

A Pesquisa Interdisciplinar em Leitura*

*Ruben Tani***

Há uma verdade que salta aos nossos olhos: a de que no Uruguai não existem as condições efetivas e programadas para tirar proveito da investigação interdisciplinar sobre os projetos de alfabetização. Isto implica que o pesquisador e o professor não compartilham uma relação criativa referente aos problemas técnicos e metodológicos que ainda estão presentes e resistentes no establishment do nosso MEC.

A pesquisa está distante da política educacional e os centros de planejamento didático-pedagógico, no lance das contradições entre o liberalismo burguês e os processos ditatoriais, recebendo destas modalidades uma visão idealista, ainda mais idealista do que apontaram os renovadores.

É preciso para formar homens pensantes, que o nosso modo de planejamento pedagógico e organização das pesquisas estabeleçam uma integração concreta entre pesquisador e professor, especialmente nas situações críticas da nossa sociedade.

Neste sentido, os professores estão excluídos das novas perspectivas e métodos para a leitura e só têm conhecimentos de uma psicologia não adequada à semiótica dos mídias de massa além de não conhecerem suficientemente os métodos

* As idéias expostas neste artigo foram concebidas após vários cursos para professores e palestras para educadores. Eu desejo agradecer aos alunos da graduação e aos professores que apoiaram e criticaram muitas destas idéias aqui apresentadas. Este artigo foi apresentado no 5º Congresso de Leitura do Brasil (5º Cole), UNICAMP, Campinas 31/08 - 3/09/85.

** Professor do Departamento de Linguística FHC/Universidad de la República e membro da International Pre-school Reading Assoc. (IPRA-Uruguaya) Montevideo.

de programação dos chamados "software" aplicados à leitura e possíveis métodos massivos de alfabetização¹.

No Uruguai não existe o mesmo problema com o grande número de analfabetos como tem o Brasil, mas aqui é importante ressaltar que o Uruguai possui diferentes condições geopolíticas e outras estruturas sócio-econômicas referentes ao tipo básico de etnicidade, no Uruguai o núcleo que tem que ser "educado" é mais homogêneo do ponto de vista antropológico e esta condição favorece o "processo" de alfabetização, além de que é um país dos chamados pequenos. Tem uns 187.000 Km² e 3.000.000 de habitantes.

Mas, voltando à questão do ensino específico da leitura, o Uruguai, tanto como o Brasil, tem os mesmos problemas técnicos a respeito das técnicas cognitivas na aplicação do *mídia* ao processo de ensino, criando por exemplo novos textos de leitura.

Toda nova pesquisa aplicada à técnica de ensino da leitura é naturalmente centro de interesse chave porque modula a aquisição do simbolismo básico e posterior que permite às crianças interatuar e *sobreviver* em uma cultura urbana que chega até *urbanizar* simbolicamente as mais menores localidades.

Nossos professores sofrem de um desmesurado piagetismo e psicologismo pedagógico, piorando a situação durante os anos da ditadura militar que não possibilitou aos defasados professores do processo militar e ainda aos anteriores conhecer as pesquisas ocorridas na Europa e U.S.A..O caso é que, no Uruguai, tanto na cultura técnica geral quanto na cultura semiótica dos pesquisadores universitários, McLuhan é desconhecido e portanto ficaram desconhecidas as suas interessantes idéias. Ocorre que no Uruguai nós temos um problema mais qualitativo do que quantitativo a respeito da leitura, no sentido de que se de fato temos a mais baixa percentagem de analfabetos da América, na verdade temos problemas metodológicos e ideológicos ao nível qualitativo das técnicas do *software cognitivo* e que o nosso establishment educacional ainda desconhece.

Ora... no meu caso particular, devo dizer que a minha preocupação básica foi aplicar a Semiótica Cognitiva (relacionando Peirce, Piaget, Bruner e outros . . .) à leitura, projetando mesmo a arte conceptual e a poesia concreta em um novo texto de leitura para pré-escolares e alunos do primeiro grau.

Como, de fato, o pesquisador está desligado do meio educacional concreto e dos centros de formação dos professores, o meu caso foi bem particular, porque todas ou quase todas as minhas pesquisas foram feitas em colaboração com uma professora que tinha 15 anos de experiência no primário (primeiro grau) e ainda estava descontente com o sistema educacional oficial.

Neste sentido, no Departamento de Lingüística foram obtidos resultados interessantes e todas as experiências foram planejadas e vinculadas em situações concretas do ensino da leitura.

Em primeiro lugar introduzimos a semiótica e a poesia concreta fazendo testes de leitura visual (gestática) de poemas concretos, para finalmente produzir um livro de leitura para o pré-escolar e primeiro grau aplicando a psicologia cognitiva, poesia concreta e *lay-out* para poder adaptar o padrão evolutivo da aprendizagem intersemiótica da criança².

Todas as pesquisas revelaram que o método de alfabetização (o be-a-bá do MEC) impede e impõe obstáculos à capacidade de compreensão global e *inteligente* da criança, produzindo em geral leitores de manchetes sem capacidade para pensar em forma "holográfica", como eu a chamo³.

Temos analisado a proto-escritura bustrofedônica, rupestre e epigráfica da criança, documentando a evolução⁴ do globalismo diagramático inicial ao linearismo induzido pela educação oficial de forma totalmente arbitrária e dogmática.

Existem conceitos equivocados relacionados com o processo decodificador do linearismo grafemático e com a capacidade inata de compreender o *design* que as crianças possuem. O sistema oficial impõe-se favorecendo o processamento linear e afetando com este procedimento a capacidade cognitiva básica que, para evoluir em forma dinâmica, tem que incluir o processamento múltiplo à globalidade perceptual e cognitiva

junto à capacidade de parafrasear e hierarquizar as funções reais do pensamento. Neste sentido deve-se estudar e aplicar nos métodos de leitura a capacidade de organizar a dialética do linear-contínuo e do simultâneo-montagem.

As errôneas cartilhas de leitura impõem uma leitura linear desde *exatamente* o primeiro grau, estabelecendo dogmaticamente e na prática etapas inexistentes na leitura-readiness. A leitura não é linear, é visual e global. Entretanto, o que é linear é a forma convencional (cultural) de apresentar e organizar o modo tipográfico da dispersão dos grafemas de uma linguagem. A escritura é um sistema independente do sistema morfo-fonemático e não é um sistema auxiliar do código oral.

Mesmo o invento de Gutemberg está exigindo globalidade perceptual e não somente interpretar a leitura como uma função mediadora ou instrumental, porque a percepção dos grafemas na linearidade do branco integra signos antes da análise e da síntese leitura. A leitura é uma forma de pensar oposta a essa incapacidade simbólica e textualizadora que nós chamamos de "distextia", como oposta e/ou complementar da dislexia⁵. As crianças distécticas não somente não sabem ler corretamente (dislexia), mas embora saibam ler corretamente (alfabetizados) não são capazes de ler em graus de maior complexidade da leitura da intertextualidade, além de ter pobres estratégias de decodificação do médium tipográfico que o *lay-out* ou design contemporâneo exige.

A leitura é consciência do meio e o meio é a mensagem, porém as mídias áudio-leito-visuais exigem equipes de pesquisa interdisciplinar, por exemplo de lingüistas, educadores, professores, simiólogos . . . dado o fato concreto de que no Uruguai e no Brasil registram-se altos índices de urbanização, concentrando nas cidades mais de 50% da população, e o resto está se integrando à rede simbólica básica da sociedade pelas redes da TV.

Finalizando, eu desejo destacar que as mídias são úteis como veículo e não só como mensagem. É, porém, preciso não confundir o *meio* com a *mensagem* para superar discussões inúteis acerca da vantagem da TV comercial. Eu sempre disse que é muito melhor uma TV comercial que os livros de leitura

que se impõem às crianças⁶. As equipes interdisciplinares poderiam pesquisar⁷ os modos de recepção e processamento dos meios de comunicação de massa e superar os atuais métodos de leitura seja em livros, TV educativa ou através de micro-computadores.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Neste sentido e no aspecto das relações entre o teórico e o professor, é interessante ver: Vacca, Jo Anne L. & R.T. Vacca "Unfreezing strategies for staff development in reading" *The Reading Teacher* 34,1 (1980) 27-31, especialmente na página 28.
2. Cf. R. Tani e R. Erramouspe "Lectura y cognición" Montevideo: Departamento de Lingüística PHC/UR 1983.
3. Eu recomendo também o trabalho de Patricia Fox "La lectura como función del cerebro en su totalidad" *Lectura y Vida* 3 (1981) 12-17, traduzido de "Reading a whole brain function. *The Reading Teacher* 33, (1979) 7-14.
4. Veja-se Ruben Tani e R. Erramouspe "Semiótica de la Proto-escritura", apresentado no *Encuentro Internacional de Neuropsicología y Psicopedagogia*, Fundação Suziki/Banco de la Nación, Octubre 1985, Bs. As. Argentina.
5. Cf. Ruben Tani "Lectura y competencia textual" *VII Jornadas de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (IRA)* 17-19/IX/84, Montevideo-Uruguay, e *Competencia Lectora y distextia: contribuciones de la semiótica y la Filosofía del Lenguaje*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño-OES, 1985.
6. Existe uma análise da controvérsia em Lilya Wagner "The efecte of TV on reading" *Journal of Reading* 24, 3 (1980) 201-206.

7. Em 1962 Eloísa G. Etchegoyhen de Lorenzo em seu trabalho "La televisión; nuestro amigo o enemigo" *Anales* (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) XXV, 1-3; 217-219, adiantava a sua inquietude sobre o impacto da TV nas crianças, mas as suas palavras não foram ouvidas.