

# A autonomia do leitor. Uma análise didática<sup>1</sup>

DELIA LERNER

*f*

ormar leitores autônomos é um propósito indelegável da educação obrigatória. Para cumpri-lo é necessário, antes de tudo, aceitar que também é uma tarefa difícil. Uma dificuldade essencial é a posição de dependência que o aluno ocupa na instituição escolar, exatamente esse aluno que tentamos transformar em leitor autônomo.

Reconhecer a tensão entre a autonomia postulada e a dependência cotidiana faz duvidar de soluções aparentemente simples e, por isso mesmo, tentadoras. Parece questionável, por exemplo, que ensinar aos leitores “novatos” estratégias utilizadas pelos leitores “experientes” — como postulam alguns autores<sup>2</sup> e muitos livros didáticos atualmente em circulação — seja suficiente para gerar autonomia no aluno-leitor.

Para formar leitores autônomos no âmbito da instituição escolar não basta modificar os conteúdos de ensino — incluindo, por exemplo, estratégias de autocontrole da leitura — é necessário, além disso, gerar um conjunto de condições didáticas que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como leitor.

Analisar os obstáculos enfrentados ao orientar o trabalho para a construção da autonomia nos ajudará a esclarecer quais condições didáticas precisamos criar. Estudar o funcionamento de algumas dessas condições, com a descrição de diversas situações didáticas durante a escolaridade, nos permitirá delinear o caminho que estamos tentando percorrer para cumprir nosso propósito.

## 1. TENSÕES INSTITUCIONAIS E MODELOS DIDÁTICOS

As tensões que dificultam caminhar rumo à autonomia estão presentes não só no ensino usual — em que predomina o modelo didático *normativo* (Charnay, 1994) — mas também nos projetos de ensino que se inserem em um modelo didático *aproximativo* ou *apropriativo*, que concebe o aluno como produtor de conhecimento, encarregando-se do processo de assimilação e procurando construir pontes entre os conhecimentos elaborados pelo aluno e os saberes socialmente válidos.

1. Este artigo foi publicado originalmente na *Revista Projeto. Revista da Educação*, Porto Alegre, nº6, maio 2002.

2. Entre esses autores podemos citar: Sullivan Palincsar e Brown (1996); Baumann, (1990); Bereiter e Bird (1985); Brown, Sullivan Palincsar e Ambruster (1984).

Em primeiro lugar, será feita a análise de uma tensão que hoje se apresenta dentro do modelo normativo — e que faz sentir seus efeitos também em projetos de ensino alternativos — para nos centrar, depois, em outras tensões, que nascem de nosso próprio modelo didático.

#### a. **Autonomia versus dependência**

Há muitos anos, no início de minhas pesquisas sobre a aprendizagem escolar de leitura, uma situação inesperada me fez tomar consciência do alto grau de dependência em que os alunos se encontravam no ensino usual. Quando, pela primeira vez, foram colocados sobre uma mesa muitos livros de contos e pedimos às crianças que cada uma escolhesse aquele que quisesse ler, todas folhearam, escolheram e colocaram os livros sobre a mesa, mas nenhuma delas começou a ler. Elas esperavam permissão para fazê-lo. Embora estivessem explicitamente autorizadas, elas os escolheram, mas não começaram a ler.

No ensino usual a iniciativa cabe ao professor e o aluno fica na expectativa: somente age se for dito o “que” e “como” deve fazer. Para sair da posição de espera e atrever-se a tomar alguma iniciativa, o aluno teria de conhecer os propósitos apontados pelas atividades, poder prever alguns aspectos de seu desenvolvimento posterior e ter algum poder sobre o tempo didático. Mas, conforme assinala Sensevy (1998), cuja análise seguiremos de perto neste texto, no modelo escolar habitual isso não é possível, dado que o saber se distribui no tempo por meio de uma correspondência entre parcelas, de tal modo que a cada parcela de saber corresponde uma parcela de tempo; a escola clássica é o lugar da não permanência. Uma história relatada pelo mesmo autor ilustra bem o que acontece nesse sentido:

*No pátio, na hora do recreio, alguns alunos estão repassando a lição que vai ser dada logo depois. O professor observa-os. Um aluno, que percebe que o professor está olhando para eles, se aproxima e diz: “Eu já entendi como é preciso fazer para estudar. Aprendo bem a lição do dia até que a sei de memória e, depois, quando já respondi sobre ela ao professor, apresso-me em esquecê-la completamente para dar lugar à seguinte”. (Sensevy, 1998)*

O desfile de conteúdos que acontece na sala de aula é tal, que não permite que os alunos assumam um projeto próprio de aprendizagem.

*Devido à pressão do tempo, a instituição nega ao aluno o direito de estabelecer a duração. Assim, dificulta-se o estudo e fica impossível fazer um projeto autodidático. Se o aluno quer aprender, tem de conseguir interromper por conta própria o desfile temporal para poder, sozinho, voltar a trabalhar os conhecimentos abordados em sala de aula. E os que têm sucesso são exatamente esses alunos, os que conseguem deter o tempo ou se inserir por conta própria na duração [...]. (1998, p. 52)*

A distribuição de papéis, que coloca o aluno em posição de dependência, e o manejo do tempo, que torna difícil assumir um projeto duradouro de aprendizagem,

hoje em dia são questionáveis — originalmente não o eram — porque entram em conflito com as intenções educativas atuais. É a intenção de caminhar rumo à autonomia dos alunos — assinala Sensevy — o que faz parecer patológico o funcionamento normal produzido a partir do século XVII. Esse funcionamento torna-se questionável porque o olhar sobre a instituição mudou, porque hoje podemos emitir sobre a escola de Comênio uma opinião semelhante à que ele emitia sobre a escola medieval.

Para a perspectiva que assumimos, está claro que “os alunos somente se formarão como leitores autônomos se puderem atuar como tais em sala de aula”. Duas condições são necessárias para que esse exercício seja possível: atuar sobre a relação tempo-saber, de tal modo que possam antecipar o que acontecerá, e conservar a memória da aula para que possam retomar o já aprendido e o relacionem com o que estão aprendendo.

No entanto, essas condições — sobre as quais voltaremos a falar — não são um antídoto infalível contra a dependência e nem sempre são suficientes para gerar autonomia nos alunos-leitores.

## **b. Responsabilidade de quem ensina, responsabilidade de quem aprende**

Em nosso próprio trabalho também ocorrem algumas tensões ligadas à autonomia, apesar das modalidades de organização adotadas — os projetos, as sequências didáticas, as atividades habituais (Castedo, 1995; Kaufman, 1998; Nemirovsky, 1999; Lerner, 1996 e 2002) — contribuírem para evitar o parcelamento do conhecimento e permitirem a construção constante de pontes entre o passado e o futuro. Essas tensões tornam evidente a necessidade de dedicar uma atenção especial para a distribuição de responsabilidades na leitura.

Assumir a responsabilidade de compreender é um traço essencial de todo leitor autônomo. Duas histórias contrastantes podem ilustrar as tensões presentes na devolução dessa responsabilidade aos alunos.

⇨ *Primeiro ano.* As crianças estão preenchendo um álbum de figurinhas de animais. Têm de colocar cada figurinha no quadrado que corresponde ao nome do animal. O álbum tem várias páginas e em cada uma existem oito quadrados. As crianças trabalham em duplas.

A professora havia me pedido que trabalhasse com uma menina cuja distância do resto do grupo, principalmente em relação à leitura, deixava-a preocupada. Essa menina estava trabalhando com uma colega que lia melhor por si mesma. Quando me ofereço para ajudá-las, a menina que está “com dificuldade” me pergunta: “Mas... você sabe como se ajuda?”. Peço que me explique como se faz e ela me diz: “Você não tem de me dizer qual a figurinha que tenho de colocar. Você tem de me fazer perguntas para que eu perceba”. Então digo-lhes que parece melhor, para não me enganar, observar primeiro como elas se ajudam. Depois de duas ou três tentativas malsucedidas feitas pela menina, sua colega propõe: “Vamos preencher primeiro só uma página. Eu dou para você todas as figurinhas que vão nesta página e você decide qual vai em cada quadradinho”.

→ *Segundo ano*: Uma menina que em matemática estava muito distante do nível do grupo. Sugerem-me que trabalhe com ela, fora da sala de aula, e eu lhe peço que venha acompanhada de alguma colega. Nesse caso, a professora pede uma voluntária. A menina que está “*com dificuldade*” se limita a olhar o enunciado sem fazer nenhum esforço para interpretar o que está sendo pedido a ela. Sua colega, ao contrário, lê atentamente e começa logo a resolver. À medida que esta última faz as anotações, a primeira vai copiando fielmente o que ela faz. As duas parecem se sentir confortáveis com a situação.

O contraste entre essas duas histórias deixa claro que, em alguns casos, conseguimos fazer os alunos — inclusive os que estão “*com dificuldade*” — assumir responsabilidades como leitores (e, em geral, como aprendizes) e em outros não; que em alguns casos conseguimos que crianças adotem nosso modelo didático quando se colocam como “*quem ensina*” seus colegas (realizando intervenções que nos vimos colocar em ação, como acontece na primeira situação relatada), enquanto, em outros, procuram resolver sua própria tarefa e, embora ajam “*solidariamente*” no sentido de permitir que o outro “*copie*” o resultado, não assumem responsabilidades em relação à aprendizagem de seus colegas.

O mais surpreendente na segunda situação é que as meninas não tinham vergonha em me mostrar que uma delas não fazia nenhuma tentativa de compreender e que dependia completamente de sua colega para a resolução, e esta também não tinha reservas em permitir, de forma ostensiva, que a colega “*copiasse*”. Uma situação como essa dificilmente poderia ser imaginada dentro de um modelo didático clássico, não porque não possa acontecer, mas porque as crianças tentariam escondê-la ou disfarçá-la *dos olhos do adulto*.

A análise dessa segunda situação evidencia duas tensões que surgem em nosso trabalho, e que é importante considerar quando tentamos estabelecer as condições didáticas que possibilitam a formação de leitores autônomos. São tensões entre traços essenciais do modelo apropriativo: a devolução aos alunos da responsabilidade sobre sua própria aprendizagem entra em conflito, por um lado, com a aceitação da diversidade e, por outro, com a importância dada ao trabalho cooperativo entre as crianças.

Sem dúvida, a aceitação da diversidade — das diferenças que necessariamente existem entre os alunos, principalmente como consequência de suas experiências extraescolares — com frequência vem acompanhada por uma diferenciação na exigência: esta diminui à medida que as dificuldades (supostas ou reais) das crianças aumentam. Ao ressaltar os esforços em gerar intervenções de ensino que sejam produtivas também para as crianças que estão em situação de dificuldade, ao manter a convicção de que toda dificuldade surge da interação entre ensino e aprendizagem — e não pode ser atribuída somente aos problemas próprios da criança —, *a responsabilidade que o docente assume em relação à aprendizagem de seus alunos é tal que, em alguns casos, a responsabilidade destes fica indefinida*. E não existe autonomia sem responsabilidade.

Por outro lado, o trabalho em grupo, em geral muito frutífero, em certas ocasiões

“deixa passar” a atitude de alguns alunos de livrar-se da responsabilidade pela tarefa proposta. E, conforme vimos, esse risco está presente até quando se trabalha em duplas, o agrupamento que se revelou ser o mais adequado para favorecer a aprendizagem (Kaufman, 1998; Lerner, 1996). Além disso, mesmo quando os integrantes do grupo assumem sua responsabilidade e a interação resulta muito produtiva do ponto de vista da aprendizagem de todos, o predomínio excessivo do trabalho em pequenos grupos pode inibir o desenvolvimento da responsabilidade individual. Quando se propõe uma atividade que deve ser resolvida individualmente em um contexto didático, em que as atividades em grupo são muito mais frequentes do que as individuais, é comum que os chamados ao professor aumentem: “O que significa esta palavra?”, “Não se entende nada!”. As crianças muito habituadas ao trabalho em grupo costumam oferecer resistência a trabalhar sozinhas e, em alguns casos, o nível da produção diminui mais do que o previsto quando o trabalho é individual.

Problemas como esses que acabamos de mostrar — cuja detecção há alguns anos nos levou a ajustar as condições de trabalho em grupo e a buscar um equilíbrio com o individual — foram registrados também em outras áreas do ensino. Por exemplo, num estudo em Didática da Matemática, Baudrit (1998) detecta uma diminuição na qualidade das respostas das crianças quando, depois de terem resolvido em grupo uma série de problemas, enfrentam uma tarefa semelhante em entrevistas individuais. Postula, então, a existência de um “efeito (negativo) de separação”: quando a colaboração entre os membros de um grupo é muito boa, as relações de dependência entre indivíduos se tornam mais fortes e, nesse caso, a autonomia intelectual pode ficar prejudicada.

Esses resultados não significam de modo algum que devemos renunciar à aprendizagem cooperativa. Ao contrário, a interação intelectual é fonte essencial de progresso em todas as áreas do conhecimento, tal como mostram as mais diversas pesquisas, entre as quais destacam-se as de Teberosky, 1987; Gilly et al., 1999; Lerman, 1996; Steffe, 2000.

*A aprendizagem é o resultado de um processo coletivo: o processo de estudo que se desenvolve no interior de uma comunidade, seja esta uma classe ou um grupo de pesquisadores [...]. Para que o indivíduo aprenda é necessário que o grupo aprenda [...]. O estudo e a aprendizagem são atividades que unem os indivíduos — tanto na escola como na pesquisa. (Chevallard, Bosch e Gascón, 1997)*

O desafio consiste, então, em criar condições didáticas que contribuam efetivamente para *transformar a diversidade em uma vantagem pedagógica* — como tantas vezes reclamou Ferreiro (1994 e 1999 por exemplo) —, que permitam articular a aprendizagem cooperativa e o trabalho pessoal de cada aluno, que tornem possível coordenar a construção social do conhecimento e a responsabilidade individual.

## 2. CONDIÇÕES DIDÁTICAS E DEVOLUÇÃO DA RESPONSABILIDADE AO ALUNO

Ao analisar as tensões suscitadas no âmbito de nosso trabalho, constatamos uma vez mais que modificar o funcionamento instituído na escola não é nada fácil; não é possível mudar completamente as regras institucionais nem generalizar essa mudança para todas as situações. Ao contrário, *as condições didáticas capazes de possibilitar a autonomia do aluno devem ser pensadas em relação a cada conteúdo e ao planejar cada sequência didática*, pois produzir mudanças em sala de aula requer uma vigilância permanente das condições em que o trabalho se desenvolve, uma recriação constante dessas condições.

Para que os alunos possam atuar como leitores autônomos em sala de aula é necessário tecer uma delicada trama didática, que contemple a criação e a manutenção, ao menos, das seguintes condições:

- ...→ dar aos alunos certo poder sobre o tempo didático e inseri-los na duração;
- ...→ favorecer a construção de uma memória de classe — e a participação das crianças nessa construção;
- ...→ determinar as funções do docente e dos alunos, de tal modo que estes possam assumir a responsabilidade de compreender e validar suas interpretações, e tenham a oportunidade de construir os conhecimentos e as estratégias necessárias para fazê-lo;
- ...→ articular o trabalho coletivo e individual, de tal modo que todos os alunos possam ser beneficiados pelos aspectos produtivos da interação cognitiva, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pelo projeto de aprendizagem e, principalmente, a responsabilidade de compreender o que leem.

Essas condições estão inter-relacionadas: fazer com que os alunos se insiram na duração supõe autorizá-los a tornar presente o passado didático e, portanto, fazê-los participar da conservação da memória. Voltar ao já feito permite anteciper o que virá e, como consequência, abandonar a posição de espera, tomar iniciativas, assumir funções que antes eram patrimônio exclusivo do professor.

Depois de resenhar brevemente como as duas primeiras condições — que foram parcialmente trabalhadas em publicações anteriores (Lerner, 1996 e 2000) — são concretizadas em sala de aula, centrarei a análise nas duas últimas. A articulação do trabalho coletivo, em grupo e individual, estará em primeiro plano, e a distribuição de responsabilidades entre o docente e os alunos em relação à leitura será tratada no contexto dessa articulação.

### a. Sobre a duração e a memória

*Inserir os alunos na duração* supõe propiciar que voltem ao que já foi feito e antecipem o que farão, para que possam gerar um tempo didático próprio, tanto na sala de aula como em casa, e assim desenvolver seu projeto de aprendizagem e concretizar certos propósitos compartilhados pela classe.

Essa condição didática se materializa por meio da organização de modalidades de trabalho que se prolongam no tempo, que estão simultaneamente em andamen-

to e supõem um entrelaçamento de diferentes temporalidades. Projetos, sequências e atividades habituais coexistem em dado momento, de tal forma que um grupo pode estar trabalhando em um projeto que demorará quatro meses — com o objetivo de produzir, por exemplo, um fascículo sobre um tema em que o grupo “se tornou especialista” —, numa atividade habitual, que se desenvolve uma vez por semana e que durante um trimestre será dedicada a acompanhar aspectos da atualidade, relevantes para as crianças, e numa sequência de atividades que durará um mês e meio e será dedicada à leitura em capítulos de um romance.

Os projetos permitem que os alunos participem do planejamento, da previsão, da proposição de iniciativas, do ensaio, da tentativa e do tentar novamente. As atividades habituais e as sequências de atividades, embora não estejam voltadas para a confecção de um produto, permitem também estabelecer uma continuidade nas ações e, geralmente, promovem o estabelecimento de relações entre diferentes textos lidos: é o que ocorre com sequências ou atividades habituais como “ler várias obras de um mesmo autor que cada criança ou grupo escolheu”, acompanhar cotidianamente a evolução de um fato de domínio público por meio da leitura de notícias e comentários jornalísticos, acompanhar um tema para encontrar respostas para questões sobre o mundo natural ou social lendo diferentes materiais sobre ele.

A *memória da classe* vai sendo construída à medida que os projetos, as sequências e as atividades habituais se desenvolvem. Por um lado, o professor vai tecendo uma trama que relaciona os conteúdos trabalhados em diferentes momentos e situações: propicia o estabelecimento de relações entre textos já lidos e os que estão lendo, sugere estratégias que se mostraram produtivas em outras situações de leitura, lembra descobertas sobre os textos, que foram realizadas durante as situações de leitura e são pertinentes para apreciar o que estão lendo, assim como conhecimentos prévios sobre o tema que contribuem para compreendê-lo melhor... Por outro lado, os alunos participam da construção da memória coletiva: em situações de trabalho do grupo todo é possível discutir e chegar a acordos sobre quais aspectos é importante lembrar em função do propósito que se quer atingir e dos temas que se prevê abordar num futuro imediato. Quando o trabalho se desenvolve em pequenos grupos, cada grupo assume a responsabilidade de comunicar aos outros membros da classe os aspectos que considera importantes guardar e se encarrega, então, de selecioná-los (embora, claro, discussões posteriores permitam revisar as decisões tomadas ou, se for necessário, redirecioná-las).

O professor — representante do saber social na sala de aula — contribui de maneira decisiva para a identificação dos conteúdos que precisam ser lembrados e gera um processo de descontextualização e sistematização de conteúdos que devem ser reutilizados.<sup>3</sup> Através desse processo, as crianças vão construindo instrumentos de autocontrole da leitura e da escrita.

### **b. Organização da classe e distribuição de responsabilidades**

A forma como as responsabilidades do professor e dos alunos em relação à leitura são distribuídas — longe de ser estática — varia em estreita relação com as variações

3. A descontextualização e a sistematização de conhecimentos linguísticos construídos no contexto da leitura e da escrita foram parcialmente trabalhadas em Lerner et al., 1996, e serão mais bem desenvolvidas numa próxima publicação.

produzidas na organização da classe. É por isso que analisaremos em conjunto as condições didáticas referentes a essas duas questões. A *articulação do trabalho coletivo, em grupo e individual* se concretiza mediante processos complementares: um *ascendente* e outro *descendente*.

A organização *ascendente*, que começa com o trabalho individual ou em duplas, e culmina no trabalho compartilhado pelo grupo total, supõe conceber as produções das crianças — de cada uma delas — como fonte de uma reflexão específica, como ponto de partida para a aprendizagem de todos.

É o que acontece, por exemplo, quando se está lendo um texto expositivo e se propõe, em primeiro lugar, que os alunos façam um resumo de conteúdo para depois estudarem a partir dele. A confrontação posterior entre os resumos elaborados permite discutir as diversas interpretações e analisar, juntos, a informação que cada um considerou relevante ou secundária, questionar as relações que, explícita ou implicitamente, estabeleceram entre algumas ideias apresentadas pelo autor, ou entre estas e certos conhecimentos prévios que têm sobre o tema, buscar no material lido as pistas que reflitam a importância dada pelo autor para esse ou aquele aspecto e decidir qual escolha está mais “autorizada” pelo texto... Deste modo, os alunos vão elaborando coletivamente um novo resumo, que é produto das discussões promovidas pelo professor com base nas diferenças (e também nas coincidências) entre as produções anteriores.

A progressão ascendente permite incluir efetivamente no trabalho as dificuldades enfrentadas por diferentes integrantes do grupo — dificuldades que poderiam passar despercebidas se não fosse oferecida uma situação adequada para refletir publicamente sobre elas — e compartilhar as contribuições que todos podem dar para a compreensão do texto. É assim que, entre todos os integrantes da classe, vão sendo tecidos acordos sobre o que é importante no que estão estudando, sobre as relações com outros conteúdos, sobre as novas perguntas que surgem a partir da discussão...

A prática de comunicar por escrito as reflexões suscitadas pela produção de um colega ilustra essa progressão ascendente.<sup>4</sup> Quando estão produzindo textos de determinado gênero — por exemplo, um boletim literário com resenhas de diferentes romances que foram lidos, uma recompilação de fábulas que foram reescritas ou uma antologia de contos de diferentes subgêneros — e cada criança ou dupla está escrevendo o seu, é útil organizar uma situação em que cada um deve ler o texto que um colega está escrevendo e dar sugestões que contribuam para melhorá-lo. Em alguns casos, uma terceira criança pode ler tanto o texto como as sugestões e acrescentar suas próprias observações e recomendações. Desse modo, cada “escritor” tem a possibilidade de também se colocar na posição de leitor potencial e de coprodutor de outro texto do mesmo gênero, assim como submeter seu próprio texto à consideração de outros.

Assumir a responsabilidade de deixar por escrito suas sugestões faz com que as crianças sejam bastante cuidadosas. É por isso que, em muitos casos, recorrem aos textos do gênero, que foram previamente lidos, para verificar a pertinência das reco-

4. Embora este artigo esteja centrado na leitura, incluímos algumas referências a situações de escrita porque, por um lado, leitura e escrita estão permanentemente inter-relacionadas em nosso trabalho e, por outro, porque se colocar como escritor supõe enfrentar problemas que não aparecem na posição de leitor e permite, então, um conhecimento mais profundo dos recursos utilizados pelo autor para resolver esses problemas. Nesse sentido, escrever contribui, decisivamente, para a formação do leitor crítico.



mendações feitas e, eventualmente, inspirar-se para elaborar outras. Registrar por escrito esses intercâmbios — além da responsabilidade que implica a quem sugere e de favorecer que o autor possa voltar a consultar as sugestões enquanto revisa seu texto — permite ao docente organizar uma apresentação para todos, levando em conta os problemas que todos os seus alunos enfrentam e os conhecimentos que eles estão colocando em jogo ao escrever. Sem dúvida, diferentemente do que ocorre quando apenas são mantidos intercâmbios orais sobre o que está sendo produzido — o professor dispõe de amostras “objetivas”, não só dos textos que estão em elaboração, mas também das reflexões que estes suscitam, as quais evidenciam conhecimentos que as crianças estão explicitando tanto sobre o gênero ou subgênero em questão como sobre os problemas que qualquer situação de escrita apresenta, e sobre os recursos aos quais podem apelar para resolvê-los.

A partir da análise dos textos e das sugestões, o docente organiza uma aula coletiva — com a qual termina esse processo ascendente — que pode adotar diferentes formas: em alguns casos, depois de enunciar um problema de escrita que detectou e as soluções ensaiadas por diferentes alunos, o professor decide promover uma discussão para elaborar um conjunto de conclusões; em outros casos, decide expor, ele mesmo, as questões essenciais que devem ser consideradas. A decisão por uma ou outra dessas modalidades — ou por uma combinação de ambas — depende, fundamentalmente, da diversidade existente nos conhecimentos de seus alunos em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados. Quando as diferenças são grandes, oferecer uma nova oportunidade para discutir pode contribuir para a produção de aproximações; quando a diversidade é menor e a maioria das crianças elaborou soluções próximas às que se pretende institucionalizar, uma síntese do docente pode ser suficiente.

Em todos os casos, é o professor quem seleciona os aspectos relevantes para uma reflexão, é ele quem orienta a discussão, de tal modo que seja possível, ao mesmo tempo, ouvir as diferentes vozes e ir chegando às conclusões desejadas. Decide, também, acrescentar informações que considera pertinentes para completar as conclusões que estão sendo elaboradas, e que sejam assimiláveis em função daquilo que as crianças já sabem.

A reflexão na sala de aula — qualquer que seja a modalidade adotada — reúne dúvidas e conhecimentos colocados em jogo por todos os seus integrantes, permite estabelecer relações entre eles e produzir significados compartilhados pelo conjunto dos alunos.

A organização *descendente* começa com o trabalho coletivo e culmina no trabalho individual ou em duplas.

Algumas situações centradas na leitura de textos difíceis para as crianças<sup>5</sup> constituem um bom exemplo desse tipo de organização — um exemplo particularmente relevante em relação à formação do leitor autônomo. Sem dúvida, quando se decide ler um artigo que apresentará dificuldades para as crianças, é comum seguir um processo que compreende as seguintes fases:

→ leitura compartilhada e orientada pelo professor;

5. Uma situação desse tipo foi descrita e analisada por Lerner et al., 1997: Documento de Actualización nº 4.

- ...↳ leitura das crianças em um grupo pequeno, com a ajuda do professor;
- ...↳ leitura em um grupo pequeno ou individualmente, com possibilidades restritas de consulta;
- ...↳ leitura independente de cada criança.

Durante a primeira fase o professor lê em voz alta a primeira parte do texto, traz informações que não são explícitas no artigo e que são necessárias para a compreensão; destaca relações entre diferentes afirmações do autor; torna observáveis problemas que passaram despercebidos para as crianças, estimulando-as a buscar no texto elementos para resolvê-los; ajuda a localizar a resposta para perguntas que elas se fazem enquanto leem ou, ainda, sugere adiar a elaboração dessa resposta até que tenham avançado um pouco mais na leitura; questiona algumas interpretações dos alunos e incentiva-os a confrontá-las; apresenta e justifica sua própria interpretação...

Uma intervenção muito intensa do professor nessa fase possibilita às crianças irem se familiarizando com a temática trabalhada, assim como com o estilo do autor e com as intenções que podem ser atribuídas a ele. É assim que o texto vai se tornando mais acessível às crianças, e é possível começar a devolver a elas a responsabilidade da leitura.

Na segunda fase, as crianças continuam lendo — agora em pequenos grupos — e discutindo quando têm dúvidas sobre o que estão entendendo ou quando acreditam ter encontrado respostas para as questões que haviam ficado “no ar”. O professor se aproxima dos diferentes grupos, seja para responder às perguntas ou para se certificar de que compartilha do sentido que as crianças estão dando ao texto.

Na terceira fase, o professor propõe que as crianças se esforcem para entender sozinhas, individualmente ou em duplas, tudo o que puderem, e que recorram a ele somente quando encontrarem uma dificuldade que não conseguem resolver por si mesmas. Ainda que nessa fase o professor restrinja sua ajuda, incentiva a tornar públicas as soluções que algumas crianças encontram para problemas que muitos estão enfrentando e, quando quase todos o chamam ao mesmo tempo, porque determinada parte do texto é inacessível, retoma a palavra para propor uma estratégia — por exemplo, pular a frase que está entre travessões para resgatar a ideia fundamental ou ler o parágrafo seguinte em que outros aspectos da questão são tratados e deixam seu sentido mais claro — ou para proporcionar informações que não se encontram no texto e que são imprescindíveis para sua compreensão.

Na quarta fase, as crianças leem silenciosamente parte do texto que ainda não foi lida. O propósito dessa leitura individual é o de responder às perguntas sobre o conteúdo que foram sendo feitas no decorrer das fases anteriores, para as quais ainda não se pode elaborar uma resposta satisfatória.

O docente pede às crianças que, em vez de fazer consultas durante a leitura, tomem nota tanto dos elementos que lhes parecem úteis para elaborar a resposta e das relações que vão estabelecendo com o já lido, como as dúvidas que vão surgindo durante a busca. Essas anotações serão o material a partir do qual se trabalhará numa posterior apresentação para todos, para se chegar a conclusões compartilhadas.

Uma vez introduzidos no mundo criado pelo autor por meio da leitura compartilhada, os alunos estão em condições de empreender um processo que, progressivamente, permitirá que se tornem independentes da tutela do docente. Na situação que acabamos de descrever a independência é restrita: limita-se à leitura da parte final de um texto específico e, além disso, a compreensão construída com base na leitura individual será posteriormente reelaborada por toda a classe.

No entanto, quando situações desse tipo fazem parte da atividade habitual em sala de aula, quando se aborda com frequência a leitura de textos que apresentam dificuldades — textos cuja leitura faz parte, por exemplo, de um projeto de escrita que está sendo desenvolvido ou que devem ser lidos para estudar algum conteúdo de outra área — os alunos vão conquistando uma independência crescente como leitores de textos que não foram especialmente escritos para o público infantil.

Pensando nisso, é preciso assinalar que, longe de funcionar de maneira isolada, os processos ascendentes e descendentes são articulados de diversas maneiras. Um exemplo dessa articulação pode ser inferido das atividades anteriormente expostas: a quarta e última fase da “leitura de textos difíceis”, situação por meio da qual ilustramos a progressão descendente, poderia ser ao mesmo tempo a primeira fase de um processo ascendente, em que se promovesse a explicitação das dúvidas, dos problemas e das interpretações de todos e de cada uma das crianças para, em seguida, transformá-las em objeto de reflexão compartilhada (tal como ocorre na situação de resumo utilizada para ilustrar a progressão ascendente).

A articulação entre os dois processos fica mais clara no projeto cujo funcionamento estamos analisando atualmente. Esse projeto — que é realizado ao longo do segundo quadrimestre do segundo ano<sup>6</sup> — está centrado na leitura de *As aventuras de Gulliver* e na produção de uma nova aventura pelas crianças, procurando respeitar as restrições próprias da obra. Seu desenvolvimento pode ser esquematizado da seguinte forma:

#### Primeira fase: *Leitura pelo professor de uma versão da obra*

Além de assumir o papel de leitor, o docente orienta os comentários posteriores à leitura, esclarece alguns pontos quando considera imprescindíveis para a compreensão, traz informações sobre a época em que se situam os acontecimentos relatados, compartilha com as crianças suas próprias impressões sobre o capítulo lido, ajuda a sintetizar os capítulos anteriores quando já passou um tempo entre uma sessão de leitura e outra, escolhe em que lugar convém interromper a leitura para criar suspense etc.

#### Segunda fase: *Leitura compartilhada de uma nova versão*

O docente escolhe uma versão mais acessível para as crianças, que será lida não mais para conhecer a história — elas a conheceram na fase anterior —, mas para prestar atenção em aspectos da obra que será útil considerar quando se produz uma nova aventura do personagem. As crianças se colocam, então, não só como leito-

6. Esse projeto foi realizado no Instituto Martin Buber. Seu desenvolvimento esteve a cargo das docentes Judith Chmiel e Alejandra Kuperman. Contou com a coordenação de Flora Malimovka e a assessoria da autora deste artigo.

res, mas também como escritores (é preciso ler para escrever). Nessa fase, podemos distinguir dois momentos:

- ⇨ Leitura pelo professor do primeiro capítulo da nova versão. Organização das crianças em grupos; cada um deles será encarregado de uma tarefa a ser compartilhada por todos os integrantes.<sup>7</sup> Enquanto os membros de um grupo estão centrados em detectar e registrar como o personagem central do capítulo se apresenta (traços de caráter de Gulliver, como os personagens o veem, como ele se vê, quais são as suas intenções), os integrantes de outro grupo anotam informações relevantes sobre os demais personagens (ajudantes e antagonistas), e cada um dos grupos restantes se concentra em uma das seguintes questões: o cenário da aventura (descrição e relação com a história); problemas sucessivos enfrentados pelo protagonista, estratégias de resolução e desenlace de cada um; a linguagem utilizada: expressões características dos personagens, “dicionário” para traduzir o idioma falado no lugar em questão para a língua do país em que vivem... As crianças do grupo encarregado de cada uma das tarefas vão anotando o que acham relevante para sua missão. O professor pode reler certas passagens ou interromper a leitura ao terminar um episódio, se considerar necessário, para discutir sobre os aspectos que acha importante anotar — e também para que as crianças disponham do tempo que necessitam para registrar.
- ⇨ Leitura em pequenos grupos dos capítulos restantes. Cada grupo fica encarregado de um capítulo diferente. São distribuídos entre os integrantes de cada grupo os papéis que antes eram desempenhados por outros grupos: uma criança se encarrega de anotar os traços de caráter de Gulliver que estão presentes no capítulo lido, outra tem a incumbência de registrar e caracterizar os demais personagens, outra dos acontecimentos, estratégias de resolução e desenlace... O professor passa pelos diferentes grupos, comenta com as crianças o que elas encontraram, ajuda-as a resolver dúvidas, faz sugestões.

Terceira fase: *Elaboração compartilhada de uma síntese como fonte para a escrita*

- ⇨ Reunião das crianças que desempenharam o mesmo papel em diferentes grupos para comparar suas anotações e encontrar regularidades (aspectos que se repetem nos diferentes capítulos), assim como características específicas de cada um. O professor pode intervir para resolver discussões ou para enriquecer as observações das crianças.
- ⇨ Produção coletiva — coordenada pelo professor — de murais-resumo com as conclusões dos grupos. Esses murais são fonte de recursos aos quais os alunos poderão recorrer para resolver problemas de escrita quando, por exemplo, tiverem de delinear traços de caráter de Gulliver, decidir que aventuras ele viverá, descrever a que lugar ele chega, e os personagens com os quais se encontra ou para selecionar o léxico que eles utilizarão.

Quarta fase: *Produção — em duplas ou individualmente — de uma nova aventura, observando as restrições próprias da obra.* As crianças, conscientes de que o objetivo

7. A distribuição de papéis entre as crianças, que caracteriza essa segunda fase, é inspirada na adaptação feita por Tolchinsky (1995), a partir da ideia de ensino recíproco proposta por alguns psicólogos norte-americanos (entre os quais Brown, Sullivan Palincsar e Armbruster, 1984).

é produzir uma aventura que se pareça muito com as relatadas por Jonathan Swift, recorrem aos murais-resumo e às suas próprias fichas toda vez que precisarem.

Nas duas primeiras fases do projeto, a progressão é descendente: no início, o docente protagoniza a situação, atua como leitor e orienta bastante os comentários sobre a obra; no primeiro momento da segunda fase, o docente continua dirigindo a atividade, mas as crianças têm a responsabilidade de ler como escritores e dividem com alguns colegas uma missão específica; no segundo momento dessa fase a responsabilidade dada às crianças aumenta consideravelmente: como cada grupo está lendo um capítulo diferente e como cada integrante do grupo tem uma função diferente da dos demais, cada criança é o único responsável por ler como escritor o capítulo destinado a seu grupo a partir do papel específico assumido por ele.

A terceira fase se caracteriza, ao contrário, por um processo ascendente: as crianças que haviam assumido a responsabilidade exclusiva de cumprir determinado papel em diferentes grupos agora têm a oportunidade de compartilhar suas anotações sobre um mesmo aspecto, podem discutir sobre semelhanças e diferenças, recorrer aos textos se detectarem alguma incongruência — se Gulliver aparece com traços contraditórios, por exemplo — e, se precisarem, pedir ajuda ao professor; no segundo momento, tornam públicas as conclusões dos grupos formados “pelo papel” e a intervenção do professor é ainda maior: durante a produção do mural-resumo, o docente acrescenta suas próprias observações e orienta o trabalho de tal modo que a síntese possa ser efetivamente fonte de informação para todos durante a escrita.

No início da quarta fase, a responsabilidade é devolvida às crianças, que devem se encarregar da produção, individualmente ou em duplas. Cabe assinalar — embora eu não vá me estender sobre a escrita, pois não é o eixo deste artigo — que o processo de produção dá lugar a uma nova *progressão ascendente*: quando a primeira versão está adiantada e foi revisada pelos autores, cada criança ou dupla se reunirá com outra para que esta atue como leitor crítico e faça sugestões sobre aspectos que podem ser modificados para melhorar o texto. O docente presencia momentos desses intercâmbios e pede que anotem as sugestões feitas, de tal modo que seja possível comentar com o grupo total aquelas que possam ser úteis para todos.

Por outro lado, conforme foi possível observar, a duração dos processos aqui descritos, ascendentes, descendentes e mistos, é muito variável; estende-se a um quadrimestre no caso do último projeto descrito, enquanto ocupa somente algumas aulas na situação de leitura de um texto difícil.

Em outros casos, um processo descendente pode durar vários anos: a leitura de romances, por exemplo, habitualmente se inicia no segundo ou terceiro ano de acordo com a modalidade de leitura realizada, sobretudo pelo professor e comentada de forma coletiva; continua no ano seguinte com uma organização da classe em grupos que leem romances diferentes e, um ano depois, culmina na leitura individual de vários romances escolhidos pelas crianças entre diferentes propostas do docente. À medida que aumenta a quantidade de romances que a classe está lendo

simultaneamente, diminuem as possibilidades de contribuição do professor e aumenta a responsabilidade das crianças como leitoras. Essa responsabilidade aumenta ainda mais quando, no último ano desse processo, pede-se às crianças que produzam uma resenha literária sobre um dos romances lidos (Lerner, Levy, Lobello e outros, 1997).

Além disso, uma situação ao longo da qual se desenvolve um processo descendente pode estar incluída em um processo maior: a leitura de textos difíceis, por exemplo, normalmente faz parte de algum projeto que culmina na produção de um texto ou de um seminário. Um projeto como o de “*tornar-se especialista em... (certa personalidade da cultura)*”<sup>8</sup> envolve em seu conjunto uma progressão descendente em relação à leitura e à escrita: primeiro se produz coletivamente um texto, para o qual é necessário explorar diferentes materiais a fim de localizar a informação buscada, ler e discutir os textos selecionados, tomar notas da informação relevante, elaborar e revisar o texto até que esteja satisfatório, tudo isso com intervenção intensa do professor; em segundo lugar, cada grupo pequeno ou cada criança se encarregará de produzir um texto sobre uma personalidade diferente e deverá, então, explorar materiais e ler textos — dessa vez, diferentes daqueles que seus colegas estão lendo — para produzir seu próprio texto. Embora o professor ajude as crianças de muitas maneiras, a responsabilidade assumida por elas será bem maior nessa última fase do que nas primeiras, quando participavam de uma produção compartilhada por toda a classe.

Assinalamos, finalmente, que um recurso essencial para favorecer a autonomia dos alunos como leitores é gerar situações em que *cada um deles assuma a responsabilidade por sua própria compreensão diante de outros*. Isso é o que acontece, por exemplo, quando as crianças do terceiro ou quarto ano se encarregam de ler contos para os menores e discutir com eles diversas interpretações,<sup>9</sup> quando no quinto ou sexto ano cada criança ou dupla produz um resumo de um texto que seus colegas não leram, mas cujo conteúdo terão de conhecer — porque estão estudando um tema sobre o qual existe muita bibliografia e se optou por distribuí-la entre os grupos e compartilhar os resumos —, quando cada criança ou grupo pequeno de sexto ou de sétimo ano se encarrega de preparar um seminário para outro grupo, de produzir uma gravação em fita cassete que será enviada a uma emissora de rádio local ou um texto sobre uma personalidade cuja obra estudaram com profundidade e que será publicado.

Restituir aos alunos a responsabilidade como leitores supõe, também, considerar outros aspectos que não pudemos desenvolver aqui: será necessário ensinar-lhes a se perguntar sobre a veracidade ou verossimilhança do texto, a questionar as intenções do enunciador, a distinguir o que o autor diz do que quer dizer, a assumir uma distância crítica em relação ao texto e ao autor...

Restituir aos alunos a responsabilidade como leitores é um grande desafio. Enfrentá-lo torna possível trabalhar produtivamente com a diversidade — ao favorecer o crescimento de todos em vez da simples aceitação da diferença —, assim como conciliar a aprendizagem cooperativa e o trabalho pessoal de cada criança.

8. Esse projeto desenvolveu-se durante vários anos consecutivos no Instituto Martin Buber. Foi realizado pelos docentes Ariel Zysman, Paula Slafer e Valeria Glushankoff, e contou com a coordenação de Susana Feinsilber e com a assessoria da autora deste artigo.

9. Um trabalho especialmente interessante centrado na cooperação entre crianças de diferentes idades pode ser encontrado em Nemirovsky, 1999.

A formação de leitores autônomos apresenta um conjunto de problemas cuja resolução requer — conforme tentamos mostrar ao longo destas páginas — uma cuidadosa construção didática, uma construção que permita enfrentar as complexas tensões produzidas na instituição escolar quando o tema é a autonomia. Levar para a realidade esse propósito somente será possível na medida em que *as condições didáticas requeridas para consegui-lo estiverem presentes no decorrer de toda escolaridade e atualizadas em cada projeto, a cada situação didática, a cada dia de aula*. Essas são algumas das razões pelas quais é difícil estar de acordo com os enfoques cognitivistas, que procuram contribuir para a autonomia do leitor por meio de atividades isoladas, concebidas como se fossem dirigidas a um aluno solitário, se esgotam na relação sujeito-tarefa e se limitam a adotar como conteúdo de ensino as estratégias próprias dos leitores experientes. Mas essa é outra história e deve ser contada em outro lugar.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRIT, Alain. Interactions sociales et apprentissages scolaires: des observations paradoxales et des pistes explicatives. *Revue Française de Pédagogie*, n. 122, p. 31-39, 1998.

BAUMANN, James F. (Ed.). *La comprensión lectora*. Madrid: Visor, 1990.

BEREITER, C.; BIRD, M. Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, n. 2, p. 131-156, 1985. (Citado por Mateos, M. 1 Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, n. 56, 1991.)

BROWN, A.; SULLIVAN PALINCSAR, A.; ARMBRUSTER, B. Instructing comprehension-fostering. Activities in interactive learning situations. In: MENDS, H.; STEIN, N.; TRABASSO, T. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, Nova Jersey: LEA, 1984.

CASTEDO, Mirta. Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, ago. 16, n. 3, 1995.

CHARNAY, Roland: Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma (Orgs.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCON, J. *Estudiar matemáticas*. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Barcelona: ICE-HORSORI. 1997. (Tradução para o português: Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.)

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, año 15, n. 3, 1994.

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GILLY, M.; ROUX, J. P.; TROGNON, A. *Apprendre dans L'interaction*. Aix-em-Provence & Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura, a escrita e a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Editorial Santillana, 1988.

- LERMAN, S. Intersubjectivity in mathematics learning: A challenge to the radical constructivist paradigm? *Journal for Research in Mathematics Education*, n. 27, p. 133-150, 1996.
- LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vygotsky*. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, año 17, n. 1, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LERNER, D. et al. Documentos de Actualización Curricular en Lengua, n. 2 y n. 4. Dirección de Currículo — Dirección de Planeamiento — Secretaría de Education del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996 e 1997.
- NEMIROVSKY, Myriam. El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. *Textos nº 17*. Barcelona: Editorial Graó, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledanos*. México: Paidós, 1999.
- SENSEVY, Georges. *Institutions didactiques*. Étude et autonomie à l'école élémentaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- STEFFE, L. Interaction or intersubjectivity? A reply to Lerman. *Journal for Research in Mathematics Education*, mar., v. 31, Issue 2, p. 191, 19 p., 2000.
- SULLIVAN PALINCASAR, A.; BROWN, A. I. La enseñanza para la lectura autorregulada. In: RESNICK, L. Y.; KLOPFER, L. *Curriculum y cognition*. Buenos Aires: Editorial Aique, 1996.
- TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. (Coords. ) *Os processos de leitura e escrita — novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.