

# **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. LÍNGUA PORTUGUESA UM SIGNIFICATIVO PASSO ADIANTE**

ÉLIE BAJARD<sup>1</sup>

Entre 1991 e 1994 tive a ocasião de conduzir, juntamente com responsáveis do MEC, um projeto de formação de professores da escola fundamental no campo da aprendizagem da escrita, ancorado na atuação a partir de textos; tratava-se do Projeto "Pró-Leitura". A tarefa supunha a instalação de uma biblioteca escolar como recurso imprescindível. O projeto era fruto de observações sistemáticas que havia efetuado em doze estados brasileiros. Elas revelavam que a criança em fase de alfabetização não tinha contato com textos e que assim, privada de uma fonte indispensável à aprendizagem da língua escrita, restava-lhe tão somente o caminho da transposição de sua língua oral em língua escrita. Na seqüência de sua escolaridade, o conjunto das práticas escolares continuava a se ressentir da

---

<sup>1</sup> Doutor em Lingüística. Consultor em Formação Docente.

falta de situações de leitura propriamente ditas, ou seja, de tratamento silencioso do texto escrito<sup>2</sup>.

Em 1997, visando à melhoria do Ensino Fundamental, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo em vista oferecer ao professor um referencial “respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira”<sup>3</sup>.

Os PCN, fruto de uma elaboração coletiva – “muitos participaram”<sup>4</sup> – síntese da reflexão pedagógica atual, podem servir de indicador para avaliar o caminho percorrido desde o início dos anos 90. Minha leitura dos PCN sobre a Língua Portuguesa não poderia deixar de avaliar esse caminho. Assim, no âmbito desse artigo, gostaria de comentar uma feliz descoberta e também manifestar uma restrição. A primeira remete à virada ocorrida na abordagem da escrita. A fonte principal da aprendizagem se encontra agora na prática do texto escrito e não exclusivamente na transposição escrita da língua oral infantil. A criança não é mais levada a inventar um sistema de tradução da sua própria fala, mas é solicitada a descobrir o funcionamento da língua escrita no próprio texto. Em outras palavras, a recepção do texto passa a ser o primeiro acesso à língua escrita. Quanto à restrição, ela se deve à inadequação da abordagem teórica tradicional da “voz alta”. Essa insuficiência se revela ainda mais surpreendente se considerarmos que a atividade em questão é positivamente enfatizada pelos PCN.

---

<sup>2</sup> BAJARD, Élie. Onde está a leitura. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, novembro 1992, pp 29-41.

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, Prefácio de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação e do Desporto.

<sup>4</sup> Ibid.

Para fazer a leitura crítica dos PCN é necessário, segundo as próprias recomendações do documento, considerar “o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero”<sup>5</sup>, isto é, levar em conta as particularidades do público visado, os professores, as condições de produção do texto – síntese de numerosos especialistas – e sua finalidade, a melhoria do ensino. Essas condições de produção inscrevem o texto dentro de um gênero prescritivo específico, o das instruções oficiais. Tentaremos analisá-lo considerando esses componentes.

Visando a constituir recursos que “incluem tanto os domínios de saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas”<sup>6</sup>, o texto, apesar de ser fruto de uma reflexão coletiva, deve oferecer uma coerência teórica tendo em vista obter uma determinada eficácia pedagógica. Ao mesmo tempo, ao se endereçar a cada professor brasileiro “respeitando a sua concepção pedagógica”<sup>7</sup>, ele precisa desenhar uma linha política que possa mobilizar a energia do conjunto dos cidadãos: docentes, pesquisadores, pais.

Assim, ele é submetido a uma dupla exigência: construir uma coerência teórica relativa e reunir um consenso para incentivar uma política educacional nacional. Na medida em que os Parâmetros são fruto de uma negociação entre representantes de várias linhas pedagógicas, é preciso admitir que a coerência teórica não pode ser a marca principal desse texto. Caso existisse, poderia mesmo resultar em dogmatismo.

---

<sup>5</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 131.

<sup>6</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, Prefácio de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação e do Desporto.

<sup>7</sup> Ibid.

Nem uma nem outra dessas duas necessidades podem ser plenamente contempladas juntas. Em determinadas passagens se abdica da coerência pedagógica, em favor da satisfação de um maior número de pessoas. Outras vezes, ao contrário, ao tentar definir uma linha clara, o texto corre o risco de dividir os professores, quando tem como meta, reuni-los. Um tal texto é então obrigatoriamente o resultado de um equilíbrio precário. Não é surpreendente, pois, que se encontrem aqui ou ali alguns paradoxos, contradições parciais, aproximações, que podem ser salientados.

Tentaremos em primeiro lugar notar os avanços teóricos e pedagógicos dos PCN, em relação às práticas vigentes e aos textos anteriores.

### **Prática de linguagem**

O texto enfatiza que a aprendizagem da língua se realiza através do seu uso. A escola deve oferecer um “movimento de ação, reflexão, ação”<sup>8</sup> e a aprendizagem deve ser enraizada numa prática. Os PCN afirmam de maneira geral: “produzindo linguagem, aprende-se linguagem”<sup>9</sup>, especificando depois que é “lendo que se aprende a ler” e “escrevendo que se aprende a escrever”. A escola deve oferecer muitas atividades de comunicação orais e escritas, pois é através dela que a aprendizagem se realiza. E coerentemente o capítulo apresentando os conteúdos de gramática e de ortografia, afirma que essas matérias têm como objetivo melhorar a “capacidade de uso da linguagem”<sup>10</sup>. A reflexão intervém para fortalecer as

---

<sup>8</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 48.

<sup>9</sup> Ibid. p. 25.

<sup>10</sup> Ibid. p. 91

habilidades conquistadas através do uso da linguagem e torná-lo mais eficiente.

### **A leitura como construção de sentido**

A leitura é claramente definida como “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto”<sup>11</sup>. Não se está mais diante da visão tradicional que distinguia duas fases na aprendizagem: decifragem e leitura corrente. Anteriormente considerava-se que era necessário dominar a combinatória, isto é, as relações entre grafemas e fonemas, antes de poder ter acesso ao sentido e à prática da leitura. Cabe lembrar que o termo *alfabetização*, utilizado no vocabulário comum, é uma herança dessa abordagem antiga. O documento enfatiza que a criança deve ser introduzida o mais cedo possível dentro do mundo do sentido, veiculado pela escrita.

Os PCN mencionam teorias contemporâneas e reclamam o patrocínio de numerosas áreas do conhecimento, afirmando que é preciso aceitar “contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação quanto da semiótica, da análise do discurso”<sup>12</sup>. Referem-se a uma leitura “com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler”<sup>13</sup> e integram claramente as pesquisas da análise do discurso, ao recusar uma abordagem da escrita “centrada apenas na codificação de sons e letras”<sup>14</sup>. O ato de ler não pode ser reduzido a uma atividade mecânica de transposição de grafemas em fonemas, pois “ler é

---

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 53

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 22

<sup>13</sup> *Ibid.* p. 88

<sup>14</sup> *Ibid.* p. 66

uma atividade complexa”<sup>15</sup>. As relações fonográficas deixam de ser a chave soberana: “A decodificação é apenas um dos procedimentos que [o leitor experiente] utiliza quando lê”<sup>16</sup>. Mas a leitura “envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação”<sup>17</sup>. O sentido é visto como o produto de uma atividade cognitiva complexa, que opera sobre o discurso inteiro e leva em conta elementos organizados que interferem fora da frase. Ler é saber construir sentido a partir de um significante escrito, cuja coerência se encontra ao nível do texto inteiro : “a unidade básica de ensino só pode ser o texto”<sup>18</sup>.

O texto aqui é abordado enquanto unidade de sentido possibilitando a articulação de todos os níveis: silábico, léxico, sintático, sem deixar de considerar coerência e coesão, conforme as necessidades do gênero. Observa-se desse modo, que essa perspectiva expressa nos Parâmetros exclui a linearidade da acumulação de saberes começando pelos níveis inferiores, como letra, sílaba, palavra, antes de passar aos níveis superiores : frase, parágrafo, texto. Ela permite que cada signo gráfico de qualquer nível que seja, uma vez identificado pelo leitor, contribua para a elaboração do sentido do texto. A publicação dá margem ao questionamento de um tratamento textual que se iniciaria esgotando um nível, como por exemplo a transformação completa dos grafemas em fonemas, antes de passar ao nível seguinte, o reconhecimento do sentido. Estamos diante de um avanço considerável.

---

<sup>15</sup> Ibid. p. 55

<sup>16</sup> Ibid. p. 53

<sup>17</sup> Ibid. p. 53

<sup>18</sup> Ibid. p 36

Assim, o professor é convidado a ampliar sua visão sobre a escrita e o seu papel; sem reduzi-lo ao ensino da tecnologia da decifração, pode passar a assumir a responsabilidade da “formação de leitores”<sup>19</sup>.

### **Outras novidades**

Dentro das noções novas que aparecem nesses PCN, pode-se notar os *temas transversais*. A transversalidade remete a “duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social”<sup>20</sup>. Esse conceito remete a competências que não pertencem a uma disciplina única, mas encontram ressonância em várias áreas do conhecimento. A língua portuguesa é um instrumento para todas as disciplinas e sua aprendizagem não pode ser restrita às aulas de português. Cada disciplina tem um papel específico na conquista pelos alunos das competências em língua materna. Um parágrafo inteiro<sup>21</sup> é dedicado à noção dos temas transversais.

Em vários trechos é também valorizada a prática do ditado ao adulto<sup>22</sup>. O texto teria podido, por exemplo, referir-se ao papel do “escritor público” brasileiro atuando junto às camadas não alfabetizadas, tão bem ilustrado no filme “Central do Brasil”. O ditado, recusado por alguns pedagogos por ser um mero exercício escolar formal, ganharia assim uma legitimidade social. De fato, nas classes populares, a criança escolarizada pode freqüentemente cumprir esse papel junto aos pais

---

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 53

<sup>20</sup> *Ibid.* p. 45

<sup>21</sup> *Ibid.* pp. 45-47

<sup>22</sup> *Ibid.* p. 60

analfabetos. Um reconhecimento escolar dessa prática pode ser relevante para o aluno.

### **A prática da leitura como pré-requisito à prática da escrita**

Os PCN distinguem claramente a leitura da elaboração do texto. É através da recepção desse último que a criança vai descobrindo as unidades da escrita e seus modos de funcionamento. No passado, muitas vezes, a aprendizagem recorria unicamente à fonte oral, já que o aluno quase sempre era convidado a transcrever por escrito a sua própria fala e era assim privado do encontro com textos já elaborados. A prática da escrita reduzia-se tão somente à transcrição da língua oral.

É "ao observar textos impressos"<sup>23</sup> através da prática da leitura, que a criança descobre as regularidades da língua escrita. Ela vai assim constituindo "um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção de textos"<sup>24</sup>. Desse modo, "a leitura fornece modelos para a escrita"<sup>25</sup>. Nos PCN as relações da escrita com a língua oral não são mais a única origem da apropriação da língua escrita. O "domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura"<sup>26</sup>. Uma vez lidos, os textos escritos tornam-se referência para os textos a serem produzidos; a língua escrita passa a ser fonte privilegiada da aprendizagem.

### **A biblioteca imprescindível**

É preciso colocar a criança em contato com textos o mais cedo possível, pois "entre a condição de destinatário de textos

---

<sup>23</sup> *Ibid.* p. 82

<sup>24</sup> *Ibid.* p. 79

<sup>25</sup> *Ibid.* p. 53

<sup>26</sup> *Ibid.* p. 66

escritos e a falta de habilidade ... é que reside a possibilidade de... aprender a ler pela prática de leitura"<sup>27</sup>. É nessa prática do texto que a criança vai poder descobrir não só a necessidade do domínio da escrita, mas também o seu funcionamento.

Na medida em que o texto é a fonte primeira da aprendizagem, sua presença na sala de aula, na escola e na sociedade, é indispensável. Os textos dos livros didáticos podem ser considerados como insuficientes não só numericamente, mas também porque obedecem sobretudo a necessidades apenas pedagógicas e não são diversificados. O trabalho coletivo a partir de vários exemplares de um texto único deixa de ser a única opção didática. Para atender à motivação das crianças e nutrir sua aprendizagem da escrita, os textos devem se apresentar em grande número, ser diversificados e "autênticos"<sup>28</sup>. Só a existência de uma biblioteca<sup>29</sup> pode contemplar essas necessidades.

### **Leituras múltiplas**

O sentido é reconhecido como o produto da interação entre um sujeito e um texto. Este último não pode ser considerado como um tesouro a ser desenterrado. Não se trata somente de ativar um sentido presente no texto, mas também de produzir esse sentido a partir das interações entre as experiências do sujeito e o material escrito. Na medida em que aquelas são sempre originais, o objeto, raramente monosêmico, é suscetível de várias interpretações. O leitor sabe assim, em função do seu projeto, produzir um sentido mas ou menos

---

<sup>27</sup> Ibid. p. 56

<sup>28</sup> Ibid. p. 91

<sup>29</sup> Ibid. p. 92

adequado. "A escola deve admitir várias leituras"<sup>30</sup> do mesmo texto.

## **Restrições**

Os PCN, sem dúvida, propõem ao professor novas pistas para a aprendizagem da escrita que podem contribuir para o trabalho dos docentes nas salas de aula. No entanto, em edição posterior, seria interessante que definisse univocamente termos como *estratégias*<sup>31</sup>, *modalidades*<sup>32</sup>, *interação*<sup>33</sup>, que adquirem sentidos diferentes em função da diversidade dos teóricos referidos.

Além disso, os PCN nem sempre evitam fórmulas peremptórias que o próprio texto, às vezes, deve corrigir, deixando aparecer contradições. Anuncia-se, por exemplo, que "não se lê para aprender" ou que a leitura é "sempre um meio, nunca um fim"<sup>34</sup>; mais adiante admite-se que "é preciso escrever unicamente para aprender"<sup>35</sup>. Se, por um lado, as instruções em questão criticam exercícios tradicionais que não oferecem à criança a motivação da comunicação, ao mesmo tempo propõem exercícios como o "ajuste da leitura do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos"<sup>36</sup>. De fato, como os Parâmetros não podem se referir a uma teoria única da aprendizagem da leitura, eles, às vezes oscilam entre uma teoria cognitivista e uma teoria mecanicista, apesar de tentarem

---

<sup>30</sup> Ibid. p. 57

<sup>31</sup> Ibid. p. 54

<sup>32</sup> Ibid. p. 57

<sup>33</sup> Ibid. p. 55

<sup>34</sup> Ibid. p. 57

<sup>35</sup> Ibid. p. 77

<sup>36</sup> Ibid. p. 83

articular atividades sociais e atividades reflexas, através da seqüência “ação, reflexão, ação”<sup>37</sup>.

## **O léxico**

Da mesma maneira, o texto não destaca o papel da aprendizagem do léxico, nem tampouco menciona o papel da memória visual dentro da aprendizagem da forma gráfica das palavras<sup>38</sup>. O leitor experiente sabe – pelo menos em relação à maior parte do vocabulário de um texto – reconhecer visualmente as palavras escritas. Assim o fazendo, somente quando se deparar com um novo vocábulo, ele iniciará novo processo de identificação de palavras. É preciso portanto, distinguir, no que tange o leitor iniciante:

1. uma palavra desconhecida no oral e na escrita
2. uma palavra conhecida no oral, mas não na escrita
3. uma palavra conhecida no oral e na escrita.

Essas distinções são relevantes, na medida em que o leitor usa três processos diferentes na seleção da palavra escrita:

- Se a forma escrita da palavra já foi memorizada (caso 3), o leitor pode rapidamente reconhecê-la com um esforço intelectual<sup>39</sup> (carga cognitiva) ligeiro.
- A forma não memorizada pode corresponder a uma palavra dominada na língua oral (caso 2). Nesse caso, o leitor deve identificar a ligação entre aquela forma escrita e a palavra oral conhecida, caminho que requer

---

<sup>37</sup> Ibid. p. 48

<sup>38</sup> Cf. Cristina Pietraróia Moerbeck Casadei, Percursos de leitura, São Paulo, Annablume, 1997.

<sup>39</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 57.

um maior esforço intelectual (custo cognitivo), antes de passar à memorização do significante.

- A palavra é totalmente desconhecida (caso 1); trata-se da aquisição de um novo conceito, tarefa que remete à aprendizagem do vocabulário.

O leitor experiente encontra poucas palavras desconhecidas e reconhece as formas gráficas memorizadas. O leitor iniciante, ao contrário, conhece poucas formas gráficas em relação ao número de palavras dominadas oralmente. Ao encontrar uma nova forma escrita, ele deve saber identificar a relação desse novo significante com a palavra correspondente na sua língua oral. Esse processo de *identificação*<sup>40</sup> impõe uma carga cognitiva maior que o processo de *reconhecimento*. Constantemente, o leitor opta por um entre esses dois processos. É a frequência do uso do primeiro que freia a eficácia da leitura. Por isso, é importante que o professor conheça a amplitude da memorização das formas escritas por parte do leitor iniciante. As razões dessa importância, como se pode observar, vão muito além da conformidade às normas ortográficas.

### **A voz alta**

Além dessas restrições, gostaríamos de destacar outros indícios reveladores de que o texto guarda uma abordagem herdada da época em que todas as leituras eram oralizadas, o que provoca equívocos manifestados através de uma terminologia imprecisa". Quando as instruções mencionam a chamada "leitura em voz alta", podemos notar ao longo do texto, as expressões seguintes:

---

<sup>40</sup> Usamos os conceitos *identificação* e *reconhecimento* propostos em Jocelyne Giasson, La compréhension en lecture. Bruxelles, De Boeck, 1990.

- a) "ler em voz alta" p.57,
- b) histórias "lidas para criança" p. 34,
- c) "leitura feita pelo professor" pp.109 e 114,
- d) "escuta de alguém que lê" p. 60,
- e) "escuta da leitura de textos impressos" p. 105,
- f) "ouvir a leitura" p.110,
- g) "textos ouvidos" p.134,
- h) "textos produzidos, lidos e ouvidos" p. 30.

Todas essas expressões se referem a uma mesma situação: uma pessoa que tem ou teve acesso a um texto, transmite-o pela voz a uma outra. Nessa transmissão atua um mediador que traduz o texto gráfico em texto sonoro para o ouvinte; trata-se portanto de um processo distinto daquele vivido pelo leitor que tem acesso direto ao material gráfico e opera sem mediação.

Os historiadores da leitura tentam precisar a terminologia. Roger Chartier<sup>41</sup> usa o termo *leitura para o outro*, que reintroduz a presença de um público. Manguel<sup>42</sup>, por sua vez, prefere falar de *leitura escutada*, deslocando o ponto de vista do emissor para o receptor. Mas será que é a leitura que é transmitida ou recebida? Não seria o texto e sua interpretação?

Através das diversas práticas consideradas pelos PCN como sendo leituras, pode-se observar a coexistência de duas atividades diferentes:

- 1) tratamento visual do texto, que Paul Zumthor chama de "leitura solitária e puramente visual"<sup>43</sup>;

---

<sup>41</sup>Roger Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987.

<sup>42</sup>Alberto Manguel, *Uma história da leitura*, São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

<sup>43</sup>Paul Zumthor, *Performance, perception, lecture*, Quebec, Editions le Préambule, 1990. p. 76.

2) a transmissão vocal do texto escrito, que Zumthor chama de "performance completa, que se opõe forte e irreduzivelmente à leitura de tipo solitário e silencioso"<sup>44</sup>.

Consideramos importante distinguir a leitura da transmissão vocal, porque:

- No plano da comunicação:

- ✓ a primeira implica numa instância única diante do texto: um receptor "reduzido à solidão"<sup>45</sup>;
- ✓ na segunda, o corpo de um mediador se interpõe entre o texto e o receptor, instaurando-se "um ato único de participação com co-presença"<sup>46</sup>.

- No plano da matéria textual:

- ✓ a primeira opera sobre um texto gráfico;
- ✓ a segunda lida com um texto sonoro.

- No plano das linguagens:

- ✓ a primeira opera sobre a língua (e às vezes sobre a imagem);
- ✓ a segunda opera sobre a língua e várias linguagens, tais como gesto, olhar, espaço, figurino.

- No plano do funcionamento do texto:

- ✓ O sistema de dêiticos funciona de determinada maneira na leitura; a palavra "eu" do texto gráfico, por exemplo, tem

---

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> Ibid. p.75.

<sup>46</sup> Ibid. p. 72.

como referência uma instância precisa, personagem ou narrador;

- ✓ O sistema de dêiticos funciona na transmissão do texto de maneira distinta; a mesma palavra "eu" refere-se, além das instâncias textuais já mencionadas, à pessoa que profere a palavra, *hic et nunc*; aparece nessa situação um sistema duplo de referência, um em relação ao texto, outro vinculado à nova situação de enunciação.

- No plano estético:

- ✓ a primeira constitui uma prática literária<sup>47</sup>;
- ✓ a segunda, uma prática que comporta um determinado grau de teatralidade<sup>48</sup>.

- No plano da implicação pessoal:

- ✓ Solitário diante do texto, o leitor pode, no seu foro íntimo, sem testemunhas, identificar-se ou recusar a identificação com os personagens;
- ✓ Na performance, o "transmissor" mobiliza o seu próprio corpo através da voz, levando o ouvinte a reconhecer e a ocupar "um espaço de ficção"<sup>49</sup> assim criado. Essa é a particularidade da representação. Como o professor não consciente desse funcionamento particular do texto sonoro poderia orientar o aluno a "dizer um texto"<sup>50</sup>?

Citemos dois exemplos. Quando um adolescente tenta transmitir pela voz um texto amoroso escrito por uma menina,

---

<sup>47</sup> *Ibid.* pp. 82-83

<sup>48</sup> *Ibid.* p. 43

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> BAJARD, Élie. *Ler e dizer. Compreensão e comunicação do texto escrito*, São Paulo, Cortez, 1994.

ele assume diante dos colegas, a fala feminina e, pontualmente, assume também o papel da mulher. Durante oficinas de transmissão de texto, os adolescentes podem até se recusar a fazê-lo. Ao tomar consciência dessa dificuldade, os educadores devem propor situações que permitam ultrapassar gradativamente a primeira resistência em se expor aos outros.

Muitos educadores atualmente tentam aproximar as crianças pequenas dos livros. É o que fazem os mediadores do projeto "Biblioteca Viva" da Fundação Abrinq, que se dedicam a promover a escuta de textos de literatura infanto-juvenil por parte de crianças carentes, desde a mais tenra idade. Em meio às inúmeras situações de recepção propostas, acontece por vezes que determinada criança recuse um mediador, para escolher um outro. Assim, graças a uma voz mais familiar, elas podem dominar melhor o receio provocado, por exemplo, pela fala de um personagem bravo ou pelo grito do lobo do Chapeuzinho Vermelho; a voz querida do mediador suaviza a fala do personagem.

Poder-se-ia objetar que não caberia aos PCN recorrer a tais requintes terminológicos, visto que se dirigem a todos os professores em atuação. De um lado, pode-se responder que a terminologia dos PCN não é tão simples assim, pois aparecem conceitos sofisticados, tais como "atividade epilingüística e atividade metalingüística"<sup>51</sup>, distinção que, aliás, pode ter uma determinada eficácia formativa. De outro lado, a terminologia flutuante usada pelos PCN, herança do passado, corresponde a uma lacuna na teorização. Se hoje os Parâmetros oferecem uma didática adequada do tratamento visual de um texto, é urgente construir uma outra didática relativa à transmissão vocal e à escuta do texto. Considerar as duas práticas – silenciosa e em

---

<sup>51</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 38.

voz alta – como duas modalidades da leitura, equivale a considerar a emissão de som como a única variável, o que acaba criando uma série de conseqüências teóricas e pedagógicas:

- Esquece-se que a leitura é uma atividade solitária, silenciosa, de recepção de texto, enquanto que a outra é uma comunicação realizada concomitantemente através de uma emissão vocal e de uma recepção auditiva;
- Se a “voz alta” requer o conhecimento prévio do sentido (ler com antecedência<sup>52</sup>), esquece-se que esse conhecimento pode ser obtido de duas maneiras, ou seja, por um tratamento silencioso do texto, ou por uma escuta prévia do mesmo; a segunda alternativa é a única permitida às pessoas que não têm a capacidade de ler, tais como cegos ou crianças pequenas;
- Leva a confundir a transmissão vocal do texto com a emissão sonora realizada durante a identificação das palavras desconhecidas (decifração);
- Leva a confundir a transmissão vocal do texto com a antiga maneira de ler que exigia vocalização, prática chamada pelos romanos *ruminatio* e que corresponde estritamente à expressão *leitura em voz alta*;
- Perde-se a especificidade do papel do mediador, que acaba se reduzindo a uma transposição vocal envolvendo somente signos paralingüísticos<sup>53</sup>, tais como “o tom de voz e a dicção, planejando as pausas, a entonação”<sup>54</sup>. É preciso salientar que o transmissor vocal traduz a coerência de um *texto* gráfico

---

<sup>52</sup> Ibid. p. 60.

<sup>53</sup> Anne Ubersfeld, Les termes clés de l'analyse du théâtre, Paris, Seuil, 1996, p. 63.

<sup>54</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 62.

em uma *obra* sonora<sup>55</sup>, recorrendo a várias linguagens – verdadeiro trabalho de tradução – e adequando-o, através de uma performance, às interações singulares com um público determinado.

Ao utilizar o termo *leitura* para falar da “voz alta”, os PCN parecem presos a um referencial estreitamente literário que tem por objeto um texto gráfico invariável, e não um evento renovável. Eles não se referem a uma semiótica que, levando em conta a variedade das linguagens, possa abranger o aspeto performático de uma comunicação com um público, assim como fazem pesquisadores da oralidade ou do teatro, tais como Paul Zumthor<sup>56</sup> ou Anne Ubersfeld.

Como bem salienta Zumthor, se a “alta voz” é uma “performance”, ato distinto da leitura silenciosa, isso explica que a competência de leitor é também diversa da competência de “transmissor”. Uma pessoa pode ter sucesso com uma delas e ter mais dificuldade na outra, o que acarreta a necessidade de abordagens diversificadas. A didática da “transmissão do texto pela voz” ainda está para ser construída.

No entanto, a cada vez que os PCN mencionam a “voz alta”, manifestam a importância que os autores atribuem a essa prática. A variedade da terminologia usada pelo texto acaba permitindo aos PCN aproximar-se, por vezes, de uma formulação adequada. Ao tratar da pontuação, mostram que os signos não são feitos para serem traduzidos mecanicamente por

---

<sup>55</sup> Paul Zumthor distingue:

- *obra*: o que é poeticamente comunicado, aqui e agora – texto, sonoridades, ritmos, elementos visuais; o termo compreende a totalidade dos fatores da performance;
- *texto*: seqüência lingüística que tende ao fechamento, e tal que o sentido global não é redutível à soma dos efeitos de sentidos particulares produzidos por seus sucessivos componentes. In A letra e a voz: A literatura medieval, São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 220.

<sup>56</sup> Citado na bibliografia, no entanto.

pausas, mas que “a pontuação...organiza o texto para a leitura visual”<sup>57</sup>. Esse comentário evidencia que não se preconiza isomorfia entre signos gráficos e signos sonoros ; pelo contrário, deixa entender que trata-se de dois sistemas diferentes, com sua lógica própria. Além disso, em “textos ouvidos” (g)<sup>58</sup>, os PCN usam a expressão adequada. Com efeito, não é a leitura que se ouve, como supõe a expressão “ouvir a leitura” (f), mas sim, o texto. Pode-se dizer então, que os PCN contêm o germe que possibilitará o nascimento de uma didática da voz alta. A citação (h) fala com pertinência de “textos produzidos, lidos e ouvidos”<sup>59</sup>, terminologia coincidente com aquela que, em 1991, o Projeto “Pró-Leitura” já propunha para caracterizar o tripé da escrita<sup>60</sup>.

Essa didática deverá levar em conta as dimensões da performance através da qual se realiza a transmissão vocal do texto: a co-presença do emissor e do receptor, a intervenção do corpo através da voz, a diversidade de linguagens (olhar, espaço, gesto), as interações com o público, o duplo funcionamento das referências textuais e o engajamento lúdico dos participantes, expressão de uma teatralidade.

Assim, os PCN propõem uma abordagem nova da aprendizagem da escrita, em relação aos caminhos já seguidos pela pedagogia no Brasil. Eles explicitam como a leitura, hoje, se configura como um ato visual. Além disso, eles propõem que

---

<sup>57</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 88.

<sup>58</sup> Ver o item « A voz alta », em página anterior.

<sup>59</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 30.

<sup>60</sup> Elie Bajard, « O Projeto ‘Pró-Leitura’ na formação do professor » in MEC, A formação do leitor: o papel das instituições de formação para a educação fundamental, Brasília, MEC, 1994, p. 42.

textos existentes sejam utilizados como fonte da aprendizagem, distanciando-se assim de abordagens pedagógicas anteriores, que privilegiam a produção de textos a partir da língua oral. Na maior parte das vezes, as crianças eram solicitadas a construir seu sistema da língua escrita a partir da transcrição de mensagens orais, antes de poder usar aquele sistema para a recepção de textos. Os PCN revertem esse procedimento e consideram as práticas de leitura como fonte primeira da aprendizagem.

Seria ilusório ter expectativas de uma coerência completa a partir de um texto construído coletivamente. Pode-se dizer que a eficácia política desse tipo de texto depende de seu aspecto abrangente, fruto de síntese entre diferentes linhas teóricas. Sabe-se como é importante que uma instrução oficial seja suficientemente ampla, de modo a não fechar possibilidades de experimentação. Com certeza, um bom texto oficial não é suficiente para mudar a prática escolar. No entanto os Parâmetros, assim redigidos, podem, entre outros benefícios, legitimar o professor diante de superiores hierárquicos, pais de alunos e colegas quando opostos a mudanças, e dar-lhe apoio para renovar sua prática oferecendo a todos os estudantes, saberes “necessários para o exercício da cidadania”<sup>61</sup>.

Ao selecionar uma falha específica dos PCN – que remete à ausência de uma didática da transmissão do texto, generalizada no mundo da pedagogia – pretendemos contribuir para a reflexão sobre uma dimensão da língua escrita insuficientemente teorizada. Sem dúvida, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais manifesta um significativo passo adiante; fazemos votos de que eles sejam o marco de uma nova etapa no sistema educacional brasileiro.

---

<sup>61</sup> Ibid.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJARD, Élie. **Ler e dizer. Compreensão e comunicação do texto escrito.** São Paulo : Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Afinal, onde está a leitura? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Cortez nº 83, nov. 1992, pp. 29-41.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1990.
- BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie, DETREZ, Christine. **Et pourtant ils lisent...** Paris : Seuil, 1999.
- BETTELHEIM, B., ZELAN, K. **La lecture et l'enfant.** Paris: Laffont, 1981.
- CAVALLO Guglielmo, CHARTIER Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental 2.** São Paulo : Ática. 1999.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** São Paulo : Cortez, 1995.
- CHARTIER, A.M., HEBRARD, J. **Discursos sobre a leitura (1880-1980).** São Paulo : Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger, PAIRE, Alain. **Práticas de leitura.** São Paulo : Estação Liberdade, 1996.
- CHAUVEAU, Gérard. **Comment l'enfant devient lecteur.** Pour une psychologie cognitive de la lecture. Paris : Retz, 1997.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

- FRAISSE Emmanuel, POMPOUGNAC Jean-Claude, POULAIN, Martine. **Representações e imagens da leitura.** São Paulo : Atica, 1997.
- FREITAG, Barbara. **O indivíduo em formação.** São Paulo : Cortez, 1994.
- GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture.** Bruxelles : De Boeck, 1990.
- GRUNDERBEECK VAN, Nicole. **Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention.** Québec : Gaëtan Morin 1994.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitores.** Porto Alegre : Artes Medicas, 1993.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura à leitura do mundo.** São Paulo : Ática, 1994.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
- MEIRIEU, Philippe. **Les transferts des connaissances en formation initiale et formation continuée.** Lyon : CRDP, 1996.
- MOIRAND, Sophie. **Une grammaire des textes et des dialogues.** Paris : Hachette, 1990.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita.** Papyrus : 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua Portuguesa. Ensino de primária à quarta série.** Brasília : MEC, 1997.
- SILVA T., Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola. Pesquisa e proposta.** São Paulo : Ática, 1995.
- SMITH, Franck. **Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

- UBERSFELD, Anne. **Lire le théâtre.** Paris : Editions Sociales, 1982.
- VYGOTSKY, Liev, S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, réception, lecture.** Quebec: Le Préambule. 1990.
- ZUNTHOR, Paul. **A letra e a voz.** São Paulo : Companhia das Letras, 1993.