

**QUESTÕES DE LEITURA E ENSINO: LER E SABER /
*READING AND TEACHING ASPECTS:
TO READ AND TO KNOW***

*Guaraciaba Micheletti**

*Ana Elvira Luciano Gebara***

Resumo: O ato de ler é uma atividade que conjuga a socialização em comportamentos e valores associada a processos cognitivos. Os resultados dessa atividade se estendem além dos limites da aquisição do conhecimento para uma possibilidade de integração com os outros membros da sociedade. Como uma das tarefas da escola, a leitura tem sido discutida amplamente e tem sido objeto de várias linhas de pesquisa. Alinhadas à necessidade da reflexão sobre a leitura, neste artigo, adotamos a perspectiva multidisciplinar que entrelaça os saberes e os fazeres para a formação do leitor proficiente, apontando caminhos para o desenvolvimento dessa atividade na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo gêneros textuais, circulação e estrutura composicional. Para esse trabalho com os variados gêneros que circulam na sociedade e na escola, fazemos algumas sugestões que podem ser ampliadas pelo professor

* Professora Doutora da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, São Paulo, Brasil; guatti@uol.com.br

** Professora Doutora da Universidade Cruzeiro do SUL – UNICSUL, São Paulo, Brasil; aegebara@uol.com.br

à medida que trazer para as atividades as necessidades dos alunos e de seu plano de ensino bem como dos documentos que se referem aos projetos da escola e às orientações nacionais. Como ilustração de desenvolvimento de um roteiro a ser elaborado para cada gênero e situação de aplicação, indicamos a leitura, seguindo essa linha, de um poema de José Paulo Paes, “Skepsis”.

Palavras-chave: leitura; leitura na escola; tipos de leitura; saberes e fazeres; leitura nas aulas de língua portuguesa.

Abstract: The reading act is an activity which joins socialization in behaviors and values combined with cognitive processes. The results of this activity dwell on themselves beyond the limits of knowledge acquisition for a possibility of integration with other society members. As one of school tasks, reading has been widely discussed and has been the subject of various research lines. Aligned to the need of reflection about reading, in this article, we adopted the multidisciplinary perspective which merges the knowledges for a proficient reader formation, pointing out ways for a development of this activity at school, mainly in Portuguese language classes. For this work with diversified genres which circulate in society and at school, we suggest a big guide that can be extended by teacher while he/she brings to these activities the student’s needs and teacher’s teaching plan needs as well as those which are in the documents related to school projects and to national guidelines. As an illustration for development of a schedule to be elaborated for each genre and for each situation of implementation, we indicate a reading which follows this line, from a poem by José Paulo Paes, “Skepsis”.

Keywords: reading; reading at school; types of reading; knowings and doings; reading in Portuguese language classes.

Introdução

Sem dúvida, o ato de ler, constitui-se numa atividade cognitiva que envolve aspectos socioculturais bastante relevantes. Questões como ler e saber relacionam-se à aquisição e à ampliação de conhecimentos, apresentando definições bastante complexas que variam de acordo com as condições geográficas e sócio-históricas. Assim, cremos que se deva refletir sobre os dois termos, dois processos e como eles se entrelaçam.

O primeiro, ler, é um fazer. Ler não é um ato que se pratique apenas para um acréscimo de conhecimentos. Por um longo período, acreditou-se que a leitura na escola era uma prática por meio da qual um indivíduo em formação – a criança e o jovem – se apropriasse de informações de um certo conhecimento já reconhecido pela tradição. Mas, na verdade, ler constitui-se num processo de formação. Inicia-se na mais tenra idade e acompanha a pessoa por toda sua existência. É uma atividade primordial na constituição de nossa identidade, tanto na formação pessoal, como na condição de participantes de uma comunidade. Nas sociedades modernas, extremamente complexas, os saberes, os conhecimentos, tanto os mensuráveis como aqueles que tornam as pessoas realmente sábias, advêm das relações com o mundo letrado.

Manguel afirma que essas relações mudam a percepção do mundo criando um saber:

A experiência veio a mim primeiramente por meio dos livros. Mais tarde, quando me deparava com algum acontecimento, circunstância ou tipo semelhante àquele sobre o qual havia lido, isso me causava o sentimento um tanto surpreendente mas desapontador de *déjà vu*, porque imaginava que aquilo que estava acontecendo agora já havia me acontecido em palavras, já havia sido nomeado. (1997, p.20)

Já o saber pode ser tido como resultado de um processo: entra-se em contato com novos elementos, vivencia-se uma relação com eles e, a partir deles, se adquire um novo conhecimento que, por sua vez, entrará em relação com os já existentes para construir um novo saber. O saber, mais do que algo possuído por alguém, integra a personalidade do indivíduo e é móvel: o ser, a pessoa, se desconstrói e se constrói a cada instante de sua vida.

É nesse princípio de desconstrução e reconstrução que se inserem as reflexões de Edgar Morin sobre os sete saberes indispensáveis à educação. Todos

os sete relacionam-se diretamente a uma formação integral do ser humano, representando facetas relacionadas à essência e ao caráter de cada indivíduo.

De acordo com E. Morin (2002, p.75-102), os sete saberes consistem em:

- eliminar as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. É necessário saber o que é conhecimento;
- desenvolver os princípios do conhecimento pertinente; a apreensão do global, da relação entre o todo e as partes, é necessário que se percebam as relações;
- ensinar a condição humana; o ser humano é um complexo (físico, biológico, psíquico, histórico, social);
- ensinar a identidade terrena; o destino, a questão da globalização e das incertezas;
- enfrentar as incertezas; “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a um arquipélago de certeza”;
- ensinar a compreensão; “é meio e fim da comunicação humana”;
- promover a ética do gênero humano, a “consciência da Terra-pátria”;

O saber - o conhecimento - não pode ser tido, imagetivamente, como uma enciclopédia ou algo semelhante que possa ser consultado de quando em quando, ele está sempre presente, atuante, em constante movimento, e tão vivo como nosso coração.

Voltando à questão da leitura como uma das formas de se construir o saber, a pergunta que permanece na consciência de qualquer professor que tenha no texto seu trabalho é: como se define esse fazer-leitura? É o ato de ler o mundo conforme popularizado por Paulo Freire na conferência de 1981, sob o título *A importância do ato de ler?* Com toda a certeza, desde que se considere a apreensão que fazemos de tudo o que nos rodeia e nos envolve, inclusive da palavra.

A palavra, no bojo do discurso, é fundamental em nossa relação com o mundo. É nela que plasmamos os nossos saberes os quais, nas palavras de Roland Barthes, em *Aula* (s/d), podem transformar-me em sapiência, quando nos descobrimos eternos aprendizes.

1 O papel da escola

E qual o papel da escola, mais especificamente no ensino da Língua Portuguesa, desde as séries iniciais às mais avançadas no ensino médio e mesmo no ensino superior? Que entidade é essa, a escola, nos processos de saber e de ler?

A escola é uma organização social que vai além da definição dos dicionários como um estabelecimento que ministra ensino coletivo. É, sem dúvida, um estabelecimento onde se reúnem pessoas regidas por uma legislação, com determinados objetivos comuns, centrados na transmissão de um saber para a formação de crianças e jovens, aliás, um dos objetivos sempre propostos nos planejamentos é a formação do cidadão consciente, crítico. Essa relação com o saber não pode ser confundida com os papéis de dois atores: um que sabe, que conhece – o professor; e outro que não sabe, que não conhece – o aluno.

Como instituição, a escola assume a meta de ensinar saberes e fazeres. Entre os fazeres, está a leitura em sua acepção ampla, desde a leitura de mundo passando pela leitura de outros códigos até o que aceitamos mais comumente como leitura, aquela do texto escrito.

O espaço da escola já se apresentou de muitas formas, refletindo as hierarquias da sociedade e assumindo o papel de reprodutora da situação social. Hoje, no entanto, reflexo de conquistas e da própria releitura que a sociedade fez dessa instituição, a escola é o lugar dos saberes formativos e críticos – saberes dialógicos e questionadores.

Nesse quadro de novas funções e propostas, a função dos atores se modifica necessitando de nova caracterização e novos modos de agir. Um desses atores é o professor. Qual seria o perfil dele nessa escola?

2 O papel do professor

Para compreendermos as novas condições da escola e dos processos a que se propõe desenvolver de forma a construir conhecimento, é necessária uma reflexão sobre os saberes do professor e do aluno, pois estes entrarão em diálogo na constituição de novos saberes e novos indivíduos. Começamos pelo professor que, ao assumir novos papéis, se abre para outros posicionamentos do aluno.

É importante ressaltar o que acreditamos que deva ser o papel do professor na escola, em especial, do professor de Língua Portuguesa, é o papel de mediador:

o professor possui saberes que o capacitam à mediação. Esses saberes não se resumem a seus conhecimentos dos usos da linguagem, mas relacionam-se à sua formação humanista. Só por meio dela, o professor será capaz de desempenhar o seu papel.

O Professor, parece-nos, deve ser um eterno perquiridor – estar sempre em busca de algo, questionar-se constantemente sobre o seu fazer acompanhando os movimentos sociais que o cercam, principalmente aqueles que deslocam a maneira de ser cidadão e de formar os alunos. E, neste fazer, qual o papel do trabalho com a leitura?

3 O que a leitura pode nos trazer?

É sabido que a leitura nos traz o mundo de informação, dos mais diversos tipos de conhecimentos. Ela nos forma promovendo nosso processo de socialização, apresentando ações e valores que circulam nos grupos em que nos inserimos.

O ato de ler participa do nosso cotidiano com informações concretas e pontuais como quando lemos uma conta de água, uma bula de remédio, a receita de um bolo ou as instruções sobre o funcionamento de um aparelho. Ao mesmo tempo, insere-nos no mundo por meio de informações mais amplas como as notícias de diferentes temas. Permite que sigamos adiante pela possibilidade da aquisição de conhecimentos específicos de formação geral, por exemplo, o conteúdo de disciplinas escolares. Contribui, por fim, de modo intenso para a nossa formação, que diz respeito ao eu interior – o conhecimento de si e a construção da autoimagem.

Essa última contribuição da leitura nos leva à leitura prazerosa dos textos poéticos, dos textos ficcionais e de autoajuda. Todas essas contribuições da leitura constroem um saber imprescindível ao desenvolvimento integral do indivíduo e da cidadania.

Um exemplo disso surgiu num programa de variedades na televisão “Domingão do Faustão”, do dia 20 de julho de 2008, na rede Globo, quando o apresentador trouxe o depoimento de um senhor que se alfabetizou aos 58 anos e que, desde então, declarava haver descoberto uma nova razão de existir. Ele contou, no programa, que ficara intrigado com o sentido da palavra “filantropia”, por isso fora buscar seu significado no dicionário, e que, com isso, descobrira um tesouro, que havia feito sua vida iluminar-se.

Como isso é possível? Se voltarmos a Manguel, a leitura para esse senhor trouxe o verdadeiro significado de filantropia, “um profundo amor à humanidade; desprendimento, generosidade para com outrem; caridade, generosidade”. Diminuiu a distância entre a experiência dele e a de vários outros homens e mulheres no mundo. Abriu perspectivas.

Trata-se do processo de letramento que hoje designa a capacidade de lidar com diferentes materiais escritos, sendo um aprendizado que segue por toda a vida, visto que existem inúmeros gêneros e aprender a lê-los é uma tarefa enquanto vivermos.

As acepções de letrado e letramento mudaram nas últimas décadas do século XX. Letrado era, segundo *Houaiss Eletrônico*, “que ou aquele que possui cultura, erudição; que ou quem é erudito, instruído”; ou ainda aquele “que ou aquele que possui profundo conhecimento literário; literato”, e se torna “(déc.1980) Rubrica: pedagogia. que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.”

Essa mudança corresponde a um deslocamento no sentido etimológico de forma horizontalizada e mais democrática, pois, do latim *litterátus, a, um* ‘marcado com letras, instruído, sábio, douto, letrado, erudito’, que correspondia apenas a uma parte da população, temos hoje o conceito de letrado como alguém que se apropriou dos diversos materiais escritos, ou seja, cada um de nós em uma sociedade letrada, uma vez que há diferentes graus de letramento. Nunca estaremos letrados por completo, e sempre estaremos nesse processo de sermos letrados.

Essa concepção do aprendizado da leitura engloba uma visão mais ampla do processo, pois, segundo Cruz, ao resenhar o livro de Magda Soares, cujo foco é a descrição e a reflexão sobre esse processo:

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escrita e responder às demandas sociais de leitura e de escrita. (CRUZ, 2007, p. 2)

3.1 Como é possível então trabalhar a leitura?

Ler é uma questão de exercício – um procedimento que deve ser adquirido e desenvolvido principalmente pela escola. Para isso, é necessário ter objetivos

específicos que permitam a abordagem de cada um dos gêneros textuais de forma que o aluno aprenda as práticas sociais associadas aos gêneros e não desenvolva somente uma falsa leitura, a descodificação simples.

No início, ao citarmos Paulo Freire, indicamos como os conhecimentos prévios dos mais diversos setores da vida auxiliam na opção por determinados textos (autor, gênero etc.) e na compreensão desses textos. Assim, é importante que os alunos conheçam as condições de produção dos textos que leem para que as leituras se tornem mais significativas.

Sáímos, portanto, da concepção anterior de que ler era descodificar um texto no sentido mecânico do termo. É preciso que se trave com cada um dos textos um verdadeiro diálogo, um diálogo que não ocorra apenas entre o aluno e o texto, pois ele existe entre os textos que circulam na sociedade. Assim, uma das formas de tornar a leitura significativa é expor o aluno a um grande número de textos dos mais variados gêneros para que ele possa construir o conhecimento sobre esses gêneros e suas funções sociais.

Para tanto, não pode haver preconceitos. É claro que não se pode levar para a sala de aula um texto repleto de palavras utilizadas meramente como instrumento de choque cultural. Em todas as atividades, no nosso cotidiano, é preciso agir com bom senso. No entanto, ignorar os textos que circulam entre os alunos é impor práticas novamente verticalizadas que os colocam numa posição de não saber, ao lado da posição do professor como fonte do saber.

Se o professor é mediador, ele deve buscar e trazer para a sala de aula textos de gêneros de que os alunos gostem, em estreito diálogo com os gêneros da tradição da cultura letrada (leis, contos, romances, poemas, manuais etc.), estimulando essa relação, até então, muitas vezes, inexistente.

Em vez de tratar os muros da escola como barreira, é preciso que o professor tenha um discurso que, mesmo trazendo as marcas de sua condição profissional, busque uma proximidade maior com o aluno para que se estabeleça uma relação mais interativa.

De posse de sua voz, parece-nos uma condição indispensável que o professor tenha plena consciência de que:

- é um mediador;
- o discurso de qualquer gênero textual é sempre atravessado de muitas vozes;

- ele, no papel de mediador, é mais uma voz a atravessar o discurso;
- não há discurso neutro, todos têm uma intencionalidade, mesmo aqueles mais aparentemente informativos.

Parece-nos, ainda, que o professor se deva perguntar qual é o seu objetivo, o seu propósito, como leitor privilegiado.

Se nos for dada a possibilidade de resposta a esse questionamento, pensamos que o professor cumpre um papel paradoxal: joga o jogo do discurso institucional que repete para preservar a tradição e, simultaneamente, joga o jogo da ruptura, quebrando valores cristalizados para a erupção do novo que faz a sociedade transformar-se. Dessa forma, o papel do professor de língua materna é o de auxiliar o surgimento de seres humanos reflexivos, capazes de pensar o seu “estar no mundo” como indivíduos e seres sociais por meio da aquisição da leitura e da escrita.

Como isso é possível? Pensamos que:

- desmascarando discursos autoritários, fechados em si mesmos;
- fazendo uso da leitura parafrástica apenas como um primeiro momento de contato com o texto;
- buscando sempre uma leitura polissêmica;
- procurando encontrar e problematizar as questões que se estendem além da superfície textual.

Cabe lembrar que a leitura parafrástica procura reproduzir algo que está na superfície textual, ainda que se troquem as palavras, a ordem de apresentação do assunto, por exemplo, não há preocupações com outras possibilidades de interpretação que o texto possa oferecer. Nessa leitura, também não se questiona a posição do enunciador, do sujeito que detém a palavra.

Já a leitura polissêmica busca ir além, verificar os diversos sentidos possíveis e, mesmo, o que, no discurso, se oculta por trás das palavras. Por seu intermédio, podemos refletir sobre as condições de produção do discurso, ou seja, sobre o contexto sociocultural.

Para isso, é preciso primeiro que haja, por parte do professor, uma atitude de ouvir, quase sempre falsamente presente na sala de aula, uma vez que é comum que o professor tenha um discurso em sintonia com novos métodos, com novas

abordagens mais democráticas, mas que se valha de práticas muito entranhadas na escola. Essa contradição entre o discurso e a prática é compreensível, pois o professor é produto dessas práticas: o professor ensina, o aluno aprende; o professor fala, o aluno ouve.

Depois de ouvir verdadeiramente, temos a convicção de que o professor deva fazer uso de todos os seus conhecimentos, não só os linguísticos, para auxiliar os seus alunos nos passos iniciais dessa leitura. Esse trabalho implica uma certa desconstrução do texto, por exemplo, avaliando o léxico utilizado pelo autor, comparando as palavras selecionadas com as que não entraram naquele discurso e que sentido – explícito e/ou implícito – e, até mesmo, revelador da subjetividade do enunciador (sujeito falante / autor do texto) está ali presente.

Com práticas de leitura mais comprometidas com a formação do verdadeiro leitor, estaremos colaborando com o preparo de cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios da moderna sociedade globalizada.

4 Voltando às escolhas

O que ler?

Por que o aluno deve ler? Para quê?

Por que foi escolhido determinado texto?

Afinal, quais os meus objetivos pedagógicos?

O texto pode ser / é pretexto?

Não existem “receitas” quando se trabalha com textos. Um só modelo seria redutor e também uma forma de tolher a capacidade do professor de compreender seu entorno e agir de acordo com essa percepção. No entanto, existem muitas práticas hoje que organizam os fazeres em sala de aula. Uma delas é a sequência didática, que pressupõe a produção de textos para o ensino dos gêneros. A produção, nesse acaso, também é uma forma de ensinar a leitura. (SCHNEUWLY: DOLZ, 2004) Há ainda a sequência de atividades, proposta sempre pelo professor que concatena os momentos de aprendizagem à medida que identifica os elementos temáticos e composicionais dos textos. (JOLIBERT, 1994, 1994a) Essas propostas, como muitas outras descritas em publicações recentes sobre o tema, têm aspectos comuns que remetem à tensão e ao equilíbrio resultante entre a tradição e a inovação, relações que se estabelecem entre textos e gêneros (BAKHTIN, 2003).

O que propomos aqui dentro dessas linhas apontadas, que pressupõem a participação do professor como elaborador de material didático próprio ou como leitor crítico e adaptador de materiais já existentes, é uma espécie de guião como ocorria na *commedia dell'arte*, sobre o qual eram montadas as peças em constante aprimoramento e sempre em consonância com o público renovado em cada lugar onde eram encenadas.

Em nosso “guião”, encontram-se alguns princípios a serem pensados e reformulados, que projetam espaços para que o professor coloque suas leituras do texto e ouça as leituras dos alunos.

4.1 O roteiro: no princípio, o texto

O importante no trabalho com a leitura é *não violentar o texto*. Ter consciência do que sua presença representa na sala de aula e suas relações com o espaço além da sala de aula e, a partir daí, procurar fazer uma leitura adequada. Nesse ponto, surge a grande interrogação de todos nós: o que é uma leitura adequada?

A leitura adequada é aquela possível e condicionada pela estrutura do texto, pelas condições histórico-sociais de sua produção e de sua recepção, pela formação do leitor e, no caso específico da escola, pelo leitor-mediador.

Os métodos e ações variam com o tempo, com os modismos pedagógicos, mas os princípios a serem considerados parecem se manter:

- o leitor tem suas características próprias e traz consigo uma *história de leitura*. É preciso respeitá-la;
- o *eu leitor* que se põe em contato com o *eu do escritor*. As barreiras de espaço e tempo devem ser consideradas;
- a *situação* em que a leitura do texto se processa – igual ou diversa à da circulação original do texto;
- o *objetivo* que se atribui à leitura a ser feita – determinada pelo aluno ou pelo professor;
- o *gênero textual* em que está o material a ser lido – sua estrutura e sua função social;
- o *particular interesse do leitor* determina a direção da leitura.

Diante desses fatores, apresentamos sugestões que, como muitos outros elementos contidos neste texto, não são propriamente algo novo, mas insistimos no valor que representam para uma leitura mais proveitosa, a que constitui um precioso auxiliar na ampliação do saber. São elas:

A) *Contextualização*, antes do início da leitura.

A contextualização é feita pela descrição das condições de produção que envolvem o gênero, o suporte, a época, o contexto mais próximo (se for uma notícia de jornal, em qual caderno aparece, etc.), o escritor e outros dados que o professor julgar pertinentes. O objetivo dessa aproximação é informar, posicionar e principalmente tentar seduzir o aluno para o trabalho com a leitura e o texto.

B) *Leitura inicial*, de identificação e reconhecimento, mais presa a aspectos denotativos do texto.

Como se trata de reconhecimento, o aluno deverá ser capaz de parafrasear¹ o texto sem preocupação com um resumo, uma vez que resumir é uma atividade mais complexa, de caráter valorativo, que exige posicionamento do leitor.

C) *Leitura mais interpretativa* – aquela que vai revelando os sentidos possíveis e, nela, *como* o texto significa.

Observamos a *posição do enunciador*, o lugar de que ele “fala”. Para isso, podemos utilizar conceitos relacionados à Estilística da Enunciação (MARTINS, 2003) e outros da Linguística Textual (KOCH, 2011) como o uso de pronomes e de formas referenciais.

Em seguida, podemos focalizar outros elementos discursivos relevantes:

a) o *vocabulário como seleção de palavras*, cuja rede semântica indica, muitas vezes, aspectos implícitos ligados ao contexto maior ou às avaliações que o enunciador faz sobre o tema. De diferentes modos, dependendo do nível de aprendizagem dos alunos, é o momento de se focalizar aspectos relacionados à coerência e aos traços estilísticos de natureza lexical;

b) o *tipo de frases, a ordem das frases, os conectores*, que indicam as relações argumentativas do texto, contribuindo para o estabelecimento dos sentidos que constroem a leitura;

¹ Paráfrase entendida como reconstituição do significado.

c) *relações intertextuais* – diálogos entre textos que permitem a retomada do conceito de coerência, uma espécie de diálogo com outras construções baseadas nas mesmas superestruturas (gêneros) e conhecimento de mundo – considerando-se, nesse aspecto, toda a bagagem de leitura dos envolvidos no processo;

d) por fim, é necessário que haja uma espécie de *reconstrução do texto*, a atribuição de sentidos possíveis. Para muitos, é momento do prazer. No nosso roteiro, esse é o momento da interpretação, da leitura mais individual que requer o domínio dos elementos elencados nos itens anteriores, quer os de natureza linguística propriamente dita, quer os de natureza enunciativo-discursiva (V. MICHELETTI, 2006: 15-19).

Para que o professor possa renovar suas práticas de leitura, ele deve se posicionar como leitor. O primeiro passo é conhecer seu gosto: a temática que lhe chama a atenção e aquela que ele repudia; os gêneros com os quais tem facilidade ou dificuldade, aqueles com os quais se identifica e outros que prefere ignorar. A base desse gosto pode indicar pistas para a apreciação que o professor faz dos gêneros que os alunos escolhem, bem como dos textos que trazem para sala de aula. Dessa investigação de caráter avaliativo e ideológico, pode surgir uma postura mais aberta. Não se trata de modo algum de uma tentativa de homogeneização do gosto ou do estabelecimento de um “pan-gosto”, acreditamos, no entanto, que o diálogo facilita o trabalho e diminui resistências, criando respeito.

A partir desse trabalho de conscientização do professor, o mesmo pode ser feito com os alunos. Saber do que gostam, o que repudiam, como tratam a leitura, quais são as lembranças do ato de ler e as imagens de leitor que construíram para si mesmos é um modo de devolver aos alunos a avaliação de como eles se veem, sem uma avaliação formal de sala de aula. Escrever sobre isso é uma maneira de se tornar ciente para, a partir daí, construir outras representações de modo consciente, assumindo sua posição.

Muitas vezes, em suas falas em sala de aula, nossos alunos declaram que não conseguem mais “olhar os textos de maneira ingênua” ou ainda, “não conseguem mais ler como liam antes sem ver os implícitos”. Essa apropriação dos conceitos pelo uso do vocabulário utilizado em sala, que envolve várias disciplinas e conteúdos, associa-se a uma avaliação da própria leitura como “menos ingênua” e permite que entendamos que, além das teorias voltadas somente para a leitura, podemos construir redes teóricas, principalmente nos cursos de licenciatura, que não compartimentalizem conhecimentos legitimando a matriz curricular, propondo

uma expansão dessas estratégias para além das disciplinas tradicionalmente ligadas à leitura como as da área de literatura.

Um dos efeitos dessa consciência e dos espaços que o trabalho com a leitura de vários gêneros traz, um efeito colateral a ser incorporado, é a agência dos alunos². Muitos deles passam a participar mais quando a análise do texto segue padrões definidos, por permitir a leitura efetiva do texto – um diálogo que esses alunos desenvolvem, antes deixado a cargo do professor, que, segundo eles, “viajava na maionese”. A interpretação, ou as tentativas de interpretação (sempre em aproximações cada vez mais ousadas), não é mais um atributo do professor da sala; passa a ser uma possibilidade para todos.

Nessas leituras coletivas, estruturadas pelo professor e construídas por todos, observamos que mesmo conteúdos geralmente vistos como idiosincrasias do professor, como é o caso dos processos da estilística do som ou dos processos de coesão e coerência, passam a ser considerados como legítimos por se tornarem instrumentos para a leitura do texto.

4.2 Um exemplo de *Socráticas* (2001), de José Paulo Paes

Recuperar as fontes do texto levado para a sala de aula é um passo fundamental na leitura a ser constituída no espaço da aula. No caso de “Skepsis”, é importante identificar o livro em que aparece o poema, principalmente por ser livro póstumo do poeta.

4.2.1 Alpha, Beta e Gamma: as Socráticas

O livro de Paes é dividido em três partes: ALPHA – a mais socrática de todas, nela o poeta analisa os fatos da vida pública como a busca pelo poder, elevando seus comentários a fenomenologias e aporia; BETA – em que os poemas se apresentam muitas vezes como epigramas, reintroduzindo dois poemas já publicados em revistas e cadernos do jornal (“Promissória ao bom Deus” e “Do evangelho de são Jerônimo”); e GAMMA – em que essas duas faces se completam:

² Conceito tal como apresentado por Bazerman, em *Gênero, Agência e Escrita*, 2006.

a voz do poeta mistura lembranças e gestos, epifanias de momentos retratados em sua fugacidade e uma confluência de perspectivas, que se consomem em segundos.

Se pensarmos no título como uma espécie de baliza, *socráticas*, adjetivo feminino e plural, cujo significado segundo Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa (eletrônico) é:

1. relativo a Sócrates (c470 a.C.-399 a.C., filósofo grego) ou à sua filosofia;
2. relativo aos filósofos e às escolas filosóficas influenciados por Sócrates;
3. que é fundamentado no estabelecimento de um diálogo intenso entre o professor e o aluno (diz-se de método pedagógico us. pelo filósofo grego Sócrates); maiêutico;

delinearia os poemas em uma tradição de diálogo e de apresentação das *coisas* (*res*) relacionadas ao filósofo grego ou às formas de apropriação do real que a filosofia ao longo dos anos, desde a antiguidade clássica, construiu. Dessa maneira, uma das formas de se preparar para a morte, numa perspectiva socrática, seria viver a vida indagando sempre pelo homem, buscando incessantemente conhecer o bem, e, em alguns momentos de confronto, utilizando a ironia, diminuindo-se diante de seus adversários³, para alcançar a verdade. Essa postura em Paes não estaria ligada ao diálogo entre o professor e o aluno, mas ao diálogo que se perpetra com o outro. Embora, segundo Aristóteles e Cícero, a ironia socrática pudesse ser classificada como simulação, sendo S. Tomás de Aquino mais contundente afirmando que seria uma forma (lícita) de mentira⁴, o poeta não parece interessado em se valorizar ao fim, mas, ao longo dos versos, parece movido pela tarefa de situar os envolvidos nessa busca, desvelando as dificuldades em se entenderem os fatos de forma absoluta.

Voltando à primeira parte, “Alpha”, em que aparece o poema escolhido que apresentamos nesse exemplo, o autor desenvolve de forma mais exemplar textos socráticos em que a figura de um pensador, um filósofo, organiza as experiências em fenomenologias e aporias.

³ “A Ironia socrática é o modo como Sócrates se subestima em relação aos adversários com quem discute.” (ABBAGNANO, 2000, p. 585)

⁴ Cf. ABBAGNANO, 2000, p. 585.

4.2.2 Leitura em voz alta do poema

Antes da leitura em voz alta, deve ser feita a leitura silenciosa. Ela permite que o aluno identifique os elementos que guiarão a leitura em voz alta tirando dessa leitura uma primeira impressão que pode ou não se confirmar pelo contato com o texto nas leituras subsequentes.

A leitura em voz alta, por sua vez, permite que cada aluno contraponha os ritmos presentes no poema e o seu. A leitura do professor deve ser preparada, pois é, para os alunos, uma primeira interpretação do texto (PINHEIRO, 1995).

O poema

Skepsis

“Dois e dois são três” disse o louco.

“Não são não!” berrou o tolo.

“Talvez sejam” resmungou o sábio.

O professor pode trazer uma provocação para a sala em forma de pergunta ou de informações que podem contrariar aquilo que eles experimentaram na primeira leitura.

No caso desse poema, sugerimos uma pergunta sobre o que é “Skepsis” e para tanto colocamos as informações do quadro a seguir.

O primeiro poema, “Skepsis”, que quer dizer cético, resume a trajetória da primeira parte de *Socráticas*, tendo função semelhante à da clave na partitura – os textos que vêm a seguir podem ser lidos nesse tom, o do ceticismo. Assemelha-se, também, à parte final das parábolas e aos adágios, pois frases do cotidiano são elevadas à representação de vozes, o que pode estimular uma concordância - ressalta o que achamos de cada um dos envolvidos (o louco, o tolo e o sábio) ou a rejeição do representado - negamos a “simplificação” criada. Essa dualidade é enfatizada pelo título que funciona como uma avaliação do quadro retratado ou da verossimilhança da própria existência dessa narração.

4.2.3 A estrutura do poema

As três falas que compõem o poema estão em discurso direto, identificadas de forma clara. Embora permitam uma reconstrução das cenas enunciativas, não é possível afirmar com certeza de que há entre elas uma conexão. Um certo isolamento pode ser intuído pela observação das estrofes e esse isolamento pode ser de ordem topográfica ou ideológica como é possível observar dadas as adjetivações substantivadas (*louco, tolo e sábio*, respectivamente) que identificam cada um dos falantes em questão.

Vê-se na cena representada que as falas fazem parte de um diálogo, porém o espaço em branco que define as estrofes traz um certo distanciamento físico e a impossibilidade de convivência entre os participantes da conversa, pois não há nenhum conectivo entre as afirmações, representadas graficamente nos versos como se esses fossem o espaço real. A coesão, nesse caso, se faz pela estrutura paralelística: fala (oração declarativa) + verbo de dizer e identificação do responsável pela fala (artigo + substantivo) uma vez que não há rimas, nem outro recurso sonoro significativo.

A presença dos verbos no pretérito perfeito torna possível pensar em situações modelares em que esse confronto ou essa justaposição sem um acordo aparente sejam parte de uma narrativa já finda, mas, ao mesmo tempo, a ausência de conectores que permitam estabelecer as relações entre as orações declarativas pode levar-nos à dúvida razoável: seriam fragmentos?

Quem poderia conferir uma unidade a essas afirmações?

Você, leitor.

4.2.4 Temas

Muitas vezes, os temas dos gêneros poéticos são considerados de pouca relevância e o aspecto lúdico contido no poema como pouco confiável ou pouco digno de atenção pelos alunos. Nesse poema, a relação entre os três enunciadores pode nos levar a essa reflexão sobre como os poemas tematizam a realidade e a própria ficção.

A cena (ou as cenas) também pode indiciar como a natureza do conhecimento se processa. Se o louco diz algo, o tolo refuta veementemente (*berrou*) para ser desmentido de forma quase contrariada (*resmungou*) pelo sábio – portador

de um conhecimento mais abrangente, além do senso comum – que pode aproveitar o que diz a loucura para a formulação de um novo parâmetro.

Cria-se, então, pela legitimidade da voz que encerra a cena (a do sábio), espaço para se apresentar a “dúvida razoável”, um caminho para a aporia⁵ que aparecerá no livro *Socráticas* em vários momentos posteriores.

Qual será a opção dos alunos em sala? Por quê? Essas questões poderiam encerrar a leitura e prepará-los para a compreensão dessas posturas no mundo.

Conclusão

Neste artigo, procuramos abordar a questão da leitura propondo para as aulas de Língua Portuguesa alguns elementos que podem auxiliar o professor em atividades cujo foco seja a leitura dos mais diversos gêneros. Com o exemplo proposto, podemos observar como a leitura precisa de conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo e como processa saberes, ao mesmo tempo em que os constitui. A leitura do poema ou a leitura da notícia (ou de qualquer gênero) são igualmente complexas e, como vimos ao longo do artigo, necessitam do trabalho sistemático e envolvido do professor para que cheguemos à experiência mediada não somente pelos sentidos e pelas sensações, mas à experiência de mundo que vive também no papel. O desejável é a experiência mais completa que, processada no sujeito, construa a si e o mundo ao seu redor – uma iluminação.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da 1ª. edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

⁵ Aporia, segundo Abbagnano, é termo usado no sentido de *dúvida racional*, isto é, de dificuldade inerente a um raciocínio, e não no de estado subjetivo de incerteza. É, portanto, a dúvida *objetiva*, a dificuldade efetiva de um raciocínio ou da conclusão a que leva um raciocínio. (2000, p. 75)

- BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s/d
- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. Organização: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e Adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRANDÃO, H. e MICHELETTI G. (coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos* v.2, 6ed, São Paulo: Cortez, 2011.
- CRUZ, M. B. Resenha do livro *Letramento: um tema em três gêneros, de Magda Soares*. In *Resenhas educativas: revista de resenhas de livros*. Disponível em <http://edrev.asu.edu/reviews/revp57>. Acesso em 29.02.2012.
- JOLIBERT, J. (coord.) *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. volume I.
- _____. *Formando crianças produtoras de texto*. Trad. Walkiria M.F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. volume II.
- KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MANGUEL, A. “A Última Página” In *Uma História da Leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- MARTINS, N. S. *Introdução a Estilística: A Expressividade na Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2003.
- MICHELETTI, G. Concepções e práticas de leitura na escola: o lugar do texto literário. In *Itinerários*, Araraquara: UNESP n. 17/18, 2001.
- MICHELETTI, G. (coord) *Leitura e construção do real*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2006
- MORIN, E. *Os sete saberes*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAES, J. P. *Socráticas* São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Idéia, 1995.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

MICHELETTI, G; GEBARA, A. E. L. Questões de leitura e ensino...

“Socrático” (verbetes) In *Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa* (eletrônico). Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=socr%E1tico>. Acesso em 29.02.2012.

Recebido em 14/09/2012

Aprovado em 24/10/2012