

15

CAPÍTULO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO

Lívia Suassuna

INTRODUÇÃO

Este texto tem o mesmo título de uma das mesas temáticas da XXVI Jornada do Gelne – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, ocorrida em Recife, em outubro de 2016. Integramos essa mesa ao lado da professora Iveuta de Abreu Lopes, da UESPI, sob a mediação da professora Beth Marcuschi, da UFPE. Faremos aqui uma discussão dividida em três partes. Na primeira, apresentamos um conjunto de pressupostos teóricos sobre a leitura enquanto prática cognitiva, simbólica e social, pressupostos esses assentados numa concepção discursiva da linguagem. Na segunda, buscamos mostrar implicações dos princípios anteriormen-

te expostos para a educação em sentido mais amplo e para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da leitura em particular. Na terceira, traremos um texto para, por meio dele, defender uma tese específica sobre a contribuição da leitura para a formação do pensamento crítico.

OLHARES DE DIFERENTES ESTUDIOSOS SOBRE A LEITURA

Em texto publicado nos anos 1990, Kleiman (1992) já defendia uma concepção ampliada de leitura, criticando as visões redutoras do texto como conjunto de elementos gramaticais ou repositório de informações, e da leitura como decodificação ou avaliação. Nesse mesmo texto, a autora dizia que a leitura é uma atividade cognitiva, para a qual são mobilizados três grandes tipos de conhecimentos: linguístico, textual e de mundo. Também chamava atenção para a necessidade de traçarmos objetivos para a leitura e para o fato de que constantemente, ao lermos, formulamos e verificamos hipóteses. Ainda se referia à mobilização de diversificadas estratégias de processamento textual, as quais envolvem tanto elementos intralinguísticos (cotexto), quanto elementos extralinguísticos (contexto), e destacava a dimensão interativa da leitura.

Na mesma linha de pensamento, Magalhães (2011) considera a leitura uma atividade cognitiva (por envolver operações mentais) e social (por implicar interação entre sujeitos). Em vista disso, assevera que a leitura é um processo de constante descoberta, construção e negociação de sentidos para o texto, “caminho acertado para a compreensão do mundo e dos fenômenos” (MAGALHÃES, 2011, p. 9), na medida em que amplia significativamente os processos de interlocução. Dadas essas características da leitura, é preciso ter claro que o resultado e a avaliação dessa prática “são outras etapas, que não podem influenciar a busca de sentido na qual o aluno investe no momento da leitura” (idem, p. 8). Magalhães também nos leva a reconhecer que a escola brasileira tem tido dificuldade de ensinar diferentes habilidades de leitura que permitam aos estudantes a plena participação social.

Assentada numa visão bakhtiniana de linguagem, Di Fanti (2015) alude à sociedade contemporânea, marcada por uma infinidade de materiais de leitura, presentes não apenas nos espaços seletivos tradicionais (como bibliotecas e livrarias), mas também em espaços de maior abrangência, onde circulam diferentes linguagens verbais e não verbais (de que são exemplos anúncios publicitários, documentários, novelas de televisão, entrevistas, redes sociais, panfletos etc.).

Di Fanti, no entanto, alerta para o fato de que, se, por um lado, há muitos meios de se ter acesso à informação, por outro, temos um problema, que diz respeito à inconsistência da formação para lidar com tantas linguagens. Para ela, informação e formação não caminham, necessariamente, na mesma direção. Assim, tanto em termos de pesquisa, quanto em termos de ensino, nota-se que a constitutiva relação de tensão entre os diferentes discursos muitas vezes não é suficientemente explorada.

Especificamente no que respeita ao ensino, a autora constata que é comum o trabalho com a noção de gêneros discursivos, sem que se considere o conflito constitutivo da produção da linguagem e dos sentidos, as conexões entre os aspectos estáveis/repetíveis e instáveis/irrepetíveis desses gêneros, o que conduz a leituras superficiais e/ou inadequadas. O exemplo trazido pela autora é o de duas charges correlacionadas, de autoria do cartunista Iotti, que haviam sido publicadas, num intervalo de cinco dias, no jornal *Zero Hora*, o de maior circulação no Rio Grande do Sul, integrante do Grupo RBS, afiliado da Rede Globo. Na primeira delas, reproduzida abaixo, o cartunista, já em resposta a uma matéria jornalística anterior, fazia uma crítica à postura de certas famílias que, saindo de férias em viagem, abandonam seus bichos de estimação na estrada.



A charge teve grande repercussão e vários leitores, detendo-se no desenho e no diálogo travado entre os personagens da charge, manifestaram, nas redes sociais e em seções de carta do leitor, indignação com o gesto de abandono do cachorro em si mesmo. Não haviam feito, conforme esperado, a leitura dos sentidos propostos num segundo nível de interlocução: aquele entre o cartunista e o leitor presumido, dentro de um certo contexto midiático. Sustenta Di Fanti:

essas duas instâncias devem ser analisadas para se compreender os distintos projetos enunciativos postos em cena e a construção de sentidos que resulta do confronto entre ambos. Se o leitor atentar apenas para o projeto enunciativo dos interlocutores no interior do discurso, desvinculado da situação concreta de produção, o gênero charge em foco, que se integra ao fluxo da comunicação verbo-social, não entenderá o sentido da charge. Ficar apenas na superfície do discurso, a linguagem verbal e os aspectos visuais, resulta numa leitura inadequada. (DI FANTI, 2011, p. 427-428)

Diante dos protestos dos leitores que não se aperceberam da posição discursiva assumida pelo desenhista (a de quem, após a reportagem sobre a prática de abandono de animais por pessoas que supostamente os apreciam, em virtude de uma viagem de férias, critica os que agem dessa forma), publicou uma segunda charge, também reproduzida abaixo, na qual reafirma sua postura em defesa dos animais. Nessa segunda amostra, o desenhista parece ter tido a intenção de ser mais direto, inclusive, porque utilizou como chamada o mesmo título da matéria jornalística.



A explicação de Di Fanti para a leitura equivocada da primeira charge é que alguns leitores parecem não ter levado em conta, ao mesmo tempo, as relações de aproximação e de distanciamento entre os discursos em jogo. A autora finaliza seu artigo falando da importância de discutirmos a formação do leitor na contemporaneidade, com destaque para a distância existente entre informação e formação. Reafirma, então, a potencialidade da teoria bakhtiniana da linguagem para o ensino da leitura, “especialmente por oferecer subsídios sobre como os sentidos são construídos nas produções discursivas, incluindo a singular participação de dois centros de valor: o locutor e o interlocutor” (DI FANTI, 2011, p. 435).

Por sua vez, Kramer (2000) trata da leitura em correlação com a educação a partir da distinção estabelecida por Walter Benjamin entre vivência e experiência. No caso da primeira, a ação se esgota no momento de sua realização, sendo, por isso, finita. Já no caso da experiência, a ação vivida é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita; esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido é que constitui a experiência. Em se tratando da leitura, Kramer considera-a uma experiência, pois o leitor “leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato” (KRAMER, 2000, p. 107). Assim, sendo mediadora, a leitura, levada pelo sujeito para além do momento imediato de sua realização, permite “pensar, ser crítico da situação, entender o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la.” (id., *ibid.*, p. 107)

A perspectiva de Kramer é bem abrangente, a ponto de a autora afirmar que a leitura engendra uma “reflexão sentida” de um “coração informado sobre aspectos fundamentais da vida humana”; a leitura é, necessariamente, compartilhamento daquilo que “a gente pensa, sente ou vive”; a leitura provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos, os medos, os sabores, os dissabores; permite conhecer questões relativas ao mundo social e às lutas humanas.

Por fim, gostaríamos de comentar aqui um ponto de vista que Joel Rufino dos Santos expôs numa entrevista concedida a Antonieta Cunha e publicada na revista *Presença Pedagógica*, no ano de 2005. Santos (2005), embora escritor

(além de professor e historiador), afirmou, na ocasião e de forma surpreendente, que literatura não é exclusivamente, nem principalmente, aquela do livro. A literatura existe na música popular, inclusive, na de massa. Existe também na novela de televisão, no cartaz publicitário e assim por diante. Temos literatura, por exemplo, na fabulação infantil, nas canções e no teatro que toda criança é capaz de inventar. Sendo assim, teríamos que sempre estimular essa capacidade de fabulação, desregulamentá-la. Quando se referiu especificamente à escola, Santos asseverou que onde há sincera afeição pela literatura, crianças leitoras aparecem; por isso, a escola deveria agir na criação desses ambientes de “sincera afeição” pela literatura, pelo livro e pela leitura.

Após essa visada sobre a leitura enquanto prática cognitiva, simbólica e social, com base nos estudiosos escolhidos para esse fim, vamos agora explorar, conforme anunciado, algumas implicações dos princípios aqui colocados para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da leitura.

EM DEFESA DE UMA DIDÁTICA DA LEITURA

Muito se tem falado sobre a leitura e sua importância para o processo educativo – importância essa que nos parece inquestionável. Dispomos hoje de um grande volume de trabalhos que tratam do tema em diferentes perspectivas, que vão desde a aquisição da escrita nas séries iniciais até a prática da leitura em níveis mais avançados da escolarização, passando pela dimensão cultural e pela literatura, para citar só alguns dos enfoques possíveis. Todavia, há também um grande número de estudos que mostram dificuldades de toda ordem relacionadas à prática da leitura na escola e aos seus efeitos sociais.

Neste item de nossa discussão, gostaríamos de abordar, especificamente, a questão da didática da leitura. Para tanto, vamos nos alinhar ao pensamento de Cafiero (2010), a qual também afirma que a leitura é um processo de muitas facetas (histórica, social, cultural e cognitiva), que ultrapassa a mera decodificação de sinais. Ler é atribuir sentidos e o leitor, ao compreender um texto como um todo coerente, pode ser capaz de refletir sobre ele, criticá-lo, saber usá-lo em sua vida.

Essa concepção conduz a uma mudança na forma de pensar e organizar o ensino da leitura; se os sentidos não estão prontos no texto, “é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão” (CAFIERO, 2010, p. 86). Portanto, a autora sustenta que a leitura deve ser tomada como um objeto de ensino, na medida em que ações diversificadas e sistematicamente organizadas podem contribuir para que o aluno leia melhor. As aulas de leitura devem se constituir como espaços de elaboração de perguntas e hipóteses, de confronto de interpretações, de apreciação sobre os dizeres dos outros, de alargamento de referências, sendo insuficientes, para isso, os limitados questionários que requerem apenas localização de informações no texto.

Ademais, Cafiero acredita que, além de desenvolver capacidades próprias de leitura junto aos nossos alunos, precisamos, enquanto docentes, reconhecer e trabalhar outras capacidades que o ato de ler pode ajudar a desenvolver, sobretudo aquelas atinentes ao conhecimento da língua e aos processos de escrita. Isso requer planejamento e elaborações didáticas específicas que ativem conhecimentos, estratégias, procedimentos, valores e atitudes cada vez mais complexos e articulados. Em resumo, ensinar a ler não é o mesmo que mandar ler: é preciso atuar intencionalmente para que se aprenda a ler.

Na mesma direção, Kleiman (2007), diz que assumir o letramento como objetivo do ensino implica adotar uma concepção social de escrita, em contraste com a concepção tradicional, que considera a aprendizagem da leitura e da escrita como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A autora alerta para o fato de que essa mudança não é apenas terminológica, pois os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Dessa forma, a pergunta estruturante do planejamento das aulas de leitura e escrita, ao invés de estar centrada no conteúdo – como devo fazer para ensinar o conteúdo “x”? –, deve ser repensada nos seguintes termos: o uso da língua escrita se dá em situações interativas concretas, os chamados eventos de letramento; é o caso, então, de nos perguntarmos: o que há na situação interativa que pode ser objeto de ensino-aprendizagem? Kleiman afirma que, nesse caso, o movimento será da prática social para o conteúdo (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado pelo aluno para ele poder participar da situação e não o contrário. Nas palavras da própria autora, a pergunta estruturante do ensino passa a ser de ordem sócio-histórica e cultural: que textos são significativos para o aluno e sua comunidade?

Citando Shirley Heath, para quem a escola supervaloriza as atividades analíticas, Kleiman (op. cit.) explica que a adoção de um conceito linguístico, textual ou enunciativo como estruturador das atividades de ensino acaba levando a atividade escolar a se transformar numa prática metalinguística; assim, é comum que os docentes façam os alunos reconhecer as propriedades de um gênero textual como a resenha, por exemplo, quando o mais interessante seria fazê-los aprender agindo e para agir em sociedade e em eventos de letramento diversos. Esse segundo tipo de conhecimento pressupõe o primeiro, mas o contrário não é verdade.

Passemos à terceira e última parte deste ensaio, onde pretendemos mostrar um texto e defender uma tese específica sobre o ensino da leitura e a formação do pensamento crítico.

UM TEXTO E UMA TESE

Resgatamos em nossa memória para registrar aqui um texto lido no dia 1º de maio de 2015. Como se sabe, o 1º de maio é um feriado internacional e nele se comemora o Dia do Trabalhador. O autor do texto é o jornalista Fernando Brito e a publicação foi feita em seu blogue *Tijolaço*. Trata-se de um escrito primoroso e com ele Brito homenageia seu avô, um pintor de paredes que nasceu no começo do século XX, mais exatamente no ano de 1910.

Segue o texto.

Somos netos do trabalho e da escola, não da riqueza

Fernando Brito, em 01/05/2015.



O cidadão à direita na foto é meu avô, José Nogueira de Oliveira Sobrinho.

A foto é de 1929. Ele, de 1910.

Achada nos guardados de minha mãe, depois de sua morte, provocou uma cena interessante.

Meu filho de dez anos, nascido quase duas décadas depois de sua morte, chorou diante da descoberta de que “ele era pobre”.

E era, mesmo, pintor de paredes, como se vê nas roupas velhas, pintalgadas, e no chapéu improvisado com que evitava – nem todos – os pingos de tinta nos cabelos. Mas era algo que o orgulhava, muito mais do que pudesse envergonhar-lhe, a pobreza.

Tanto que a foto, no verso, com a grafia trêmula dos mal letrados, era dedicada a sua “queridinha Innocência, como prova de sincera amizade”, que viraria casamento no ano seguinte.

Minha faxineira, que estava comigo quando revirei as caixas e achei a foto, trouxe da filha – jovem adulta e já mãe – reação semelhante à do Pedrinho.

“Fernando, minha filha não acreditou que alguém mandasse uma foto para a namorada assim, vestido de farrapo e mostrando que era pintor de parede.”

É, uma foto mostrando que era pobre.

Ou, quem sabe, para a jovem moça do interior, mostrando que era trabalhador?

Os anos seguintes mostrariam o que ele – e ela, que se tornaria também trabalhadora – podiam alcançar com isso.

A chegada ao Rio, de segunda classe de trem, sem uma muda de roupa, porque na viagem roubaram seus poucos baús de papelão.

Com a ajuda do Sebastião, o Compadre, ao seu lado aí na foto, conseguiu se instalar na “capital”.

A casa de cômodos terrível, em Botafogo, depois uma melhorzinha, na Penha e, afinal, o conjunto do IAPI, moradia decente e boa.

A pobreza, agora convertida em vida modesta, nunca lhe foi uma vergonha, com apenas uma reserva pequena de mágoa pelo apelido de “Zé Galinha”, ainda quando vivia no interior e andava com as ditas cujas penduradas pelos pés numa vara, a vender pelo vilarejo de Conservatória.

Ao contrário: o trem da madrugada, as pilhas de costura feitas a pedal na velha Singer – que depois ganhou um motorzinho, que maravilha – por minha avó para a Casa Boneca, loja boa da Rua Voluntários da Pátria, o aprendizado dele, a melhorar a arte, sabendo fazer decapê, ouro velho, asa de barata e tantas pequenas artes da pintura, tudo isso nos era contado com orgulho e, no final, com saudades.

Nada, porém, se comparava à felicidade de ter formado a filha professora.

Na mesa de domingo, esticada com tábuas e parentes, o elogio que se fazia a alguém cujo nome vinha à conversa, era “ah, conheço, é trabalhador”.

Não era “é esperto”, “é safo”, “tá bem de vida”, “tá podendo”.

A pobreza passada e a modéstia então presente nunca foram um problema, como também não viam o pouco (para eles, grande) progresso como virtude individual excepcional.

Havia milhares de outros assim, nas travessas que se espalhavam pelo IAPI, estreitas de só passar um carro, contrastando com as ruas principais do conjunto, largas e ajardinadas, hoje devoradas pelos “puxados”.

O trabalho e a educação eram valores presentes ali, com cada geração indo melhor em ambos mas, nem por isso, desprezando os que lhe foram degraus.

Não, a vida não era perfeita e sempre tinha alguém no descaminho.

Mas a regra era outra e até o “tio” oficial do Exército havia sido menino cavalariço, a quem a farda permitiu estudar.

Nos víamos, orgulhosamente, como uma continuidade, o desdobrar de um processo de progresso que era coletivo desde a família até a rua, o bairro, a cidade, o país.

Um caminho em que o esforço não era sacrifício.

Onde o trabalho, mesmo modesto, não era uma danação.

Onde aprender – tudo, na escola, nos livros, no jeito de empunhar o martelo pela ponta do cabo ou consertar os “fios de ferro” feitos de pano e viviam arrebrandando – não era inútil, nunca.

Duas gerações, desde aquela foto, chegaram à universidade e ao trabalho intelectual. Somos os netos do trabalho e da educação.

Mas estas modestas virtudes, por obra dos donos do mundo, foram deixadas para trás. Viramos “consumidores”, em lugar de cidadãos.

Meu pobre avô, com suas roupas respingadas de tinta e o salário mínimo, não pode ser visto com um homem feliz.

Mas era, e eu sou feliz e grato por ele.

Diante de um texto como esse, teríamos muito a fazer em termos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e leitura. Há propriedades textuais, usos específicos de recursos estilísticos e argumentativos, imagens verbo-visuais, operadores discursivos, aspectos propriamente linguísticos, vocabulário, enfim, uma imensidão de “conteúdos” e “objetos de aprendizagem” que, explorados de forma adequada, resultariam em uma leitura produtiva. Defendemos neste ensaio que, de fato, é preciso agir didaticamente de forma planejada e intencional para desenvolver nos alunos capacidades diversas que os tornem leitores proficientes, e o texto em discussão, sem sombra de dúvidas, funcionaria como uma excelente oportunidade de fazer esse trabalho⁹.

No entanto, há algo a mais em jogo: a leitura a se praticar na escola deve, necessariamente, causar estranhamento, provocar deslocamento e reflexão, mexer com valores e crenças, permitir o diálogo do passado com o presente, constituir-se, enfim, como experiência. Logo, não se trata de encaminhar qualquer leitura de qualquer texto. A leitura é ensinável e pode ser uma significativa experiência de aprendizagem. Para isso, não basta fazer ler: há de se praticar mediação e multiplicação de sentidos, na direção da compreensão e da melhoria do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. Em: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia (Org.). *Avaliação em língua portuguesa – contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-59.
- BRITO, Fernando. Somos netos do trabalho e da escola, não da riqueza. Blog *Tijolaco*. Disponível em: <http://www.tijolaco.com.br/blog/somos-netos-do-trabalho-e-da-escola-nao-da-riqueza/>. Acesso em: 01-05-2015.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília, 2010, Coleção Explorando o ensino, p. 85-106.
- DI FANTI, Maria da Glória C. Discurso, mídia e produção de sentidos: questões de leitura e de formação na contemporaneidade. *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – v. 11 – n. 2 – p. 418-438 – jul./dez. 2015
- KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Sigmo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.
- _____. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1992.

⁹ Há, inclusive, estudos que nos orientam nessa direção, dos quais citamos o de Cafiero (aqui resenhado) e o de Beserra (2006).

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/SEPE, 1999.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Leitura: retomando pressupostos. *Revista Duc in Altum*, v. 11, n. 1, 2011, p. 1-10. Disponível em: <http://www.fafism.com.br/revista/revista.html>. Acesso em: 07-12-2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. Leitores se formam nas escolas em que há sincera afeição pela literatura. Entrevista concedida a Antonieta Cunha. *Presença pedagógica*. v. 11, n. 65, p. 5-12, set./out. 2005.