

A formação de leitores críticos

Jauranice Rodrigues Cavalcanti

Pesquisadora UNICAMP/ Bolsista FAPESP

1. Introdução

Nos últimos anos, tem-se discutido o que se convencionou chamar de *crise da leitura*, que seria responsável pelo desempenho insatisfatório dos alunos da Escola Básica em avaliações como SAEBE e ENEM. A crise atingiria, segundo pesquisas recentes divulgadas, também os estudantes universitários: é grande a porcentagem dos que não lêem. Isso sem falar nos próprios responsáveis pela formação de leitores, os professores, que também estariam longe dos livros.

É problemático emitir julgamentos sobre práticas de leitura sem levar em conta diferentes aspectos, como o fato de que em nossa sociedade existem as que são mais valorizadas, geralmente veiculadas no suporte livro. O que tais pesquisas consideram material de leitura? O que autorizaria afirmar que o professor é um não-leitor? Mesmo com inúmeras ressalvas, não se pode negar que o número de *leitores* que sai hoje de nossas escolas é bastante reduzido.

A escola tem um papel significativo na formação de leitores, já que é (ou deveria ser) um espaço privilegiado de acesso à leitura. Infelizmente, em nosso país ainda são muitas as crianças que têm seu primeiro contato com o universo dos livros na escola. O papel de formar leitores acaba não sendo cumprido, por muitas e diferentes razões, incluindo as péssimas condições em que atuam os mestres ou mesmo a precária formação que costumam receber (a grande parte do professorado é obrigada a frequentar instituições privadas de ensino, a maior parte delas repleta de problemas).

O professor de Língua Portuguesa (LP), mais que professores de outras áreas, tem uma responsabilidade maior nessa formação, já que suas aulas são um espaço privilegiado para o trabalho com textos, a leitura e a escrita. Isso não quer dizer que práticas de leitura devam ser exclusivas, restritas às aulas de LP. Uma das constatações que se pode fazer nesse início de século é a necessidade, nas diferentes áreas de conhecimento, de leitores competentes, sofisticados, leitores capazes de diálogo.

Este texto defende a idéia de que é necessário investir na formação de um professor de Língua Portuguesa cujo olhar sobre os textos não seja o de *guardião da língua*, mas um *olhar curioso*, capaz de desvelar aspectos relevantes para a construção de sentidos dos textos. Para isso, os cursos de graduação/formação de professores devem desencadear reflexões alicerçadas em teorias de texto e de discurso. Essa formação permitiria que o professor desenvolvesse práticas significativas de leitura com seus alunos.

O texto organiza-se em duas partes: na primeira, aparecem considerações sobre o ato de ler e o papel do professor na formação de leitores. A última seção apresenta um trabalho por nós desenvolvido junto a professores da rede pública, trabalho que pretende comprovar a idéia de que a construção de um *olhar curioso* sobre os fatos de linguagem pode levar à formação de leitores críticos.

2. O ato de ler

A afirmação de que ler é muito mais que descobrir as intenções do autor ou do texto não surpreende mais. Com o aparecimento, em diferentes campos teóricos, de discussões sobre *o ato de ler*, tem-se hoje quase que o consenso de que ler é atribuir sentidos: trata-se de uma atividade complexa em que o leitor é muito mais que um receptor passivo. O que significa assumir que os sentidos não estão prontos, mas são construídos na interação entre leitor e autor via texto? Certamente não é desconsiderar a superfície textual, os elementos lingüísticos que constituem os textos, mas assumir que esses não são suficientes para a sua compreensão, sendo, assim, necessário levar em conta outros aspectos.

Devido ao próprio funcionamento da linguagem, os textos são repletos de vazios, espaços em branco que devem ser preenchidos. Pode ocorrer que boa parte do que se encontra no nível do implícito não seja recuperado, isto é, interpretado pelo leitor, ou mesmo que tal preenchimento seja “inadequado”. Em ambos os casos, pode-se dizer que a leitura realizada não é razoável, não dá conta de construir sentidos “cruciais” para o texto. Ressalte-se que não se trata de um julgamento, de uma valoração no sentido de pensar que haveria leituras melhores que outras, leitores mais competentes que outros, mas de constatar que existem leituras que não apreendem elementos importantes, ou mesmo que vão por caminhos que não os indicados pelo texto.

Dessa impossibilidade ou descompasso (violação?) decorrem *problemas*, como não ter condições de apreciar, “descobrir” determinados autores e textos (como gostar de Machado de Assis se não se pode estabelecer a mínima interação/diálogo com o texto machadiano?) ou mesmo não perceber críticas ou posicionamentos do autor do texto. Isso sem falar nos casos, talvez os mais graves, em que o leitor não consegue sequer atribuir coerência a produções que circulam em seu cotidiano, textos necessários para o exercício de sua cidadania.

Considerar a linguagem como não-transparente, assim como assumir o caráter não-explicito dos textos, traz conseqüências no ensino da leitura. Isso porque a interação do leitor com os textos deixa de ser uma simples apreensão de conteúdos que estariam prontos e passa a *processo* no qual o leitor desempenha papel importante, qual seja, o de fazer o texto funcionar, provocar os efeitos de sentido a que se propõe (e também outros que fogem às “intenções” do autor).

Como aponta Maingueneau (2001), no processo de atribuição de sentidos, mobilizam-se diferentes conhecimentos ou competências. O *conhecimento enciclopédico* ou *conhecimento de mundo* diz respeito àquilo que é preciso saber sobre o assunto tratado para que o texto possa ser lido sem maiores dificuldades. Trata-se de um conhecimento que engloba também as práticas, as características do meio social em que vivem os participantes das interações. A falta desse conhecimento explica, por exemplo, a não-compreensão de textos que exploram ou tematizam traços particulares de uma dada cultura/sociedade.

Além do conhecimento de mundo, as competências lingüística e genérica intervêm no processo de leitura. Essa última diz respeito ao conhecimento que os leitores têm sobre os gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais, conhecimento que os autoriza, inclusive, a ler determinados textos de forma mais atenta ou não, a adotar a atitude adequada

em relação a eles (o leitor descarta com facilidade um panfleto publicitário, mas não faz o mesmo com uma notificação).

Essas três competências interagem de modo a permitir que o leitor preencha os muitos vazios dos textos com que se depara no dia-a-dia. O professor, como leitor privilegiado que deve ser, é a figura capaz de construir, junto com seus alunos, caminhos que possibilitem interações mais críticas com os textos. Essas interações caracterizam-se por apreender aspectos que passam despercebidos aos olhos de um leitor desatento, mas que podem ser apreendidos pelo olhar do professor. Seu papel é, assim, fundamental, já que cabe a ele apontar para o que seria relevante considerar nos textos a fim de desvelar as vozes que os constituem, a fim de discutir como são *tecidos*.

No entanto, como apontam diferentes pesquisas (cf. Batista 1998), os professores continuam tendo dificuldades em desenvolver um trabalho que leve à formação de sujeitos inseridos nas práticas sociais de leitura e de escrita. Essa “interdição” deve ser entendida no contexto das histórias de leitura/práticas desse profissional, que não possibilitou, na maioria das vezes, a formação de sujeitos que constroem sentidos, *leitores críticos*, e não apenas reconhecem ou apreendem os que supostamente estariam no texto. Essas práticas artificiais de leitura permanecem, infelizmente, quando ingressam na vida universitária e também na carreira docente. Isso porque a formação que recebem continua a privilegiar aspectos que em nada contribuem para a construção de um olhar capaz de perceber o que seria significativo atentar nos textos. Trabalhando na formação de professores nos últimos anos, ouvimos inúmeros depoimentos que confirmaram a idéia de que grande parte dos currículos dos cursos de letras ainda prioriza ou elege apenas o ensino da variedade padrão e a formação de um professor *guardião da língua*.

Em nosso contato com os professores, pudemos flagrar, em vários momentos, esse olhar *guardião da língua*, que se fazia presente nas primeiras interações dos professores com os textos que discutíamos. Diante de um slogan como *Faz um 21*, por exemplo, os comentários recaíram sobre o “erro” no uso da forma verbal (*faça* no lugar de *faz*). Uma leitura como essa se mostra incapaz de sair dos limites da frase e, com isso, perceber questões muito mais importantes, como a necessária aproximação do enunciador do texto com seu leitor, uma interação que deve provocar o efeito de adesão, de confiança, e que não teria lugar caso aparecesse a forma injuntiva *faça*. Pode-se dizer que tais manifestações comprovam que o trabalho com gêneros no espaço escolar, embora se diga alicerçado em concepções bakhtinianas, acaba reduzido ao estudo do *produto* texto e não de seu *processo*, o que incluiria discussões sobre as imagens de leitor embutidas nos diferentes gêneros.

Na prática docente, surge outra questão que acentua a precária formação que muitos professores recebem, sobretudo os da rede pública. Trata-se da inevitável dependência dos mestres em relação aos muitos materiais didáticos presentes no mercado. Por inúmeras razões, dentre elas o tempo reduzido de que dispõe para preparar seu próprio material, o professor acaba trabalhando em suas aulas apenas com o que é proposto nesse material. Como mostra pesquisa de Marcuschi (2001), o problema nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) não é a ausência de um trabalho voltado para a compreensão de textos, mas a natureza desse trabalho. Dentre os problemas apontados pelo autor destacamos:

a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender um texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos (p.51).

Assim, o material com o qual o professor trabalha acaba por acentuar determinadas concepções (de língua e leitura, por exemplo) que lhe foram “ensinadas” nos cursos que frequentou, nas práticas das quais participou. Essas, empregando uma expressão usada por Batista (*op. cit.*), são práticas artificiais de leitura (“escolarização da leitura”), responsáveis pela formação de *leitores escolares* (tanto professores como alunos).

3. As contribuições dos estudos do texto e do discurso para a formação de professores leitores

Uma das contribuições da Lingüística na área do ensino de Língua Portuguesa é a mudança de uma *concepção de linguagem* enquanto sistema fechado de signos, um código para veicular mensagens, para a de linguagem como uma *atividade constitutiva* (cf Franchi, 1992), cujo espaço de realização é a interação verbal. Essa concepção, como ressaltamos, implica mudanças na prática do professor de Língua Portuguesa, no trabalho que desenvolve com seus alunos. No caso da leitura, trata-se de tomar o texto como o lugar em que se encontram sujeitos sociais (e os diferentes pontos de vista aí implicados), um lugar marcado por *não-ditos* (a noção de implícito).

Da mesma forma, trata-se de tomar o leitor como peça fundamental no processo de construção de sentidos, uma vez que, como ressaltamos, dependendo de sua “biblioteca interna”, das competências de que dispõe, de como interage com os textos, diferentes sentidos serão produzidos ou não.

Consideramos que um diálogo mais profícuo entre a Lingüística e a Educação levaria à formação de um professor em condições de formar leitores críticos, um professor com outro olhar sobre a linguagem, não mais o *guardião*, responsável por emitir julgamentos (certo ou errado?), mas com um olhar que permitisse apreender nos textos aspectos relevantes e debruçar-se sobre eles: por que ocorrem, que aspectos da língua evidenciam, a que lógica obedecem, que pontos de vista impõem ao leitor, como fazem isso etc. Ressalte-se que não se trata de propor que o professor desenvolva metodologias *lingüísticas* (ou *discursivas*), mas de defender a idéia de uma formação que privilegie discussões ligadas a teorias do texto e do discurso, uma formação que leve à construção desse olhar sobre os textos.

Gostaríamos de apresentar um trabalho desenvolvido com professores da rede estadual em um curso de formação continuada (Teia do Saber), cujo objetivo principal foi o de propiciar a construção de um *olhar curioso* sobre a linguagem. Nos primeiros depoimentos, a maioria dos professores revelou desconhecer estudos sobre a linguagem presentes em documentos oficiais como os PCNs. Ao contrário da idéia de que haveria por parte dos professores uma aversão a discussões teóricas (há inclusive uma “orientação” para que as aulas sejam práticas), os cursistas mostraram-se extremamente receptivos e curiosos, chegando a pedir, logo de início, que as aulas dedicassem um espaço maior a essas discussões. No entanto, ao invés de apresentarmos/discutirmos de início textos teóricos, optamos por outro

caminho: à medida que fazíamos com eles a leitura de textos de diferentes gêneros, íamos analisando as pistas que apontavam para as vozes mobilizadas para “tecê-los”, vozes que muitas vezes não apareciam explicitadas. Essa leitura acabava por demandar a discussão de conceitos (implícito, heterogeneidade, *ethos*, referência e outros), enfim, a discussão de teorias, que possibilitavam uma interação mais crítica dos professores com os textos lidos.

Apresentamos a seguir a leitura que fizemos de dois textos. Ressalte-se que na seleção priorizamos trabalhar com gêneros do discurso jornalístico, uma vez que percebemos idéias bastante arraigadas, como a da neutralidade da imprensa, idéias que precisavam ser “desconstruídas”. Consideramos que a perpetuação do mito da neutralidade deve-se não apenas à imagem que a imprensa constrói de si, mas também a contribuições presentes nos livros didáticos, material a que tem acesso o professor, que ainda dão destaque para o estudo das funções da linguagem, situando a informativa (“sem marcas subjetivas”) nos textos jornalísticos. Observe-se como a idéia de neutralidade e imparcialidade aparece no texto abaixo:

Folha de S. Paulo, o jornal que mais se compra e que nunca se vende

O que um leitor curioso observaria no slogan criado para o jornal *Folha de S. Paulo*? De início, chama atenção a possibilidade de dupla leitura dos termos *comprar* e *vender*, que aparecem no texto em uma relação de oposição. Para preencher o espaço vazio, isto é, inferir a que se referem esses termos, que sentidos o texto pretende construir, o leitor deve perceber as vozes que o constituem, os discursos com os quais o texto dialoga.

Partindo do princípio bakhtiniano de que a linguagem é constitutivamente heterogênea, estudiosos como Ducrot e Authier analisam fenômenos de linguagem que apontam para a presença de mais de uma voz no fio do enunciado (ou discurso). Essa presença pode aparecer indiciada por marcas lingüísticas (como as aspas, os verbos *dicendi*, o operador argumentativo *mas*, etc.) ou não. Nesse último caso temos o que Authier chama de heterogeneidade constitutiva dos discursos. Dessa forma, toda manifestação de linguagem se constrói levando em conta, pelo menos, um *outro*, com o qual dialoga, diálogo que pode se dar na forma de adesão, polêmica etc.

Levando em conta essas reflexões, os professores observavam o texto de modo a apreender as vozes por ele mobilizadas, assim como os efeitos produzidos por essa mobilização. Haveria no fio do enunciado marcas da presença de outra voz além da voz do locutor do slogan? Aqui a discussão abriu espaço para o conceito de pressuposição como aparece em Ducrot (1987).

Segundo esse lingüista, em enunciados que apresentam pressupostos, o sujeito da enunciação pode ser desdobrado: um deles identificado ao locutor e responsável pelo dito, o outro, o duplo do primeiro, não mais identificado ao locutor, mas a uma “voz coletiva”. Os conteúdos veiculados por este último são investidos de uma evidência, de uma verdade, que não pode ser contestada uma vez que relacionada a uma voz anônima, à voz do próprio saber. No caso

do *slogan*, das orações relativas e do artigo definido (as marcas da presença do outro) emerge a voz de uma verdade inquestionável, a de que a Folha é o jornal mais vendido = comprado no país, o que atestaria sua qualidade, e a de que, ao contrário dos concorrentes, tem autonomia, tem sua própria agenda, identificada com os interesses da nação, com os de seus leitores. A verdade pressuposta pelo slogan é a de que somente esse jornal é independente, é neutro. Como está no nível do implícito, tal “verdade” não pode ser questionada pelo leitor, daí o forte poder argumentativo do texto.

Para continuar a problematizar a idéia de neutralidade da imprensa, também lemos com os professores textos noticiosos. Antes de apresentá-los, discutíamos o “modo de leitura dos jornais”, se seria o mesmo que em outros produtos/suportes, se seria igual em todos os cadernos do jornal. A partir daí chamávamos a atenção para determinadas estratégias presentes no caderno 1, o mais “nobre” dos jornais, como dividir as páginas em opinativas e informativas (como faz a *Folha de S. Paulo*, por exemplo), recursos que denominamos “estratégias para produzir o efeito de verdade”. Outro recurso voltado para produzir esse efeito, muito eficaz, já que apontado como prova de neutralidade pelos professores, é o apagamento da instância enunciativa, isto é, textos escritos na terceira pessoa, caso do trecho aparece abaixo:

Gilberto Gil, ministro da cultura, enveredou ontem pelo território da análise política internacional, ao sonhar que o governo Lula possa ser não apenas uma revolução interna, mas “a locomotiva para puxar um novo modelo” no plano internacional. “Locomotiva” que entraria no vácuo deixado “pelo desencanto que toma o mundo hoje, especialmente pelo esgotamento de modelos”, acha o ministro. A análise de Gil foi feita ontem de manhã, em reunião com 20 dos 36 brasileiros que participam do encontro anual 2003 do Fórum Econômico Mundial. O músico acredita que Lula tenha “um charme especial” para “avançar muito mais” (...) (FSP, 21/01/03).

Consideramos que esse texto propiciava uma discussão bastante interessante sobre o discurso relatado e as formas de dar a conhecer a voz do outro (o entrevistado) ao leitor. Assim, chamamos a atenção dos professores para a apresentação da fala do ministro Gil, fala que aparece interpretada pela voz do locutor do texto. Nesse sentido, a observação dos verbos que introduzem o discurso citado é extremamente relevante. Isso porque a escolha do verbo incide sobre a interpretação da citação. O leitor recebe, assim, não apenas uma fala que foi dita, mas uma valoração implícita sobre essa fala, sobre a figura que a proferiu, o que pode levá-lo a construir uma imagem (positiva ou não)

No caso do texto acima, observamos que a fala do ministro é apresentada de forma a parecer no mínimo irrelevante, enunciada por alguém que não teria condições para fazer análises políticas (e, portanto, não deveria ocupar a posição que ocupa). A escolha de *enveredou* contribui para construir esse efeito de inadequação: trata-se de um território desconhecido para o ministro (mas parece que não para a voz que enuncia). Os verbos que introduzem o discurso citado, *sonhar*, *acha*, *acredita*, não são neutros, mas indiciam a opinião do jornalista sobre esse discurso, a saber, a de que não

passaria de um sonho, um delírio do “músico”. Aqui uma das alunas chamou a atenção para o fato de *o ministro* ter sido substituído por *o músico*. Abriu-se um espaço, portanto, para uma discussão sobre retomadas anafóricas e sua importância para a construção de sentidos (referenciar o ministro como **músico** acentua o efeito de que ele não teria legitimidade para falar sobre o assunto política).

O leitor curioso também se pergunta sobre as tantas aspas espalhadas pelo texto. Que efeitos produziriam? Por que aparecem em determinadas passagens? Observamos que as passagens aspeadas são aquelas que o locutor do texto faz questão de salientar não serem suas, e sim de terem sido ditas (realmente!) pelo ministro, como *a locomotiva para puxar um novo modelo, charme especial*. As aspas, assim, reforçariam o efeito de distanciamento entre o discurso citado e o discurso citante (o do locutor do texto). A ocorrência de **possa** (e não **pode**) em *ao sonhar que o governo Lula possa ser a locomotiva* (...) sinaliza também essa distância.

Acreditamos que a leitura dos textos acima desencadeou reflexões sobre as idéias de neutralidade e imparcialidade da imprensa, reflexões necessárias para que o leitor professor tenha outro olhar sobre as produções que o cercam, um olhar menos desarmado e mais crítico.

4. Considerações finais

Para finalizar, consideramos significativo apresentar o relato de uma das professoras do curso. No último encontro, propusemos que refletissem sobre possíveis mudanças provocadas pelas leituras que fizemos juntos. O trecho abaixo faz parte de um desses relatos:

Como professora de Português sei o quanto a leitura é importante para a construção do senso crítico do aluno. Essas aulas me proporcionaram mais confiança de que o caminho para atingir isso é ensiná-los a construir os sentidos dos textos, não serem meros decodificadores. Saber ler os implícitos, estar atento à intertextualidade, somar a tudo isso o seu conhecimento de mundo. Creio que o mais importante disso é mostrar aos alunos que, atualmente, recebemos milhares de informações e a maior parte delas é tendenciosa, levando facilmente um leitor desatento a ser manipulado. Quando falo em leitor desavisado não me refiro só aos alunos, mas também a nós, professores, quando não conseguimos “ler nas entrelinhas”.

5. Referências bibliográficas

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. “Os professores são não leitores?”. In: *Leituras do professor*. MARINHO, M. & DA SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs.). Campinas, Mercado de Letras, 1998.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes, 1987.

FRANCHI, Carlos. "Linguagem- Atividade Constitutiva". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 22. Jan/Jun. 1992, IEL/UNICAMP.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. "Compreensão do texto: algumas reflexões". In: *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA. M. A.(orgs.). Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.