

Resumo: Este artigo discute a prática de leitura e de produção de texto à luz da Nova Crítica ao ensino de Língua Portuguesa. Procura-se entender por que os alunos não sabem escrever, por que eles não entendem o que lêem, por que seus textos apresentam tantos problemas, e, sobretudo, como tornar esses alunos leitores/escritores competentes. Este texto objetiva, pois, refletir sobre a necessidade de se transformar a leitura e a escrita em experiências capazes de proporcionar ao aluno o status de leitor/escritor.

Palavras-chaves: Leitura; escrita, problemas, experiências, escritor, leitor.

Abstract: This article discusses reading and writing practice under the New Criticism to the Portuguese Language teaching. We try to understand the reason why the students can not write and comprehend what they read and why their texts reveal so many problems and above all, how to become these students competent readers/writers. The aim of this text is to reflect on the need of transforming reading and writing in experiences able to provide the student with the status of effective reader/writer.

Keywords: Reading; writing; problems, experiences, reader; writer.

Introdução

Indagações como: *Por que os alunos não sabem escrever? Por que os alunos não entendem o que lêem? Por que seus textos apresentam tantos problemas? e, sobretudo, como tornar os alunos leitores/escritores competentes?* Fizeram nascer a idéia deste artigo, cujo objetivo é discutir as práticas de leitura e de escrita como forma de configurar *modus essendi e operandi*.

Reportando-me às palavras de Bakhtin, "texto é a expressão de uma consciência que reflete algo" (BAKHTIN, 1999, p. 340), trago à tona uma reflexão, embora já há muito discutida, atual e urgente: a necessidade de se criar situações e estratégias de leitura e produção que possibilitem ao aluno/aprendente adquirir o *status* de leitor/escritor. Para tanto, faz-se necessário que ele tenha acesso a diferentes gêneros textuais para que, engajado no processo da leitura e da escrita, possa resgatar a memória cultural da sua comunidade local e também de outras comunidades, bem como criar seu próprio repertório textual. Portanto, este artigo não está direcionado apenas aos professores de Língua Portuguesa, mas a todos aqueles que entendem que a leitura e a escrita

não são conteúdos apenas das aulas de português.

As discussões acerca do tema girarão em torno das idéias de autores já consagrados nessa área, tais como Bakhtin (2000), Orlandi (1999), Kramer (2001), Galdi (1984), dentre outros.

O ensino de língua materna e a prática de leitura e de escrita

A nova crítica ao ensino de língua materna, numa perspectiva dialógica, elege o texto como centro do ensino, porque compreende que o "texto é a expressão de uma consciência que reflete algo" (BAKHTIN, 1999, p. 340). No universo desse novo paradigma, cuja base é a concepção interacionista da linguagem, o texto não existe em si mesmo, mas emerge de uma família de enunciados vinculados a uma prática social de linguagem, conhecida como gênero discursivo, que, dentre outras aproximações conceituais, é assim compreendido:

Desse modo, numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-

¹ Professora de Língua Portuguesa no Curso de Direito das Faculdades Cathedral, em Barra do Garças, e no Curso de Turismo da UNEMAT, em Nova Xavantina.

historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização. (BRANDÃO, 2000, p. 38).

Para Bakhtin (2000, p. 394), o gênero é determinado pelo objeto, pela finalidade e posição do enunciado: “quem fala e a quem se fala. Eis o que determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do chefe, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. eis o que determina a forma do autor. Uma única e mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas de autor”. Se o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é instrumentalizar o aluno para que possa compreender e participar de diferentes práticas sociais – assumindo as diversas formas de autoria – relativas às diversas esferas sociais de atividade, não há como cumpri-lo senão tomando as situações de comunicação como ponto de partida.

O desafio proposto pela nova crítica é o de realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzam o discurso a análises de aspectos puramente lingüísticos nem o dissolvam num trabalho histórico sobre ideologia. Nesse sentido, a sala de aula passa a ser um local onde os alunos conseguem vivenciar uma prática textual intensa e múltipla.

A prática da leitura e da escrita

Se o texto é a unidade de manifestação do discurso, a prática de leitura e a de produção encontram-se intimamente ligadas como se fossem faces da mesma moeda. Quem escreve pressupõe ser lido e quem lê pressupõe se apropriar do que o outro escreveu. A leitura é uma decorrência, portanto, do desejo de adentrar o dizer do outro, da busca de informações, do prazer de ler, da necessidade de se aprofundar nesse ou naquele assunto. O leitor, engajado no processo da leitura, mergulha no texto em busca dos sentidos ali patentes e latentes, resgata os fios anteriormente tecidos e, nos vazios da trama, refaz todo o percurso e se refaz, enquanto sujeito do dizer do outro (BAKHTIN, 1999, p. 313) e do próprio dizer. Esse mergulho não permite que ele se prenda meramente aos aspectos lingüísticos visíveis no texto.

Sendo a leitura entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor, o trabalho com a leitura, na escola, numa perspectiva

discursiva, tem por objetivo fazer do aluno um leitor crítico, capaz de adentrar o dizer do outro e, tornando-se co-enunciador desse dizer, transformar o dito em uma nova forma de sentido. Nessa perspectiva, o aluno deve ser colocado em contato com uma multiplicidade de textos e o trabalho com a leitura deve ser direcionado de forma que encorage o aluno a se instituir em co-enunciador, desautomatizando o ato de ler.

Um leitor crítico é aquele capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que melhor atendem às suas expectativas, capaz de utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa perspectiva. Para se tornar um leitor crítico, é preciso que a leitura seja entendida como um meio e não como um fim em si mesma. Para Silva,

A formação desse leitor depende de uma prática plural e intensa de leitura organizada em torno de textos representativos da diversidade de gêneros que circulam no espaço social em que o aluno está inscrito e é chamado a desempenhar-se como cidadão. (2000, p. 34).

Falar em leitura é ter, pois, de assumir que ler não é (não pode ser) um processo de decifrar signos. Ao contrário, ler, do latim *legere*, significa atribuir sentidos. Buscar a essência do dito e do não-dito, porque, como afirma Orlandi (1999, p. 39), “todo discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente”:

Daí considerarmos que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente.

Assim, ler pressupõe não só interpretar (leitura polissêmica), mas também, e, sobretudo, compreender (leitura parafrástica), pois é nesse jogo que se forma o leitor. Para Costa (2000, p. 68),

ser leitor é apropriar-se de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas que, além de relacionar escritos a unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações (inter textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro.

Esse processo de construir sentidos e relações, no dizer de Bakhtin (2000), aponta para uma *atitude responsiva*, isto é, o ouvinte/leitor, porque compreendeu o que ouviu/leu, tem condições de concordar ou discordar, completar, adaptar e executar, haja vista que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (p. 290). A atribuição de sentidos de um texto, entretanto, só será efetivada por um *leitor maduro* (LAJOLO, 1982, p. 53) que teve intimidade com muitos textos, que foi despertado para a leitura, que foi orientado para ler diferentes textos.

Conseqüentemente, ler e escrever são atividades que estão intimamente ligadas. Uma desencadeia a outra. A leitura deve ser encarada como uma atividade diferenciada, porque distintos são os leitores e diferenciados seus objetivos, já que se lê para retirar informações, para pesquisar, para distrair-se, dentre inúmeros outros motivos. Portanto, a compreensão de um texto está diretamente integrada aos objetivos, interesses, conhecimentos e referenciais temáticos do leitor. Cabe à escola se posicionar como real fomentadora dessa atividade, proporcionando aos alunos situações de leitura e de produção, para que eles se tornem realmente leitores/escritores competentes.

Segundo Kramer (2001, p.106), a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiências para que possam se constituir como formadoras de leitor e escritor. Entretanto, vários autores têm demonstrado não ser essa a postura da escola. Dentre eles, Matencio (1994, p. 41):

Na escola, o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de palavras. A esse ponto de vista, acresce-se uma visão da leitura como decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor.

Segundo os PCNs (1997, p. 66), a eficácia da leitura se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se

escreve e a interpretação de quem lê. Vincular, pois, a leitura ao conteúdo propagado pelo texto, permitindo uma única leitura, não auxilia o leitor a construir, rebater ou confirmar suas próprias hipóteses acerca do que lhe foi exposto. O desenvolvimento coerente de atividades de leitura e escrita deve levar o leitor/escritor a construir hipóteses que, levantadas a partir de indícios e informações contidas no texto, possibilitem sua compreensão. Preocupar-se com a dialogia textual é levar o aluno a ser participante ativo na interação, de forma a se fundamentar não só as pistas textuais, bem como em sua visão de mundo.

O trabalho de produção de texto parece seguir a mesma abordagem dada à leitura. No artigo intitulado *unidades Básicas do Ensino de Português*, Geraldi (1984, p. 54) afirma que

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. [...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial.

As palavras de Brito (1984, p.118) conduzem ao mesmo raciocínio: a produção de textos na escola é mera formalidade escolar, em que o aluno, porque tem de escrever, escreve sem estar preparado para o exercício da escrita. Diz ele:

[...] nos exercícios e provas de redação, a linguagem [...] construindo-se numa situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo de demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem.

Sendo a linguagem concebida como ação entre e sobre o “eu” e o “outro”, ser sujeito da ação de escrever implica a percepção “do que escrever?”, “para quem escrever?”, “para que escrever?”. A partir dessas percepções, construídas no momento da escrita, o sujeito-leitor-escritor estará em condições de escolher com quais argumentos e com que formas lingüísticas construirá seu texto. O escritor competente é, pois, aquele que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem que desconsidere as características

específicas do gênero, uma vez que, segundo Maingueneau (1996, p. 140), “além das leis gerais que presidem o intercâmbio verbal, cada gênero de discurso define as suas”.

Citando Umberto Eco (1996, p. 7), afirma Maingueneau (1986, p. 39) que o produtor do texto deve presumir que o leitor vai colaborar com a “reticência” do texto, isto é, “vai retirar do texto o que o texto não diz, mas pressupõe, promete, implica ou implícita, a preencher os espaços vazios, a ligar o que existe nesse texto com o resto da intertextualidade, de onde ele nasce e onde irá se fundir”. É, nesse sentido, percebendo o leitor como cooperador² do universo textual, que declara:

O texto é uma espécie de armadilha que impõe a seu leitor um conjunto de convenções que o tornam legível. Faz esse leitor entrar em seu jogo de maneira a produzir através dele um efeito pragmático determinado, a fazer seu macroato de linguagem ser bem sucedido. (MAINGUENEAU, 1996, p. 39).

Por ser as leis do discurso modulados, o leitor, sabendo diante de qual gênero está, estrutura suas expectativas de acordo com ele. Entretanto, nem sempre o produtor do texto respeita as convenções do gênero, no qual está escrevendo. Em alguns gêneros, sabendo que o leitor irá fazer essa dedução, o produtor, para decepcioná-lo e causar-lhe surpresa, após induzi-lo a interpretar o texto numa certa direção, brinca com as suas deduções, transgredindo as regras do jogo textual, o que obriga o leitor, presumindo que a transgressão é significativa, a restabelecer o equilíbrio. Maingueneau (1996, p.42) afirma de forma categórica:

Qualquer texto encerra uma negociação sutil entre a necessidade de ser compreendido e a de ser incompreendido, de ser cooperativo e desestabilizar de um modo ou de outro os automatismos da leitura. Ademais, por suas disposições, por mais que o texto se esforce em prescrever sua decifração, não conseguirá de fato encerrar o leitor. Este está à vontade para relacionar quaisquer elementos do texto, desprezando o tipo de progressão que ele pretende impor.

Nesse sentido, deve-se perceber a função que o aluno exercerá em relação à produção, visto que ele deverá ser colocado como produtor de

discursos. Nessa posição de autor, o aluno deverá ser capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se é adequado às condições de produção, isto é, se as idéias ali colocadas não são ambíguas, confusas: deverá ser capaz de revisá-lo e, caso seja necessário, reescrevê-lo até que se torne um todo de sentido. Nessa perspectiva,

Trabalhar com o texto implica, portanto, trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direção do novo. (GUEDES; SOUZA, 2000, p.153).

Trabalhar com a incerteza e com o erro surge como uma possibilidade de solapar a díade tradicional da redação na escola, em que o aluno escreve para o professor de gramática corrigir que, por sua vez, lê como professor de gramática, isto é, o professor, censor dos usos da língua, faz a leitura do texto do seu aluno, concentrando-se no uso da norma culta escrita da Língua Portuguesa. Essa imagem avança sobre o aluno, imobilizando-o, aterrorizando-o. Conseqüentemente, o aluno não é um produtor de textos, mas um fazedor de redações. Nas palavras de Guedes e Souza (2000), fica evidente que a produção de textos deve ser presidida por um jogo de imagens em que o aluno se perceba como leitor/produtor, que trabalha com a incerteza e com o erro, e o professor como mediador desse processo de leitura e produção, proporcionando ao aluno momentos de reflexão sobre o que lê/escreve.

Considerações finais

Tornar o aluno um leitor/escritor competente implica compromisso com as práticas sociais de leitura e escrita. Ninguém escreve do nada. Afirmação óbvia, porém nem sempre posta em prática. Na maioria das vezes, queremos que nossos alunos escrevam sobre determinado tema sem mesmo possibilitar a eles o encontro efetivo com as idéias que formarão a essência daquilo que deverão escrever. Ora, ler é o primeiro passo para quem deseja escrever bem. Daí a afirmação: “ninguém escreve do nada!”. É preciso criar idéias,

² Maingueneau (1996, p.37) afirma que, para ser decifrado, o texto exige que o leitor instituído se mostre cooperativo, isto é, que seja capaz de construir o universo de ficção a partir das indicações que lhe são fornecidas.

e elas surgem a partir do dizer do outro, da observação do que o outro disse, do como disse. Surgem da necessidade de entender o porquê o outro disse o que tinha a dizer da forma como disse. Sem essas "leituras", que incluem leitura do outro, leitura de mundo e leitura de observação, de nada servem as práticas lingüísticas centradas no ensino da gramática, pois não são regras gramaticais que formam o escritor. Ao contrário, são suas experiências de leitura e escrita que o formam e o transformam em leitor/escritor.

Conseqüentemente, as práticas de leitura e escrita deverão voltar-se para o efetivo exercício prático em que o aluno é colocado em situação de leitor e de escritor o tempo todo, pois o tempo todo ele é um texto que constrói textos. Compreendida dessa forma, tanto a leitura quanto a escrita deixarão de ser apenas um exercício de sala de aula, com o único objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos, para ser uma experiência constante na vida deles e que, por isso, tem o poder de conferir a eles o status de leitor/escritor.

Diante do que foi exposto e do que tenho presenciado, as indagações feitas no início deste artigo: *Por que os alunos não sabem escrever? Por que os alunos não entendem o que lêem? Por que seus textos apresentam tantos problemas?* podem ser respondidas se atentarmos para dois motivos. Primeiro, porque não estão acostumados a ler e a escrever, o que acarreta desconhecimento básico das "técnicas" de leitura e escrita. Segundo, porque não há uma prática efetiva de leitura que os motive a ler e a escrever para leitores reais, isto é, que não seja unicamente o seu professor de português. Sem a pretensão de dar respostas definitivas, até porque sei que elas não existem, penso, tornar os alunos leitores/escritores competentes é possibilitar a eles acesso a diferentes gêneros textuais a fim de que eles possam, no exercício prático de leitura e escrita, exercerem a ação de ler e escrever com autonomia e criatividade.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- _____. Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 109-125.
- COSTA, Sérgio Roberto. A construção de 'títulos' em gêneros diversos: um processo discursivo e polifônico. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 35-65.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Lara Conceição Bitencourt et al. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000. p. 135-154.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.101-121.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p.51-62.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- SILVA, Mauro Mendes. *Leitura e escrita: as práticas e as concepções de uma alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.



