

# A leitura crítica e competente: um bem maior<sup>1</sup>

Helaine Giraldeli Balla

(Professora PDE – UEL/ NRE de Apucarana)

**Resumo:** Dentre as grandes preocupações sociais dos nossos dias, a leitura ocupa posição de destaque. O ato de ler ultrapassou a fronteira de ação individual e ganhou uma significação muito mais ampla. Em uníssono dizemos que a leitura é primordial, mesmo que tenhamos razões diferentes para dizê-lo. Prega-se a leitura para a transformação social, a consciência redentora. Prega-se também a leitura para o desenvolvimento da nação, o avanço, o futuro. A escola pública é administrada por políticas que visam ao desenvolvimento, mas é habitada por alunos que necessitam agir criticamente e com consciência. Cabe ao professor propor um trabalho de leitura aos seus alunos que possa abrir todos os caminhos possíveis. Ler para saber, ler para agir conscientemente. É preciso discutir sempre sobre como e por que trabalhar a leitura com os alunos, este é o principal objetivo deste trabalho.

**Palavras-chave:** Interação. Produção de sentidos. Escola pública.

**Abstract:** Among the big social concerns of our day, reading occupies a prominent position. The act of reading exceeded the boundary of individual action and gained a much wider significance. In unison we say that reading is paramount, even if we have different reasons to say so. The reading is preached for social transformation, the redemptive consciousness. The reading is also preached for the development of the nation, the progress, the future. The public school is administered by policies with aim the development, but is inhabited by students who need to act critically and with awareness. The teacher must to propose a labor of reading to students for can open all possible paths. Read to learn, read to act consciously. We must always discuss about how and why to work reading with students, this is the main objective of this work.

**Keywords:** Interaction. Production of meaning. Public school.

---

<sup>1</sup> Texto apresentado como trabalho final ao PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná em parceria com a Universidade Estadual de Londrina.

## 1. Introdução

O saber é bom e digno para o homem. Com base nesta premissa lutou-se por educação para todos. No Brasil, a educação para o povo começou a acontecer nos anos de 1960. A democratização do ensino trouxe os “incultos” à escola, ao Estado coube o dever de educar o povo. “Educação direito do cidadão, dever do Estado”. Mesmo digna e desejável a educação precisou tornar-se obrigatória, um bem imposto por coerção legal. Era preciso que o povo soubesse ler e contar para fazer a engrenagem social funcionar a contento.

O avanço nas ciências ocorrido entre os séculos dezenove e vinte deu origem a novas áreas de conhecimento, descobertas, teorias. A escola absorveu toda a gama multifacetada de conhecimentos e métodos das ciências exatas e humanas que foram sendo orquestradas pela Pedagogia. Neste processo a escola parece ter fixado sua função em si mesma e muitas vezes esquece que educação é um problema social (GERALDI, 2006).

As mudanças sociais, sobretudo nos últimos anos do século vinte e início deste século, têm acontecido num ritmo acelerado ao passo que, na escola, a evolução parece nunca chegar. A sociedade capitalista pede educação para o seu próprio sustento e progresso, porém a escola é administrada pelo poder público que tem lideranças e projetos sempre renováveis. Outro fator de contraste é que dentro da escola a ideologia da classe dominante encontra resistência, pois em que outro lugar do mundo pode-se abrir caminhos que apontem para a justiça social? A escola é um lugar de conflitos. Para Arroyo, nós vivemos uma tensão que ameaça a consciência pública.

Vivemos essa tensão entre uma educação amarrada ao mercado e conseqüentemente pobre, estreita, e a possibilidade de um projeto educativo vinculado ao avanço da consciência dos direitos. O mercado nunca foi tão exigente em termos de formação humana, nunca. Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado, carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada (2002, p. 276).

Devemos considerar, no entanto, que no pós-modernismo ou capitalismo tardio, como preferem alguns sociólogos, nunca se falou tanto em qualidade da educação. De acordo com Daniel Filmus, citado por Gohn,

*em este contexto y ante la incapacidad de otras políticas (trabajo, protección social, etc.) para incorporar a sectores de la población*

*marginados, el impulso a la educación fue planteado como una de las principales estrategias de integración social (2002, p. 96).*

Cabe à escola fazer esse “milagre”, nosso mundo precisa de pessoas com perfil de desempenho diferente do tradicional, saber ler e contar para atuar em funções isoladas e mecânicas não é mais um saber bem-vindo. No mercado atual é preciso ter habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão, criatividade, capacidade de relacionamento em grupos entre outras. Para Gohn,

tudo isso não pode ser visto numa lógica utilitarista, que contempla o ser humano como uma máquina produtora, usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. Essas habilidades devem ser vistas como finalidades últimas (2002, p. 96).

Se a escola ou o professor negar ou não acreditar que a formação humana necessária para os nossos dias inclui todas essas habilidades, estará condenando seus alunos à exclusão do mercado. A escola de qualidade é a única chance que os alunos desfavorecidos têm de lutar por melhores condições de vida. A escola de qualidade para alunos da classe não dominante é aquela que lhes dá condições de agir conscientemente e de evoluir também, mudar sua própria história.

Como sabiamente afirmou Hannah Arendt, o ato educativo resume-se em humanizar o ser humano. Podemos dizer que, então, educar é trabalhar para que se formem a ética, a consciência, a razão e para a superação de limites. “É contribuir para oferecer às pessoas um instrumental que as permita realizar o princípio sartreano do ‘sou o que faço com o que fazem de mim” (ALENCAR, 2001, p. 100).

Se tratarmos nosso aluno como a totalidade do alunado em relação às políticas para a educação, vamos enxergá-lo sem perspectivas de participar do bem-estar social gerado pelas conquistas tecnológicas. As críticas ao *status quo* social são unânimes em afirmar que vivemos uma exclusão “necessária”.

As conquistas tecnológicas são apropriadas pelo grande capital não para que todos trabalhem menos, mas para que um grupo de privilegiados da humanidade consuma em detrimento das necessidades da grande maioria [...]. A concentração de poder está diretamente relacionada com o aprofundamento da exclusão social (DEL PINO, 2002, p. 70).

Isto é bem verdade, mas não podemos nos esquecer de que a ideologia também se impõe aos dominantes, pois eles mesmos precisam crer em seus valores. Nas palavras de Bourdieu (1998), *“l’utopie néolibérale tend à s’incarner dans la réalité d’une sorte de machine infernale, dont la nécessité*

*s'impose aux dominants eux-mêmes.*” Enquanto professores, é importante que nos desfaçamos da imagem maquiavélica de uma classe dominante estalando chicotes aos gritos. Essa postura menos emocional pode garantir uma prática mais valiosa para a vida de cada aluno que está à nossa frente.

A classe dominante pode determinar e idealizar a educação como melhor lhe convier, porém diante de cada aluno está o professor e não ela. De acordo com Eurize Pessanha (1994), o professor situa-se numa classe intermediária e tem visão privilegiada. No entanto, de acordo com Gentili e Alencar (2001), por terem na educação o seu meio de vida, enfrentam alguns problemas (ou muitos) que vão mais longe do que as questões de deterioração salarial.

Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás do suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil [...]. O docente se imiscui afetivamente com seus alunos, se desgasta e, em um extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *burnout*. (*ibidem*, p.19)

Ao que tudo indica, o professor caiu hoje, mais do que nunca, na armadilha do ideal a atingir. É o que Freud dizia que acontece com o futuro de todas as ilusões: a desilusão. É comum que o professor queira um aluno que não existe e dê aulas para a imagem de aluno que só está dentro de si mesmo. Esse aluno ideal que habita o imaginário do professor precisará apenas aprender o que lhe for ensinado para que o objetivo da escola seja atingido. Isto são ilusões. De acordo com Lacan, o Outro não existe.

O que os sujeitos não percebem é que o Outro nunca existiu. Nós é que o entificávamos através da colocação dos nossos ideais nele [...]. Para que nós possamos sair desse processo é preciso que nós possamos resgatar os ideais que colocamos no Outro. Para que possamos perceber que, de fato, nós não estivemos interagindo com o Outro concreto, mas com nós mesmos [...]. Já que o Outro não existe, é preciso que nós passemos a conviver com a diferença, com os demais sujeitos, com aqueles que pensam, sentem e vivem diferente de nós. Já que o Outro não existe mais do que nunca é preciso o diálogo, a paciência, a construção da conversação (MRECH, 1999, p. 54-55).

Se os professores não saírem de seu mundo ideal, não encontrarão o aluno concreto que está à sua frente e não interagindo com esse aluno, a

escola será, para ele, um lugar distante que não o ajudará a se constituir como sujeito capaz e consciente.

## 2. A leitura: muitos sentidos

As transformações ocorridas no século vinte no campo da educação, reformas em torno do funcionamento escolar, currículo, avaliação e formação docente aliadas às novas concepções pedagógicas anti-tradicionais e voltadas para a modernidade idealizada pelo pensamento neoliberal, tudo isso tirou o chão em que o professor sabia pisar. O cenário transformou-se, a personagem não mais consegue reconhecer-se e o público está descontente. Diante da “cultura da avaliação”, a inépcia da escola pública ficou em grande evidência. Nossos alunos não sabem ler competentemente, não resolvem problemas e não são bons em Ciências, conforme as avaliações do Pisa. As coisas na escola não vão bem, vivemos dias de desencanto, angustiantes para o professor.

No pensamento de Kierkegaard, a angústia bem vivida é formadora. Somente os anjos e os animais não conhecem a angústia. Ela é a possibilidade da liberdade e somente quem é formado pela possibilidade é formado segundo a sua infinidade. Para Kierkegaard, na angústia tudo pode ser, o bem e o mal. Diante dela o homem deve ser sincero e não esperar absolutamente nada da vida, pois o sucesso e o aniquilamento moram lado a lado. Para formar-se pela angústia, o homem precisa ser sincero e ter fé (NICOLA, 2005, p.387).

Sem ainda abandonar a Filosofia, Edmund Husserl, outro filósofo alemão, defendeu a idéia de que diante da impossibilidade de se chegar a qualquer forma de certeza, o homem deve fazer a *epoché*, colocar o mundo entre parênteses. O escopo da *epoché* é aproximar-se do mundo como que o descobrindo pela primeira vez, sem o filtro da própria experiência. É colocar entre parênteses todos os hábitos, os pré-juízos, as convicções ingênuas e as considerações óbvias. Por essa árdua higiene mental, o homem pode chegar a uma realidade consciente (NICOLA, 2005, p. 456).

De acordo com esses autores, pode-se dizer que o professor precisa acreditar e colocar todo o seu mundo entre parênteses. Crer em resultados que virão, duvidar de suas próprias práticas e concepções. Se precisamos formar alunos-leitores competentes, precisamos acreditar que as crianças e jovens que temos à nossa frente poderão ler com competência e para isso devemos duvidar sempre das nossas práticas, métodos e convicções.

“Meus alunos não gostam de ler.” Qual professor ainda não disse esta frase ? Esta unanimidade também pode ser discutível.

Freud e Lacan lembram que os seres humanos orientam-se pela linguagem e pela fala, sem perceber os efeitos que elas acarretam. Sem se dar conta de que elas tecem a realidade psíquica dos sujeitos. A realidade psíquica da criança não pode ser reduzida à realidade psíquica dos seus pais ou dos seus professores. Quando o professor ou os pais tentam capturá-la a partir das suas próprias representações, o que fazem é perdê-la, irremediavelmente, para uma máscara que eles compuseram acreditando que fosse ela (MRECH, 1999,p 111-112).

Para a Psicanálise, os adultos agem de forma narcísica em relação à criança. Eles querem ser o centro de atenção da vida da criança, ficam cegos e fascinados pela própria imagem, ou seja, eles tomam as ações das crianças como tendo um único sentido: o sentido que eles mesmos atribuem. O professor dá às ações dos alunos o sentido que quer e tende a tratá-lo como uma imagem de aluno universal, ideal. O aluno não é percebido em toda a sua singularidade, pois o que emerge são imagens das teorias psicológicas, pedagógicas, sociais e individuais que os professores fazem dele.

Outra questão importante, abordada pela Psicanálise, é a de que a criança internaliza a palavra dos adultos que convivem com ela. Ela acaba por acreditar na imagem que eles fazem dela. Muitas vezes, a imagem do não-leitor é uma imagem auto-infligida. O aluno acredita nesse traço de personalidade que é apenas mais um fio na teia tecida todos os dias nos discursos fora e dentro da escola a respeito de crianças e jovens.

Diante de um texto a ser interpretado, é comum nas salas de aula vermos alunos aflitos ou com o olhar perdido, buscando nas paredes ou em outro lugar respostas que preencham algumas linhas. A crença na própria incapacidade paralisa a reflexão, a interação, o prazer da troca. O aluno não aceita o jogo que é cada texto, não se deixa seduzir, não lê.

Não podemos nos esquecer também de quem é que está diante de nós. Que aluno, que criança é essa? Vejamos: de acordo com Perrotti (1990), com o estabelecimento da ordem burguesa, à medida que a urbanização evoluía, a infância passou a ser confinada nos espaços propriamente privados, ou seja, creches, escolas, internatos e outros. Confinada no mundo da família e das instituições especializadas, a infância ganhou em proteção, mas foi perdendo em autonomia e liberdade. Sem a presença importante da diversidade das ruas, a infância tem crescido fechada em espaços onde os valores dominantes são os mesmos. As crianças têm de obedecer a uma lógica que não é a sua, sem espaços de resistência ao modelo cultural burguês. Elas não têm mais acesso a espaços públicos de cultura livre. Portanto, a leitura na escola, enquanto lugar privado, não passa, muitas vezes, de um mero instrumento.

Sendo assim, [a leitura] acaba sendo proposta para a infância não em função de seus interesses abrangentes, seus desejos mais profundos e vibrantes, como por exemplo a apropriação, a compreensão, a participação do e no *mundo*, mas em função de interesses imediatistas, pragmáticos, produtivos incrustados nas instituições especializadas e por elas definidos; interesses, de resto, que obviamente não conseguem tocar fundo crianças e jovens, sobretudo porque desvinculados daqueles mais abrangentes e fortemente motivadores – os do *mundo* (*ibidem*, p. 94, grifos do autor).

Aí está o centro da questão, a relação entre o aluno e o mundo. Neste ambiente de confinamento que é a escola, o conhecimento reparte-se em áreas, é fragmentado e cada uma das disciplinas trata das coisas do mundo como conteúdos específicos de sua área, com objetivos em si mesmos.

E assim vemos muitos professores de português, tragicamente ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias (ALMEIDA, 2006, p. 16).

Essas palavras são parte do primeiro capítulo do livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, de acordo com o próprio organizador os textos deste livro foram produzidos na década de 1980, uma época em que se buscavam novos rumos para o fazer pedagógico após o período de ditadura militar. Tantos anos depois, tais palavras ainda não são obsoletas, muitos alunos ainda estão distinguindo os tipos de sujeito na escola.

De acordo com Britto (2003), o debate sobre a educação linguística e seus valores ganhou novos contornos com a introdução do conceito de letramento. Em tese, o letramento é desejável técnica e politicamente, ou seja, o que ele pode proporcionar ao sujeito enquanto capacidade e o que ele pode fazer pelo social enquanto condições de intervenção. Para esse autor, o conceito de letramento nasceu no interior dos estudos da linguagem e tende a ficar limitado a essa área, mas o grande avanço deste conceito é justamente pensar o ensino da leitura e da escrita além do espaço em que tradicionalmente ele tem sido pensado, isto é, a disciplina de Língua Portuguesa.

Como afirma Bezerra (2002), qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um contexto de letramento. O que significa dizer que haverá aí uma variedade de gêneros textuais, culturalmente determinados e usados em situações comunicativas reais.

Por isso encontramos recomendações de que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje (não no sentido de, simplesmente, aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimir-lhe mudanças) (*ibidem*, p.43).

Podemos alçar o pensamento em muitas direções quando queremos entender o que há de errado com as práticas pedagógicas e sempre chegamos a uma questão semelhante: a interação aluno-mundo-professor.

Ao estudar o discurso pedagógico nas aulas de leitura em língua materna e estrangeira, Coracini (2002) demonstra haver a hegemonia do professor. “Tudo está sob o seu controle, ele é o representante do saber intermediário entre o livro didático (que sabe o que deve e precisa ser feito para que o aluno aprenda) e o aluno” (*ibidem*, p. 29).

Não há pluralidade de leituras: o professor conduz o aluno para a **sua** leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a única correta; o aluno a aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuado pelo sentimento de ignorância (*ibidem*, p 31, grifo da autora).

Na dinâmica das aulas de leitura, é claro que há o diálogo entre o professor e o aluno, mas, muitas vezes, isso não passa de uma forma que o professor encontra para fazer com que o aluno chegue às conclusões que quer.

Marilena Chauí, citada por Mrech (1999), defende que é preciso que o professor esvazie o seu lugar para que ali o aluno possa realmente criar. Afinal, não podemos exigir que nossas crianças tornem-se jovens reflexivos, produtores de sentido se lhes damos tão poucas oportunidades de atuação, participação e autonomia (CORACINI, 2002).

Não são poucos os teóricos e filósofos que atuaram na construção das idéias interacionistas, a começar por Espinosa, Hegel, Marx e Engels, Habermas, Vygotsky, Bakhtin, mais atualmente temos Bronckart, entre outros. Nas palavras de Habermas (1990), o diálogo propicia trocas simbólicas que organizam as representações e compreensões acerca da vida.

[...] a consciência que parece estar centrada no Eu não é imediata ou simplesmente anterior. Ao contrário, a autoconsciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro (*ibidem*, p. 212).



É comum o relato de professores que dizem ter a sensação de estarem falando às paredes em suas salas de aula. A interação não ocorre. A respeito disso, lembremos as palavras de Fiorin:

Sartre diz : ‘Le enfer, c’est les autres’ (*Entre Quatro Paredes*, cena V). Mesmo que os outros sejam o inferno, o homem está inelutavelmente preso ao outro naquilo que há de mais caracteristicamente humano, a linguagem. A alteridade é uma dimensão constitutiva do sentido. Não há identidade discursiva sem a presença do outro. Poderíamos até constituir o seguinte mote: fora da relação com o outro, não há sentido (*idem*, 1999, p. 36).

Se não houver diálogo sincero, interação, troca de valores, o professor vai continuar fingindo que ensina e o aluno continuará fingindo que aprende. Eles não se tornarão o que devem ser. Para Bakhtin, ser significa conviver. A morte é o inaudível, a irreconhecibilidade. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si (BAKHTIN, 2003, p. 341).

### **3. A leitura: sentidos em interação**

Em suas reflexões sobre a linguagem, Ludwig Wittgenstein (1995) disse: “Sentimos que, mesmo depois de serem respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecem completamente intactos.” Isso nos leva a não somente buscar respostas para as questões referentes à leitura na escola, mas mais do que isto, apontar caminhos possíveis.

Quando falamos em escola pública, estamos nos referindo a alunos que não têm acesso livre à cultura letrada em seu dia-a-dia. As classes populares são segregadas ao escalão da cultura de massa. Fato interessante é que, segundo Soares (2005), as classes dominadas vêem a leitura como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra as suas condições de vida. Já as classes dominantes dão à leitura o valor de fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos e experiências.

Ao nosso ver, este fato não altera o valor da leitura e o que ela pode propiciar ao homem. Tanto para os dominantes quanto para os dominados ela representa conhecimento e formação. A diferença está no fato de que, enquanto para os dominantes essa formação serve para conservar o seu mundo, para os dominados ela serve para livrá-los do seu mundo. Não podemos diferenciar o valor da leitura para o aluno das classes menos favorecidas somente pelo simples fato de que, para ele, a leitura e seu

aprendizado possa parecer mais urgente. Nossos alunos também precisam encontrar na leitura a fruição, o lazer, a ampliação de horizontes, de conhecimentos e experiências.

Fácil falar, difícil fazer. Outro entrave que dificulta as aulas de leitura na escola é o fato de que o livro didático é o único tipo de material escrito com o qual os alunos têm a oportunidade de um convívio relativamente intenso e prolongado (PERINI, 2005). Para que o aluno use a leitura funcionalmente e com competência é necessário o convívio direto com material escrito adequado e variado, não há método que seja mais eficaz que a experiência direta da leitura.

Mesmo com a ajuda do Guia de Livro Didático elaborado pelo MEC, o professor ainda corre o risco de trabalhar com um livro cujos textos não são variados ou são desinteressantes para os alunos que tem à sua frente. Há ainda um outro problema, para esse aluno, como vimos, a leitura também precisa propiciar a consciência crítica. Frequentemente, as atividades propostas pelos livros visam apenas à decodificação e tratam o aluno como um buscador de respostas.

Mais frequentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e o professor podem vir a fazer (GERALDI, 1997, p. 170).

A leitura, no sentido da criticidade, é muito mais do que isso, é produção de sentidos. Para que haja essa produção é preciso (re)construir os sentidos do texto e

dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Dar a palavra a quem foi silenciado é uma necessidade linguística se quisermos entender a atividade com textos como produção de sentidos (GERALDI, 1997, p. 113).

Para Eni Orlandi (2005), sem teoria não há compreensão. A autora entende a compreensão como a leitura não a partir da posição do leitor (o que seria interpretação), mas uma leitura em que o sujeito-leitor se posicione em relação ao texto e ao contexto de produção, isto é, ao enunciado e à enunciação. No uso corriqueiro da linguagem o sujeito apreende o inteligível, mas para compreender é preciso desconstruir teoricamente.

Trabalhar com textos em sala de aula pode ser uma faca de dois gumes, pode apontar tanto para o fechamento quanto para a abertura dos sentidos (GERALDI, 1997). Isto é o que também afirma Mendonça (2006), pois

há livros didáticos que propõem exercícios de leitura que silenciam os sentidos do texto e provocam o fechamento das possibilidades de significação. É imprescindível, portanto, que o professor utilize-se de ferramentas eficientes que permitam a ele fazer e propor um estudo decente das significações textuais para não se correr o risco de propiciar uma leitura medíocre, não interativa e pobre a partir de textos representativos de gêneros estereotipados, o que não está longe do cotidiano escolar.

A fuga dessa masmorra pedagógica requer a *epoché*. É preciso que se suspendam essas práticas e se busquem novos sentidos e métodos para as aulas de leitura. Trabalhar com textos para propiciar a competência e consciência significa colocar o aluno em contato com discursos historicamente produzidos, num trabalho de investigação não só do conteúdo desses textos, mas também dos aspectos pragmáticos e linguísticos que os constituem e que os fazem ser aquilo que são. É um trabalho de colocar tudo isso não em frente ao aluno, mas para ele que, enquanto sujeito também histórico, irá negociar para que novos sentidos se produzam. Se a leitura não for isso ela será muito pouco.

O modo pelo qual o sentido se constitui é a preocupação da teoria semiótica francesa fundada por Greimas. A significação é concebida não como um *a priori*, mas como articulações do sentido (CORTINA; MARCHEZAN, 2007). Ela é gerada numa superposição de níveis de profundidade diferente, isto é, num percurso gerativo do sentido. Segundo Barros,

O nível semiótico comporta três etapas julgadas necessárias para a clareza da explicação do percurso: a das estruturas fundamentais, instância mais profunda, em que são determinadas as estruturas elementares do discurso, a das estruturas narrativas, nível sintático-semântico intermediário, e a das estruturas discursivas, mais próximas da manifestação textual. São lugares diferentes de articulação do sentido, que pedem a construção, no interior da gramática semiótica, de três gramáticas – fundamental, narrativa e discursiva –, cada qual com dois componentes, ou seja, uma sintaxe e uma semântica (2001, p.15).

Para explicitar melhor nosso pensamento, tomemos como exemplo um texto aparentemente desinteressante para os alunos de hoje:

### *O Bêbado e a Equilibrista*

(João Bosco e Aldir Blanc)

Caía

A tarde feito um viaduto

E um bêbado trajando luto

Me lembrou Carlitos.  
 A lua  
 Tal qual a dona do bordel,  
 Pedia a cada estrela fria  
 Um brilho de aluguel.  
 E nuvens,  
 Lá no mata-borrão do céu,  
 Chupavam manchas torturadas  
 \_ Que sufoco!  
 Louco,  
 O bêbado com chapéu côco  
 Fazia irreverências mil  
 Pra noite do Brasil, meu Brasil  
 Que sonha com a volta do irmão do Henfil  
 Com tanta gente que partiu  
 Num rabo-de-foguete.  
 Chora a nossa pátria, mãe gentil,  
 Choram Marias e Clarisses  
 No solo do Brasil.  
 Mas sei que uma dor assim pungente  
 Não há de ser inutilmente.  
 A esperança dança  
 Na corda-bamba de sombrinha  
 Em cada passo dessa linha  
 Pode se machucar.  
 Azar! A esperança equilibrista  
 Sabe que o show de todo artista  
 Tem que continuar.

A canção é gênero híbrido, é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical. Segundo Luiz Tatit (2006), uma canção é uma fala camuflada em maior ou menor grau e, como texto que acontece, isto é, numa execução, tem caráter altamente dialógico. Mas, para um trabalho adequado ao gênero, somente a audição musical da canção em sala não basta. É indispensável trabalhar o texto por inteiro, numa atitude contextualizadora.

É necessário que os alunos sejam estimulados a observar a interação texto-melodia e a perscrutar os meios técnicos que lhes trouxeram a canção, bem como o seu processo de produção. É preciso saber que a canção, tal como ela chega aos nossos ouvidos, é uma produção coletiva. Há que se considerar a contribuição dos músicos e técnicos, a existência do arranjo e do acompanhamento vocal e instrumental, da produção discursiva periférica (encarte), das linguagens que acompanham essa produção (pintura, desenho, artes plásticas, fotografia, etc.) (COSTA, 2002, p. 120).

Levar uma canção como esta para uma sala de ensino médio pode parecer desafiador pois a superfície deste clássico da música popular brasileira não oferece entendimento imediato. Será preciso que haja uma busca dos sentidos do texto. A semiótica concebe que em um texto, o sentido é gerado, como já foi dito, em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo sendo este último o mais superficial e complexo.

Para Greimas, citado por Bertrand,

o discurso é esse espaço frágil em que se inserem e se lêem a verdade e a falsidade, a mentira e o segredo; [...] equilíbrio mais estável ou menos, proveniente de um acordo implícito entre os dois actantes da estrutura da comunicação (2003, p. 99).

Haverá, então, um contrato de veridicção entre o aluno e o texto. A aparente surrealidade que essa letra suscitará ao aluno advém das relações *a priori* desconexas entre as figuras, porém é a presença delas que produzem no texto o efeito de realidade, a impressão referencial. As figuras permitem “ver” o mundo, mas elas só vão nos “falar” quando o seu percurso for desvendado.

Figura é o elemento da semântica discursiva que se relaciona com um elemento do mundo natural, o que cria, no discurso, o efeito de sentido ou a ilusão de realidade (BARROS, 2005, p. 87). Nesta canção temos muitas figuras poeticamente semeadas, como por exemplo a tarde, o bêbado, a lua e as estrelas, o céu, o Brasil, a corda-bamba, a equilibrista entre outras. No pensamento de Greimas,

a figuratividade não é uma simples ornamentação das coisas, ela é esta tela do parecer cuja virtude consiste em entreabrir, em deixar entrever, graças ou por causa de sua imperfeição, como que uma possibilidade de além (do) sentido. Os humores do sujeito reencontram, então, a imanência do sensível (2002, p. 74)

Os textos, como vimos, são discursos produzidos em um contexto. O *Bêbado e a Equilibrista* surgiu numa época marcante da história do Brasil, composta em 1979, tornou-se um hino à anistia no período final da ditadura militar iniciada em 1964.

Nossos compositores sempre tiveram o costume de registrar em música e verso acontecimentos relevantes, às vezes nem tanto, da vida brasileira. Um rápido exame pelo repertório nacional encontrará revoluções, campanhas políticas, feitos dos brasileiros e outros fatos que inspirando canções de crítica ou louvação. [...] Este é o caso de “O Bêbado e a Equilibrista”, uma notável composição de João Bosco e Aldir Blanc, que focaliza uma promessa de abertura democrática, na ocasião cercada de incertezas (SEVERIANO; MELLO, 1998, p. 253).

Este texto é um discurso de denúncia e esperança. A ação de transformar experiência em signo mantém relações com a cognição, as emoções, o inconsciente, o que pode dar ao produto discursivo a não linearidade, mas os desvios, bloqueios, saltos de figuração (BRAIT, 1995).

Num resgate histórico deste período brasileiro, a canção nos traz a tragédia ocorrida em 1971, quando parte do viaduto Paulo Frontin desabou no Rio de Janeiro, as consequências chocaram o país. O texto também fala das torturas, dos exilados, como foi o caso do sociólogo Betinho, irmão de Henfil e relembra as mortes de Vladimir Herzog e Manuel Fiel Filho ao citar os nomes de suas esposas, Maria e Clarisse.

O enunciado do texto vai entreabrindo um mundo ao mesmo tempo real e psicológico porque podemos senti-lo a partir de uma individualidade que o reconstrói. A beleza do entardecer é trágica, a noite significava a possibilidade da tortura, esses crimes aconteciam diariamente no Dops, em São Paulo. Hoje, o local transformou-se em museu, o Memorial da Resistência.

Carlitos aparece na figura marginal de um bêbado. Chaplin imortalizou o personagem Carlitos, o Vagabundo, um palhaço desajustado com ares de lorde inglês. Desfilando em trajes luxuosamente negros como mandava a época, mas muito largos e sucateados, Carlitos tinha o ingênuo desejo de querer um mundo que não era o seu. A inocência da fantasia pseudoluxuosa de Carlitos torna-se, na canção, o traje de luto do Brasil.

A lua, inspiração dos amantes, assume as funções da dona de bordel, aquela que vive de oferecer simulações de amor em troca de dinheiro. Como prostitutas, as estrelas são de brilho falso e sem vontade de brilhar.

Ainda com os olhos para o alto, além da lua e das estrelas, há as nuvens e o céu. Estas imagens remetem ao universo da religiosidade. No final da década de 1970, quando o país discutia a anistia geral e irrestrita, a igreja católica demorou a se posicionar e acabou defendendo a anistia, mas com restrições. A imagem de “mata-borrão do céu” demonstra o poder político e balsâmico da igreja.

Dentro do texto, o protesto contra as torturas que ocorriam na calada da noite fica evidente. Para saudar essa noite do Brasil, somente a alegria etílica de um bêbado. Somente a loucura poderia reverenciar aquela realidade.

O nacionalismo aparece na intertextualidade com o Hino Nacional. A “nossa pátria, mãe gentil” abrigava as esposas e mães que choraram por seus filhos e maridos. A primeira entidade organizada para lutar pela anistia foi o MFA – Movimento Feminino pela Anistia, criado em 1975.

Toda a dramaticidade da situação brasileira vivida na época é traduzida pelo texto por dois sentimentos que se opõem diametralmente em igual amplitude: a dor pungente e a esperança equilibrada. A base textual é a oposição entre a liberdade e a opressão.

Numa busca pelos temas que recobrem as figuras da canção vamos encontrar a fatalidade (“Caía/ A tarde feito um viaduto”); a pureza (“Me lembrou Carlitos”); o desencanto, o desprazer (“Pedia a cada estrela fria/Um brilho de aluguel”); a alienação (“Louco/ O bêbado com chapéu côco/Fazia irreverências mil/Pra noite do Brasil, meu Brasil”); o sofrimento (“Chora a nossa pátria, mãe gentil”); o medo, a ameaça (“Em cada passo dessa linha/Pode se machucar”); a arte e a esperança (“A esperança equilibrada/Sabe que o show de todo artista/Tem que continuar”).

A letra traz a voz de alguém que num momento de consciência, acorda para um mundo totalmente adverso, observa o que está à sua volta, o céu da cidade, um bêbado, o cair da tarde. Tudo é estranho e triste. Mesmo assim há uma esperança que não abandona a sua missão. Por isso pode-se vislumbrar a liberdade e sonhar com ela mesmo quando os olhos só vêem a opressão. Esse texto nos diz que o desejo de liberdade sempre vai estar no coração do homem. Esta é a sua arte.

Por tudo isso podemos dizer que o texto em questão tem a intenção de combate, de não aceitação daquela realidade pelas pessoas que a viveram. No entanto, como os sentidos são da ordem humana, como é também a linguagem, eles podem ser negociados sempre que houver interação, hoje ou amanhã em nossas salas de aula.

Ao atribuir sentido ao texto, o leitor o constitui transformando-o em algo novo. Quando relemos um livro ele já não é mais o mesmo, porque nós também não somos. Não se trata, pois, de liberdade sem limites, mas, ao contrário, os limites estão nos significados trazidos pelo texto. Os limites estão em seu mundo textual, que o leitor real, que é o aluno, precisa respeitar para poder entrar no jogo.

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.). A relação, como diria Schaff (em sua crítica ao fetichismo sócio, 1966), sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a,

perdendo a historicidade dele, logo, sua significância (ORLANDI, 2006, p.9).

Se o professor, por exemplo, levar esta canção para as suas salas de aula de ensino médio e depois de apresentá-la aos alunos propuser questões do tipo: “Qual é o período da história do Brasil retratado pelo texto?” ; “Que personagens reais são citados pela letra, o que aconteceu com eles?”; “Quem é o bêbado e quem é a equilibrista?”; “O que você achou da música?”, com esse tipo de prática, estará colaborando para construir uma visão de leitura mecânica e de texto-objeto. O único esforço que os alunos teriam seria o de inventar uma maneira para dizer que gostaram do texto, pois, para eles, este seria um comportamento adequado, já que trata-se de um clássico da MPB.

Vygotsky afirma que o pensamento verbal ocorre na união dos processos afetivos e intelectuais. Para esse autor, um pensamento desprovido de coloração emocional seria inútil, toda idéia contém de forma reelaborada a relação afetiva que os homens têm com a realidade que ela representa (*apud* PINTO, 2007, p. 115). Com base nesta idéia podemos imaginar o que ocorre no pensamento de um aluno que é levado a ler textos mecanicamente, sem envolvimento com os sentidos. Ele sempre vai recorrer ao mesmo discurso: “Não gosto de ler e não sou bom em interpretação de textos”.

Propor atividades que levem o aluno a dialogar, posicionar-se frente aos significados que traz esta canção, por exemplo, é dar a ele a oportunidade de se construir. Serão valores de ambos os lados colocados em discussão e daí nascerão novos sentidos. Desvelar e vivenciar significados atribuídos por si mesmo e pelos outros faz com que o indivíduo sinta-se inserido (SILVA, 1996).

#### **4. Conclusão**

O modo de funcionamento escolar faz com que se tenha a visão de uniformidade. Essa ideologia igualitária cega os olhos da sociedade e os nossos para a disparidade entre as crianças e jovens. Eles são vistos e tratados da mesma maneira. Isto sem falar na uniformização dos modos de vida trazidos pela globalização.

Propiciar a consciência e a interação a partir da leitura, para esses alunos, é, sem dúvida, um bem maior do que atingir um objetivo curricular.

Saber atuar com competência no mundo globalizado e ser crítico são características que todos os alunos deveriam apresentar ao saírem da



escola. É certo que, fatalmente, não haveria oportunidades garantidas para todos, haja vista a quantidade de jovens que não conseguem o primeiro emprego. No entanto, nada justifica a descrença dos professores e a letargia dos alunos.

Ao estudar em Psicanálise o fracasso escolar, Annie Cordié, citada por Mrech (1995), afirma que trata-se de uma patologia recente. A exigência da sociedade moderna em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes é uma pressão que gera distúrbios e mal-estar pela demanda esmagadora do Outro: “aprenda”.

Para Lacan, o saber e a ignorância estão ligados. “A ignorância, acabo de dizer é uma paixão, não é para mim uma menos valia, tampouco é um déficit. É outra coisa, a ignorância está ligada ao saber” (*ibidem*, p. 89). Ela é um saber intencional. Um saber que quer permanecer sem saber.

Por trás dessa paixão por não saber está o gozo, a satisfação pulsional e contraditória que é viver o pior e o imutável. Repetir tudo sempre igual, viver a alienação, sem saber e sem desejo.

No pensamento lacaniano, a ignorância é um conceito fundamental, pois os sujeitos não se dão conta de suas escolhas.

Podemos olhar para muitas direções e sempre estaremos diante do mesmo sentimento, a leitura crítica e competente é uma fonte em meio ao deserto que se esconde ao nosso olhar.

## 5. Referências

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. *In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? *In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. *In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) A cidadania negada : políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana L. P. *Teoria do discurso*. 3.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BARROS, Diana L. P. *Teoria semiótica do texto*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BOSCO, João. *João bosco ao vivo 100ª apresentação*, CD (Philips, 1989).

BOURDIEU, Pierre. *L'essence du néolibéralisme*. Le monde diplomatique, 1998. Disponível em: <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/10167>  
Acesso em: 23 out. 2008.

BRAIT, Beth. Discursividade e figuratividade: conjecturas em torno da imanência do sensível. In: OLIVEIRA, A. C.; LANDOWSKI, E. (eds.). *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo : Educ, 1995.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: leitura, escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José. A aula de leitura : um jogo de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e estrangeira*. (2.ed.). Campinas: Pontes, 2002.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria semiótica: a questão do sentido. in: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos* (vol.3). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) *A cidadania negada : políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

FIORIN J. L., Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. Trad. Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna*. Trad. Maria Margherita De Luca. São Paulo: Globo, 2005.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensivo. In: ZILBERMAN, R ; SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R ; SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

SEVERIANO, Jairo ; MELLO, Zuza Homem. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras*. (Vol. 2 : 1958-1985). São Paulo: Editora 34, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler : fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. ; SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

TATIT, Luiz. *O cancionista: composições de canção no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado lógico físico: investigações filosóficas*. Trad. Manoel S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.