por ele comentados. A respeito da fala egocêntrica, Vygotsky (2001) concorda com a conclusão do pesquisador suíço de que *essa linguagem se define por sua função*; que a *função* de uma manifestação de linguagem, no caso a egocêntrica, é definida, em sua estrutura, pela *função* desempenhada ao ser produzida pela criança. Ao fazer reparos à função da fala egocêntrica descrita por Piaget, Vygotsky (2001, 2001, p. 54) afirma que

Voltando à questão da linguagem egocêntrica, devemos dizer que, pelo visto, essa linguagem, além da função puramente expressiva e da função de descarga, além de simplesmente acompanhar o desempenho da criança, torna-se muito facilmente meio de pensamento no verdadeiro sentido do termo, isto é, começa a desempenhar a função de formar o plano de solução de uma tarefa que surge no comportamento.

O que me interessa no trecho citado é a menção que Vygotsky faz à *função* que a fala egocêntrica desempenha como instrumento do planejamento de uma tarefa que busca a solução de problemas. Essa referência à *função* é recorrente em outros trechos de sua obra, entretanto o conceito permanece quase sem brilho em estudos de seus comentadores, ofuscado por outros que ganharam maior destaque mas que, para este estudo, ganha relevância.. Se a fala egocêntrica é uma manifestação de linguagem, a sua *função* pode determinar a sua estrutura e, portanto, as suas características. Em outra situação de análise da fala egocêntrica e fala interior, Vygotsky (2001, p. 58) afirma que

a primeira coisa que aparenta a linguagem interior do adulto com a linguagem egocêntrica da criança pré-escolar é a identidade de funções [...] e o segundo aspecto que assemelha a linguagem interior do adulto à linguagem egocêntrica da criança são as suas peculiaridades estruturais.

Novamente em seus comentários, Vygotsky vincula a *função* à estrutura, ao que considera como peculiaridades estruturais, e reafirma a importância da *função* para conceituar uma manifestação de linguagem ao afirmar enfaticamente que “a linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 136)”. Ao deslocar os conceitos de *função* e de *peculiaridades estruturais* para a análise da modalidade escrita de linguagem, ele os utiliza para estabelecer distinções e distanciamentos entre ela (a escrita) e a linguagem oral, portanto se refere às manifestações de linguagem. Insisto em estabelecer essas referências com as manifestações, porque minha intenção, ainda nestas páginas, é apontar *funções* distintas de manifestações abrigadas sob o nome de leitura, mas que, por terem funções diferentes, apresentam diferentes peculiaridades estruturais e, por essa razão, não podem ser incluídas no interior de um mesmo conceito. Essas distinções terão implicações pedagógicas para o ato de ensinar a ler, porque

a escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração (VYGOTSKY, 2001, p. 312).

A função, isto é, o caráter funcional da manifestação importa, porque seria pela função que se daria a definição da estrutura da manifestação, já que “todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa” (VYGOTSKY, 2001, p.

409) e, por outra perspectiva, Vygotsky usa da estrutura para distinguir pensamento e linguagem, sem perder de vista o movimento do pensamento em seu processo de transformação em linguagem; quer com isso dizer, que o pensamento, que tem uma determinada estrutura, transforma-se em linguagem e nela se realiza, já com uma outra estrutura, e também com outra função.

2. As atividades de leitura: aparência e função

Na Antiguidade Clássica e na própria Idade Média os atos praticados pelo homem diante do texto escrito receberam nomes diferentes, de acordo com a sua função, embora esses nomes não tenham permanecido nem tenham sido legados ao mundo ocidental contemporâneo. Se os nomes se perderam, suas funções permaneceram, mas novas foram criadas conforme mudaram as ações humanas em sua relação com a escrita, pela própria evolução das tecnologias e da escrita. A Alta Idade Média ainda usava os termos *lectio* para a decifração; *emendatio* para a transmissão dos manuscritos; *enarratio* para comentar e interpretar o conteúdo e *judicium* para avaliar as qualidades estéticas ou valor moral (PARKES, 2002, p. 103). Outros comportamentos do leitor, como a leitura *in silentio*; a leitura de rinação para a meditação ou memorização, e a leitura em voz alta, próxima da recitação, são outras manifestações com nomes distintos, para atividades com funções distintas com vínculos estreitos com as particularidades estruturais de cada manifestação. No século XII, havia referências a um *recitator*, “cuja profissão consistira em proferir oralmente textos que eles não compreendiam necessariamente” (HAMESSE, 2002, p. 128).

Quero entender, com esses ensinamentos históricos, que os atos de leitura herdados da Idade Média universitária não seriam uma prática cultural única, porque as práticas culturais se transformam de acordo com a história, com a cultura, e conforme suas múltiplas funções, as quais determinam as particularidades estruturais dessas manifestações. Se, logo após o século XII a *littera* era a explicação gramatical, o *sensus*, a paráfrase destinada à compreensão do texto, e a *setentia* a explicação comentada do professor a respeito de uma passagem, atualmente são múltiplas as condutas na relação com a escrita, na sala de aula e fora dela, porque o ato aparente de ler encobre outras tantas funções, com particularidades estruturais específicas, nem sempre descritas ou

percebidas, que exigiriam, cada uma delas, um ato diferente de ensinar e para nomear, uma nomenclatura específica.

O conceito de função discutido por Vygotsky (2001), e sua relação intrínseca com as chamadas particularidades estruturais, ilumina a necessidade de compreensão dos fenômenos durante a apropriação e a objetivação da língua escrita, nos atos de escrever e nos atos de ler para definir, com especificidade, quais são os traços estruturais que merecem destaque, de acordo com a sua *função*. Deste modo, o olhar silencioso, ou a boca murmurante de uma criança no início da alfabetização, ou por um adulto, como eu, ao rever o texto em elaboração na tela do monitor, não teriam a mesma estrutura do ato consagrado de ler, por não terem a mesma função. Se a função é a de monitorar ou controlar a escrita, em processo de objetivação, articulada ao modo de pensar e de transformá-la, esse ato deixa de ser o de ler, para ser um outro, por ter função diversa e, por essa mesma razão, estrutura diversa do ato de ler. Se esses atos têm funções e estruturas diferentes, seria necessário um outro nome, porque se trataria de uma outra prática cultural.

A inconsciência das funções do uso da língua escrita promove implicações pedagógicas confusas como a de ensinar as crianças a escrever letras descoladas da palavra; a palavra do enunciado, o enunciado do discurso, e o discurso de seu gênero, conforme sua função. Do mesmo modo, a confusão pode se estabelecer entre ensinar a falar o texto como se essa atividade fosse a própria atividade consagrada de leitura, como ação de atribuição de sentidos ao texto do *outro*, no limite das possibilidades do leitor. Mesmo o ato de pronunciar não apresenta uma única função. Pode ser, como disse antes, um ato de controle da escrita; um ato de transmissão da oralidade, sem compreensão do transmitido, ou, ainda, um ato de transmissão de sentido, que seria a *locução*, situação em que o transmissor domina o sentido do transmitido. Neste último caso, a função é a de transmissão de sentido e não a de transmissão da oralidade, porque o transmissor tem a consciência do sentido apreendido. Essa consciência a respeito do sentido em transmissão modifica a função e a estrutura dos atos que, aparentemente, dada a sua materialidade, parecem ser o mesmo ato. Neste último caso, como em outros de ação pedagógica, o que caracteriza o ato e a manifestação de quem escreve ou de quem lê não são as características materiais, como a presença ou ausência de som, durante a leitura, mas a sua estrutura, determinada por sua função. Vygotsky, todavia, nem sempre insiste nessa questão. Há um trecho em que elege a materialidade – presença ou ausência de vocalização - como traço distintivo, em vez de se apoiar sobre a

função e sobre a estrutura para conceituar uma manifestação lingüística. A respeito da distinção entre linguagem interior e egocêntrica, afirma que

a diferença radical entre a linguagem interior e a exterior é ausência de vocalização. A linguagem interior é uma linguagem muda, silenciosa. Esse é o seu principal traço distintivo. Mas é precisamente no sentido do aumento gradual desse traço distintivo que se dá a evolução da linguagem egocêntrica (VYGOTSKY, 2001, p. 435).

Em outro momento de seu raciocínio, entretanto, conclui que os três grupos fundamentais de traços – funcionais, estruturais e genéticos - indicam a transformação da linguagem exterior em linguagem egocêntrica. Volta aqui, a destacar a função como um dos traços distintivos dos fenômenos lingüísticos e reforça esse ponto de vista, em aparente contradição com o trecho acima citado ao afirmar que “a linguagem para si, linguagem interior, torna-se interior mais por sua função e por sua estrutura, isto é, mais por sua natureza psicológica que pelas formas externas de sua manifestação”. Deste modo, é possível entender que a vocalização, antes entendida como traço distintivo fundamental não poderia sê-lo, porque se trataria de uma forma externa. Arrisco-me a dizer que se trata de um traço do conjunto das particularidades estruturais, mas não o traço radical. Esse traço radical, componente da estrutura, seria o que Vygotsky aponta ao afirmar que a “linguagem interior opera preferencialmente com a semântica e não com a fonética da fala” (VYGOTSKY, 2001, p. 464). É possível compreender que o traço distintivo em leitura oral e silenciosa não seria a vocalização, mas uma operação, uma função, a de lidar com o sentido e não com o eco potencial da palavra pronunciada.

A distinção entre a locução e sua antítese, a não-locução, não pode ser compreendida no âmbito da presença ou ausência do traço material – a cadeia sonora, mas no âmago das operações intelectuais que pratica o leitor, e esse traço reside na atribuição de sentido, durante a atividade de ler, e de sua transmissão, durante a atividade de fazer locução. Disto se infere que praticar a locução seria transmitir oralmente o sentido já atribuído pelo leitor a um público ouvinte. Embora não esteja claramente definida na manifestação oral, a distinção entre um ato de locução ou não se dá pelo modo como o locutor realiza a ação, nos detalhes de sua voz, de seu olhar, de sua entonação, como se o sentido em transmissão produzisse, ele mesmo, tons sonoros e plásticos a cada conjunto de palavras lançado em ondas sonoras. A locução, como uma manifestação reconhecida e com uma estrutura específica, deveria ser ensinada de acordo com a sua função, como atividade pós-leitura, em vez de ocupar o lugar central,

na tradição escolar, das ações de ensinar a ler. Em síntese, ensinar a fazer locução, isto é, ensinar a ler para os outros, não é ensinar a ler. Suas funções e suas estruturas, que definem seus estatutos, não são os mesmos.

3. Os episódios na sala de aula

Passo, nesta altura do texto, a apresentar as situações de sala de aula, a descrever as atividades em processo e o modo como os atos de ler se manifestam em diferentes suportes, em diferentes funções, com diferentes estruturas, em diferentes propostas docentes, em diferentes ações de alunos.

3.1. Episódio I.

Sala de 3ª. série, 5 de setembro de 2006. O professor, formado em Pedagogia e estudante de Letras, escreve na lousa as atividades do dia: *leitura pelo professor; produção de poema coletivamente; audição do Hino da Independência do Brasil; caderno de poesia: Poema – Tantas Promessas; caderno de Matemática – multiplicação*. Dessas atividades, as duas primeiras foram por mim observadas. O professor, ao iniciar a aula, leu para os alunos, um texto sobre a Independência do Brasil coletado da internet. Os alunos não tinham o texto que fora impresso pelo professor em sua própria impressora, em sua própria casa. O objetivo era o de trazer para os alunos algumas informações sobre o ato histórico de D. Pedro I para, posteriormente, ser elaborado um poema sobre o assunto, porque esse gênero literário vinha sendo ensinado pelo professor, uma vez que estava em curso a elaboração do livro anual de poemas, cuja edição aconteceria, como todos os anos, no final da temporada escolar.

Se a leitura do texto pelo professor revela, de um lado, uma intenção explícita, revela de outro, uma manifestação que se apóia em manifestação constitutiva de uma prática cultural que naquele momento estava sendo ensinada, sem que contudo, fosse a intenção primeira. A intenção do professor era ler para informar, para produzir dados com a intenção de ensinar a escrever versos com ou sem rimas. Os alunos não tinham diante de si o texto lido pelo professor, por isso não poderiam acompanhar, com os olhos, as inferências, os comentários, as explicações dadas pelo docente. Nesta situação, o professor tinha uma intenção, mas a sua prática permitia ao investigador inferir contribuições para a formação do leitor, mas não as esperadas pelo professor com

a intenção clara de alimentar o conhecimento dos alunos a respeito de um episódio, para, a partir daí, iniciar a elaboração de um poema, coletivamente, sob sua coordenação. A primeira inferência é que o professor ensinava os alunos a fazer locução, isto é, uma manifestação cuja função seria a de transmitir sentido, de modo oral, de um texto por ele selecionado e lido previamente. Essa manifestação de leitura chamada locução, tinha, como traços característicos de sua estrutura, boa articulação, flexibilidade entonacional, olhares incisivos dirigidos para os alunos como se fossem também canais de transmissão de sentido, e ainda pausas em momentos importantes, previamente planejados. A função de transmitir sentido operava sobre a estrutura da manifestação, ao mesmo tempo em que essa estrutura era ensinada, de modo implícito, aos alunos. Poder-se-ia afirmar que os alunos aprendiam e o professor ensinava, sem que disso tivesse clareza, a função e a estrutura da locução. Essa prática cultural de leitura feita pelo professor para os alunos, na essência, se revela como a atitude docente de ensinar os alunos a fazer locução, mas, como tantas outras situações, cujas funções não são definidas, os traços específicos dessa cultura deixam de ser ensinados. Todavia, como a intenção primeira era a de disseminar informações e alimentar o acervo cultural dos alunos, o professor, por meio de perguntas, recuperou oralmente, com a ajuda da classe, o conteúdo do texto cuja locução fora feita. Alimentados de conhecimentos, a etapa seguinte seria a de escrever um poema. Apesar de que a intenção fosse a escrita, novas situações de leitura ou de inquirições sobre o ato de ler circularam pela sala.

O texto lido previamente pelo docente narrava a situação em que D. Pedro I lia e se indignava ao ler as cartas remetidas pelo governo português. O próprio texto trazia, como é possível compreender, uma situação de leitura no século XIX, de um príncipe montado sobre um cavalo, à beira de um córrego, conforme representação histórica em quadro de Pedro Américo. Deste modo, no início da discussão para a criação do primeiro verso, sem preocupações com rimas, alunos e professores dialogaram sobre esse ato.

Aluno:	D. Pedro, para saber o que acontecia, leu as cartas.
Prof.	Leu e tirou a informação para fazer o que ele fez
Aluno:	Ele leu e percebeu que estava sendo rebaixado .
Prof.	Tem de falar como leu a carta? Quando leu a carta ficou nervoso ?
Alunos:	Não!
Prof.	Tem outra palavra que diz como ele ficou?
Alunos:	Irritado .

(Observação. 05.09.06. Grifos do autor)

Algumas expressões foram destacadas pelo negrito com a intenção de desdobrá-las para conhecer o que revelam, como aprendizagem cultural do ato de ler, graças ao diálogo mantido entre professor e alunos. Ao afirmar que D. Pedro leu as cartas para saber o que acontecia, o aluno indicava que naquela situação específica, ler tinha como função a de buscar informações para inteirar-se a respeito de acontecimentos. Ler uma carta, do ponto de vista cultural, seria, para o aluno, ler com a intenção de conectar-se com fatos até então desconhecidos, que teria, portanto, uma função clara e, em decorrência disso, suas próprias características estruturais: silêncio, olhos indagadores, expectativa na face do leitor e dos que acompanham a leitura; alterações de traços fisionômicos, e outras indicações de operações mentais e sentimentais.

Alunos e professores dialogavam sobre o impacto que sofre o leitor de uma carta quando a recebe apressadamente em meio a uma viagem, trazida por um mensageiro a galope. Se a primeira função da leitura era a de obter informações, a consequência da leitura não foi o prazer de ler, insistentemente anunciado por teóricos, mas o desprazer que resultava na irritação percebida pelos alunos para justificar seu ato narrado como heróico. A leitura como atribuição de sentidos altera as atitudes emocionais do leitor, mas não as remete para uma única atitude: a do prazer. Ler, neste caso, tinha como consequências a alteração imediata de condutas. Trata-se, de outra prática cultural do ato de ler compreendida pelos alunos, por meio do diálogo mantido com o docente, apesar de que sua intenção fosse apenas a de discutir se no poema iriam escrever o modo como o príncipe lera a carta.

Ao ouvir a conclusão da sala de que Pedro se irritara, uma aluna buscou comprovações, como faz um investigador à procura de provas para sua afirmação. Tentou se lembrar da fala do Príncipe durante a leitura do professor e ensaiou, com incertezas: “Ele disse: Pelo meu sangue...” mas deixou de completar porque não se lembrava do final. Imediatamente o professor recupera o texto e o oraliza. Suponho que esta prática de leitura já não seria nova locução, mas leitura como consulta para verificar e comprovar. Em vez de ele próprio comprovar, o docente auxilia a memória da aluna, com a oralização do trecho : “Pelo meu sangue, pela minha Pátria!” É possível concluir, nesta situação, que a função de recuperar um trecho para comprovação de uma afirmação determina outras características estruturais para a ato de ler: olhar pontual, seletivo, pronúncia articulada do trecho selecionado; expectativa em relação ao outro e sua reação como confirmação do que buscava.

Os diálogos como estes, mantidos pelo professor com os alunos, mediados por diferentes manifestações de leitura, revelam sempre a natureza responsiva do enunciado e a necessária direção para o outro. A entonação da voz, o olhar de expectativa e a espera confirmada, constituem, ao mesmo tempo em que oferecem o aspecto mais visível da manifestação, a sua estrutura interna pontual, seletiva, recortada, com a função de comprovação e da escrita como arquivo e registro do pensamento. A respeito da natureza responsiva presente nos diálogos, neste caso, um diálogo mediado pela leitura de um trecho de comprovação, comenta Bakhtin (2003, p. 272):

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva; ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).

Ao re-ver, re-pronunciar, re-dizer, re-memorizar o trecho anteriormente transmitido, a atitude do professor é a do *outro* em resposta à indecisão da aluna. Essa ação de leitura possui sua específica função e sua própria estrutura.

No final do trabalho, o poema ficou assim estruturado:

7 de Setembro

Na viagem de Santos a São Paulo
D. Pedro recebeu três cartas:
Uma de Portugal, outra da esposa
E do ministro José Bonifácio.

Ao ler as cartas ele ficou irritado
E disse: Pelo meu sangue, pela minha honra,
Pelo meu Deus, juro fazer a liberdade do Brasil

Foi em 7 de Setembro
Às margens do Ipiranga
Desembainhou sua espada
E exclamou
Independência ou Morte.

Enquanto escrevia na lousa o poema, o professor relia frequentemente os versos para discutir a supressão ou a inclusão de palavras. E o que seria esse ato de ler? Qual seria sua função e qual seria sua estrutura? Neste caso, embora pronunciasse, o professor não fazia locução, nem se preocupava em buscar informações, nem recuperar registros, nem mesmo comprovar afirmações, nem mesmo para corresponder a uma expectativa. Ali, diante dos alunos, olhos e ouvidos atentos, o professor lia para

monitorar a escrita em construção, mas com atitudes à espera de respostas. Se a função era a de controlar, regular o processo de escrever, o ato de ler manifestava-se por meio de repetições freqüentes de versos e palavras, comparações entre versos, substituições e verificação da adequação das substituições. O professor ensinava aos alunos outra prática cultural: a de ler para controlar a escrita, cuja estrutura seria diferente de outras tantas práticas, em razão de suas funções e, por essa mesma razão, de suas estruturas. A escrita, nesta situação, apresentava uma estrutura típica de poema, sem rimas, e era essa estrutura, imbricada ao conteúdo do texto lido anteriormente, que devia ser monitorada pela leitura do professor. São tantas as práticas do leitor diante da escrita, tantas as funções, diferentes as estruturas, entretanto o nome consensual contemporâneo para esse ato é um só: leitura. Essa generalização traz alguns problemas de natureza pedagógica, pois encaminha o professor para ensinar, deliberadamente, uma única prática de leitura: a de vocalizar os sons, em vez de ensinar as práticas, suas funções e sua estrutura específica.

Concluído o poema, o professor distribuiu os cadernos de Português para que os alunos o copiassem. Outra manifestação de leitura passa a ser praticada pelos alunos, com movimentos de olhos em direção à lousa e às linhas do caderno. As bocas, todavia, não estão fechadas. Um murmúrio abafado, mas contínuo, percorre a sala, e revela duas ações de leitura: a primeira, de ver a escrita na lousa, murmurar uma sílaba ou uma palavra e tentar gravar; a segunda, de murmurar diante de sua própria cópia para certificar-se de que escrevera conforme vira na lousa. Embora próximas, as duas manifestações, por terem funções diferentes, têm também estruturas diferentes. As funções são de identificar uma palavra, murmurar para gravar na memória, possivelmente sem preocupações com o sentido, na primeira, e, na segunda, de monitorar, controlar e regular a cópia. Esta última não tem a mesma função da ação do professor diante do poema, enquanto escrevia, porque a situação não é de criação, mas de identificação, reconhecimento e certificação do registro das palavras, com ortografia e posição adequadas. A prática cultural de murmurar ao copiar tem profundas raízes na cultura ocidental. Como afirma Hamesse (2002, p. 124), em seus estudos sobre os comportamentos dos leitores na Idade Média, mesmo depois do aparecimento e crescimento dos leitores que liam em silêncio, “numerosos escribas continuarão a ler silenciosamente para si próprios as frases que copiam, pronunciando interiormente as palavras que vêem.” Embora o murmúrio não seja manifestado externamente, ele é internamente praticado. Não há traços diferentes entre as estruturas, exceto o do som

audível ou não. Como na Idade Média, os alunos da 3ª. série, como W., cuja manifestação será abaixo comentada, murmuravam para copiar.

Enquanto os alunos copiavam, observava que W, em sua tarefa, identificava uma palavra na lousa e a escrevia no caderno. Depois de escrever, a analisava e a comparava com a escrita pelo professor na lousa. Este ato de ler tem sua própria função: identificar e comparar as letras e a sua ordem na constituição da palavra copiada. Enquanto verificava a cópia feita pelos alunos, o professor ouviu uma delação: “Olha a cópia mal feita do W!” O professor aproximou-se para comprovar: “W olha como você copiou! Olha isso! Quem vai conseguir ler isso?” O esforço de W de pouco valera, porque a preocupação do professor era com a legibilidade da sua escrita, isto é, os traços deveriam ser legíveis para permitir a leitura do *outro*. Na essência, o professor queria dizer que não bastava copiar para si mesmo, sem a função de dar acesso à leitura de *outro*. Algumas hipóteses podem ser apontadas: 1. W não tinha a intenção de copiar para que um outro lesse, porque não era essa a recomendação passada pelo professor; 2. W sabia que ninguém leria aquele poema, exceto ele e, supostamente, o professor, que, todavia, fora seu cúmplice durante a elaboração. Ao escrever e monitorar a sua própria escrita, W não estava preocupado em garantir a legibilidade do poema, porque não era essa intenção que orientava a sua prática de escrita, porque não antecipava a visão do *outro* no horizonte de sua ação.

3.2. Episódio II

Aula de Matemática. Dia 19.09.2006. Ao iniciar a aula, o professor deu as seguintes instruções: “Abram o livro na página 92. Vocês vão ler, entender a idéia, passar para o caderno e resolver o problema número 11”. O enunciado era o seguinte:

- Uma costureira comprou 15 caixas com uma dúzia e meia de botões cada uma.
- a) Quantos botões ela comprou?
 - b) Quanto gastou se pagou 4 reais por caixa?

As instruções do professor eram precisas: abrir na página 92, ler e entender o problema número 11, copiar e resolver. As ações, portanto, eram de identificar o número da página, identificar o número do problema, ler com a intenção de compreender, ler com a intenção de copiar, ler com a intenção de resolver. Há, quero crer, uma seqüência de ações de leitura, com funções e estruturas específicas: identificar, compreender, transcrever, consultar. A de identificação acompanha a de

reconhecimento dos números das páginas e do problema. Trata-se de uma ação de constatar, apenas. A de compreender remete à essência da do ato de ler, sem a qual o ato não se configura estruturalmente como o de ler, mas de reconhecer ou de identificar. A instrução do professor, entretanto, utiliza a expressão *ler e entender a idéia*, como se fossem duas ações: a primeira de ler, sem intenção de compreender, e a segunda de compreender. Na cultura ocidental não há, nos tempos atuais, outro modo de dizer se não esse, porque há, em oposição, uma outra possibilidade muito mais freqüente: a de ler sem compreender. Por essa razão, sempre há o complemento redundante ao verbo ler: o sentido, a idéia, o pensamento.

Apesar de as instruções serem claras, solicitando que primeiro seja compreendido o texto, os alunos iniciam a cópia imediatamente, pela primeira palavra, porque a leitura recomendada pelo professor será feita sobre o outro suporte, o caderno, exigência da própria ação de resolver o problema. A função que orienta a ação dos alunos é a de reconhecimento e identificação de sílabas ou palavras necessárias para o processo de transcrição de um suporte para outro, de um sistema gráfico de imprensa para um sistema gráfico manuscrito. Se forem essas as preocupações durante o ato de ler, a leitura terá uma estrutura esvaziada de sentido; repetições murmuradas, ou como eco interno apenas, de sílabas e palavras; pronúncia *tatibitate*; monitoramento da transcrição para o manuscrito; comparação de traços e marcas entre o visto e o escrito para preservar a legibilidade durante as ações de consulta para a resolução do problema.

Enquanto os alunos realizavam a transcrição, observei as ações de **W** a meu lado. Lia palavra por palavra e as escrevia no caderno sem voltar a olhar as já vistas, pronunciadas ou transcritas. Terminada a cópia, debruça-se sobre o texto já manuscrito para atender à recomendação de responder às duas questões. Murmurava, levantava os olhos, procurando compreender. O murmúrio já não era o mesmo que acompanhara a transcrição. Aparentemente seria a mesma ação, porque era a vocalização entrecortada, mas neste caso, essa pronúncia vacilante orientava o raciocínio de **W**, como se quisesse memorizar um dado, agregar um outro e encontrar a operação matemática adequada. Tanto o modo de pronunciar, quanto a expressão facial indicavam traços estruturais diferentes do murmúrio de transcrição. Portanto, para cada função uma estrutura, embora aparentemente pareçam as mesmas. Ao passar pela mesa de **W** o professor apontou a escrita de *quatos* em vez de *quantos*. Absorto pela função de compreender e resolver, **W** pouca atenção deu à ausência da marca de nasalização na palavra transcrita. Atentou para a observação do professor, murmurou, comparou, apagou e inseriu a letra

ausente. Nesta ação, o objetivo era comparar duas escritas para descobrir o traço distinto – uma letra, como nos jogos dos sete erros. Realizou para isso, operações mentais específicas diversas das que aqui já comentadas. Na seqüência, **W** relia as questões, conferia as operações, confirmava as relações entre as questões, os resultados e o raciocínio efetuado. Após lidar com os números e certificar-se de que resolvera as questões, passou a elaborar as respostas para correção do professor. Novamente o ato de ler se configura de acordo com as funções e com os objetivos da empreitada. Quando o professor escreve as respostas na lousa, ditadas pelos alunos, **W** confere. Para isso, murmura a sua escrita e levanta os olhos para comparar com a escrita manuscrita do professor. Novamente a leitura é de controle, de comparação, de certificação, mais das palavras gráficas que do sentido.

Conclusão

Anunciei na introdução deste trabalho que defenderia a tese de que as múltiplas manifestações a que damos o nome genérico de leitura, na essência são ações específicas com identidades próprias graças à função com que são produzidas e graças às estruturas que são forjadas em razão das funções que as orientam. Para isso, comentei os conceitos de função e de estrutura difundidos por Vygotsky (2001), na área da linguagem egocêntrica e linguagem interior, e os utilizei para analisar algumas manifestações em sala de aula a que damos de maneira genérica o nome de leitura. Com esses dois instrumentos de análise fui para uma sala de aula de 3^a. série para observar o modo como professor e alunos dialogavam a respeito do material escrito e das propostas de ações intelectuais sobre esses escritos.

Recortadas e analisadas as ações principais, múltiplas ações, aparentemente secundárias, emergiram durante a realização das tarefas desempenhadas pelo professor e pelos alunos: as de locução, como transmissão de sentido para o outro; a de monitoramento da própria escrita; a de comparação com a escrita do outro; a do murmúrio para si próprio para copiar ou para memorizar, e outras mais. Foi possível perceber, ao analisar a função e a estrutura das manifestações, a oscilação de conduta motivada pela presença ostensiva ou não do *outro*, da enunciação incompleta à espera da ação do *outro*, na perspectiva de Bakhtin (2003). A alternância das funções e a presença ostensiva ou não do outro criam as condições para as características estruturais identificadoras das manifestações de leitura e, por essa razão, também as condições para

distinguir a ação fundamental de ensinar a ler como atribuição de sentido ao escrito das demais que ao redor dela se manifestam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HAMESSE, J. O modelo escolástico de leitura. In CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. V. 1. São Paulo: Ática, 2002.

VYGOSTKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.