

LEITURA CRÍTICA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DO LEITOR

Renilson José Menegassi *
Maria de Lima Morais*

Resumo: São discutidos aqui três aspectos necessários à formação do leitor crítico: a) a memória individual e coletiva do leitor; b) a interação leitor-texto-relação social nas atividades escolares de leitura; c) a relação trabalho, prática e humildade na construção de sentidos em leitura. As reflexões são conduzidas a partir dos pressupostos de Ezequiel Theodoro da Silva, tendo como prática de leitura o texto social “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso.

Abstract: Three aspects necessary to the formation of a critical reader are discussed in this study: a) the reader’s individual and collective memory; b) the interaction reader-text-social relation in reading activities at school; c) the relation work, practice and humility in the construction of meaning in reading. The discussion uses Ezequiel Theodoro da Silva’s theoretical stances and focuses on Caetano Veloso’s social text “Alegria, alegria”.

Palavras-chave: leitura crítica; formação do leitor; ensino

Key words: critical reading; formation of the reader; teaching

1. Leitura e realidade social

Nós possuímos uma história individual que é fruto de nossas experiências, vivências e conhecimento de mundo, que está, consideradas as diferenças culturais, armazenada na memória. A capacidade de memorização permite recuperar fatos do passado para serem refletidos no presente, construindo esse momento e o futuro. Paralelamente, por sermos indivíduos organizados social e culturalmente, também

* Universidade Estadual de Maringá

constituímos uma história coletiva que é arquivada em diferentes registros de nossa cultura, com a finalidade de preservar a memória humana a fim de que as novas gerações possam compreender o passado e confrontá-lo com situações do presente e, até mesmo, antever o futuro.

Para compreender a história individual ou social, precisamos atribuir sentido aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que o expressam. A leitura, nesse caso, exerce um papel fundamental, pois, como afirma Silva (1991, p.75), “ler e compreender os objetos e/ou as palavras é sempre uma tentativa de se compreender como um ser situado na história”. Essa concepção de leitura a coloca como parte integrante na construção do indivíduo em sociedade, contribuindo para a integração de seus membros.

No entanto, o “esquecimento” oferece riscos à memória individual e à coletiva, podendo ser provocado por dois motivos: um relacionado ao próprio sujeito, em que os elementos das situações de aprendizagem não lhes são significativas e por isso não são retidos; e outro relacionado ao contexto social, cujas lembranças significativas à compreensão da realidade são aproveitadas dos meios em que circulam.

Como vivemos num sistema capitalista, o qual depende da ignorância da população para sobreviver, mecanismos de esquecimento e de mascaramento da realidade são requintadamente planejados para que a população não perceba a relevância dos fatos, levando à construção de esquecimento coletivo. Éssa constatação nos leva a ouvir comumente que “os brasileiros têm memória curta”, frase propagada pela rapidez com que os fatos que provocam indignação em toda a nação caem no esquecimento.

Um exemplo desses mecanismos é a leitura que ao longo de muitos anos tem sido colocada em planos inferiores. Quando falamos em leitura, não estamos nos restringindo ao código escrito, mas a toda espécie de linguagem mediadora do processo de interação entre o leitor e a realidade social que o circunda, que lhe permite conviver socialmente. Os analfabetos e mesmo alunos que freqüentam ou freqüentaram bancos escolares estão impossibilitados de participar ativamente das decisões sociais por não possuírem uma visão crítica da realidade social.

2. Leitura e realidade social: relação esquecida na formação do professor

O quadro descrito é um reflexo das condições em que se encontram também as instâncias formadoras de professores, nas quais se constata uma série de proble-

mas que influenciam diretamente na qualidade do ensino. Silva (1991) aponta alguns deles, como por exemplo, a falta de atenção dos currículos para com a leitura, tendo maior espaço reservado às disciplinas que contemplam o estudo gramatical e o estudo de autores clássicos. Além disso, pouca importância é atribuída às disciplinas pedagógicas e aos cursos de licenciatura, onde as reflexões referentes ao ensino aprendizagem poderiam ser aprofundadas, possibilitando uma sólida formação sobre a leitura aos futuros professores; isto em se tratando dos cursos de licenciatura. Podemos observar que uma década se passou quando esse comentou surgiu e pouco se fez para modificar a situação nos cursos de licenciatura.

A falta de integração entre as disciplinas é outro fator complicador, exigindo o consumo rápido e superficial de informações, sem que os estudantes modifiquem comportamentos e hábitos adquiridos. Por outro lado, a falta de sistematização dos conhecimentos reduzidos à leitura e à discussão dos textos impossibilita os futuros professores de compreender a complexidade do processo de leitura, permanecendo a falsa idéia de que ensinar significa atribuir e cobrar leituras num determinado período, sempre observando-se a avaliação como ponto máximo do ensino.

Silva (1991) aponta também a dependência por apostilas ou cópias fotocopiadas, contendo apenas o essencial como mais um dos problemas a afetar a formação universitária. Essa prática, além de bloquear a frequência às bibliotecas e matar a convivência dos estudantes com livros, impede a aquisição de uma visão do conjunto das idéias de um ou mais autores, dificultando atingir operações mais complexas de leitura, como a análise, a síntese e o posicionamento sobre o assunto.

Cita, ainda, o apego a um único tipo de organização textual, ignorando as diversas linguagens existentes em nosso meio. Essa é a postura verificada nas instituições de ensino superior em que o prestígio pela linguagem escrita, técnica ou teórica, como único veículo a transmitir informações práticas e necessárias, induz os futuros professores a valorizar apenas este material no contexto escolar, desconsiderando a riquíssima variedade de textos, cuja influência nos leitores é muito maior que os livros informativos ou similares. É na verdade uma condução de formação propícia apenas à realidade social que os governantes desejam: um professor que não ensine leitura, apenas a conduza, ou melhor, “faça de conta que trabalha com a leitura”.

Estes fatores aliados a outros de ordem econômica, social e cultural impedem que a leitura seja vista como instrumento vital para a vida escolar. É, na realidade, vista como um instrumento de avaliação. É baseando-se nessas circunstâncias que Silva (1991) considera que a leitura é um processo esquecido durante a formação de

professores. Um fato consolidado na formação docente, infelizmente.

As lacunas em torno do ensino/aprendizagem da leitura persistem nos ensinos fundamental e médio, pois o professor, por não ter sido iniciado na compreensão do processo da leitura, durante a sua formação, constata os problemas em torno desta modalidade, mas não está capacitado para enfrentar e resolvê-los pois, muitas vezes, não conseguiu resolver nem seus próprios problemas com a leitura.

Como é mais fácil justificar o fracasso responsabilizando outros, é comum encontrar professores do ensino médio e das instituições de ensino superior culpando os alfabetizadores, como se o processo da leitura fosse limitado a esse período escolar. Silva (1991) salienta a necessidade da prática intensa e continuada na fase de pós-alfabetização, dentro e/ou fora da escola, pois ler não é apenas decodificar, mas interagir com as mais variadas linguagens, compreender as situações pragmáticas implícitas num texto, os recursos lingüísticos e estruturais utilizados para atingir o objetivo: a compreensão. Para tanto, é necessário que a leitura acompanhe a trajetória escolar, que seja objeto de análise e discussão pelos professores para embasar os encaminhamentos e metodologias a serem utilizados no processo e de uma forma espiral crescente conduzir o estudante à condição de leitor. Esse processo faz parte também da realidade social em que vive o aluno e o professor. No auge da divulgação do sócio-construtivismo, Solé (1998) propõe, corroborando as idéias de Silva, difundidas na década de 80 no Brasil, que a leitura não é responsabilidade de uma disciplina, de uma série ou mesmo de um determinado estágio do ensino/aprendizagem, ao contrário, ela é parte inerente a todo esse processo e, conseqüentemente, à realidade social em que se inserem professor e aluno.

Nesse sentido, muitas iniciativas da escola provocam a morte paulatina do leitor. Citemos como exemplo o livro didático que, em função das condições de trabalho, se tornou a ferramenta básica do professor, quando não única. Além das questões de nível literal, percebemos um conjunto de atividades rotineiras, mecânicas, que estão longe de propiciar o envolvimento do leitor com o texto, muitas vezes de excelente qualidade, porém não aproveitado como deveria. A concepção de leitura veiculada é superficial, como se as obras fossem produzidas apenas com o objetivo de responder a questões inseridas na unidade, ou para atender exigências da professora e da escola, eliminando totalmente o caráter social da obra, desvinculando-se da realidade social em que se insere. É, de certa forma, uma maneira requintada de propiciar um apagamento social da leitura, mostrando que o trabalho com essa habilidade não é importante, uma vez que as atividades desenvolvidas para tanto conduzem a um “desestímulo da leitura”.

Essa concepção superficial de leitura pode ser percebida também na avaliação. O aluno acerta quando reproduz a leitura do professor ou do livro didático, impedindo dessa forma atos de reflexão, questionamentos, contestações, interpretações divergentes que possam colocar o professor, com suas inaptidões formadas, numa situação difícil, onde suas idéias (ou melhor, as repostas do livro didático) não podem mais imperar. Ao invés de ser desafiado, o aluno, aos poucos, vai sendo condicionado a viver na ignorância e o que é pior, a perder o interesse pela leitura. É, certamente, uma maneira eficaz de transformação social que leva ao esquecimento social e individual da importância da leitura para a sobrevivência social do indivíduo. O professor, como responsável por esse papel, mesmo sem ter consciência disso, faz parte da cena imposta por sua formação, contribuindo para o desenvolvimento de um aluno leitor inapto.

3. O apagamento da interação leitor-texto-realidade social

As questões apontadas em relação à leitura revelam outra que é o mais agravante: o apagamento da relação triangular entre o leitor, o texto e a realidade social em que se inserem. A ênfase à gramática, à extração de idéias do texto, à falta de confronto entre idéias, às atividades rotineiras e mecânicas do livro didático, à preocupação com a estrutura do texto, à apreciação exacerbada de clássicos, à falta de desafios denunciam o didatismo vazio a que está submetida a leitura, impedindo a passagem do texto para o contexto e deste para a construção de uma realidade social que conduza a uma melhor perspectiva de vida para o cidadão, no caso, o leitor. Na realidade, as idéias veiculadas pela escrita escolar não são aprofundadas e discutidas em relação direta com a experiência social dos leitores, como se fossem algo totalmente desvinculadas do cotidiano, propícias somente ao contexto escolar. Essas idéias servem exclusivamente a essa realidade social.

O objetivo principal da leitura, nessa perspectiva, é que o leitor, através da interação com os textos, venha a desenvolver uma visão crítica da realidade, saber os motivos de as coisas serem como são e questionar suas alterações em benefício da coletividade e não de uma parcela minoritária que manipula os bens coletivos. Mas, para que isso aconteça, é preciso que o leitor, ao interagir com o texto, penetre nos referenciais construídos pelo autor, os quais são aspectos de uma realidade por ele trabalhada, e desvende-os, sem perder de vista os problemas e necessidades de seu contexto.

O pernicioso hábito de consumo rápido e da repetição superficial de infor-

mações, portanto, deve ser substituído por “trabalho-prática-humildade”, pois se trata de um processo lento que demanda tempo, entrega, paciência, instrumentação para que o leitor consiga eliminar qualquer atitude passiva no ato de ler. Essa transformação consome um certo tempo e leva à transformação do indivíduo, no nível pessoal e social.

De acordo com Silva (1998), a ambição desenfreada pelo lucro tem provocado o aumento das diferenças sociais. É exatamente nesse contexto que a leitura crítica encontra razão de existir. E uma instituição de ensino, comprometida com as transformações, tem que criar condições para que o estudante-leitor seja elevado a sujeito de seus atos, a se conscientizar dos problemas sociais e a lutar por uma nova ordem social. Este é o papel do leitor crítico que a escola deve formar.

No entanto, quando a prioridade é dada ao ensino verbal, mecânico e não-significativo, inconscientemente os professores estarão reproduzindo a mesma estratégia usada pela classe dominante de acobertamento das estruturas empobrecidas e apodrecidas do sistema capitalista, já que o método usado bloqueia e controla o surgimento da contestação e do questionamento sobre a razão de ser das estruturas de dominação, levando ao apagamento da memória coletiva e individual.

4. Uma prática de leitura social

Como exemplo prático dessa discussão, citemos o texto “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso (Favaretto, 1979), música vencedora do III Festival de MPB da TV Record, realizado em 1967:

Alegria, alegria

Caminhando contra o vento
Sem lenço sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes
Espaçonaves guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes pernas bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot

O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia?
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não? por que não?

Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço sem documento
Eu vou

Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
Uma canção me consola
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do Brasil

Ela nem sabe, até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou,

Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo
Amor.

Eu vou.
Por que não? por que não?

Caetano Veloso (1968, 1º LP individual)

Para que compreendamos os referenciais utilizados na composição da música, é necessário voltar no tempo e analisar o contexto em que foi produzida. 1967, período entre guerras, cujas verdades sociais encontravam-se em confronto. O sonho pelo sistema socialista foi abafado pela repressão policial, provocando descrença geral em relação aos projetos e planos futuros. A sucessão de presidentes no governo evidenciava a instabilidade do período: 1960 marca o fim do governo Juscelino Kubitschek e ocorre a inauguração de Brasília; em 1961 toma posse Jânio Quadros, eleito por expressiva maioria dos votos e, em agosto do mesmo ano, renuncia. A renúncia provoca uma das maiores crises políticas e sociais da história. João Goulart, vice presidente, assume o cargo após intrincadas manobras e em meio a uma explosão de revoltas populares, culminando no golpe militar de 1964, liderado pelo General Castelo Branco que depôs o presidente João Goulart, dando início ao ciclo de presidentes militares.

Nesse clima efervescente surge o Tropicalismo, movimento que resgatava grande parte da antropofagia de Oswald de Andrade (Fromchetti e Pecora, 1988). Os tropicalistas denunciavam e ironizavam as contradições do país, que sob a proteção da ditadura militar, a classe dominante acreditava em milagres da industrialização e do capital estrangeiro, sonhava com o Volkswagen zero e via o Chacrinha pela televi-

são. É um país de bananeiras, de índios, de baião e de frevo; mas também de Brasília, de poluição paulista, de movimentos estudantis e operários, de dívida externa, de rock, de chiclete e de Pelé. Um período de ebulição ideológica.

Esse desenvolvimento industrial e tecnológico, impulsionado pelos estrangeiros, submete as pessoas a um banho contínuo de sons, mensagens e imagens, mesclados pela cultura nacional e internacional. A música “Alegria, alegria” expressa com clareza a imersão de jovens num mundo fragmentado de notícias, espetáculos, televisão, propaganda, movimentos populares e estudantis, repressão, guerra etc. Dessa forma, a técnica de montagem cinematográfica de Oswald de Andrade casa-se muito bem com o período, pois elementos que lembram a realidade caótica como *crimes, espaçonaves, guerrilhas, caras de presidentes, bomba, bandeira, amores vãos* são neutralizados por outros como *cardinales bonitas, grandes beijos de amor, em dentes, pernas, Brigitte Bardot, por entre fotos e nomes, os olhos cheios de cores*. Assim podemos interpretar que o caráter trágico e agressivo da repressão é abafado por uma onda envolvente de situações prazerosas, fabricadas principalmente pelos meios de comunicação de massa com a intenção de desviar a atenção da realidade social. É o mascaramento da memória coletiva.

O eu-lírico, mergulhado nessas contradições, insiste em caminhar *contra o vento*, mas *sem lenço, sem documento*, o que possibilita a leitura de um sujeito desarmado, desprovido de sustentação, lutando e remando contra a maré. Mesmo a reiteração da expressão *eu vou*, após a mistura de elementos díspares que desconstróem a realidade, evidencia muita força de vontade por parte do “eu”. No entanto, essa garra não ecoa, não encontra espaço nem terra fértil para atingir o outro, é absorvida pelo mascaramento da realidade.

Isso pode ser comprovado também através dos versos *por entre fotos e nomes / os olhos cheios de cores / o peito cheio de amores vãos*, e também através do 6º e do 7º quarteto, que, funcionando como uma espécie de gradação de situações, vão empurrando o “eu” à impotência e à desilusão.

Assim, os versos *por entre fotos e nomes / sem livros e sem fuzil / sem fome sem telefone / no coração do brasil* conotam as conseqüências, a alienação a que a sociedade foi condicionada por estar impedida de conhecer e se posicionar criticamente diante dos fatos, levando ao apagamento da memória brasileira e à construção de uma realidade virtual de liberdade. Essa é a estratégia usada principalmente pelos meios de comunicação de massa para escamotear a realidade social do período, que aliada à repressão fazem todos os meios de mobilização se calarem no sentido de bloquear, controlar o surgimento de contestação e de questionamento. Estimula-se,

assim, a ignorância, o conformismo para manter o poder econômico e político vigente. E o eu-lírico, mesmo consciente dos efeitos do bombardeio ilusório, também é seduzido: *ela nem sabe, até pensei / em cantar na televisão / o sol é tão bonito*.

Como podemos ver, a letra da música “Alegria, alegria” revela um momento importante da nossa história, em que muitos indivíduos insatisfeitos, abalados pelos acontecimentos políticos, sem grandes sonhos e paixões, tentam resistir ao cancelamento da capacidade crítica, mas sem muitos resultados. Essa é a leitura que podemos fazer da última estrofe em que o eu-lírico, completamente desarmado, *sem lenço sem documento / nada no bolso ou nas mãos* persiste: *eu quero seguir vivendo / amor / eu vou / por que não? por que não?*. Percebemos no bojo dessas palavras um certo desencantamento, provocado pelas circunstâncias. Daí o uso do tempo verbal no presente.

Diante da leitura realizada, o título “Alegria, alegria” assume uma conotação irônica que nada mais é do que a atitude exigida ao povo pela classe dominante: esquecer os fatos ruins e viver o clima festivo da televisão, do rádio, do futebol, dos espetáculos, do Volkswagen zero, de Brasília etc. Uma fantasia criada para substituir uma memória apagada, para não desenvolver a leitura crítica nos cidadãos.

É importante salientar que esta não é a única leitura possível. O que queremos com esta análise é esclarecer que o contexto em que foi produzida a música não pode ser esquecido. Além disso, estudar elementos lingüísticos ou estruturais do texto simplesmente não possibilita a reflexão, o questionamento no sentido de compreender o motivo de as coisas serem assim e de como elas foram produzidas historicamente. Com isso não queremos dizer que o estudo de elementos lingüísticos e estruturais não seja importante. Ele é, mas para sustentar a análise do texto em relação ao contexto social.

Todas as informações histórico-sociais do passado utilizadas na análise da música, num estudo lingüístico e estrutural puramente, seriam deixadas de lado. Essas informações são de fundamental importância para que o leitor compreenda também o contexto social em que a música está inserido, na medida em que abre espaço para a análise, confronto, debate em torno das contradições sociais de sua realidade. Segundo Paulo Freire (1983), sem esse vai-e-vem do mundo para a palavra e da palavra para o mundo, não há sentido para qualquer tipo de vida acadêmica.

Nesse sentido, a interação leitor-texto-realidade social fica condicionada ao trabalho que se desenvolve junto ao leitor em formação. Isto significa que, como educadores, devemos pensar que as possíveis leituras de um texto são oferecidas ao

aluno, no caso o leitor em formação, a partir das diferentes contextualizações que possamos fazer sobre a realidade social que trazemos ao texto. No caso de “Alegria, alegria”, a interação leitor-texto pode ser feita a partir do sentido que se constrói tendo como referência a realidade social da época em que o texto foi criado. Para isso, cabe-nos a capacidade de direcionar esse leitor à compreensão necessária da realidade social da década de 60, inclusive criando, ou melhor, fornecendo, novas informações e dados à memória individual do leitor, mostrando-lhe que esses dados fazem parte da memória coletiva do brasileiro.

Por outro lado, podemos mediar a interação leitor-texto, conduzindo à compreensão do texto à luz do contexto da realidade social atual. Nesse bojo, o aluno pode expor mais os dados armazenados nas memórias individual e coletiva, demonstrando, inclusive, o seu nível de interação com o texto.

Assim, como professores, faz-se necessária a escolha adequada da estratégia que melhor se adapte à realidade dos alunos que temos em mãos para contribuir para sua formação. O ideal é o trabalho com as construções de sentidos para “Alegria, alegria”, o que certamente enriquece nossas aulas e auxilia no desenvolvimento do leitor crítico. Contudo, todo esse discurso só é possível, se tivermos em mente que a leitura crítica é uma relação de trabalho, prática e humildade na construção dos sentidos em leitura.

Endereço para contato: renilson@wnet.com.br

Referências

- FAVARETTO, C.F. *Tropicália: alegria, alegria*. São Paulo: Kairós, 1979.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Trad. por Lilian Lopes M. da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FROMCHETTI, P. ; PECORA, A. *Literatura comentada*. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico por Paulo Fromchetti e Alcyr Pecora. São Paulo: Nova Cultural, 2. ed., 1988.
- SILVA, E.T. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1998.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.