

**ASPECTOS COGNITIVOS E CULTURAIS DO
PROCESSO DE LEITURIZAÇÃO NA ESCOLA FUNDAMENTAL**

LUIZ ANTONIO GOMES SENNA*
(UERJ)

ABSTRACT

This paper deals with a study about the cognitive basis of reading, under a socio-interactionist approach, and about the development of reading skills within elementary school. Some foundation and suggestions for curricular experience planning are offered in the article.

Os sistemas de ensino atuais enfrentam grandes desafios que não podem ser superados senão com um esforço coletivo para promover nova compreensão acerca dos conceitos que fundamentam a prática e os imaginários coletivos ao redor da Escola. Os problemas mais fundamentais dos professores derivam hoje da perda de significação dos conteúdos do currículo tradicional, por força da brusca ruptura com os meios e princípios do pensamento estruturalista¹, bem como da crescente demanda em torno do conceito de globalização, o qual legitimou os sistemas interculturais ante a sociedade. Diante da situação que se instalou, o conceito formal de leitura, segundo a tradição escolar, caiu em conflito com os mais variados imaginários manifestos por alunos e professores. Não se trata, contudo, de afirmar que a leitura tenha se tornado reconhecidamente inútil (como se passou com outros conteúdos do currículo tradicional), mas sim, uma questão de outra ordem, estritamente conceitual.

O termo "leitura", a despeito de seu emprego indistinto por professores e alunos, evoca diversas interpretações, ainda que a mais geral seja aquela que o define como "ato de ler textos escritos". De fato, alunos e seus professores perseguem durante toda a escolarização o desenvolvimento da habilidade de ler textos escritos, mas, hoje, a diversidade de imaginários coletivos legitimados e agregados na escola demanda que se compreenda o fenômeno "leitura" com base em conceitos que permitam ao professor definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor.

Este trabalho foi construído com a finalidade de apresentar alguns aspectos relevantes sobre a relação entre "leitura" e "cognição" – intermediada por um conceito

¹ Cf. DOLL Jr. (1993).

autônomo de “linguagem” – visando, sobretudo, a subsidiar o planejamento de estratégias de desenvolvimento de futuros leitores em comunidades interculturais.

1. LEITURA, LINGUAGEM E COGNIÇÃO

Leitura, linguagem e cognição se apresentam juntas aqui, com a finalidade de determinar sua irremediável interdependência. Assim, um dos pressupostos de todas as colocações feitas adiante é a impossibilidade de obtenção de resultados eficazes no ensino de leitura, sem se considerar sua relação com a cognição, bem como, ainda, a relação desta com os processos culturais. A compreensão de tais pressupostos, todavia, depende da maneira como se compreende a estrutura e o funcionamento da cognição, através do que se pode, ou não, compreender o significado de “linguagem” como elemento de enlace entre os processos cognitivos e a capacidade leitora. Portanto, cuidemos de começar esta discussão pela definição destas três entidades.

Primeiramente, pensemos no que consiste o termo “cognição”, a partir (i) do conceito usualmente legitimado nas práticas de ensino, (ii) das contribuições da *Epistemologia Genética* de Jean Piaget e seus desdobramentos, e (iii) das contribuições de Lev Vigotsky, com seus estudos acerca da relação entre a cognição e a interação social.

O imaginário entorno da escola consagrou a cognição como um domínio estritamente relacionado às operações e conceitos lógicos, como por exemplo, as operações de “categorização”, “ordenação”, “atribuição de valor” etc., ou conceitos como “preservação”, “espaço”, “tempo” etc. Em sua maioria, os agentes de Educação ainda estão acostumados a conceber a cognição como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento lógico-cartesiano, próprio, portanto, das ciências exatas, sob a tradição racionalista do ensino formal em nosso século. Sem dúvida, o termo “operações lógico-matemáticas” bem qualifica a situação geral da cognição nos meios educacionais, não obstante ter sido esta concepção, senão contestada, não ratificada no âmbito da epistemologia genética de Jean Piaget.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento das capacidade geradoras do pensamento, Jean Piaget transpôs os limites da lógica cartesiana e, desprezando a tendência geral, agrega a suas investigações fatores sócio-afetivos que lhe permitiram compreender, não apenas o sistema de funcionamento da inteligência humana, como também as condições e conseqüências de seu desenvolvimento neurológico, de caráter biológico universal. Uma das contribuições mais expressivas de Piaget para a Educação consiste certamente na definição de uma relação intrínseca e necessária entre o desenvolvimento das operações lógico-cartesianas, o desenvolvimento biológico e o sócio-afetivo, de modo que não se pode compreender o funcionamento de um destes aspectos sem os demais².

Indiscutivelmente, a partir de Piaget se consagrou a idéia de que o desenvolvimento cognitivo não se basta nas operações lógico-formais, mas integra todo

² Sobre a constituição do suporte cognitivo humano, cf. LOURENÇO (1994) pp: 69-93.

o esforço do indivíduo para construir sua identidade, seja pessoal ou social. A compreensão acerca do desenvolvimento das capacidades lógico-formais depende necessariamente de uma idêntica compreensão acerca dos processos de desenvolvimento sócio-afetivo, uma vez que a interação do indivíduo com a experiência sofre direta interferência de ambos os estados, seja lógico-formal, ou sócio-afetivo. Portanto, para que se compreenda como se realiza a construção de conhecimentos em uma criança de 6-8 anos, devemos compreender tanto o sentido das operações concretas, como a forma de interação deste como os objetos à sua volta. O egocentrismo fixado em uma relação lúdica com a realidade não somente caracteriza o comportamento social do aluno, mas condiciona, também, a forma como este constrói seu conhecimento, de modo que não se pode tentar balizar o constructo final da criança através de critérios baseados na forma adulta de construção de conhecimentos. Isto significa que uma criança de oito anos de idade pode ser capaz de compreender o conceito de conservação extraído de uma experiência concreta de vida; contudo, o constructo mental derivado por ele será sempre condicionado: (i) às limitações neurológicas que determinam como este se capacita a utilizar as operações lógico-formais a cada estado de desenvolvimento cognitivo e (ii) às representações lúdicas que este necessita construir para conviver com a experiência de mundo à sua volta³.

Os processos específicos de construção do conhecimento através do processo de desenvolvimento cognitivo (já adotando, a partir daqui, sua definição como o somatório dos processos lógico-formais e sócio-afetivos) podem ser melhor esclarecidos através de certas contribuições de Lev Vygotsky, entre as quais a noção de “zona de desenvolvimento proximal”⁴.

Segundo Vygotsky, o conhecimento se produz a partir da necessidade de interação (em uma acepção genérica), de modo que os indivíduos buscam sistematicamente compreender, não somente o mundo em seu entorno, mas, sobretudo, identificar a compreensão de mundo que seus pares na sociedade têm⁵. O conhecimento é abordado por Vygotsky sob uma perspectiva proeminentemente social, não significando contudo que este refute outras perspectivas.

A “zona de desenvolvimento proximal”⁶ consiste exatamente em um conceito que esclarece como as diferentes formas de compreensão da experiência de mundo interferem na relação entre duas ou mais pessoas. Dois adultos, por exemplo, caem em

³ O lúdico para as crianças não se confunde com meros jogos, mas integram seu esforço para construir sua identidade; cf. PIAGET (1968); ver ainda adiante.

⁴ Cf. VYGOTSKY (1993) pp: 88-101.

⁵ Os pressupostos de Vygotsky não se confundem com qualquer tipo de “comportamentalismo” behaviorista; o conhecimento, segundo ele, deriva da apropriação do conteúdo público da experiência e não somente dos processos lógico-formais; ver ainda aqui, sobre “cultura”.

⁶ A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal é apresentada no conjunto dos estudos realizados por Vygotsky no início do século XX (cf. VYGOTSKY 1993), antes, portanto, dos trabalhos que hoje nos permitem definir e conceituar a mente, a cognição e todas as demais categorias decorrentes. Essa noção de ZDP é originariamente associada a fenômenos decorrentes da interação verbal, ainda contaminada pela crença numa relação de equivalência possível entre a linguagem e o comportamento verbal. O estudo ora apresentado aqui não incorpora tal crença, viabilizando que se tome da ZDP, aqui, num domínio mais amplo, conforme se pode observar nos exemplos apresentados nesta parte e em outras adiante.

zona de desenvolvimento proximal quando se percebem incapazes de reconhecer os sentidos que cada um atribui a um objeto qualquer, seja uma palavra, seja um objeto da realidade concreta. Considerem-se duas pessoas, um cidadão civil e um general de exército, que falam sobre a “guerra”. A despeito de ambos compartilharem o significado genérico da palavra “guerra”, o sentido específico das representações de “guerra” para cada um deles é completamente distinto: o cidadão civil detém uma representação de “guerra” como um horror, um descalabro temerário; o general de guerra, a entende como parte de seu trabalho diário, um evento algumas vezes necessário por razões mais relevantes do que os horrores derivados. Se ambos não compreendem os sentidos que cada qual atribui à “guerra”, de certo não compreenderão, também, as declarações que cada qual fará sobre o fenômeno “guerra”. O sentido social da teoria de Vygotsky acerca da construção do conhecimento se fundamenta, não através de algum tipo de imposição de segmentos da sociedade sobre outros, mas sim, através da forma como cada qual representa para si mesmo a realidade à sua volta. Portanto, sob esta concepção, cada ato de interação entre duas pessoas necessariamente produz uma situação de desenvolvimento proximal, através da qual os interlocutores se esforçam para se compreenderem mutuamente.

Considerando, agora, a situação entre um adulto e uma criança de oito anos, se verifica um problema maior, pois o esforço de compreensão entre ambos não se tornará resolvido até que a criança possa, ela própria, compreender os sentidos da experiência à sua volta. Não se trata, portanto, de que a criança tenha simplesmente um conceito de “guerra” distinto do empregado por um adulto, mas de um conceito de “guerra” que ainda se encontra em formação. Todos os conceitos construídos ou empregados por crianças de oito anos serão distintos dos conceitos construídos ou empregados por adultos cognitivamente já formados, do que se pode concluir que todas as experiências de mundo vividas por crianças de oito anos com a intervenção de adultos⁷ derivarão zonas de desenvolvimento proximal.

Uma vez que a forma mais evidente de relação entre duas pessoas se faz através da fala, muitos compreenderam os estudos de Vygotsky como diretamente relacionados a alguma imediata relação entre a cognição e a língua. Isto, contudo, não procede de fato. Mesmo em contextos não intermediados pela língua, podem-se observar situações de desenvolvimento proximal, como, por exemplo, quando se adentra uma casa pela primeira vez e se torna necessário conhecê-la durante alguns dias até que se possa compreender como está organizada, onde se encontram as coisas etc. A habitação, *per si*, tem uma linguagem própria, que emana das representações daqueles que a habitam⁸. A linguagem é um dos conceitos centrais na teoria da Vygotsky, não enquanto língua simplesmente, mas como produto da representação humana. Se a língua desencadeia situações de desenvolvimento proximal, é porque esta reflete a representação – a linguagem – de quem a emprega, e não o inverso.

⁷ Sobre a comunicação entre adultos e crianças, cf. VYGOTSKY (1993) pp: 52 e seguintes.

⁸ Posição similar quanto à relação entre a linguagem e as representações sociais é defendida em LÉVY (1987).

De fato, a linguagem é o verdadeiro elo entre Vygotsky e Piaget, o ponto onde ambos se encontram, ainda que um em seu início e outro em seu final. Se para Vygotsky a linguagem é o ponto de partida para a análise dos processos mentais geradores da significação, para Piaget este é o final dos processos cognitivos universais. Para Piaget, as ferramentas cognitivas não processam ou derivam juízos⁹, mas conhecimentos acerca da realidade. Para atribuir um valor simbólico – um juízo – a este conhecimento, o indivíduo faz uso da faculdade de linguagem. Tudo que sei que sei é a representação simbólica do conhecimento que construí através de processos cognitivos sobre a experiência que vivi. Por outro lado, tudo que não sei que sei é conhecimento de que não tenho juízo. A linguagem é a capacidade de sintetizar em um juízo simbólico todas as representações geradas pelos processos cognitivos a partir de uma experiência qualquer¹⁰. Possivelmente, a quantidade de juízos que produzimos através de nossa cognição seja muito maior do que os juízos que produzimos através da linguagem, se explicando, assim, as ações que praticamos de forma absolutamente involuntária e inconsciente, mas eficazmente.

A linguagem, segundo o exposto, não é uma habilidade para os seres humanos, mas, parte das ferramentas da cognição, responsável pela transformação de conhecimentos em juízos¹¹. Tal ferramenta, por sua vez, tem seu uso condicionado a um conjunto de habilidades, próprias ou não, ou seja, exclusivamente relacionadas aos juízos, ou compartilhadas com outras ferramentas cognitivas¹². Importa, contudo, que:

- (i) a linguagem não se confunde com as línguas, pois se relaciona às propriedades universais da cognição humana;
- (ii) ainda que universal, os juízos que gera não são universais, uma vez que dependem do conjunto das condições gerais em que se processa o conhecimento acerca da realidade, incluindo tanto as ferramentas cognitivas, como as circunstâncias específicas de percepção do mundo;
- (iii) os juízos derivados são suporte para a compreensão do mundo, pois a cada experiência de vida o indivíduo promove um esforço de compreensão através de seus juízos já construídos previamente;
- (iv) quando os juízos prévios não comportam elementos para compreender a realidade em seu entorno, o indivíduo cai em zona de desenvolvimento proximal, na busca pela construção dos conhecimentos ou juízos que lhe faltam.

⁹ O termo “juízo” é empregado aqui como equivalente ao que se considera “conceito” em PIAGET (1964), o produto da atribuição de um valor simbólico ao resultado de operação que resulta num esquema de pensamento. Ver, também, WADSWORTH (1971).

¹⁰ Cf. exposição em RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994) pp: 61-66.

¹¹ “linguagem” como ferramenta mental já se compreende desde Saussure, através de sua definição de “faculdade de linguagem”. Cf. SAUSSURE (1916) ou comentários em SENNA (1994).

¹² Sobre a relação da linguagem com os demais segmentos da cognição humana, cf. SENNA (1997.a).

A definição de linguagem em torno da cognição humana traz conseqüências naturais para a definição de “leitura” e, naturalmente, para sua posição entre as experiências de ensino formal, nas escolas ou fora delas. A leitura está diretamente relacionada aos juízos e às situações de desenvolvimento proximal, deste modo relacionada ao esforço de compreensão das experiências vividas.

Sendo a linguagem a faculdade de atribuição de juízos a conhecimentos, a leitura é a habilidade – derivada da linguagem – através da qual o indivíduo aplica seus juízos para compreender a experiência¹³. De volta ao exemplo da “guerra”, supondo que o indivíduo tenha algum juízo prévio de “guerra”, a habilidade de leitura lhe permitirá discernir, entre várias situações sociais, a quais se pode atribuir o juízo “guerra” e a quais não se pode. Vê-se, portanto, que a leitura subentende duas partes: (a) a busca de equivalências entre a situação de mundo e os juízos já construídos pela linguagem do indivíduo e (b) a fixação propriamente de um dos juízos que possa satisfazer a situação analisada. As partes (a) e (b) da leitura são, respectivamente, o “processo de leitura” e seu produto, “a interpretação pessoal da experiência”¹⁴.

O processo de leitura, assim definido como esforço para associar a realidade a juízos já construídos, explica diversos fenômenos interpretativos, como por exemplo, as múltiplas leituras finais para uma única experiência de mundo, os entornos metafóricos feitos através de juízos que se aplicam apenas parcialmente à realidade analisada, ou, mesmo, outros fenômenos ainda mais complexos, como as transformações nos juízos preexistentes, por força da agregação de novos conceitos em sua representação, até então não percebidos pela linguagem, por qualquer motivo.

O processo de leitura explica, também, por que motivo o indivíduo é capaz de permanecer em interação plena com o mundo, mesmo em situações de desenvolvimento proximal. Ainda que em situações como esta o indivíduo reconheça sua incapacidade de identificar os juízos que se relacionem, inteiramente, à experiência vivida, sua interação com ela se garante através da aplicação de outros juízos já existentes, até que haja possibilidade de construir, ou os conhecimentos que receberão novo juízo pela linguagem, ou novos juízos criados pela transformação de juízos prévios.

A interface entre a leitura e a experiência não depende somente da linguagem, mas também das propriedades constitutivas da experiência, pois estas devem ser reconhecíveis e plenamente representadas pelas ferramentas da cognição. Portanto, não se pode atribuir a uma questão de juízo o fato de uma criança de oito anos não ser capaz de ler (associar juízos) a uma experiência não concreta, que lhe reporte a algo que ocorreu há 200 anos atrás. O fato é que a criança não tem ainda ferramentas cognitivas que lhe permitam compreender o tempo passado. Para ele, este tipo de situação sempre terá ocorrido ontem e ponto final. Juízo algum lhe permitirá interpretar um fato que ele não é capaz de representar como conhecimento, pois a leitura não se processa sobre realidades que não podem ser conhecidas pelas ferramentas da cognição.

¹³ Cf. “leitura de mundo” em SENNA (1997.a).

¹⁴ A distinção entre “processo de leitura” e “produto de leitura” tem grande importância para o ensino, uma vez que o desenvolvimento da leiturização significa “desenvolvimento da habilidade de processar leituras”.

Não se deve confundir, entretanto, os objetos não conhecíveis pela crianças e os objetos estranhos a sua realidade de mundo. Os objetos não conhecíveis são aqueles que as crianças não são capazes de construir mentalmente, devido a limitações de sua cognição, ainda em desenvolvimento. À medida que se desenvolve sua cognição, segundo as condições apresentadas por Jean Piaget, tais objetos se tornam conhecíveis. Os objetos estranhos a sua realidade são aqueles que ainda não se apresentaram a sua cognição e, portanto, não foram também ajuizados pela linguagem. Contudo, podem ser ajuizados a qualquer tempo, uma vez que são objetos potencialmente conhecíveis por sua cognição. A distinção entre estes dois tipos de objetos, conhecíveis e não conhecíveis pelas crianças, tem grande importância para o desenvolvimento da habilidade leitora na escola. O tipo de objeto de leitura selecionado pelos professores pode ajudar às crianças a desenvolver sua habilidade leitora ou simplesmente gerar fracasso e frustração.

A questão que se deve colocar agora consiste na relação entre leitura e escrita, ou, entre leitura num sentido genérico e leitura de textos escritos. Antes de abordar este tema, entretanto, convém discutir uma questão de imediata relevância para a Educação atual: a interculturalidade.

2. SISTEMAS INTERCULTURAIS BILINGÜES OU NÃO: SIGNIFICADO PARA OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

“Cultura” é um conceito que pode ser compreendido através de dois pontos de vista distintos, ainda que complementares entre si. De um ponto de vista externo ao indivíduo, compreende-se a cultura como a forma particular de um grupo social organizar seu entorno e expressar seus juízos compartilhados na coletividade. Deste modo, a cultura de um povo é representada por suas manifestações públicas, assim como nas artes, no folclore, na alimentação, na língua e em tudo mais que se produz. Não raramente, compreende-se, também, que a fisionomia externa das práticas culturais se bastam em si mesmas, condicionando as pessoas a certas práticas que, uma vez adotadas, atestam que certo indivíduo compreendeu e assumiu um papel como membro do grupo daqueles que pertencem àquela sociedade.

Durante muito tempo, as práticas de ensino adotadas na escola de certo modo perpetuaram um conceito externo de cultura, fazendo com que as crianças mais jovens adotassem as práticas culturais das classes dominantes como suas próprias, seja através da imposição dos registros cultos das línguas, seja através de um privilégio absoluto sobre as formas de arte e outras práticas culturais consideradas cultas e reconhecidas como tal, seja, ainda, através de práticas de raciocínio baseadas na tradição cartesiana¹⁵. Verdadeiro e errado, elegante e vulgar, são adjetivos correntes no ensino, deste modo modelando os comportamentos dos estudantes segundo critérios estritamente

¹⁵ A expressão “práticas de raciocínio cartesiano” é inspirada em estudos relacionados aos modos de funcionamento da mente humana, como DONALDSON (1993), o qual apresenta críticas à forma como se impõem à criança modelos de pensamento.

fundamentados na hipótese de que a adoção de práticas culturais externas baste para transformar os processos mentais dos indivíduos. Assim, todos os que não adotam as práticas culturais dominantes são qualificados como “ignorantes”.

Se a hipótese que determina a adoção de um conceito externo de cultura na escola é, ou não, verdadeira, não se pretende discutir aqui. De tudo isto, nos importa mesmo analisar o impacto de tal hipótese sobre o ensino, tomando como parâmetro com um dos princípios mais recorrentes na Educação de hoje, que consiste no desenvolvimento da identidade e da tolerância, como forma de garantir a preparação de pessoas para o exercício da cidadania¹⁶. Identidade e tolerância não se constroem senão através da legitimação de características pessoais. De outro modo, o indivíduo sempre ficará dividido entre ser ele mesmo ou ser o mesmo que os outros.

Um conceito externo de cultura jamais poderá assistir a Escola na construção de indivíduos com identidade própria e com tolerância, uma vez que, de um modo ou de outro, há de desprezar as características mais pessoais de cada um. Portanto, a alternativa mais adequada consiste em optar por um ponto de vista interno para definir o conceito de cultura, segundo princípios que associem diretamente cultura e auto-identidade. Tanto melhor, se este ponto de vista interno apresentar argumento capaz de tornar frágil a hipótese que sustenta o ponto de vista externo adotado na Escola.

A concepção interna de cultura pode partir da premissa de que esta não se constrói à margem dos demais processos cognitivos, mas (i) integra-se ao desenvolvimento geral da mente e (ii) transforma-se através de operações estritamente mentais¹⁷. Não obstante, não há risco de se isolar a cultura das representações sociais com esta premissa, pois os processos mentais integram, não somente operações lógico-formais, mas, também, registros sócio-afetivos, como já foi previamente dito aqui. Tal premissa pode ser justificada, por exemplo, através do caso dos indivíduos que aprendem uma língua estrangeira: conhecer apenas a gramática de uma língua estrangeira não significa conhecer ou adotar a cultura da sociedade que a emprega como língua nativa; significa somente ser capaz de construir frases em uma língua estrangeira como se fosse um estrangeiro. O aprendizado de uma língua estrangeira é muito mais complexo, pois, para que se construam frases em uma língua estrangeira sem que pareçam frases de um estrangeiro, é necessário que estas contenham mais do que gramaticalidade; contenham o conteúdo representacional daqueles que empregam a língua. Portanto, a língua em si mesma não contém a cultura do povo que a emprega. A cultura está no conteúdo

¹⁶ São abundantes as referências acerca do propósito primeiro e último da Educação em torno do desenvolvimento de ferramentas para a cidadania. No Brasil, por exemplo, isto se apresenta nos parâmetros curriculares nacionais, ditados pelo Ministério da Educação. Cf., também, SENNA (1997.b).

¹⁷ Sobre a relação entre o desenvolvimento cognitivo e cultural, cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994) pp: 25 – “[... ..] para a criança, um nome implica um conjunto e ações possíveis (para ela) de serem realizadas com um objeto, isto é, um nome corresponde a uma função precípua do objeto; daí a maleabilidade, a facilidade com que a criança ‘transforma’ uma saboneteira num barco, a sua banheira num lago, uma torneira velha num revólver, etc. [... ..] Tanto a compreensão quanto a produção de frases se referem à coordenação dos esquemas e à aplicação dos esquemas; ambas se referem, no início da aquisição da linguagem, ao conjunto de ações passíveis de serem realizadas pela criança. (§) O que Piaget quis mostrar e aquilo que constatamos é que nosso modo de organizar o real, estruturado e percebido através da ação, obriga a linguagem a se organizar de certo modo”.

representacional manifesto através da língua e, assim, manifestado, também, através de qualquer outra língua que se empregue sem o seu próprio conteúdo representacional.

O conteúdo representacional das coisas, dos hábitos, costumes e tudo o mais é o que se pode compreender como cultura. Esta definição de cultura permite que se acrescente um dado à discussão anterior sobre “linguagem”. Uma vez que a linguagem é a faculdade através da qual se transformam em juízos os conhecimentos gerados pelas ferramentas da cognição, o conjunto de juízos de um indivíduo constitui, portanto, sua cultura. Deste modo, a cultura é *per si* um produto da faculdade de linguagem e se confunde com os registros mentais dos indivíduos. Como se faz, então, o conteúdo social da cultura?

A despeito do caráter universal das ferramentas cognitivas, é através da experiência de mundo que os juízos se formam. Assim, todos os humanos têm as mesmas propriedades para construção de conhecimentos, mas os juízos formados a partir do conhecimento variam conforme a experiência vivida. Por exemplo, não haverá distinção entre os conhecimentos construídos por duas pessoas acerca de um único objeto “jarra”; entretanto, o juízo acerca do conhecimento que se tenha de “jarra” estará condicionado à situação da “jarra” no mundo concreto. Se no entorno de um indivíduo a “jarra” é percebida e construída como um objeto em que se armazenam substâncias líquidas, então seu juízo de “jarra” será semelhante ao de qualquer um de nós. Por outro lado, se seu entorno lhe apresentar a “jarra” como um objeto com o qual o indivíduo recebe castigo de seu pai e nunca como “objeto que armazena substâncias líquidas”, então seu juízo será distinto, ainda que o conhecimento construído acerca da “jarra” seja potencialmente capaz de compreender seu uso como “objeto que armazena substâncias líquidas”.

Toda representação determina um traço cultural do indivíduo, o que define a cultura como algo inerente a sua formação simbólica, antes mesmo de que este possa operar formalmente com símbolos. Ainda durante o período sensório-motor, a criança inicia sua formação cultural, pois à medida que se esforça para compreender o mundo a sua volta, o faz segundo certa organização que lhe é dada através do mundo percebido. Assim, quando a criança inicia sua formação escolar, já detém sua própria cultura, que é parte de sua representação como indivíduo. A chegada à escola pela primeira vez pode tornar-se uma experiência muito constrangedora para a criança, caso perceba sua cultura – todo seu universo representacional, portanto – como não verdadeira, não correta ou, vulgar.

Apesar de sua imediata relação com o mundo em entorno, a cultura não é imposta aos indivíduos, mas, construída através de mecanismos internos. As transformações que se façam na cultura de qualquer pessoa não se farão, tampouco, por imposição externa, mas através de processos internos, igualmente desencadeados pela necessidade de interação com outros mundos, organizados a partir de outras formas representacionais¹⁸. Se a interação com outras formas de representação de mundo não se faz necessária para o indivíduo, então não haverá transformação nenhuma em sua cultura e ele continuará a se relacionar com o mundo através de seus próprios registros culturais prévios.

¹⁸ Cf. VYGOTSKY (1993) pp: 50-51.

A possibilidade de que venham ocorrer transformações na cultura pessoal dos indivíduos depende, assim, de que outras formas de representação de mundo se elejam como necessárias ou desejadas. De um ponto de vista interno, em síntese, a cultura se condiciona: (i) aos juízos construídos sobre os conhecimentos derivados da experiência de mundo; (ii) à necessidade e desejo de interação com o mundo em entorno.

A questão cultural, a partir de um ponto de vista interno, tornou-se objeto de investigação especialmente relevante nos meios educacionais, quando se generalizaram na Educação¹⁹ o princípio da globalização de economias e o princípio, associado ao primeiro, de que as diferenças culturais devem ser respeitadas.

Ressalte-se, todavia, que sistemas interculturais não são, de fato, invenções deste final de século; sempre ocorreram, algumas vezes de forma mais evidente, como nas sociedades bilíngües. Os sistemas de expressão se consagraram tradicionalmente como marcas de pertinência a certo sistema cultural, de modo que cada língua encerraria em si mesma os vestígios da cultura do povo que a emprega. Assim sendo, um indivíduo bilíngüe dominaria dois sistemas culturais distintos e uma comunidade bilíngüe seria formada por dois universos representacionais distintos. Fato, contudo, é que as sociedades bilíngües são originárias de processos históricos muito particulares, nos quais povos que já teriam formado suas próprias representações de mundo acabaram sob o domínio de um só governo, um só território. Sociedades bilíngües não se tornam interculturais devido às línguas distintas que empregam, mas, sim, devido aos sistemas representacionais distintos que expressam através de suas línguas. Os indivíduos bilíngües, por sua vez, dominam dois idiomas distintos e, sobretudo, dois sistemas representacionais igualmente distintos. Ainda que um indivíduo seja hábil usuário de duas línguas em uma situação intercultural, a interferência de um dos sistemas culturais sobre o outro sempre acarretará interferências nos sistemas gramaticais ou semânticos das línguas empregadas. Isto ocorre à medida que os indivíduos bilíngües tendem a mesclar as diferentes representações de mundo em uma forma sua de se apropriar delas²⁰.

Para além das comunidades bilíngües, existem sistemas interculturais monolíngües, e existirão sempre, a despeito das línguas ou registros de línguas empregados. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” determina a existência de sistemas interculturais em todas as ocasiões em que dois ou mais indivíduos se percebam tendo universos representacionais distintos, ou, ainda, nas ocasiões em que um indivíduo se percebe incapaz de compreender a ordenação de mundo em seu entorno. Existindo, ou não, graus de interculturalidade, trata-se de um fenômeno típico das relações humanas, baseado na relação intrínseca entre a construção de conhecimentos, a geração de juízos e a diversidade de representações de mundo. Uma vez que a cognição não despreza os aspectos sócio-afetivos, os registros culturais de uma pessoa não se desvinculam de sua personalidade e sua identidade, o que os leva a variar de um indivíduo para outro.

¹⁹ Cf. SANTOMÉ (1999).

²⁰ O bilingüismo é um fenômeno de natureza social e psicológica, cuja marca fundamental é a existência de interferências de uma língua sobre a outra. Cf. SENNA (1991).

Quando somente interferem na relação entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e um certo entorno de mundo, aspectos estritamente interacionais, os processos ordinários acionados em zonas de desenvolvimento proximal tendem a gerar condições adequadas para interação, até se alcançar a zona de desenvolvimento real. Entretanto, quando nesta relação atuam fatores outros – de natureza individual ou social, como a opressão e a discriminação, por exemplo – certos bloqueios podem interferir na construção de uma zona de desenvolvimento real, ou mesmo impedir sua construção.

A definição de cultura a partir de um ponto de vista interno – bem como o princípio de interculturalidade implícito – traz as mais variadas conseqüências para as práticas de ensino, entre as quais as práticas de leiturização. Juntando-se a isto os demais aspectos anteriormente tratados, sobre a relação entre cognição, linguagem e leitura, torna-se, finalmente, possível, abordar a questão do desenvolvimento da leitura (a leiturização) na escola.

3. LEITURA E ESCRITA: ANTERIORIDADE DE UMA SOBRE A OUTRA

A leitura já foi previamente definida aqui como uma habilidade associada à faculdade de linguagem, através da qual o indivíduo emprega seus juízos para compreender a realidade em seu entorno. Ler, portanto, é uma habilidade mental de natureza universal, cujos requisitos são ferramentas cognitivas e, não, outro tipo qualquer de habilidade construída através de aprendizagem. A leitura tem, também, estreita relação com a cultura, pois a primeira leitura de qualquer objeto por um indivíduo é uma tentativa de interpretá-lo através das suas próprias representações da realidade.

Dadas as características do processo de leitura, as diferenças entre os tipos de objetos lidos não são indiferentes para o leitor. Desde a construção do conhecimento até a atribuição de juízos representacionais, diversos tipos de fatores podem interferir nas leituras processadas pelos indivíduos, como, por exemplo, os seguintes: (i) a natureza das propriedades consideradas nos objetos, que podem variar entre concretas ou abstratas, sendo as primeiras construídas através de operações concretas e as segundas através de operações sobre juízos representacionais prévios; (ii) o grau de crença na possibilidade de comprovação empírica do objeto, genericamente variável entre “real” ou “imaginário”; (iii) o grau de aproximação às representações culturais do indivíduo, variável entre “imediató” ou “não imediató”; (iv) o grau de sensibilização que o objeto causa no indivíduo, o qual resulta em variáveis como “necessário / não necessário” ou “desejável / não desejável”. Os fatores listados intervêm diretamente no processo de leitura, resultando em um melhor desempenho leitor, ou aumentando o custo para a obtenção de uma leitura satisfatória. Portanto, o tipo de objeto selecionado para um ato leitor pode resultar em menor ou maior tempo de desenvolvimento proximal entre este e o sujeito que o lê.

Um dos objetos de leitura mais consagrados no ensino é o texto escrito. A bem da verdade, muitas pessoas – a maioria delas – somente se reconhecem como leitores quando lêem textos escritos, excetuando-se até mesmo situações em que sencontram

frente a uma pintura ou ouvindo uma música. A palavra “leitura” não se aplica ordinariamente a situações não diretamente relacionadas à decodificação de textos escritos: a pintura se “contempla”, se “aprecia”, ou se “analisa”; o mesmo com a música, a dança, a vestimenta e, igualmente, com os textos orais, ainda que sejam leituras orais de textos escritos. O predomínio da presença do texto escrito na escola fundamental merece ser cuidadosamente avaliado.

Um texto escrito é um objeto de leitura dos mais complexos. A despeito de ser ele mesmo um objeto concreto cuja forma é constituída por matéria física, não é lido através de operações concretas, pois o conteúdo objetivo de sua leitura não está em sua forma concreta, mas sim, nas representações expressas pelas palavras. Todo texto escrito é abstrato, mesmo que trate de coisas as mais concretas, uma vez que não são as coisas que estão sendo lidas, mas, as representações subordinadas aos juízos que outra pessoa construiu sobre as coisas.

Os textos orais, por sua vez, também são abstratos como os textos escritos, pois não mais são do que palavras. Entretanto, a palavra oral é uma abstração construída através de certas habilidades universais, construídas naturalmente pelos seres humanos. A palavra escrita não é universal e não se constrói naturalmente para a grande maioria das pessoas que depende do ensino formal para dominá-la. As crianças das séries iniciais da escola básica ainda estão por desenvolver certa destreza e naturalidade para utilizar a habilidade específica de construir e decodificar textos escritos. Assim, o processo de leiturização da criança, quando iniciado na escola através de textos escritos, se encontra severamente comprometido pela sua dificuldade *a priori* de se apropriar do código escrito²¹. Sob tais circunstâncias, submete-se o aluno a dois domínios curriculares distintos²² – a saber, o da leitura (sob a perspectiva que a toma como uma habilidade mental que se deve estimular amplamente) e o da construção da habilidade de dominar o código escrito e o tipo de texto específico a ele vinculado – o que impede que se possa desenvolver sua leiturização de forma satisfatória e plena.

Diante deste fato, deve-se compreender que o texto escrito não é o objeto mais adequado para se desenvolver ou avaliar a habilidade leitora entre as crianças e entre os jovens, ou adultos, que ainda não têm destreza no uso dos meios escritos, devendo este ser, sim, tratado como um domínio curricular específico, desenvolvido sob condições igualmente específicas. O aprendizado da escrita e o desenvolvimento das destrezas para seu emprego adequado são um marco na socialização do sujeito e interferem na sua habilidade leitora à medida que lhe submete a um novo universo representacional, deste modo, intervindo, também, sobre sua linguagem. Para que isto se dê – de fato e de

²¹ “Nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. [...] Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética” (VYGOTSKY (1993) pp: 85).

²² Cf. SENNA (1997.a)

maneira satisfatória – é preciso que haja um processo favorável a que se aproximem, na mente do sujeito, as suas representações e as representações subjacentes à língua escrita, não apenas no que concerne ao conteúdo significativo dos textos escritos, mas, sobretudo, ao conteúdo sócio-cultural subjacente à comunicação escrita. Tal processo, contudo, demanda que se promova uma delicada avaliação sobre o entendimento a respeito das relações entre a língua oral e a língua escrita – já prenunciada por Vygostky²³ - cuja complexidade merece um outro trabalho.

A habilidade leitora não se restringe aos textos escritos, mas se aplica a qualquer objeto, real ou não, concreto ou não, verbal ou não. Seu desenvolvimento visa a estimular a capacidade de atribuir o mais variado conjunto possível de juízos acerca dos objetos de todos os tipos lidos e de perceber as representações atribuídas por outras pessoas aos objetos que o próprio indivíduo representa de modo diverso. A posição da leitura no ensino fundamental merece ser, ainda, apreciada à luz de fatos sociais correntes na sociedade atual, sobre os quais se trata a seguir.

4. LEITURIZAÇÃO EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS: PROCESSOS E CUIDADOS

Os processos sociais nos países das Américas neste final de século não somente se caracterizam por uma crescente internacionalização, associada aos meios de produção e comunicação alinhados ao movimento dito “globalização”, mas, também, por um crescente movimento em favor da legitimação de classes marginais, derivado dos movimentos múltiplos para reforma de valores sociais, ou de salvaguarda dos direitos humanos. Um grande número de pessoas até então relegadas à obscuridade pública começou subitamente a falar de si mesmo, sem sentimentos de inferioridade com relação às classes dominantes, a revelar com naturalidade seus desejos, suas opções, suas representações de mundo, obtendo, assim, recursos para construir sua própria identidade, com auto-estima.

À medida em que se formam diferentes identidades, crescem proporcionalmente as dificuldades no ensino público, normalmente associado a retardos no cursos da escolarização ou, não raramente, a altos índices de evasão escolar²⁴. No Brasil, por exemplo, a inabilidade da Escola bem pode sintetizar-se através dos chamados “meninos de rua”, que vivem soltos nas cidades, à margem dos sistemas de ensino, de suas famílias e todos os aparatos sociais. Este evidente desprezo pelos sistemas formais de ensino, ou familiares, não se restringe, contudo, aos “meninos de rua”, mas se pode

²³ Quanto à relação entre língua oral e escrita, VYGOSTKY (1993) traz uma contribuição bastante significativa, ao afirmar que os sistemas de expressões se influenciam mutuamente, se beneficiando, cada qual, “de seus pontos fortes” (p. 95). Se por um lado isto reforça a tese de senso comum quanto à interferência da escrita (de suas representações subjacentes à cultura dominante, é claro) sobre a fala, por outro, traz, também, à tona o fato de que a impregnação da fala (suas representações subjacentes) na escrita é necessária e irrecorrível. Tal fato, que impacta com as práticas escolares de escrita, contraria teses positivistas do ensino estruturalista, que visam a impor a forma “correta” da língua escrita ao aluno.

²⁴ Cf. COLLARES (1997).

observar em praticamente qualquer jovem de hoje, cujo comportamento ordinário sugere derivar de suas próprias ações, em experiências não formais, a aprendizagem necessária para se apropriar do mundo a sua volta.

A despeito deste comportamento pouco simpático com relação aos ritos escolares, as crianças e os jovens não parecem de modo algum incapazes de processar atos de leitura, através de jogos de “RPG”, video-games, revistas de informática, manuais de aparelhos eletrônicos, bem como através de outras formas de leitura não associadas a textos escritos, orais, ou não verbais, como, por exemplo, através de uma fantástica capacidade de compreender as mais complexas novidades que se apresentam em seu entorno. A vivacidade dos jovens para compreender seu mundo não tem fronteiras sociais: ricos ou pobres, em suas casas ou nas ruas, os jovens têm as mesmas propriedades e as mesmas potencialidades para atuar efetivamente com seu mundo.

Os baixos rendimentos das crianças e jovens nas práticas de leitura não derivam necessariamente de problemas em sua habilidade leitora. Os dois grandes fatores que interferem na leiturização escolar são: (i) de um lado, o privilégio concedido aos textos escritos, em detrimento dos demais tipos de objetos de leitura; (ii) de outro, a incapacidade das práticas de ensino para promoverem novas alternativas de interação com o aluno, no que concerne ao intercâmbio de diferentes modelos culturais, ou representacionais. Ambos os fatores são complexos e se explicam através de argumentos já abordados aqui.

As práticas de leiturização em sua maioria não distinguem o desenvolvimento da habilidade de leitura do desenvolvimento da habilidade de ler textos escritos, mesclando sob um só universo didático duas habilidades completamente distintas, cujo desenvolvimento demanda procedimentos igualmente distintos. A habilidade de leitura demanda o desenvolvimento de ferramentas gerais da cognição, tais como: (a) os conceitos de “comunicação” e de “sistemas de expressão”, cuja compreensão é condicionada a outros tantos conceitos, como “cooperação”, “sociedade”, “unidades significativas” (ou textos), bem como conceitos e operações lógico-formais, como “unidade”, “atribuição de valor”, “categorização”, “associação”, entre outros; (b) a capacidade de percepção de objetos segundo sua tipologia e a capacidade de compreender os variados graus de complexidade subjacentes a suas propriedades inerentes; (c) a capacidade de prover múltiplas leituras possíveis de um único objeto, contemplando a possibilidade de compreendê-lo a partir de variados modelos representacionais (ou culturais). A generalidade destas ferramentas permite ao professor desenvolver a leitura a partir de qualquer tipo de atividade, inclusive atividades físico-motoras ou incidentais²⁵.

Por sua vez, a habilidade de ler textos escritos demanda, além de tudo o que se prevê aqui como necessário para o desenvolvimento da habilidade de leitura, o desenvolvimento da prática de decodificar a língua escrita²⁶, a qual exige não só que o

²⁵ Cf. SENNA (1997.a).

²⁶ A leitura do texto escrito está, obviamente, condicionada aos aspectos gerais da habilidade de leitura, sendo estes parte imprescindível e inerente ao ato de decodificação. Contudo, o esforço de

indivíduo já seja capaz de operar juízos a partir de outros juízos simbólicos, como, também, que ele seja capaz de processar a informação contida no texto. Assim, o trabalho com textos escritos na escola demanda certa ponderação por parte dos professores quanto a seu planejamento, a fim de que o custo de decodificação não se perturbe com outros custos possíveis, relacionados, ou ao processo de leitura, ou ao próprio texto escrito.

Os cuidados gerais que os professores devem tomar durante a preparação de uma atividade de leitura do texto escrito são: (i) assegurar-se de que os alunos já reconhecem os textos escritos como textos utilizados em atos de interação comunicativa²⁷; (ii) assegurar-se de que as estruturas gramaticais empregadas e a seqüenciação de informações possam, de fato, ser percebidas e processadas pelos alunos, uma vez que estes ainda podem apresentar restrições quanto à compreensão de estruturas complexas ou de estruturas temáticas não calibradas entre figuras e fundos²⁸; (iii) assegurar-se de que o custo de acesso à informação contida no texto seja unicamente derivado do custo de decodificação e não, derivado de custo para compreensão da informação, deste modo cuidando para que existam informações já conhecidas em quantidade muito maior do que a de informações novas.

Além das propriedades inerentes aos textos escritos, os professores devem, ainda, observar de que forma estes se apresentam nas representações de mundo dos alunos. Para alguns deles, por exemplo, o texto escrito pode já ter sido reconhecido como fenômeno necessário nas relações sociais em torno de si, motivo pelo qual sua aprendizagem na escola se mostra necessária para sua socialização. Por outro lado, muitas crianças formaram suas culturas a partir de entornos sociais nos quais os textos escritos não se empregam, ou, simplesmente, não se mostram necessários para que seus membros se socializem. Para estas crianças, os textos escritos não figuram como integrantes de suas representações culturais e, portanto, não se apresentam a eles como necessidade. Em qualquer dos casos, mas sobretudo nos casos das pessoas em cuja cultura não figuram textos escritos como algo necessário, os professores devem cuidar para que estes não se apresentem como uma mera atividade escolar, mas como uma ferramenta para se estar em sociedade. Os textos escritos devem ter direta relação com situações concretas do cotidiano dos alunos, conduzindo-os a compreender a relação entre a leitura e a satisfação de seus desejos ou necessidades imediatas. Para cumprir sua meta de ampliar o universo de representações de aluno, o professor deve preferencialmente usar outro objeto de leitura (não escrito), para, somente em seguida, introduzir textos escritos.

O trabalho com textos lúdicos – ficcionais ou não – é uma necessidade pedagógica, uma vez que as crianças não se relacionam com a experiência senão através de um juízo lúdico. Não se deve esquecer o fato de que as crianças constroem sua

apropriação do código escrito – que inclui o esforço de apropriação das representações subjacentes ao próprio código – demandam um olhar específico do professor.

²⁷ Resgata-se aqui uma já antiga colocação feita nos estudos pioneiros de Emilia Ferreiro, sobre a construção do conceito de texto escrito como ferramenta de comunicação.

²⁸ Cf. SILVEIRA (1997).

identidade através do “maravilhoso” lúdico, que se interpõe entre elas e o mundo real. Contudo, não se deve confundir o “maravilhoso” das crianças com qualquer outro “maravilhoso”, em especial o “maravilhoso imaginário dos adultos”. Para as crianças, o maravilhoso lúdico é um ambiente onde começa a formação de sua auto-identidade. Portanto, a possibilidade de geração de prazer lúdico na criança condiciona-se à possibilidade de que esta possa, ou deseje, se projetar como personagem ou espectador no maravilhoso construído.

Neste ponto, apresenta-se outro problema para o desenvolvimento da leitura na escola, seja no sentido restrito aos textos escritos, seja no sentido genérico privilegiado aqui. Trata-se das opções culturais adotadas pela escola e de sua dificuldade de incorporar às práticas de ensino outros modelos culturais não privilegiados pela tradição acadêmica. Certos textos são simplesmente considerados maus, ou de pouca qualidade, e, por isto, não figuram nas atividades escolares. A resposta para a pergunta “quais os melhores textos para se trabalhar na escola?” não existe: os melhores textos escritos são aqueles que os estudantes considerarão necessários e desejáveis, mesmo que sejam textos não relevantes do ponto de vista academicista.

O desenvolvimento da leitura em sentido genérico também se ressentido deste despreço às culturas não dominantes. A leitura, vale recordar, é um processo desencadeado a partir dos registros preferenciais dos indivíduos, construídos a partir de seu entorno, deste modo equivalentes a sua cultura. Estudantes não oriundos de grupos sociais organizados através de modelos academicistas de ordenação do mundo terão sempre maior custo para compreender, não somente os objetos formais de leituras adotadas pelos professores, como todos os sistemas de relações em torno dos quais a escola se organiza.

Em situações normais de interação social, dois indivíduos cujas culturas sejam distintas entram em zona de desenvolvimento proximal e, naturalmente, em pouco tempo, conseguem compreender-se mutuamente. Durante o desenvolvimento proximal constroem relações de comunicação entre si, através das quais extraem seu mútuo conhecimento. A escola, entretanto, não constrói uma relação comunicativa normal com os estudantes, uma vez que não estabelece com eles nenhum esforço comunicativo. Se os estudantes não reconhecem os registros academicistas, então caem em zona de desenvolvimento proximal, entretanto sozinhos, pois os professores não penetram na zona de aproximação. O estranhamento mútuo deriva um extenso período de desenvolvimento proximal, prejudicando todo o desenvolvimento da habilidade leitora e, obviamente, todo o processo de escolarização.

A incapacidade de interação entre a escola e os múltiplos universos culturais possíveis é um dos fatores mais impeditivos do sucesso educativo em sistemas interculturais. A dificuldade de compreensão mútua e a falta de atenção ao princípio de cooperação comunicativa²⁹ não somente afeta o desenvolvimento da habilidade de leitura, como, também, gera a retenção e, não raro, a evasão escolar.

²⁹ Cooperação comunicativa é uma das máximas da pragmática do discurso, segundo a qual a interlocução entre os falantes é mediada por um esforço mútuo de aproximação.

Em paralelo aos cuidados relacionados à seleção dos textos variados a se adotar como experiência de leitura, torna-se imprescindível, portanto, legitimar no âmbito da escola a multiplicidade de culturas próprias dos dias atuais. O desenvolvimento da identidade cultural não se realiza sem que se possa reconhecer a legitimidade dos processos individuais que resultam nas representações preferenciais de mundo. A leitura, conseqüentemente, como habilidade que opera sobre as representações, prejudica-se quando não desenvolvida em sintonia com o desenvolvimento da auto-identidade.

5. CONCLUSÃO

Subjacente aos produtos de leitura apresentados pelos indivíduos existe um complexo processo mental, dito “processo de leitura”, em torno do qual devem se concentrar os esforços didáticos dos professores. Ainda que importem, sem dúvida, as diversas leituras feitas pelos alunos, são as condições e variáveis subjacentes que, potencialmente, condicionam os resultados de leitura expressos. O desenvolvimento da habilidade leitora, portanto, parte do desenvolvimento dessas condições e variáveis, oriundas, tanto do aparato cognitivo do indivíduo, como, também, de sua predisposição para se apropriar de novos conteúdos representacionais.

A relação entre leitura e cognição, pressupõe que esta última não seja inadvertidamente compreendida como um aparato processador de operações lógico-formais, mas como o conjunto de ferramentas através das quais o indivíduo realiza operações lógico-formais, constrói sua identidade sócio-afetiva e, por meio da linguagem, constrói juízos representacionais.

A leitura não se processa exclusivamente sobre um ou outro tipos de objetos (como os textos escritos, por exemplo), mas sobre qualquer tipo, mesmo os objetos não necessariamente apresentados intencionalmente como textos. Trata-se de uma habilidade que procura associar um dado objeto a juízos já construídos, sejam estes quaisquer que sejam. Alguns objetos simplesmente não podem ser plenamente lidos por crianças, não porque sejam difíceis ou diferentes, mas por conterem propriedades que elas não são capazes de compreender através de sua cognição ainda em desenvolvimento.

As representações culturais interferem diretamente na leitura, pois os juízos empregados para interpretar a realidade são construídos através da compreensão do entorno social e da compreensão de um certo significado estritamente afetivo, inerentes à formação simbólica do indivíduo. Assim, nenhuma representação é estritamente coletiva ou estritamente individual, mas ambas. Para além de suas próprias representações (que derivam leituras particulares do mundo), existem tantas outras leituras de mundo, quantas sejam as distintas representações. A apropriação de outras leituras possíveis fica condicionada a dois fatores básicos: necessidade ou desejo.

A leitura em sentido genérico e a leitura de textos escritos constituem fenômenos distintos, ainda que o segundo seja diretamente dependente do anterior. O caráter específico da habilidade de ler textos escritos demanda procedimentos pedagógicos igualmente específicos, os quais não dispensam os demais cuidados gerais em torno da

apresentação de objetos, com a finalidade de promover o desenvolvimento da leitura.

Os dois fatores essenciais que devem nortear o planejamento de estratégias de trabalho com textos escritos na escola são, primeiramente, a natureza abstrata de qualquer objeto constante de um texto escrito e, em segundo, a necessidade de que o aluno compreenda o texto escrito como algo necessário, desejável e empregado como meio de comunicação. Até que o aluno detenha pleno domínio da habilidade de decodificar textos escritos, é necessário reduzir a índices insignificantes a ocorrência de informações novas, em excesso, ou estruturas gramaticais complexas, as quais constituem dificuldades que se devem tratar através de outros tipos de textos.

Entretanto, um dos cuidados primordiais a serem observados pelos professores consiste na abertura do ensino a outros universos representacionais, contemplando a possibilidade de que o aluno reconheça sua identidade cultural e construa o desejo de reconhecer outras culturas. Ler o mundo contemporâneo consiste em ler as várias representações expressas através dos sistemas interculturais. Não há, portanto, razão para que a escola não se transforme, ela própria, num sistema intercultural.

BIBLIOGRAFIA

- COLLARES, Cecília et al. (1997) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, Cortez.
- DOLL Jr., W. (1993) *Currículo – uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Port.: Porto Alegre, Artes Médicas.
- DONALDSON, M. (1993) *Os modos da mente*. Trad. Portuguesa: Martins Fontes, 1996.
- LÉVY, Pierre (1987) *A máquina universo – criação, cognição e cultura informática*. Trad. Portuguesa: Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- LOURENÇO, O. (1994) *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra, Almedina.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1996) *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília/DF, Imprensa Oficial.
- PIAGET, J. (1968) *Epistemologie et psychologie de l'identité*. Paris, P.U.F.
- _____. (1973) *Introduction à l'épistemologie génétique: La pensée mathématique*. Paris, P.U.F.
- _____. (1973) *Introduction à l'épistemologie génétique: La pensée biologique, la pensée psychologique, et la pensée sociologique*. Paris, P.U.F.
- _____. (1983) *Le possible et le nécessaire: L'évolution du nécessaire chez l'enfant*. Paris, P.U.F.
- _____. (1964) *A formação do símbolo na criança*. Trad. Portuguesa: Rio de Janeiro, LTC, 1990.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia (1994) *Em busca do Sentido na obra de Jean Piaget*. São Paulo, Ática.
- SANTOMÉ, J. (1997) *Globalização e pensamento*. Trad. Portuguesa: Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- SAUSSURE, Ferdinand (1916) *Curso de lingüística geral*. Trad. Port.: São Paulo, Cultrix.
- SENNA, Luiz A. (1991) *Pequeno manual de lingüística geral e aplicada*. Rio de Janeiro, Ed. del Autor.

- _____. (1994) "Modelos mentais na lingüística pré-chomskyana". In: *D.E.L.T.A.* Vol. 10/2. São Paulo, PUC-SP. pp: 339-372.
- SENNA, Luiz A. (1997.a) *O currículo para a escola básica – caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro, Dunya.
- _____. (1997.b) "O ensino da linguagem e a Lei 9304/96". In: ALVES, N. et VILLARDI, Raquel. *Múltiplas leituras da nova L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro, Dunya. pp: 105-136.
- SILVEIRA, E. (1997) *O aluno entende o que se diz na escola?* Rio de Janeiro, Dunya.
- VYGOTSKY, L. (1993) *Pensamento e linguagem*. Trad. Port.: São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (1994) *A formação social da mente*. Trad. Port.: São Paulo, Martins Fontes.
- WADSWORTH, W. (1971) *Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget*. Trad. Portuguesa: São Paulo, Pioneira, 1999.
- WOOD, David (1996) *Como as crianças pensam e aprendem*. Trad. Port.: São Paulo, Martins Fontes.