

A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

JOSÉ LUÍS MARQUES LÓPEZ LANDEIRA*

A procura pela superação dos limites não é, necessariamente, uma reprimenda aos trabalhos anteriormente realizados; antes, reflete o desejo de colaborar na continuidade de um fio histórico que vê na futura investigação uma clara homenagem ao que já se realizou. Nesse espírito, propomo-nos a uma reflexão sobre a disciplina escolar de língua portuguesa na sua vocação de formar leitores. Com isso, pretendemos, dialogando com o que já se falou sobre o assunto, nos limites que cabe nesta reflexão, o exercício de redimensionar o papel do professor de português sem, no entanto, descaracterizá-lo de sua identidade profissional das Letras.

Discutir sobre o que já muito se falou é arriscar-se à superficialidade – preço usualmente pago ao lidarmos com propostas demasiadamente amplas. No entanto, desejamos circunscrevermo-nos às relações lingüísticas entre cultura, leitura e aula de língua portuguesa, partindo do pressuposto que qualquer experiência com a linguagem é, antes de tudo, uma experiência cultural (Lakoff & Johnson, 2002).

Nosso primeiro enfrentamento gira em torno da própria definição de identidade cultural do professor de língua portuguesa. Com Van Dijk, entendemos “identidade” como duas possibilidades que se inter-relacionam:

- 1) una representación mental de sí mismo (personal) como un ser humano único con sus experiencias y biografía propias, personales, como se lo representa en modelos mentales acumulados, y el autoconcepto abstracto derivado de esta representación, a menudo en la interacción con otros, y 2) una representación mental de sí mismo (social) como una colección de pertenencias a grupos, y los procesos que están relacionados con tales representaciones de pertenencia¹ (Van Dijk, 1999: 154)

* doutor em Educação (área de Linguagem e Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Mestre em Letras (área de Língua Portuguesa) pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo e professor universitário das disciplinas de Estratégias de Leitura e Produção Textual e Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

¹1) uma representação mental de si mesmo (pessoal) como um ser humano único com suas experiências e biografia próprias, pessoais, como representado em modelos mentais acumulados, e o auto-conceito abstrato oriundo dessa representação, amiúde na interação com outros, e 2) uma representação mental de si mesmo (social) como uma coleção de pertenças a diversos grupos e os processos que relacionados a tais representações de pertença”.

Entre essas duas possibilidades, destaca-se a relação com o outro: o aluno, as vozes presentes nos textos, as autoridades escolares.

Por isso, nosso interesse volta-se às teorizações que no afã de resolver profundos problemas educacionais no Brasil, em especial no que respeita à formação de leitores, limitam-se a simplificar do papel do professor de português reduzindo-o a um mero animador cultural que faz os textos circular em sala de aula. Essa visão é apenas aparentemente nova, pois não só mantém uma estrutura sacralizada que divide os conhecimentos de interpretação textual dos de literatura e estes dois dos de linguagem, como, acreditamos, aumenta ainda mais o fosso entre conhecimentos lingüísticos e textuais, perpetuando-os, na escola, como se duas realidades diferentes se tratassem, o que está longe de parecer-nos verdade.

A tentativa de aproximar estudos lingüístico-textuais à prática docente, nos níveis escolares e tendo como objetivo último a formação de um leitor autônomo em sua leitura, no entanto, encontra outro degrau de difícil acesso: a cultura normativa enraizada fortemente na tradição escolar brasileira. A manutenção dessa visão tradicionalista de ensino gramatical, a qual apresenta rasgos próprios e variados que, em si mesmos, constituem uma radiografia da cultura inerente ao trabalho pedagógico com a língua portuguesa.

A QUESTÃO CULTURAL DA LEITURA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na prática, a preferência pela manutenção da tríade, em especial no Ensino Médio, de Gramática, entendida como gramática normativa frasal, – Literatura, entendida como história literária e Redação, jeitosamente exclui a interpretação textual relegando-a, na maior parte das vezes, a espaços de apresentação de conteúdos na disciplina de gramática ou a determinados momentos na aula de literatura. No cerne desse pensamento, há, entre outros motivos, a ausência da representação mental do leitor na formação da identidade do professor de língua portuguesa.

Isso ocorre porque, de uma forma geral, o professor de língua portuguesa lê pouco e mal. Essa dificuldade leitora perpetua a sua formação pessoal, o que inclui a escolar e a acadêmica e continua na desvalorização da leitura na sua vida pessoal e profissional. Nos

cursos de Letras (e, claro, não só!), seja pelas dificuldades econômicas, que se agravam na precariedade de muitas bibliotecas universitárias, seja por um hábito instituído, lê-se pouco e, daquilo que se lê, por razões culturais, comumente procura-se a opinião da autoridade, não a construção alicerçada da opinião do leitor. Em outras palavras, o leitor universitário lê não para construir a sua voz, mas para encontrar a voz do outro, da autoridade, daquele que sabe ler e vai dar-lhe a segurança da resposta certa. Desacostumado a lidar com a sua própria voz, muito menos ainda a defendê-la, esse professor pouco tem a expressar diante de uma leitura que realize. Espanta-se quando se descobre falando algo que brota de sua própria reflexão, tão acostumado está a repetir o que extraiu de algum lugar e tomou posse inadvertidamente como seu.

Mas a leitura é parte de um processo de enunciação, sendo, dessa forma, “processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo o seu significado” (Soares, 1999:18). A dificuldade de *produção de leitura* torna-se sinônimo da própria dificuldade de construir-se como identidade leitora, daí uma constante sensação de fracasso na construção da identidade docente que facilita a submissão a fórmulas exteriores: o domínio do livro didático, de palestras e mini-cursos “práticos”, em que as velhas “soluções” são fantasiadas de novidade num doce deixar-se levar pelo sabor dos ventos apenas, para em dado momento, constatar o fracasso e retornar submisso ao que se considera tradição.

Tal processo de simplificação com que se reveste a transformação na escola apenas reflete a simplificação associada à própria atividade leitora, tomada ainda, muitas vezes, como processo de localização de informações. Essa valorização excessiva da informação no processo de leitura é também um reflexo cultural.

Morin (1967: 17) define cultura como

“um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções. Esta penetração se efetua segundo trocas mentais de projeção e de identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens da cultura como nas personalidades míticas ou reais que encarnam os valores.”

O uso do termo *corpo* permite que pensemos em cultura como articulação sistemática entre os diferentes elementos: normas, símbolos, mitos e imagens. Ou seja, não são quaisquer elementos, mas *aqueles que se articulam entre si de maneira harmoniosa o suficiente para*

se constituírem como um sistema vivo e interativo. Essa interação se dá por meio de trocas mentais que permitem que a cultura penetre o indivíduo, participando na construção de sua identidade. A troca constante entre os elementos constitutivos supõe que dentro dos limites do espaço ocupado por uma determinada cultura, o indivíduo tem algo a receber e algo a dar. Mais ainda, tem algo que deseja receber dessa cultura e algo que deseja acrescentar-lhe. Essa interação não se processa de forma linear, com pré-requisitos culturais que se somam, mas em rede, na resolução entre a vontade do indivíduo, a cultura e o contexto social onde eles se movimentam. É importante destacar que o aspecto volitivo envolvido aproxima cultura dos processos de identidade e de identificação. Em outras palavras, a cultura participa na constituição da identidade no indivíduo a partir de uma identificação que se polariza nos elementos que a estruturam. Sendo por natureza dialógica, a sua dinâmica inscreve os opostos constitutivos dos indivíduos e dos povos, resolvendo-se a partir de tensões e justaposições de elementos aparentemente contraditórios (Abdala 2002:9-26).

A CULTURA DA LEITURA EM SALA DE AULA

O texto, como realidade semiótica complexa, não pode ser analisado apenas em função de si mesmo. Todos os aspectos formais do texto são importantes desde que descritos, analisados e interpretados dentro de um quadro de prática sócio-cultural. Isso exige, no espaço escolar, não apenas o domínio da produção da leitura como também a reflexão consciente sobre essa produção. Concordamos com Pedro (1997: 36) quando afirma: “Não se justificam, pois, explicações lingüísticas, por um lado, textuais, por outro, e correlações ocasionais, isoladas e desligadas, de um ponto de vista teórico, dos diferentes aspectos da situação sócio-cultural”. Surpreender o momento em que a linguagem penetra no indivíduo constituindo-lhe a cultura permite explicitar, através da metodologia mais adequada, os procedimentos envolvidos. De antemão, parece interessante considerar que a aula de português assim dimensionada procura captar a linguagem como corpo de múltiplas facetas e contornos fugidios que, de acordo com a iluminação, deixa transparecer algo novo e inusitado. Isso dificulta uma perspectiva homogênea de estudos da linguagem e rompe com um dos elementos mais estabilizados na própria cultura escolar: a homogeneidade.

Morin (1967: 17) também nos diz que a cultura “alimenta o ser semi-real, semi-imaginário, que cada um de secreta no interior de si (sua alma), o ser semi-real, semi-imaginário que cada um secreta no exterior de si e no qual se envolve (sua personalidade).” Ao definir o homem como ser semi-real e semi-imaginário, Morin reforça a sua postura dialógica de cultura, definindo a ação cultural como forma de “alimentar o ser” ou seja de construir um conhecimento. O vínculo cultura/indivíduo é a maneira de esse indivíduo se constituir culturalmente. Esse vínculo não se dá apenas no plano da personalidade, mas também atinge a esfera mais profunda da alma humana. A alma, vista como o plano interior do indivíduo, distingue-se da personalidade, plano exterior. Ao depararmos com o outro, entramos em contato com a sua personalidade, que está estruturada culturalmente; a cultura se realiza, no entanto, no diálogo entre personalidade e alma. Ou seja, a cultura está para além de um contato individual. Em outras palavras e seguindo o raciocínio de Morin, nem todo contato entre personalidades é um ato cultural se não houver também um vínculo entre almas. O diálogo cultural necessita de atingir o secreto do homem, tanto no que mostra aos outros, como naquilo que lhe é interior.

Nesse respeito, cultura seria não um valor em si mesmo, mas “um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela” (Eagleton, 2005: 39) procurando a transformação social. Qualquer produção de leitura, como ato cultural é a possibilidade da transformação histórica da identidade do leitor, não pela emoção desarraigada, mas pelo próprio processo de enraizamento que a reflexão permite.

Para constituir-se, a identidade necessita de *enraizamento*, de uma relação com o lugar histórico e cultural, que o transforme em espaço. Entendemos enraizamento, como uma relação com o lugar, mantida principalmente pela enunciação e pela cultura, aspectos que se apresentam como possibilidade na produção da leitura e e que permitem a sua transformação dos textos lidos em espaços de interação. Por espaço compreendemos a realidade existente em função do sentido que ele faz para um determinado sujeito que ali se reconhece e constrói a cena de sua presença para si e para o outro (Landowski, 2003). Dessa forma, a construção do espaço de leitor é essencial para a identidade do indivíduo, pois essa construção, que é uma espécie de “procura de si mesmo” exige um processo de localização no mundo, considerado como um outro com o qual esse sujeito em construção

deve se relacionar, mas visto também como presença diante da qual esse mesmo sujeito se constitui.

Mas o espaço escolar tem sido um espaço da procura da homogeneidade. Não se discute que quantitativamente é muito mais produtivo extrair um “homem médio”, a partir de um conceito de ser humano, que configuraria o aluno ideal e voltar toda a educação para esse indivíduo imaginado. Sem alma, esse “homem médio” é elemento formador de cultura, mas é incapaz de constituir-se como ser cultural. Assim parece estar o aluno na aula de português: faz parte da cultura escolar, mas não consegue construir uma identidade cultural a partir das informações que recebe. Recebe, mais do que participa, como já anteriormente, vítima de outras maquiagens ao processo pedagógico, já ocorrera com o seu professor. E, infelizmente, o vínculo cultural, na maior parte das vezes, formado na aula de português é de que a Língua Portuguesa é muito difícil e que o aluno não sabe falá-la.

Reflexo direto e comum desse reforço cultural negativo recebido nas aulas de português é a frase: “Não sei nem português direito, vou saber inglês?”. Como a incapacidade diante da Língua Portuguesa chegou à alma desse aluno? A resposta é plural, mas encaminha-se para a aula de Língua Portuguesa a qual, centrada em um mundo abstrato da linguagem, desvincula a realidade da prática diária do português dos estudos em sala de aula.

A LEITURA NA ESCOLA: ENTRE A *LANGUE* E A *PAROLE*

O século XX seguiu os seus caminhos, no que respeita aos estudos da linguagem, a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure. Interessa-nos, neste momento, compreender as implicações didáticas e culturais da dicotomia *langue/parole*². Para Saussure (*apud* LOPES, 1975: 72-96), a linguagem humana é a capacidade que o ser humano tem de comunicar-se com os outros indivíduos através de palavras. Para poder estudá-la, divide-a em *langue* e *parole*. Por *langue*, Saussure designava o próprio sistema da língua, ou seja, o conjunto de normas vistas até o limiar da frase, que determinam o emprego dos sons, das formas e relações sintáticas, necessárias para a produção de significados. A *langue* é

² O termo *langue* tem sido traduzido em português por língua, assim como *parole*, por fala ou discurso, conforme cada um dos diferentes tradutores.

imposta pela sociedade a cada falante como um código e delinea o espaço no qual nos podemos mover a fim de que as mensagens sejam entendidas e possamos nos comunicar.

É desde essa posição que Saussure compara a *langue* a um dicionário cujas cópias se acham distribuídas entre os falantes de uma comunidade. Cada falante, quando vai se expressar, recorre a esse dicionário e retira dele aquilo que precisa para os seus propósitos comunicacionais. Na teoria saussureana, a *langue*, fenômeno social, apenas se estabelece a partir da *parole*, fenômeno individual. A função essencial da língua é comunicar informações de forma eficiente e rápida. É a essa parte da *langue* posta em ação por um falante que Saussure designa por *parole*. Nessa visão, a *parole* aparece subordinada à *langue*. Essa superioridade da *langue* é, na perspectiva saussureana, a forma de instaurar uma ordem natural ao conjunto da linguagem. A atividade individual de comunicação do sujeito obriga-o a obedecer às regras da *langue*. A linguagem é compreendida pelo seu valor funcional, como instrumento que permite a comunicação.

Qual o reflexo desse pensamento, que norteou os estudos da linguagem durante a maior parte do século XX, nas aulas de português?

Se, para comunicar-se, o indivíduo consulta um dicionário da *langue* do qual reproduz alguns excertos no ato comunicativo, a aula de português deve assegurar-se de que o aluno tenha essa gramática ao fim de sua escolaridade. Em outras palavras, a aula de português estuda, principalmente, a *langue*, não a *parole*. Note-se que, procedendo assim, ela foge de ser uma aula de linguagem, mesmo no sentido de Saussure, para se constituir em uma aula de *langue* ou língua, em uma tradução literal. Culturalmente, o mito da gramática penetrou e fortaleceu-se no âmago da cultura escolar. A imagem do falante ideal, que domina perfeitamente bem a esse dicionário que é a *langue*, ocupa a mente da maioria dos professores de português ao estabelecerem os objetivos de conteúdo para os seus alunos. Esse aluno falante ideal é o mesmo homem médio cultural de que falamos, ser sem alma que não se constitui como realidade cultural. Na prática, como uma grande parcela desses alunos não consegue dominar esse dicionário, nem sequer está interessada nisso, o professor sofre um desencantamento extra, que somado a baixos salários, desprestígio social, indisciplina escolar e excesso de carga horária constitui uma identidade cultural perversa desse professor como alguém derrotado.

Todo texto é parte de um processo de significação e comunicação, em que interagem diferentes sistemas semióticos, sociais e culturais que transcendem o plano lingüístico, inscrevendo-se nele, no momento da enunciação. Todo texto, antes mesmo de ser um fragmento da *langue* que se procura analisar em função de si mesma é o resultado de um acontecimento de enunciação, o qual envolve um enunciador em constante interação com um co-enunciador e tempos e espaços particulares de produção e construção de sentidos, particularmente se pensarmos o texto escrito constantemente desdobrando-se em momentos e lugares não concomitantes.

Por isso, a aula de língua portuguesa não pode ser pensada a não ser dentro de uma perspectiva que se traduza em um constante polemizar da cultura do aluno. Isso certamente redimensiona o nosso olhar sobre as relações entre *langue* e *parole* e nas suas manifestações escolares mais freqüentes, como traduzidas nas aulas de gramática, redação e literatura, para um trabalhar conjunto que colabora para a construção da identidade do aluno e de sua consciência em relação à linguagem.

BIBLIOGRAFIA

ABDALA JR, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidade plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural*. São Paulo: Senac, 2002

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. *Teoria da literatura : uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução coordenada por Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercados das Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LANDEIRA, José Luís. *A enunciação da poesia errante*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2005.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LOPES, Edward. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1975.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX (o espírito do tempo)*. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PEDRO, Emilia R. (org.). *Análise crítica do discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Perspectiva, 1997.

VAN DIJK, Teun A. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Tradução de Lucrecia Berrone de Blanco. Barcelona: Gedisa, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2000.

SOARES, Magda. “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”. In: ZILBERMAN R. & SILVA, E. T. (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.