

REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE LEITURA E DO MODO DE LER

REFLECTION ON THE READING AND READ MODE CONCEPT

FABÍOLA FERNANDES ANDRADE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CEARÁ

RESUMO: Por meio de um levantamento bibliográfico, este artigo procura refletir sobre o aprimoramento do conceito de leitura e do modo de ler em nossa sociedade. Possui como objetivo apresentar como o modo de ler um texto influencia na atribuição de sentido ao texto pelo leitor. Também apresenta a importância da leitura silenciosa para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e aborda como a leitura em voz alta pelo professor motiva as crianças para prática da leitura silenciosa no ensino fundamental. A reflexão foi norteada pelos seguintes autores: Aguayo (1970), Bajard (2007), Bakthin (2014), Calkins (2001), Miller (2013), Smith (1989, 1991) e Vygotsky (1999).

PALAVRAS- CHAVE: Leitura; Literatura; Desenvolvimento.

ABSTRACT: Through a literature review, this article aims to reflect on the improvement of the concept of reading and way of reading in our society. It has the objective of presenting as how to read a text influence the attribution of meaning to the text by the reader. It also shows the importance of silent reading for the development of higher psychological processes and discusses how reading aloud by the teacher motivates children to practice of silent reading in elementary school. The reflection was guided by the following authors: Aguayo (1970), Bajard (2007), Bakthin (2014), Calkins (2001), Miller (2013), Smith (1989, 1991) and Vygotsky (1999).

Keywords: Reading; Literature; Development.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo inicia com uma reflexão do conceito de leitura em nossa sociedade, na qual a leitura possui uma dimensão mais ampla do que a compreensão e interpretação do signo linguístico. Na sequência, será abordada a evolução dos dois modos de leitura: em silêncio e em voz alta. Por meio de uma abordagem histórica, procura compreender como estes modos de leitura influenciam na atribuição de sentido ao texto pelo leitor e a função de cada modo para o aprimoramento da leitura.

2. O CONCEITO DE LEITURA

Sabe-se que o conceito de leitura foi aperfeiçoado nas últimas décadas. Nos dias atuais, a leitura não se constitui um processo de decodificação do texto, nem somente a compreensão e interpretação do signo linguístico. Na verdade, a leitura possui uma dimensão mais ampla do que apenas atribuir significado às palavras e frases. Pereira,

Souza e Kirchof (2012) afirmam que o ato de ler transcende à simples decodificação, compreensão e interpretação do signo linguístico, porquanto pressupõe o ato de dar sentido ao texto, o que estará sempre na dependência da vivência histórica do sujeito, do seu modo de pensar e olhar o mundo.

A subjetividade do leitor influencia na atribuição de sentido ao texto. O texto é um objeto vivo na subjetividade do indivíduo, tendo como mediador a linguagem. O ato da leitura literária é uma atividade com intenso processo mental que potencializa as características cognitivas simbólicas e emocionais (PEREIRA, SOUZA e KIRCHOF, 2012). Para Paula (2012), um texto é bem interpretado e compreendido quando o leitor vence os limites da objetividade e infiltra na imensidão da subjetividade.

Na dimensão da subjetividade, a leitura é uma atividade visual que pressupõe conhecimentos prévios do leitor para que ele possa atribuir sentido ao texto. Por tudo isso, a escola pode disponibilizar leituras interessantes e atraentes para os estudantes, cabendo ao professor utilizar não apenas o livro didático, mas, sim, uma variedade de instrumentos de leituras como jornais, livros de literatura, folhetos, cartas, entre outros que despertem a curiosidade do estudante. Para o leitor, é importante ter a liberdade para escolher dentre os livros disponíveis o que mais está relacionada com a sua personalidade e que a motive para a leitura (AGUAYO, 1970).

Smith (1989, p.16) contribui com o conceito de leitura. Para o autor ler “é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons”. O sentido atribuído ao texto pelo leitor dependerá dos conhecimentos anteriores a leitura; ou seja, da sua vivência, experiência e história. Para atribuir sentido ao texto, o leitor precisa saber o quê, por que e para que ler. Questões que ajudam a dar sentido ao texto.

O fato de ler um texto literário permite ao indivíduo absorver o pensamento do autor ou entrar na alteridade sem perder a subjetividade, pois cada ser humano é singular e possui a sua própria forma de atribuir sentido ao texto.

A atribuição de sentido ao texto pelo leitor está na dependência da sua vivência social, cuja experiência é parte integrante do sentido do dizer. O homem não é um ser individual, mas vive uma relação dialógica entre o “eu” e o “tu”, entidades que não existem, senão uma com a outra. Em síntese, o “eu” não existe individualmente senão com abertura para o outro (BAKHTIN, 2014). É importante esclarecer que o outro não se refere apenas a outra pessoa, mas a tudo que circunda o eu: o meio social, as mensagens transmitidas pela televisão, pelo rádio, pelo celular; enfim, tudo que seja

capaz de transmitir uma mensagem na qual o leitor atribua sentido (FIGUEREDO, 2005).

Se ao ler um texto, o leitor não conseguir atribuir sentido, estará realizado uma leitura mecânica. É importante que o professor esteja atento para que isto não aconteça, pois segundo Vygotsky (1999), a leitura mecânica atrapalha a apropriação da cultura e o desenvolvimento dos processos psíquicos. O leitor precisa saber por que está lendo, com que finalidade, o que buscar na leitura e como fazê-lo para que essa atividade não seja apenas uma prática mecânica.

Vygotsky (1999) esclarece que o leitor pode aprender a traçar as letras e formar palavras, mas, se não consegue atribuir sentido ao texto, não aprendeu a língua escrita, uma vez que a transformação da palavra escrita em som não passa de uma atividade mecânica. Em consonância com esse pensamento, Mello (1985) afirma que, quando a criança aprende a ler e a escrever, o professor não deve pensar que ela já possui o domínio da língua escrita, o que só se verifica de fato, quando a criança consegue atribuir sentido ao texto.

Para Bakhtin (2014), a leitura é uma complexa atividade cultural, tendo em vista que a linguagem é dialógica por natureza, ou seja, resulta da interação de, no mínimo, dois indivíduos organizados socialmente, visto que a criança sozinha, não consegue apropriar-se de uma atividade complexa como a leitura. Portanto, a linguagem é social e não individual.

O discurso produzido pelo indivíduo é criado para o outro, em outras palavras, o discurso só pode ser realizado porque existe o "eu" e o "outro", sendo, pois, uma atividade cultural complexa que se realiza por meio das relações sociais. Quando a linguagem é gerada no meio social individualmente, com a ausência do outro, o sujeito não se desenvolve e não se apropria da linguagem (BAKHTIN, 2014).

Durante a prática da leitura, existe um diálogo entre o leitor e o escritor. No entanto, para que a leitura seja dialógica, o leitor deve ler enunciados¹ e não apenas palavras e frases isoladas que não formam sentido (BAKHTIN, 2014).

O ensino da leitura, segundo Bakhtin (2014), faz-se por meio de enunciados dirigidos para alguém ou que possuam um objetivo na comunicação discursiva da

¹ "O enunciado constitui-se na unidade da comunicação discursiva: uma enunciação é a produção da língua pelos indivíduos; assim ao lermos, não lemos letras, que forma sílabas, que formam palavras e essas formam orações; lemos enunciados. O enunciado refere-se ao ato de produção do discurso oral ou do discurso escrito; refere-se ao discurso da cultura" (CRUVINEL, 2010, p.264).

cultura humana. Trata-se, pois, de uma atividade que não se operacionaliza por meio de letras, palavras ou orações, mas por enunciados.

A produção de um enunciado tem a raiz em outros enunciados. Isso quer dizer que quem produz um enunciado, o faz a partir de outros já conhecidos, como afirma Bakhtin (2014, p.126)

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, que se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

A linguagem possui característica dialógica, pois todo enunciado é gerado da relação do indivíduo ao longo de seu desenvolvimento cultural. Um enunciado é melhorado ou ampliado de acordo com a resposta ao primeiro que foi gerado. O ouvinte ou leitor produzem novos enunciados, de acordo com a resposta ao enunciado embrionário (BAKHTIN, 2014).

Todo enunciado recebe uma resposta ativa, pois corresponde a uma ação que resulta em uma reação. Assim, não existe um enunciado sem uma relação dialógica. A leitura de um texto promove necessariamente um diálogo entre leitor e autor e, pressupõe uma resposta ativa do leitor. A resposta só será ativa, se o leitor dialogar com o texto, o que requer, necessariamente, uma atribuição de sentido ao texto. O sentido e o significado das palavras de um enunciado estão prontos para serem desvendados durante a leitura (BAKHTIN, 2014).

Quando a criança lê um texto, ela está se tornando uma coenunciadora, porquanto, ao atribuir um sentido ao discurso do texto, recria o seu próprio enunciado. Durante o processo da leitura, tem-se uma atividade dinâmica que se manifesta pela atribuição de sentido ao discurso, de acordo com a visão de mundo da criança. Nesse caso, o enunciado funciona como um “signo dialético dinâmico”, uma vez que o sistema de signo é ideológico. Se, no entanto, ao ler um texto, a criança realiza apenas a decodificação das palavras ou frases, o texto funciona como um sinal inerte, sem sentido e totalmente abstrato (BAKHTIN, 2014).

Em uma leitura, a criança pode ser capaz de oralizar o escrito e não ser capaz de retirar sentidos das palavras, ou seja, ela pode ser capaz de identificar o conjunto de letras e sílabas que formam as palavras, mas não as reconhecer como signo. Para Bakhtin (2014), faz-se necessário criar momentos de leitura em sala de aula para que a

criança possa vivenciar a prática da leitura e conviver com práticas discursivas; assim, a comunicação verbal pode infiltrar na consciência da criança.

Acerca da leitura, Bajard, Silva e Marques *et al* (1994) informam que:

[...] É o incremento do saber, gerado no bojo da interação com diferentes tipos de texto que, pode levar o sujeito-leitor a compreender as relações e as forças existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as historicamente e posicionando-se frente a elas (BAJARD, SILVA e MARQUES *et al*, 1994, p.36).

Quando a criança consegue atribuir sentido ao texto, o signo se torna vivo e, "o signo ideológico deve integrar-se no domínio dos signos interiores subjetivos, deve ressoar tonalidades subjetivas para permanecer um signo vivo e evitar o estatuto honorífico de uma incompreensível relíquia de museu" (BAKHTIN, 2014, p. 66). O leitor absorve a ideologia presente no signo ao dialogar com o texto, pois o signo possui valor semiótico.

Sousa e Kirchof (2012) afirmam que, conforme o sentido atribuído ao texto, o leitor é transformado e as futuras realidades, modificadas. Nas palavras de Zilberman (1987), a leitura de um texto confere ao leitor um efeito emancipatório.

Como sujeito que é capaz de obter aprendizagem por meio dos livros, a criança estará apta a compor o seu próprio texto, pois as funções intrapsíquicas serão ativadas a partir da apropriação da reflexão crítica e do discernimento próprio, adquiridos pelos sentimentos, sentidos e afeições no diálogo com o texto literário. A leitura transforma o leitor de um ser passivo em um ser ativo, porquanto é a ele que cabe atribuir sentido ao próprio texto (GÓES, 2005).

A leitura, segundo Smith (1991), depende da informação que passa dos olhos para o cérebro, devendo fazer sentido para o sujeito. Caso contrário, haverá apenas a decodificação do texto.

Para que o texto faça sentido, haverá uma combinação da informação visual² com a não visual³, isto é, o leitor utiliza-se das informações que já possui para dar sentido as informações que ainda não conhece. Se o leitor possui muitas informações

² Informação visual refere-se à informação que chega ao cérebro quando se lê um texto. Portanto é a informação contida diretamente no texto (SMITH, 1991).

³ Informação não visual refere-se à informação que o leitor possui antes de ler um texto e que influenciará na atribuição de sentido ao texto (SMITH, 1991).

não visuais, a leitura de um texto não apresentará dificuldades. Entretanto, a ausência dessas informações dificulta e até inviabiliza a leitura.

Entre os olhos e o cérebro existe um “funil” que pode tornar o leitor funcionalmente cego por algum tempo, quando o texto que está sendo lido possui muitas frases de difícil compreensão ou o leitor não dispõe de conhecimentos prévios para atribuir sentido ao texto. Nesse caso, o leitor está em uma condição conhecida como “visão túnel” (SMITH, 1991).

Todas as pessoas, tanto o leitor iniciante quanto o fluente, podem ter a “visão túnel”, o que vai depender de alguns fatores, tais como: o material que está sendo lido é estranho, difícil, opaco ou o estado psicológico do leitor é de ansiedade. Também, a visão túnel pode ser ocasionada pelo excesso de informação visual do texto. Como os leitores iniciantes possuem uma quantidade menor de informação não visual, são candidatos primários a esse tipo de visão (SMITH, 1991).

Bajard (2007, p.100) é condizente com o pensamento de Smith (1991) e afirma que

Nem sempre o leitor experiente se beneficia de uma língua transparente e, no caso o leitor iniciante, as dificuldades são mais frequentes. Em textos mais elaborados, o leitor não utiliza apenas o tratamento, mas resolve problemas de código, ou seja, recorre a um segundo procedimento de leitura: a elucidação.

O termo tratamento no qual Bajard (2007) utiliza, refere-se ao processo de atribuição de sentido ao texto apenas com o conhecimento que o leitor já possui; ou seja, a informação não-visual do leitor unido a informação visual do texto será suficiente para atribuir sentido ao texto.

Quando o texto possui muitas informações que não são de conhecimento do leitor, Bajard (2007) afirma que o texto possui muitos códigos, sendo necessário esclarecer esses códigos para atribuir sentido ao texto e, assim, o leitor não se manifestará com uma visão túnel.

Na visão de Smith (1999), para que a criança não esteja propensa a ter uma visão túnel; ou seja, para que a criança consiga atribuir sentido ao texto, alguns cuidados podem ser observados pelo professor:

- a certeza de que o texto disponibilizado desperte interesse das crianças. A leitura de textos sem nenhuma motivação pelas crianças pode ocasionar a visão túnel;

- as crianças possuam conhecimento suficiente para atribuir sentido ao texto. Portanto, a informação não visual da criança deve ser suficiente para atribuir sentido ao texto;
- a criança está tranquila para realizar a prática da leitura. A ansiedade pode causar a visão túnel. Durante a realização da leitura, o foco deve ser atribuição de sentido ao texto. A preocupação com outros assuntos durante a leitura prejudica a atribuição de sentido ao texto;
- se a criança está lendo muito devagar. A leitura muito lenta ocasiona a saturação da mente com muitas informações, obrigando o leitor a extrair muitas informações de uma página do livro. Para Smith (1991, p.110) "A leitura é acelerada não pelo aumento na taxa de fixações, mas pela redução da dependência da informação visual, principalmente, através da utilização do significado". A informação não visual precisa ser suficiente para que a leitura silenciosa não seja lenta.

Corroborando com Smith (1991), Bajard (2007) também adverte para o fato de disponibilizar textos com muitos códigos para serem elucidados. Para o autor, isso "exige do leitor operações cognitivas que podem gerar cansaço e levar ao abandono da leitura. É necessário estar atento para que esse trabalho não esgote o prazer da história" (BAJARD, 2007, p.101). As recomendações de Smith (1991) e Bajard (2007) são importantes para prevenir a visão túnel do leitor.

Ampliando a compreensão sobre a leitura, será abordada uma reflexão do modo de ler, uma vez que o modo de ler influencia diretamente na atribuição de sentido ao texto pelo leitor, pois os processos mentais são ativados de formas diferentes de acordo com o modo como se lê.

3. MODOS DE LER UM TEXTO

Nos dias atuais, sabe-se que existem dois modos de se lê um texto: em voz alta e em silêncio. Compreender como atuam estes dois modos de leitura na atribuição de sentido ao texto, requer que voltemos ao passado e mediante a evolução histórica dos modos de leitura, refletir sobre a influência do modo de leitura na atribuição de sentido ao texto pelo leitor.

Os primeiros registros na história ocidental da leitura em voz alta aconteceram na Idade Média, onde as leituras eram realizadas em público. Os textos medievais eram realizados por um orador que solicitava ao público que "prestasse ouvidos à história" (MANGUEL, 2002, p.63). Naquela época, existiam poucas pessoas que sabiam ler e, o orador emprestava a sua voz para dar vida ao texto escrito.

Os textos não possuíam pontuação e o orador recebia a missão de decifrar o enunciado do texto. Havia muitos erros de compreensão, interpretação e sentidos (MANGUEL, 2002). Bajard (1999, p.11-12) argumenta que "Toda a história da leitura no ocidente se confunde com a história da prática oral dos textos. Essa experiência milenar não pode ser negligenciada", pois nos ensina como o modo de ler evoluiu em nossa sociedade, contribuindo para o aprimoramento da leitura.

Já a leitura silenciosa foi registrada pela primeira vez por Santo Agostinho ao observar a leitura realizada por Santo Ambrósio em uma tarde do ano 384 em Roma. Esse fato é considerado um marco no modo de ler e interagir com o texto. Santo Agostinho escreveu detalhadamente como observou Santo Ambrósio lendo:

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta (MANGUEL, 2002, p. 58).

Naquela época, o coração era a sede da inteligência. Logo, a mente procurava sentido nas páginas deslizadas pelos olhos de Santo Ambrósio (BAJARD, 2007). É válido destacar que os textos não possuíam os sinais de pontuação, dificultando a leitura silenciosa.

As primeiras vírgulas, ponto de interrogação e dois pontos surgiram na Europa entre os séculos XIV e XVII com a função de indicar pausas para respirar na leitura em voz alta. Nos dias atuais, os sinais de pontuação representam um recurso linguístico utilizado para construir a textualidade ao enunciado. Portanto, houve aperfeiçoamento na aplicação dos sinais de pontuação (ROCHA, 1997).

Durante os séculos, a leitura silenciosa foi conquistando o ser humano. Vários fatores contribuíram, tais como o surgimento dos sinais de pontuação, a expansão da imprensa, "ampliação ao mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à

emergência da ideia de lazer” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p.14). Na leitura silenciosa, o leitor não é mais obrigado a decifrar oralmente um texto.

A leitura silenciosa promoveu avanços no aprimoramento da leitura, haja vista que o leitor, além de poder ler diferentes gêneros textuais de forma rápida e fácil, pode dispensar o orador, ter uma aproximação maior com o texto de forma autônoma (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996).

A partir do século XV, a leitura silenciosa tornou-se a maneira usual de ler. A incapacidade de ler em silêncio pode ser percebida, segundo Chartier (2011), nos leitores neófitos e inábeis. Na leitura silenciosa, o leitor lê com os olhos, diferentemente da leitura em voz alta, na qual o leitor lê com a boca (BAJARD, 2007).

Com a ascensão da burguesia no século XVIII e a transformação ideológica na estrutura familiar, a leitura silenciosa passou a ser praticada com mais intensidade. O casamento deixou de ser um negócio entre familiares e a relação entre pais e filhos permitiu a transmissão de saberes e motivações para o ato da leitura silenciosa (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996).

Segundo Chartier (2011), a leitura silenciosa, antes praticada apenas por religiosos, majoritariamente do sexo masculino, durante os séculos, tornou-se uma prática de todos os seres humanos alfabetizados.

Na leitura silenciosa, o leitor dialoga com o texto e o sinal estável, sempre igual a si mesmo, ganha vida tornando-se um signo ideológico. Segundo Bakhtin (2014), "o signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico". Na leitura silenciosa, o signo se torna vivo no psiquismo do indivíduo.

Segundo Aguayo (1970), a escola deveria priorizar a leitura silenciosa em relação à oral. Aguayo (1970, p.291) argumenta que a leitura silenciosa “é mais rápida, exige grau mais alto de concentração mental e insiste na assimilação do pensamento mais que no domínio das formas gráficas”. Em consonância com Aguayo (1970), Vygotsky (2012b) afirma que a leitura silenciosa pelas crianças proporciona duas grandes vantagens: o movimento dos olhos durante leitura silenciosa faz com que perceba uma maior quantidade de signos e promova uma compreensão maior do texto, pois a velocidade da leitura aumenta. Vygotsky (2012a) argumenta que:

Durante a leitura em voz alta, ocorre um intervalo visual em que os olhos se antecipam à voz. A voz e os olhos procuram se sintonizar, entrar em harmonia. Se durante a leitura, os olhos saem da sua posição para acompanhar o som, obteremos um intervalo sonoro-visual ⁴ (VYGOTSKY, 2012a, p.198) (Tradução nossa).

Na leitura em voz alta, os olhos podem se adiantar em relação a voz, ocasionando um intervalo sonoro-visual, tornando a leitura mais lenta, o que prejudica na atribuição de sentido ao texto pelo leitor.

Na fase escolar (fase das crianças pesquisadas) tem-se a formação do discurso interior, o que torna a leitura silenciosa muito poderosa na formação dos processos psíquicos superiores (VYGOTSKY, 2012a).

Sobre o discurso interior, Bakhtin (2014) afirma que

Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar de o "fundo perceptivo", é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2014, p.154).

Durante a realização da leitura silenciosa, a criança ativa o processo do discurso interior. O fundo perceptivo assimila o enunciado obtido pelo discurso exterior (informação visual) e questiona o enunciado com a réplica interior, gerando um comentário efetivo (BAKHTIN, 2014). Esta interação entre a réplica interior e o comentário efetivo ajuda na formação do discurso interior e na consequente expressão do pensamento, levando a criança a ampliar sua capacidade de comunicação verbal.

Nos dias atuais, a leitura silenciosa é considerada o único modo de se lê um texto com ganhos significativos para o aprimoramento dos processos psíquicos, como afirma Bajard (1999, p. 44-45)

[...] na década de setenta, posteriormente à divulgação da teoria ideovisual da leitura, da qual Smith nos Estados Unidos e Foucambert na França são os autores mais conhecidos, a atividade silenciosa vai reivindicar a prerrogativa de ser o único modelo de leitura. A decifração se torna parasita; em função disso, toda e qualquer prática sonora do texto é encarada com desconfiança, o que contribui, em algumas salas de aula, para expulsar a "leitura em voz alta". A hegemonia da leitura silenciosa passa a substituir a antiga hegemonia da "leitura em voz alta".

⁴ Durante la lectura en voz alta tiene lugar un intervalo visual, en la que los ojos se anticipan a la voz y se sincronizan con ella. Si durante la lectura fijamos el lugar donde se posan los ojos y el sonido que se emite en un momento dado, obtendremos ese intervalo sonoro-visual.

A leitura em voz alta, no entanto, pode ser utilizada pelo professor para motivar as crianças para a leitura silenciosa, despertando nelas a curiosidade epistemológica. Quando o professor lê um livro de literatura em voz alta

As crianças se esforçarão por compreender, por se engajarem em qualquer coisa que vejam os adultos fazerem, desde que estes adultos demonstrem prazer e satisfação ao fazê-lo. Se a linguagem escrita existe no mundo da criança, e é utilizada com visível satisfação, então a criança lutará para dominar seus mistérios; isto está em sua natureza (SMITH, 1991, p. 239).

A leitura em voz alta pelo professor é outra prática cultural de compreensão do texto pela voz do outro. Porém, é um ato que contribui mais para a formação de crianças ouvintes, do que crianças leitoras. Como afirma Bajard (2007, p. 39):

O ouvido é solicitado pela escuta do texto, enquanto a leitura e a interpretação das imagens solicitam o olhar. A leitura requer uma alfabetização, ao passo que escuta e imagem prescindem de longa aprendizagem por parte do incentivo.

A leitura em voz alta pode assumir a função de transmissão vocal do texto, sendo o professor um mediador no qual "A performance da transmissão vocal metamorfoseia um texto "adormecido" na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes" (BAJARD, 2007, p.61). O mediador transforma o texto morto nas páginas de um livro em um o texto sedutor com a sua voz.

O professor na função mediador transforma o texto sempre idêntico, escrito nas páginas de um livro em um texto sempre novo, pelo modo como transmite vocalmente o texto. Conquanto, o mediador deve ter consciência de que "a transmissão vocal em si mesma não propicia situação de leitura, na medida em que a escuta não requer o saber ler" (BAJARD, 2007, p.98). Na transmissão vocal do texto pelo professor, a criança é um ser passivo, não necessitando que saiba atribuir sentido ao texto escrito.

Quando o professor lê em voz alta, segundo Bajard (2012, p.27), "é o momento em que o livro é socializado com todos. O texto torna-se acessível pela voz do mediador e as ilustrações podem ser vistas por todos". O professor compartilha o livro ao ler para as crianças. "Trata-se de atividade que envolve convivência, o que não é o caso da leitura silenciosa, que é uma leitura para si" (BAJARD, 1999, p.50). Na leitura

silenciosa, a criança se isola com o livro. A leitura em voz alta forma um cimento social que promove a convivência social (BAJARD, 1999).

O professor pode ler em voz alta e conversar com as crianças sobre o texto lido, como forma de envolvê-las no texto. Essa atividade pode motivar as crianças para a leitura silenciosa. Portando, a leitura em voz alta é uma atividade formativa, na qual o professor pode "fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto" (BAJARD, 1999, p.50). Esta recomendação também está nos PCNs (livro 02, p.44), no qual afirma que "Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também". Nessa mesma linha de pensamento, Miller (2013, p.96-97) afirma que "Ler e pensar em voz alta dá aos professores oportunidades para modelar os processos cognitivos usados para construir significado"⁵ (Tradução nossa). A transmissão vocal do texto pela voz do professor é uma atividade que promove um comportamento com o livro, podendo ser imitado pela criança na leitura silenciosa.

Outro ganho proveniente da leitura em voz pelo professor é comunicar conhecimentos que serão utilizados pelas crianças em outros textos, como elucida Barjard (2007, p.99) "[...] a prática da escuta de textos proporciona aprendizagens a serem exploradas na leitura de outros textos, coerentemente com nossa definição da leitura como tomada de conhecimento". Com a escuta do texto, a criança aumenta os seus conhecimentos e suscita a diminuição da visão túnel na leitura silenciosa.

É importante o professor verificar nas atitudes das crianças, se a leitura em voz alta está, realmente, despertando nelas a motivação pela leitura silenciosa, para que não fique um som isolado, enquanto fenômeno acústico, uma vez que a linguagem será perdida como objeto específico (BAKHTIN, 2014).

A leitura em voz alta pelo professor é diferente da oralização realizada pela criança quando ela ainda está aprendendo a ler. A oralização refere-se "a emissão vocal que nasce da decifração; equivalente ao que Jean Hebrand chama de "silabação hesitante", é anterior à produção de sentido e fator que dificulta a aprendizagem" (BAJARD, 1999, p. 51), pois tem-se a emissão do som de forma mecânica e sem atribuição de sentido aos símbolos.

Na leitura em voz alta pelo professor, o mesmo manifesta toda sua emoção ao som que está sendo transmitido durante a leitura do texto, fazendo com que os olhos das

⁵ Reading and thinking aloud gives teachers opportunities to model the cognitive processes used to construct meaning

crianças também brilhem ao se emocionar com o texto. "O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga" (BAJARD, 1999, p.53), contribuindo para eclodir na criança uma motivação para a leitura silenciosa (MILLER, 2013).

Bajard (2007, p.16) reconhece a importância da leitura em voz alta e afirma que

Hoje, felizmente, a voz alta está ganhando espaços educacionais diversificados fora das classes privilegiadas; ela se manifesta também em bibliotecas, creches, além de espaços sociais tais como núcleos de educação informal, hospitais ou jardins públicos.

No livro "*Reading with Meaning*", Miller (2013) afirma que a leitura em voz alta é uma das atividades mais importantes que o professor faz em sala de aula e esclarece que:

Ler em voz alta motiva as crianças a querer aprender a ler, estende-se a sua linguagem oral, fornece às crianças a oportunidade para conectar novas informações com o que já sabem. Ler em voz alta oferece para professores a oportunidade de apresentar estratégias do pensamento, com leitura fluente e comportamentos de leitura; construir conhecimento aprofundado em diferentes tipos de texto; construir uma comunidade; aprimorar o vocabulário; e compartilhar com as crianças o amor pela leitura e aprendizagem (MILLER, 2013, p.37) (Tradução nossa)⁶.

Nesta mesma linha de pensamento, Root (1989), Calkins e Bellino (1997) afirmam que devemos continuar lendo em voz alta para os nossos filhos, mesmo quando eles já sabem ler, reiterando ser este o caminho mais seguro para motivá-los ao ato da leitura silenciosa, pois para Calkins e Bellino (1997), a leitura em voz alta pelo professor compartilha e nutre um amor pela atividade. As crianças de três, quatro e cinco anos, aprendem a amar a leitura e as de nove, dez e onze anos são levadas a continuar amando essa atividade. Se as crianças de nove, dez e onze anos, ainda não amavam, podem passar amar a leitura.

⁶ Reading aloud is one of most important things I do. Reading aloud motivates kids to want to learn to read, extends their oral language, and gives them opportunities to connect new information to what they already know. Reading aloud offers teachers opportunities to model thinking strategies, fluent reading, and reading behaviors; build background knowledge for different types of text; build community; enhance vocabulary; and share with kids our love of reading and learning.

É válido destacar que o livro escolhido para ler em sala de aula pelo professor deve ser aquele em que o professor sinta a necessidade de ler e o faça com afeto para transmitir para as crianças as emoções sentidas quando se lê um bom livro (CALKINS, 2001). O professor deve ler o livro antes de ler para a criança.

Bajard (2007, p. 60) é persuasivo quanto à leitura de livros por mediadores. Para o autor "A transformação dos mediadores em leitores é fundamental na sensibilização de crianças à leitura". O ato de o professor ler o livro antes de transmitir vocalmente para as crianças deixa o texto singular, com as emoções sentidas por ele.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou de forma sucinta refletir sobre o conceito de leitura. Tem como objetivo proporcionar aos profissionais da educação uma análise das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. O professor poderá estar atento para que a prática da leitura pelas crianças não seja um processo mecânico, prejudicando o desenvolvimento das crianças.

A reflexão do modo de ler um texto contribui para o aprimoramento da leitura, pois o modo como se ler irá influenciar na atribuição de sentido ao texto pelo leitor. A leitura silenciosa é o modo mais eficaz no processo de desenvolvimento psíquico superior. Porém, a leitura em voz alta pode ser utilizada pelo professor como uma forma para seduzir a criança para a prática da leitura silenciosa.

5. REFERÊNCIAS

AGUAYO, Alfredo, M. *Didática da escola nova*. 14.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKTIN, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16 ed. São Paulo:Hucitec, 2014.

CALKINS, Lucy. *Lessons from a child*, Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1983.

_____. *The Art of teaching reading*, New York: Addison Wesley Longman, 2001.

- CALKINS, Lucy; BELLINO, Lygia. *Raising lifelong learners, a parent's guide*, Massachusetts: Perseus Books ,1997.
- CHARTIER, Roger. *As práticas da escrita*. IN: História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes. Org. Philippr Ariès e Roger Chartier. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: companhia das letras, 1997.
- CRUVINEL, Fabiana, R. *Ensinar a ler na escola: A leitura como prática cultural*, revista Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 249-276, jan./jun. 2010.
- FIGUEIREDO, R. *Avaliação da Leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*, edições UFC, Fortaleza, 2009.
- LAJOLO, Maria. ZILBERMAN, Regina. *A Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras,2002.
- MILLER, Debbie. *Reading with Meaning*. 2.ed, United States of America: Stenhouse Publishers, 2013.
- PAULA, Laura, S. *Teoria da literatura*. Curitiba, PR: Intersberes, 2012.
- PEREIRA, Mara; SOUZA, Luana; KIRCHOF, Edgar. *Literatura infantojuvenil*, Curitiba, Intersaberes, 2012.
- ROCHA, Ruth. *Monteiro Lobato*, São Paulo: Abril Educação, 1981.
- ROOT, Betty. *Help your child learn to read*. London,England:Usbome Publishing Ltd, 1989.
- VYGOTSKY, Lev, S. *Pensamento e Linguagem*, 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- _____. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Obras Escogidas - III*, Problemas del desarrollo de la psique, trad. Lydia Kuper, Madrid, 2012a.
- _____. *Obras Escogidas - IV*, Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil, trad. Lydia Kuper, Madrid, 2012b.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.