

Sumário

Introdução — Livros para analfabetos	9
1. Diferentes acessos às histórias	15
2. A sessão de mediação: um dispositivo engenhoso..	43
3. Os frutos da sessão de mediação	67
4. O mediador de leitura: padrinho ou mestre da escrita?	93
Conclusão — Aprender a ler, lendo	117
Bibliografia	125

Introdução

Livros para analfabetos

No ano de 1992, por ocasião do Encontro Internacional de Alfabetização e Cidadania, o Brasil escolheu como prioridade nacional aniquilar o analfabetismo. Felizmente a universalização da escolarização veio reduzir a taxa dos brasileiros afastados de qualquer conhecimento sobre a língua escrita: o *analfabetismo absoluto* recuou e apenas uma pequena parte da população brasileira sofre seus efeitos.

No entanto, esse tipo de analfabetismo deixa espaço para um outro. Muitas pessoas que se beneficiaram de um curso de alfabetização não dominam suficientemente a língua escrita para poder utilizá-la enquanto instrumento da sua vida como cidadão.

A Unesco adotou o conceito de alfabetismo funcional para designar a pessoa “capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida [...] O 3º *Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional* [por exemplo, indica que] só 25%

dos brasileiros entre 15 e 64 anos demonstram habilidades plenas de leitura e escrita”.¹

De um lado esse analfabetismo funcional é encontrado principalmente em segmentos da sociedade nos quais o livro é ausente. De outro, a presença de uma biblioteca não garante o uso do acervo. Mesmo na escola existem acervos que ficam fechados em armários sem leitores e a alfabetização se desenvolve fora de qualquer contato com livros. Os métodos tradicionais reforçam essa situação, já que propõem ensinar o código alfabético como pré-requisito para o encontro com os textos. Essa abordagem do processo de alfabetização se reflete na proposta recente do método fônico, que pretende proporcionar acesso ao sentido apenas depois da decodificação, reativando uma visão tradicional do ensino.

Os métodos ativos preconizam que as aprendizagens fundamentais sejam construídas dentro de uma prática de linguagem. Assim como a criança aprende a falar falando, aprende a andar andando, aprenderá a língua escrita através de seu uso. Freinet, por exemplo, propôs a aprendizagem da escrita pela troca de cartas dentro de uma correspondência escolar entre classes longínquas. Podemos reencontrar essa exigência em Emília Ferreiro, que propõe colocar a criança em situação de escrever para que aprenda a escrita.

Diante da resistência do analfabetismo aos inúmeros planos de alfabetização, nasceu a ideia de que a aprendizagem da escrita não é conquistada apenas a partir do domínio do código alfabético, mas se enraíza dentro de uma cultura da escrita, de um *letramento*, isto é, para Soares

1. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <www.ipm.org.br>. Acesso em: 17 maio 2006.

“Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1999, p. 47), exercício que começa muito antes da idade da alfabetização. É muito cedo que as crianças oriundas de famílias letradas descobrem a finalidade e o funcionamento da linguagem escrita. Veem seus pais ler em jornais e livros. Possuem livros de literatura infantojuvenil que manipulam e interpretam graças às ilustrações, assim como às vezes escutam suas histórias da boca do adulto. Quando vêm a descobrir o código alfabético, essas crianças já conhecem a função languageira da escrita.

Depois da tomada de consciência da importância da visita à biblioteca, da frequência do livro e da escuta de narrativas o mais cedo possível, cabe agora não deixar essas medidas educacionais restritas às crianças de famílias letradas, mas propiciá-las também em benefício de crianças que vivem longe da presença dos livros.

Na qualidade de profissional envolvido nessas atividades de aproximação das crianças com o universo da escrita, nosso objetivo neste livro é analisar a diversidade de práticas narrativas consideradas aptas a favorecer o letramento das crianças, antes que abordem o código alfabético. Por meio do exame dessas práticas distinguiremos as que pertencem à ordem da oralidade e as que remetem à escrita. Se num primeiro momento é possível utilizar a presença/ausência da voz como indicador para tal classificação, veremos que essa simplicidade é apenas aparente e que é necessário utilizar um conjunto de indicadores para construir uma tipologia mais precisa que permita aquela distinção.

Pretendemos distinguir a narrativa efetivada pela própria língua do mediador, pertencente ao mundo da oralida-

de, de outra, constituída pela língua do autor do livro, imersa no mundo da escrita.

A partir daí tentaremos identificar os frutos colhidos pela criança ao escutar esses dois tipos de narrativa, no que diz respeito às referências culturais e à linguagem. Estaremos particularmente atentos às aprendizagens realizadas no universo da escrita suscetíveis de constituir um letramento. Nosso estudo pretende questionar vínculos estabelecidos de maneira apressada entre determinada prática narrativa oral e os efeitos que dela são esperados na área da leitura ou da produção de textos.

Partindo da observação de crianças de 4 e 5 anos, descreveremos como elas se apropriam do livro individualmente ou em grupo, incluem este objeto singular nas suas brincadeiras, produzem linguagem a partir de suas imagens e descobrem que é portador de histórias. Quando são acompanhadas por um adulto leitor, as crianças analfabetas pedem para que ele lhes proporcione uma escuta do texto. Recorreremos ao conceito de “dizer” (Bajard, 2005) para construir uma didática da “publicação” — no sentido de torná-la pública — da escrita pela voz. Essa proferição implica uma comunicação entre uma pessoa que emite e um ouvinte que escuta. Elaborada a partir da análise da atuação de mediadores junto a crianças, esta didática será um instrumento útil para a formação de outros educadores.

Apresentaremos um dispositivo pedagógico para o encontro com o livro. Ele será conduzido por um “mediador de leitura” dentro de uma “sessão de mediação”, através da qual a criança se beneficia de duplo acesso à narrativa escrita.

As línguas alfabéticas possuem a característica de poder associar a qualquer texto impresso no livro um “dizer” que

enuncia as mesmas palavras na mesma ordem (o que não ocorre, por exemplo, entre a Língua Brasileira dos Sinais utilizada pelos surdos e a língua escrita portuguesa). Assim, a sessão de mediação utiliza essa passarela entre a narrativa apreendida visualmente e a narrativa escutada.

Desse modo, as crianças têm acesso ao universo da literatura infantojuvenil e, concomitantemente, constroem saberes sobre a própria língua escrita. Nossa proposta é identificar os vínculos que as aprendizagens realizadas na sessão de mediação tecem com a prática de leitura, uma vez que se trata de análise ainda inédita.

No entanto, se a *escuta de textos* abre acesso mediatizado à literatura, prescindindo da alfabetização, não podemos confundir a capacidade de escutar um texto com o ato de leitura, o qual exige múltiplos esforços. Se escutar não é ler, como passar de uma habilidade à outra? Dado nosso questionamento de que a escuta possa desembocar “naturalmente” nas águas da leitura, problematizaremos essa passagem, de modo a evitar determinadas armadilhas que podem freá-la. Uma delas é a eventualidade de que a criança aprecie tanto a escuta que não deseje aprender a ler.

O próprio dispositivo pedagógico pode contribuir para desfazer ardis dessa natureza, quando propicia não apenas a escuta do texto, mas favorece investigações autônomas do livro, que pouco a pouco se constituirão em estratégias de leitura.

O mediador propicia uma abordagem dupla da literatura, não somente sonora, mas também gráfica. Assim como um barqueiro, ele facilita a passagem entre as duas margens — auditiva e visual — da recepção, como sugere o título deste livro.

No entanto, se essa primeira experiência do livro parece imprescindível, poucos pensam que ela se substitui à aprendizagem sistemática do código e que seja suficiente para garantir a autonomia do leitor. Qual seria a didática da conquista do código que se encaixaria na experiência do livro vivida pela mediação de leitura? Além da fruição da literatura, a sessão teria alguma função no que tange à construção do código da escrita? Pretendemos examinar nestas páginas caminhos que conduzam a esse novo objetivo: formar o leitor para a autonomia.

Capítulo 1

Diferentes acessos às histórias

No passado a maioria das crianças nascidas em famílias pouco letradas não tinha contato com o livro antes de entrar na escola. O encontro entre ambos ocorria com sete anos, na primeira série, classe da alfabetização. O livro era *único* – não havia outros – *coletivo* – cada aluno tinha um exemplar – e *didático* – a cartilha. Esse livro, objeto puramente escolar, não tinha função social, isto é, não era utilizado fora da escola. Em vez de aguardar a conclusão do processo de alfabetização para só então entrar em contato com livros, a criança de hoje inaugura esse encontro nos primeiros anos de vida ou até mesmo nos primeiros meses. De fato, não existe mais idade mínima para a criança ser presenteadada com obras de literatura infantojuvenil, folheá-las no sofá e escutar “histórias do livro” na cama antes de dormir.

Mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta. A tradição da *voz alta* é antiga. Depois da Reforma ela já era frequente na Europa entre as famílias protestantes, nas quais o patriarca dizia textos sagrados da Bíblia durante a noite. No Brasil, séculos atrás,

letrados reunidos em saraus escutavam poemas da boca dos seus autores, reuniões essas que hoje ainda perduram sob novas formas.

Essa prática sempre esteve presente na escola. Todo leitor conheceu em sua escolaridade algum professor que dizia textos literários para o prazer do auditório, sem cobrar tarefas escolares dos seus ouvintes. Essa *voz alta* sistemática não somente encantava os alunos, fascinados pela musicalidade da voz do professor, como também revelava obras escritas da literatura. Uma parte do sucesso de vendas de Daniel Pennac (1997) provém de sua proposta de reativar uma escuta do texto marcada pela qualidade, em oposição a exercícios de decifração isentos da dimensão comunicativa. O dado novo é que hoje a variedade dos textos ao alcance da criança é muito mais ampla e mais bem adaptada aos seus interesses, tanto pela temática abordada, quanto pela língua utilizada.

A entrada dos livros de literatura infantojuvenil nas famílias de classe média leva os pais a assumirem também o papel daquele que profere, até então restrito a determinadas reuniões, bíblicas ou poéticas. Hoje, felizmente, a *voz alta* está ganhando espaços educacionais diversificados fora das classes privilegiadas; ela se manifesta também em bibliotecas, creches, além de espaços sociais tais como núcleos de educação informal, hospitais ou jardins públicos.

Tradição

A língua corrente utiliza o termo *leitura em voz alta* para se referir a essa proferição. Segundo a concepção mais

difundida, ela é fruto da transformação das letras em sons, já que “a única razão da existência [da escrita] é representar [a fala]” (Saussure, 1969, p. 34). Graças ao alfabeto, cada concatenação de letras de um texto corresponde a uma sequência de sons. O conhecimento da função sonora das 26 letras possibilita “sonorizar” a escrita e, inversamente, partindo da língua oral, permite escrever o que se quer. Nessa acepção, o ato de ler consiste na transposição das letras em sons, isto é, na transformação da língua escrita em língua a ser escutada, que, por sua vez, pode ser compreendida.

A maior parte dos métodos de aprendizagem da leitura fundamenta-se ainda na ideia de que o alfabeto é a única ponte entre a língua escrita e a língua oral. Na ótica desses métodos, aprender a ler e a escrever consiste em dominar o código alfabético, o qual possibilita dupla transposição: da escrita à língua oral e vice-versa.

Na leitura a apreensão do sentido é vista como fruto da escuta da vocalização. Como a criança conhece a língua oral, é passível de compreender qualquer mensagem vocal oriunda da escrita. O raciocínio parece simples. À leitura caberia assim a transposição da mensagem escrita em mensagem vocal. A compreensão, por sua vez, se daria a partir da língua oral já dominada.

Essa visão da aprendizagem da escrita é coerente com a escrita alfabética inventada pelos gregos. De fato, ao herdar dos fenícios o sistema gráfico constituído apenas de consoantes, os gregos inventaram as vogais escritas. Essa “fonologização” da língua escrita — a cada letra corresponde um som — tornou caduco o espaçamento existente na escrita dos fenícios, que não correspondia a nenhum som.

Nasceu então a *scriptio continua* (Svenbro, 1998, p. 44) que no português de hoje assim se apresentaria:

TODOMUNDOPARECIATERAMIGOSTODOOMUNDO
 MENOSWILLYNINGUEMDEIXAVAWILLYPARTICIPA
 RDENENHUMJOGO

Essa escrita que leva às últimas consequências a coerência do alfabeto, torna necessário o uso da voz e da transformação do texto em língua sonora para ser compreendida. Tudo acontece como se, ao escutar sua própria emissão, o leitor pudesse compreendê-la. Talvez o termo *leitura em voz alta* convenha a esse processo de compreensão do texto escrito (*leitura*) mediante uma emissão sonora (*voz alta*).

Duas modalidades de leitura

Paralelamente, existe uma leitura íntima, chamada “silenciosa”, oriunda da “leitura em voz alta”, mas com abafamento da voz. Podemos compará-la ao termo religioso de “missa baixa” que designa um ofício restrito à participação de um padre sem a presença do público.

As duas modalidades de leitura, em voz alta ou silenciosa, são geradas pela mesma transformação das letras em sons, audíveis na primeira e inaudíveis na segunda. Como na aparelhagem sonora, na qual o som pode ser amplificado ou reduzido, a leitura também pode se diversificar;

quando feita em voz alta se endereça a um público amplo de ouvintes; quando silenciosa, por ser apenas útil ao próprio leitor, prescinde da voz alta. Nos dois casos, a compreensão provém da transformação dos grafemas em fonemas, ou seja, da escuta dos sons emitidos ou abafados.

Nessa ótica herdeira da *escrita contínua* (tradução portuguesa de *scriptio continua*), ler pressupõe uma produção sonora. Cabe assim à instituição escolar a responsabilidade de assegurar a aprendizagem da leitura em voz alta, como primeira habilidade a ser dominada.

Por isso, a leitura com emissão vocal tornou-se a maneira de ler padrão, com suas duas modalidades, “em voz alta” ou em “voz baixa”, termo que, em última análise, seria mais adequado do que “silenciosa”. Aprender a ler, nessa visão, consiste apenas em dominar a *decifração*, ou seja, a transposição das letras em sons. Mesmo que sejam reconhecidas duas modalidades de leitura, em voz alta e silenciosa, continua existindo uma única atividade de compreensão, sempre vinculada à língua oral.

Na prática baseada nessa concepção, a leitura em voz alta é vista, antes de mais nada, como uma decifração bem-sucedida. Hesitante no leitor iniciante, mais tarde se torna corrente. A má compreensão é atribuída à lentidão da decifração, isto é, à sua não automatização. Por isso, a leitura em voz alta constitui o modelo das práticas de leitura. Esse padrão se manifesta através da leitura magistral (do professor), que possui duas funções: revela o significado e oferece um modelo de proferição. Os alunos ficam liberados da procura do sentido, pois acabaram de conhecer o texto pela audição. Convidados a fazer uma leitura em voz alta do mesmo texto, se dedicam apenas à decifração, imitando o

professor até a exaustão. Na escola tradicional, a leitura em voz alta é a prática textual mais exercitada, e, muitas vezes, a única a ser avaliada.

Hoje são utilizadas as expressões “leitura compartilhada” ou ainda “leitura para os outros”, termos que levam em conta o aspecto comunicativo da “voz alta”, que na prática tradicional acaba sendo esquecido. Essas expressões têm a vantagem de referir-se a dois protagonistas, aquele que profere a “voz alta” e o ouvinte, que *escuta*. Mas será que o proferidor está sempre lendo? Será que é a leitura que é compartilhada? Não seria o próprio texto ou os frutos da sua leitura? Uma vez que as duas expressões incluem a palavra *leitura*, o equívoco da expressão tradicional “leitura em voz alta” não nos parece resolvido.

Método fônico

Os defensores do método fônico, que se valem de “procedimentos científicos” (Capovilla, 2005, p. 17) partem do pressuposto que os sistemas alfabéticos de escrita representam os fonemas na forma de grafemas (Capovilla, 2005, p. 38). Por sua vez, o “Observatoire National de la Lecture” francês — referência para os defensores brasileiros do método fônico — define a leitura enquanto “extrair de uma representação gráfica a pronúncia e o significado” (Fayol, 2004, p. 15), negando assim a existência de uma compreensão que não passe pela pronúncia. Um fato histórico citado em um relatório brasileiro elaborado para a Câmara dos Deputados (Capovilla, 2005, p. 11) por um grupo de estudiosos pertencentes a essa linha é eloquente:

Depois que o poeta inglês Milton se tornou cego e resolveu reler os clássicos, ele ensinou suas filhas a decodificar textos em grego, embora elas não pudessem compreender uma só palavra desse idioma. Podemos afirmar que Milton estava lendo? Não, ele simplesmente ouvia a leitura feita por suas filhas. Mesmo se fosse analfabeto, mas soubesse o grego, ele poderia compreender. E as filhas de Milton, estariam lendo? Naturalmente que sim, elas estavam simplesmente lendo. (Capovilla, 2005, p. 20)

Desse modo, os autores identificam na atuação das filhas de Milton um ato de leitura. Nessa situação, a decifração não é apenas um “estágio” da aprendizagem da leitura, mas constitui o próprio ato de ler. A asserção final “elas estavam simplesmente lendo” é caricata. De acordo com esse episódio, o aluno que depois de cursar dois meses de língua clássica grega e é capaz de vocalizar um texto, estaria lendo? O fiel que acompanha a proferição do *credo* católico pelo padre por meio da decodificação do texto em latim no seu missal, estaria lendo? Se assim fosse, o Ministério da Educação, após ter lançado planos de alfabetização para ensinar a decifração, deveria prever outra leva de projetos para ensinar a compreensão! Lamentavelmente não é ridículo pensar que já estamos nesta situação.

Observa-se que a maneira de ler imposta historicamente pela *escrita contínua* se perpetua hoje dentro de uma visão tradicional da leitura, na qual a emissão vocal se confunde com o próprio ato de ler e é vista como pré-requisito imprescindível para se atingir o sentido. O surgimento recente do método fônico, que considera que “a língua escrita apenas representa[va] os fonemas” (Capovilla, 2005, p. 38) e distingue uma operação de extração da pronúncia, anterior

a uma outra, de extração do significado, não muda a antiga concepção da leitura herdada da escrita contínua. Esse método desconsidera as mutações sofridas pela escrita ocidental a partir da introdução do espacejamento. De fato, o espaço branco que delimita a palavra não possui nenhuma correspondência sonora. Trata-se de um grafe — “termo genérico para qualquer unidade de qualquer escrita” (Sampson, 1996, p. 20) — que pode ser considerado ideográfico, ou seja, um grafe que representa diretamente a ideia, sem passar pelo sistema fonético, como por exemplo a abreviação “nº”. Consequentemente, nossa escrita atual não é mais apenas alfabética, mas se tornou parcialmente ideográfica, portanto heterogênea.

Existe coerência entre a visão tradicional da leitura e a prática sonora da leitura decorrente da *escrita contínua*. Como essa grafia requeria uma emissão vocal — *uma voz alta* — para atingir a compreensão — ou seja, *para ler* —, o termo *leitura em voz alta* é adequado àquela maneira de escrever. A partir desse modelo, o método tradicional e o método fônico propõem uma “extração da pronúncia” (a decifração no primeiro equivale à decodificação no segundo) antes de “extrair o sentido”. Ler é, para eles, uma atividade sonora.

No entanto, é importante destacar uma observação feita pelos adeptos do método fônico. Segundo eles, a escuta do texto não pode ser confundida com uma leitura. O destinatário da *leitura para os outros* (Milton) não lê. De fato, qualquer analfabeto compreende um texto proferido por um mediador, desde que as dificuldades não ultrapassem suas competências linguísticas ou suas capacidades de raciocínio. Através da sua representação sonora, o texto escrito torna-se acessível ao analfabeto. É importante insistir nesse aspecto

e esclarecer o equívoco oriundo do termo *leitura em voz alta*. Ele não especifica os papéis dos dois protagonistas: o do proferidor que emite o texto e o do ouvinte que o escuta. Há inclusive pedagogos que falam em *leitura pelos ouvidos*, como se a compreensão pela audição caracterizasse o ato de ler. Esse termo, que não passa de uma metonímia, aumenta a polissemia da palavra *leitura* e não facilita a construção de uma didática do ato de ler no sentido estrito.

Ora, quando a leitura é caracterizada pela “extração da pronúncia” ela se desvincula das maneiras de ler que prescindem da pronúncia, tais como a leitura dos chineses que opera sobre um sistema ideográfico, a leitura das línguas semíticas sem vogais gráficas e a leitura do português pelo surdo (Sacks, 1998). Todos esses exemplos configuram práticas de linguagem que incluem o mesmo procedimento: “tomar conhecimento de um texto” (Houaiss, 2001, p. 1739), isto é, compreender um texto até então desconhecido. Assim, a consideração de que nas escritas alfabéticas a compreensão opera no nível da oralidade e não no da escrita, acarreta, em última análise, a exclusão da leitura ocidental das práticas de linguagem.

No entanto, a *leitura em voz alta* — adaptada à *escrita contínua* — não é a única maneira de entender um texto, nem tampouco a mais eficiente quando se trata da escrita portuguesa contemporânea. Os Parâmetros Curriculares Nacionais consagraram uma outra visão: a leitura silenciosa é a “maneira moderna de ler” (Brasil. Parâmetros, 1997, p. 88) e a compreensão sua finalidade.

Uma observação de Santo Agostinho (século V) nas *Confissões*, esclarece as duas maneiras de entender um texto. Ao observar a maneira de ler de Santo Ambrósio, ele comenta:

Quando ele lia, seus olhos deslizavam pelas páginas e seu coração procurava o sentido, mas a voz e a língua ficavam em repouso. Visitantes vinham contemplar este prodígio. (McLuan, 1972, p. 28)

Santo Agostinho descreve com precisão a maneira de ler de Santo Ambrósio: um procedimento visual (*olhos deslizavam*) possibilita a elaboração do sentido (*procurava sentido*) mediante operações mentais (*o coração era a sede da inteligência nessa época*), sem recorrer à vocalização (*a voz e a língua ficavam em repouso*). A maneira de ler de Ambrósio corresponde exatamente à nossa leitura visual de hoje. Mas, efetuada com a *escrita contínua* da época, era uma performance tão excepcional que, para Agostinho, um dos melhores escritores do seu século, era considerada um *prodígio*.

Ler e dizer

Queremos nos referir a uma visão da leitura que, em primeiro lugar, possa incluir as práticas tanto de Ambrósio quanto de Agostinho e abranger toda e qualquer língua escrita, seja alfabética ou ideográfica.

No entanto, se não há leitura sem entendimento — tanto Agostinho quanto Ambrósio leem —, é importante acrescentar que a compreensão, sozinha, não é suficiente para definir o ato de ler: escutar um texto proferido — tarefa acessível a um analfabeto — não é leitura. É possível incluir a compreensão na definição da leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de leitura: *ler é tomar conhecimento de um texto gráfico*. Com essa definição,

a *leitura em voz alta* de Santo Agostinho e a *leitura com a voz em repouso* de Santo Ambrósio tornam-se duas maneiras de compreender o texto. A leitura de Agostinho, coerente com a *escrita contínua*, segue o processo duplo de *extração da pronúncia* e da *extração do sentido* reivindicado pelo ONL. Nossa leitura atual recorre a um processo semiótico visual, como fazia Ambrósio, facilitado pelo espaçamento que individualiza as palavras para sua apreensão pelos olhos (Bajard, 2006). Como têm acesso ao sentido, ambos os santos leem, mesmo se recorrem a dois processos distintos.

O termo *leitura em voz alta* utilizado para mencionar uma prática contemporânea, indiscutivelmente gera confusão. Um equívoco trazido pelo uso do termo provém do fato que a expressão se refere a uma atividade solitária (*leitura*), ao mesmo tempo que pode se referir a um ouvinte (*voz alta*). De fato, se depois de ter “tomado conhecimento de um texto” desconhecido, um leitor decide comunicá-lo pela voz ao seu filho, a *leitura* ocorre no primeiro processamento e a “publicação” pela *voz alta* não constitui uma descoberta. Como *leitura* e *voz alta* são, de fato, separadas no tempo, seria melhor desdobrar a expressão: falar de *leitura* para designar a compreensão e falar de *voz alta*, como estamos fazendo, para tratar da transmissão do texto pela voz.

Em publicação anterior (Bajard, 2005, p. 170) identificamos duas práticas distintas do texto escrito. Uma, silenciosa, ocorre no universo da literatura, outra, por convocar uma voz “viva” mediadora entre o texto e o ouvinte, se aproxima do teatro. Para designar esta última, propusemos o termo *dizer*, cuja origem é teatral e remonta ao século XVII. No entanto, como *dizer* é polissêmico, utilizaremos também a expressão *transmissão vocal do texto*. Nela, a emissão vocal assume um papel diferente da *leitura em voz alta*

de Santo Agostinho. Para ele, a voz alta servia para compreender o texto, enquanto na transmissão vocal é um meio para torná-lo público. Com uma função comunicativa de tal ordem, a transmissão vocal requer uma compreensão prévia para ser plenamente eficiente.

Mediante a atribuição de um termo específico, *transmissão vocal*, pretendemos, em primeiro lugar, conferir à “voz alta” um estatuto pleno, distinto do ato de ler. Em segundo lugar, nossa intenção é restringir o termo leitura à “compreensão da forma gráfica do texto”. A transmissão vocal, endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor — o primeiro *emite*, o segundo *escuta*; nesse momento preciso nenhum dos dois lê.

A voz alta do mediador revela o texto do livro a ouvintes que acabam sendo poupados da tarefa da leitura. Talvez eles não saibam ler, como os analfabetos, não queiram ler, como os espectadores de teatro, ou não possam ler, como os cegos visitados pelo personagem do filme “A leitora” (Deville, França, 1988) que escutam romances através da voz dessa última. Todos eles, mesmo não lendo, usufruem o prazer da literatura mediante a voz alta.

O conto

Antes de descrever a transmissão vocal de modo preciso, é necessário distingui-la de uma outra maneira de narrar histórias pela voz, com a qual é frequentemente confundida: a contação de história ou *reconto*.

Esta última antecedeu o início da História, marcado pela invenção da escrita. É uma prática cultural tão antiga,

que alguns paleoantropólogos a consideram como um dos critérios que permitem caracterizar o *homo sapiens*, já que o reino animal, por não distinguir o passado do presente, não conhece narrativas. A prática de narrar, fundamento da educação de qualquer ser humano, pertence a todas as culturas.

Todas as culturas possuem seus contadores e suas fontes de histórias. *Ilíada* e *Odisseia* foram tradições orais antes de serem fixadas por Homero através da escrita. Grandes narrativas iugoslavas ou africanas (Goody, 1994) chegaram pela via oral até as pesquisas recentes de antropólogos. No Brasil, as tribos tupi-guarani praticam mais o reconto nas suas aldeias do que os cidadãos urbanos paulistanos.

Assim, a contação de histórias é, antes de mais nada, uma prática da oralidade (da *oratura*, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva. Os estudiosos mostram que a forma verbal dos grandes mitos, apesar de guardar de modo fidedigno a estrutura do enredo, possui uma flexibilidade linguística que possibilita sua adaptação à especificidade da situação. Mostram que a própria ideia de “permanência” é uma noção adquirida pelo gênero humano graças ao advento da escrita.

A importância do reconto

Sabemos o quanto a ficção é importante na construção da personalidade do ser humano. As histórias são uma ma-

neira de o homem descobrir o mundo, pois “a ficcionalidade é antes um elemento de organização do que de fuga ao real” (Barbosa, 1993, p. 20). A coerência interna do universo ficcional propõe significado para o caos do mundo real. Esse mundo da ficção é eventualmente tão brutal quanto a morte e a violência com as quais a criança pode se deparar em sua vida. No entanto, não traz consequências imediatas para o ouvinte. Ao contrário, propõe meios para interpretar a realidade e oferece também modelos de coragem, afeto, ternura, amizade que norteiam as esperanças e os ideais dos ouvintes.

A riqueza da “contação de histórias” não se limita a seu aspecto cultural. O relato é uma fonte de enriquecimento da língua, pois propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias. Esta última é constituída de interações rápidas, articuladas sobre uma situação que não precisa ser verbalizada, já que é partilhada pelos interlocutores: tempo, espaço, objeto, participantes etc. O contador, ao contrário, tem a necessidade de construir com a língua a totalidade da situação ficcional, ausente da comunicação. Cabe ao discurso assumir a comunicação que o cotidiano confia à situação de interlocução.

O relato, que no passado era uma arte rural, desapareceu no Ocidente no início do século XX, abrindo espaço para o surgimento das novas mídias, tais como o cinema e a televisão. No entanto, uma nova geração de contadores de histórias relançou, a partir dos anos 1960, a prática do conto nas bibliotecas das grandes cidades americanas e europeias. Diferentemente dos antigos contadores, que

recolhiam seu repertório de histórias da boca dos mais velhos, os novos contadores acrescentaram à tradição oral a fonte escrita presente nas bibliotecas.

Se o contador tradicional era um homem do campo que recorria a uma língua puramente oral, o contador atual é urbano e muitas vezes recompõe seu conto a partir da escrita. O repertório dos contadores de nossos dias é, sem dúvida, heterogêneo (Patrini, 2005).

A partir dessa hospitalidade oferecida pelos bibliotecários à atuação dos novos contadores, podemos entender por que o reconto está hoje tão vinculado às bibliotecas e é considerado uma dimensão do letramento. Mas essa filiação cria um equívoco: o reconto não é uma prática da escrita e seu efeito na aprendizagem da língua escrita não pode ser direto.

As manifestações do texto

Se o discurso do contador enriquece a língua do ouvinte, a língua escrita é, nesse sentido, ainda mais potente. O texto escrito utiliza uma língua mais sofisticada — com gramática mais elaborada e vocabulário mais extenso — que a do discurso do contador. Assim, tanto a língua escrita quanto a língua oral do reconto contribuem para o desenvolvimento da língua materna.

Já que a criança não alfabetizada tem acesso ao texto escrito pela escuta da voz de um mediador, faz-se necessário descrever essa escuta e distingui-la do discurso do contador de histórias. Este discurso opera no mundo da orali-

dade, enquanto a escuta do texto introduz o ouvinte no universo da escrita.

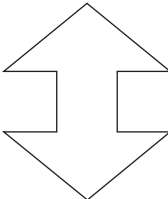
Quando se tem o letramento como objetivo, é imprescindível que a prática norteadora da aprendizagem seja a escrita, alvo não contemplado pela *contação* de histórias. A escuta do texto, ao contrário da escuta do reconto, é uma primeira entrada no mundo da escrita e ocasiona efeitos diretos de letramento.

Como descrevemos em obras anteriores, várias dimensões distinguem a transmissão vocal do ato de ler. O ponto-chave da transmissão pela voz reside na transformação, por um *locutor*, de uma matéria visual em matéria vocal. Não se trata apenas da transformação de letras sucessivas em sons, ou seja, daquilo que fazia a filha de Milton (Capovilla, 2005, p. 20) sem entender a língua grega. Trata-se da tradução da manifestação gráfica — não apenas alfabética — de um texto, em sua manifestação sonora, distinta de uma mera concatenação de fonemas.

No que diz respeito ao texto escrito, utilizaremos daqui por diante a seguinte terminologia:

- o *texto gráfico*, a ser lido, aparece em suporte de papel ou numa tela (do monitor ou do cinema), apreensível pelos olhos;
- o *texto sonoro*, a ser escutado, mina dos lábios do locutor ou de uma aparelhagem de som, apreensível pelos ouvidos;
- o *texto virtual*, libertado de seu suporte, inacessível pelos cinco sentidos, armazenado em memórias — a do computador ou a do cérebro humano —, matriz de ambas as manifestações, *gráfica e sonora*.

O texto escrito

Natureza do texto	texto gráfico		texto sonoro	
Lugar da manifestação	página do livro	tela do computador	boca do mediador	caixa de som
				
Lugar do armazenamento	memória do computador		memória humana	
Natureza do texto	texto virtual			

Assim a língua escrita não é mera duplicação da língua oral: o texto sonoro não se reduz à concatenação dos fonemas, tampouco o texto gráfico se reduz à concatenação das letras. A língua escrita possui, além dos grafemas, um código ideográfico, dentro do qual o espaçamento é o elemento mais relevante. O sistema gráfico — que inclui, por exemplo, a maiúscula, sem valor sonoro — é mais amplo do que o sistema alfabético. Por outro lado, na língua oral os fonemas estão embutidos na prosódia, que esconde a individualização de cada um deles, assim como a das palavras.

De fato, recém-alfabetizados que dominam as correspondências entre fonemas e grafemas não conseguem in-

ferir a prosódia em situação de recepção, tampouco segmentar as palavras quando se trata de produção de texto.

Contatos entre o texto sonoro e o texto gráfico

Texto sonoro	prosódia	fonemas	<i>sem correspondência</i>
	<i>sem correspondência</i>	<i>correspondência</i>	
Texto gráfico		grafemas	espacejamento

A equivalência plena entre texto sonoro e texto gráfico não se dá apenas através das relações fonográficas. Somente a integralidade do texto sonoro (fonemas + prosódia) pode dar conta da coerência do texto gráfico (grafemas + espacejamento). Esta análise gera consequências consideráveis na prática do proferidor. Ela subverte as instruções escolares que exigem “respeitar a pontuação”, ou seja, transformar mecanicamente vírgulas e pontos em pausas. Os grafes da pontuação são marcas gramaticais que facilitam o tratamento visual do texto gráfico. Não é a entoação ascendente aplicada de forma mecânica ao ponto de interrogação que manifesta o caráter de pergunta da frase, mas, ao contrário, é a percepção visual do grafe que indica a interrogação a ser traduzida vocalmente.

Traços de teatro

Curiosamente, a passagem do texto pela boca modifica o funcionamento semiótico do texto gráfico (Bajard, 2002,

p. 85). Gostaríamos aqui de destacar um fato, raramente analisado, que esclarece a especificidade da transmissão vocal: trata-se da sua dupla enunciação. Vejamos o texto seguinte:

O lobo responde ao Chapeuzinho Vermelho: “É porque, agora, vou te comer, menina!”.

Neste texto, o sujeito oculto do verbo “vou” remete gramaticalmente de maneira unívoca ao lobo. Ora, quando uma voz assume o discurso direto “vou te comer”, a referência se torna ambígua; remete certamente ao lobo, mas introduz uma perturbação na transmissão vocal, pois a voz que emite a frase pertence ao próprio locutor. Trata-se do mesmo processo de metamorfose que sofre o texto de teatro na encenação. É interessante observar que, nesse caso, uma voz feminina não provoca o mesmo medo que uma masculina.

Em “vou te comer, menina!” se superpõem duas enunciações, a do lobo e a do proferidor. Ao pronunciar as palavras de um personagem, o locutor as assume publicamente, quer sejam louváveis ou condenáveis. A substituição de uma matéria visual por outra, sonora, acrescenta um segundo enunciador que desestabiliza a relação do ouvinte com o personagem.

Na proferição da fala do personagem existem alguns traços de uma *representação* que apenas no teatro será completamente assumida. O primeiro traço se origina na intervenção de linguagens corporais, como o gesto e o olhar, que se cruzam com a língua do texto. O segundo provém de uma modificação do funcionamento das próprias referências textuais.

A transmissão vocal transforma a permanência do texto em ato efêmero e único. O texto gráfico permanece sempre idêntico diante dos olhos do leitor, enquanto a voz do locutor é sempre nova aos ouvidos do ouvinte. Zumthor (2000) afirma que uma *performance* transforma o texto escrito em *obra*. A presença dos corpos impõe à comunicação uma nova dimensão sensível e afetiva. A singularidade de cada performance explica uma parte do prazer inédito, sempre renovado, vivido pela criança que pede outras proferições do mesmo texto.

Leitura prévia

Na medida em que necessita da compreensão para ser eficiente, a transmissão vocal exige do locutor “tomar conhecimento do texto” antes da proferição. De fato, é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos. A dificuldade ocorre não somente no nível do texto, mas também no da frase. Como, por exemplo, marcar a entoação de uma pergunta, se o ponto de interrogação é apreendido visualmente apenas ao fim da frase? Uma atividade solitária de desvelamento da narrativa é desejável antes do confronto com os ouvintes. A leitura que desvela o texto e a voz alta que o publica tornam-se mais efetivos quando ocorrem sucessivamente.

Eventualmente a proferição pode ocorrer sem leitura prévia. Neste caso, a performance sofre algumas limitações, já que envolve quase simultaneamente dois processos distintos. No entanto, mesmo nesse caso a *voz alta* não é con-

comitante à compreensão, mas ligeiramente defasada. Durante a passagem de um fragmento do texto pela boca do locutor, os olhos já tratam antecipadamente o fragmento seguinte para compreendê-lo. Uma transmissão vocal sem leitura antecedente exige grande habilidade e, mesmo assim, leva a performances limitadas.

A história em imagens

A divulgação da literatura infantojuvenil permitiu a expansão da prática tradicional da transmissão vocal do texto. No entanto, mesmo se a descrevermos de uma maneira original, a transmissão vocal não é uma prática nova. Até o século passado nas aldeias europeias o arauto tinha a responsabilidade de proferir nas ruas os textos oficiais do poder público. Essa maneira de publicar os textos pela voz fazia com que todos os habitantes, alfabetizados ou não, tivessem acesso à informação.

Por que a literatura infantojuvenil, que já existia na época de Madame de Ségur, teria se desenvolvido de maneira tão rápida e intensa nos anos 1980? Existe, sem dúvida, uma multiplicidade de fatores. Um deles é a tomada de consciência, na segunda metade do século XX, da especificidade do universo infantil, graças em parte à contribuição da psicanálise. A criança passou a ser considerada como ser humano complexo, deixando de ser encarada como simples devir. Essa nova visão levou os autores a integrar às temáticas tradicionalmente endereçadas às crianças, tais como o mundo dos animais e da fantasia, outras questões antes excluídas, como a sexualidade, a morte, a violência. Às