

DA TRAMA ENTRE LEITORES E LEITURAS À TECITURA TEXTUAL

Patrícia Colavitti Braga¹
colaviti@terra.com.br

Resumo: Segundo nossas pesquisas, o ato de se atribuir sentidos a um texto, por meio da leitura, ou mesmo produzi-lo é um modo de se emaranhar ao texto alheio e dar-lhe continuidade. E, assim, nesse tecido, uma teia gera e gere outra teia. Daí, conclui-se que não é possível extrair, do vazio, a leitura e a produção textual. Por esse motivo, entendemos que é papel do educador despertar no aluno a consciência de que a leitura e a reflexão sobre o processo de composição textual desenvolvido por outros autores são elementos primordiais e fundamentais do processo de construção do seu (do aluno) texto, pois, leitura e conhecimento técnico são propulsores da compreensão e da interpretação, bem como contribuem para o fluir da criação. Sendo assim, compete ao educador, responsável pelas disciplinas relacionadas ao domínio e à produção de textos em suas múltiplas linguagens, guiar o aprendiz na construção desse repertório de leitura e criação, por meio de aulas que transcendam a mera informatividade ou o contato superficial com o texto verbal ou não verbal, literário ou não literário. Dessa forma, a relação entre o aluno e o texto poderá se concretizar enquanto ligação e simbiose, ou seja, o texto convida e é convidado a se apresentar à alma do aprendiz como um espelho ou como um caminho e, não poderá, em absoluto, ser trabalhado como uma explanação de personagens e enredos mudos e surdos. Para tanto, este artigo traz reflexão teóricas e estratégias de percursos de leitura desenvolvidos em nossa prática pedagógica que possibilitaram a formação do leitor hábil, competente e apto a transformar a sua realidade via conhecimento e poder sobre a linguagem.

Palavras-chave: _ Leitura _ Educador _ Criação

Summary: According to our research, the act of attributing meanings to a text through reading or text production is a way of getting entangled in someone else's web and giving it continuity. In this way, in this fabric, one net generates another net. Thus, we conclude that it is not possible to extract reading or text production from empty space. For this reason, we understand that the role of the educator is to make the student aware that reading and reflecting on the text composition process developed by other authors are basic and fundamental principals of the student's own text, because, reading and technical skills are the driving force to comprehension and interpretation, as well as a contributor to the creative flow. Thus, it is up to the educator, responsible for the subjects connected to control and production of texts in its various languages, to guide the learner in building a reading and creation repertoire, by means of classes that go beyond mere information or that provide nothing more than superficial contact with verbal and non-verbal texts, literary or not. Consequently, the relationship between the student and the text can be accomplished when it is used as a link and symbiosis, that is, when the text invites or is invited to present itself to the student's soul as if it were a mirror or a pathway and, cannot, absolutely, be worked as an explanation of deaf and dumb characters and plot. Therefore, this paper delves on the theoretical and strategic reflections of the paths developed by reading in our educational

1 Mestrado em Teoria Literatura pela Unesp. Doutora em Linguagem e Educação pela USP – São Paulo. Professora e Coordenadora de Extensão Universitária na Unices – São José do Rio Preto.

practices that make the training of a skillful and competent reader possible, the training of someone, who is capable of transforming his/her, reality via knowledge and power over language.

Key Words: Read_ Educator _ Composition

1- O entrelaçamento entre o ser e o texto: fundamento da leitura e da criação



3

“Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
chamei de mau gosto o que vi
de mau gosto, mau gosto
é que Narciso acha feio o que não é espelho
e a mente apavora o que ainda não é mesmo velho
nada do que não era antes quando não somos mutantes”

(Caetano Veloso²)

Nosso estudo emerge da reflexão acerca dos sentidos e significados pertinentes ao ensino de Leitura, Literatura e Produção de textos e da necessidade de encontrarmos norteamentos didáticos para de suprir falácias provocadas por uma democratização desordenada do acesso à escola, pois como Geraldí explica, a ação de “democratizar” o acesso à escola que ocorreu após a revolução de 1964, gerou um crescimento da população escolar da ordem de 1 milhão e meio de crianças, o que exigiu o aumento na quantidade de professores. Assim, ocorreu a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico. E, dessa forma, professores despreparados apoiaram-se em manuais didáticos que criavam a ilusão de ensino, mas que eram, na realidade, *livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material* (1997:117).

Por isso, mostra-se imprescindível a desconstrução ou, pelo menos a reflexão sobre o senso comum, produzido no momento acima determinado, que ainda gere o desempenho de muitos professores e, que por sua vez, promovem os problemas de domínio de linguagem, ou

² VELOSO, C. *Sampa*.

³ PICASSO, P.R. *Mulher no espelho*. (158x128 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, 1932.

seja, de capacidade de articulação, leitura, compreensão e interpretação de textos verbais e não-verbais.

Esse sentimento comum promove um ensino que se concebe de maneira unilateral pelo professor e, por isso causa um distanciamento entre o ser integral, a gênese e o conteúdo das disciplinas relativas à linguagem, como se a aprendizagem efetiva se construísse independentemente das singularidades, interesses e saberes culturais e sociais do ser humano.

A fim de apresentarmos uma possibilidade de desconstrução dessa prática fragmentada e descontextualizada de se conduzir os processos de ensino-aprendizagem nos universos das linguagens e apresentarmos uma possibilidade efetiva de ensinar, de estimular o desenvolvimento da habilidade de pensar, elegemos a Literatura como a manifestação artística geradora da interação entre outras artes, a cultura letrada e a da criança, e da sua posterior criação textual, pois, para Bakhtin:

o texto (oral ou escrito) como dado primário de todas as disciplinas de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens) representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento (2000:329).

E continua:

O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. Conglomerado de conhecimentos e de métodos heterogêneos chamados filologia, lingüística, ciência da literatura (...) Partindo de um texto, perambulam-se nas mais variadas direções, recolhendo-se fragmentos heterogêneos da natureza, na vida social, no psiquismo, na história, que serão unidos numa relação ora de causalidade, ora de sentido, confundindo-se a constatação e os valores” (2000:341).

Isso significa dizer para que se produzam textos verbais e não-verbais é preciso que exista um leitor competente, hábil, que deles (dos textos) conheça a técnica e atribua-lhe a sua alma, para que essa se conecte a alma do texto já concebido. É em função disso, que nesta pesquisa, o texto é o princípio e o meio para se chegar a um fim que será sempre próprio texto, em sua forma de leitura ou de produção verbal e, ou não-verbal.

Conceber o ato de se atribuir sentidos a um texto por meio da leitura ou mesmo produzir um outro texto é também um modo de se emaranhar ao texto alheio e dar-lhe continuidade. E, assim, uma teia gera e gere outra teia. Daí, conclui-se que não é possível extrair a leitura e o texto escrito, do vazio. Por esse motivo, é papel do educador despertar no aluno a consciência de que a leitura e a reflexão sobre o processo de composição textual desenvolvido por outros

autores são elementos primordiais e fundamentais do processo de produção, pois eles são propulsores do fluir da criação. Tal qual afirma Manguel na obra *História da leitura*:

Para Sócrates, o texto lido não passava de palavras, nas quais signo e significado sobrepunham-se com precisão desconcertante. Interpretação, exegese, glosa, comentário, associação, refutação, sentido alegórico e simbólico, tudo adivinha não do próprio texto, mas do leitor. O texto, como um retrato pintado dizia somente “a lua de Atenas”; era o leitor quem lhe atribuía a face de marfim, um céu escuro profundo, uma paisagem de ruínas antigas ao longo dos quais Sócrates outrora caminhava (1997:77).

O texto é, portanto, o elemento ímpar que representa, sintetiza e supera o real; e o desejo de domínio de sua concepção é também o da instauração do leitor em sua totalidade, da dissolução e da sublimação de conflitos e paixões que tangem e tingem a existência, por meio da criação, que é fruto do trânsito entre o universo psicológico, a realidade e o imaginário, pois:

O trânsito entre o imaginário e o real não desconsidera os fatores psicológicos. A necessidade de adaptação ao meio ambiente gera estados de desequilíbrio, que provocam vontades e impulsionam a fantasia e a criação. Vigotski ainda diz que se o ser humano fosse totalmente adaptado ao meio ambiente que o rodeia, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. A necessidade e o desejo, portanto, são molas propulsoras do processo criativo (Buoro, 2002: 81).

E é justamente isso que permite a formação de um sujeito atuante que lida com sua realidade e com suas necessidades e conflitos psicológicos e sociais de forma produtiva, por meio do trânsito com o imaginário.

Podemos afirmar que é papel do educador das disciplinas relacionadas ao domínio e à produção de linguagem guiar o aprendiz na construção desse repertório, por meio de aulas que transcendam a mera informatividade ou o contato superficial com o texto verbal ou não verbal, literário ou não literário. A relação entre o aluno e o texto deve concretizar-se enquanto ligação, ou seja, o texto precisa entranhar e se apresentar à alma do aprendiz como um espelho ou como um caminho, não deve jamais, ser trabalhado como um objeto vazio, como uma explanação de personagens e enredos mudos e surdos.

É imprescindível construir a noção de que a leitura do texto literário não é a simples decodificação dos sentidos das palavras e a constatação das nomenclaturas formais na poesia e a descrição dos elementos e da estrutura do enredo na prosa; ela é antes de tudo um exercício de atribuição de significados que transcendem a forma e o código. Um outro código surge na leitura do texto literário, um código coordenado que vai se estabelecendo pela relação de atração e afastamento entre o leitor e o eu-poético no momento de fruição do texto.

Esse processo é uma das formas de “Educação pela Pedra” sobre o qual nos fala João Cabral de Mello Neto⁴, mas é por ser assim, por lições, por aprendermos da pedra, que seu destino é ser sólido e sua existência maleável, mas indestrutível em sua essência de átomo.

Podemos observar que a atividade criativa se dá realmente “por lições”, ou seja, sua constituição não é uma realização mítica ou mágica; é sim, resultado de um processo em que a pedra “sabe lecionar” e que tem seus momentos bem definidos, os quais precisam ser vivenciados de “fora para dentro” e “de dentro para fora”, para se mostrarem plenos em síntese:

Vigotski destaca então três momentos nesse processo. O primeiro considera a imaginação criadora como resultante da reformulação de experiências vividas, combinadas com outros elementos do mundo real. O segundo incorpora a participação do efetivo e dos elementos sociais que envolvem o indivíduo. O terceiro objetiva a criação como resultado de um processo que interfere na transformação do mundo (apud Buoro, 2000:82).

Dessa forma, nota-se que na gênese dos problemas de domínio de linguagem apontados anteriormente está o sujeito que chega à escola e não tem como viver esses três momentos referidos. Então, uma das vias de solução da problemática em análise é possibilitar a instauração desses momentos no ato pedagógico, na educação experimentada em sala de aula, para o desenvolvimento desse percurso criativo.

Para tanto, podemos escolher como um dos percursos de apoio às idéias apresentadas por Vigotski na obra *La Imaginación y el Arte em la infância* (1982), na qual o estudioso nos oferece reflexões que se configuram em um norte sobre o desenvolvimento da imaginação criadora, assim como seus mecanismos de funcionamento. Segundo o autor, a percepção interna e a externa são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia.

Assim sendo, podemos confirmar a relevância dos atos de leitura e DE produção textual que podemos a serem oferecidos às crianças, bem como a importância da interação com outras formas de arte que não a literária. Nessa vivência e convivência com estratégias de identificação, sublimação, recriação e transformação da realidade desenvolvida por artistas, a criança constrói seu repertório e gera meios para o desenvolvimento da criatividade, diferenciando-se mais tarde daquelas que não tiveram oportunidade de tais vivências.

⁴ NETO, J.C. - *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

2- A função didática das histórias: fios que nunca se rompem

Nesse processo de investigar os fios que compõem a tecitura textual, a fim de entrelaçá-los ao nosso processo de ensino-aprendizagem de Leitura e Produção de Textos, é importante aludir à função didática das histórias, pois desde o início dos tempos, elas funcionam como formas de expressão e explicação da realidade, além disso, também se constituem, desde o início dos tempos, como elementos para diálogo e criação de outras histórias.

Para Haidt (2001) em *Curso de Didática Geral*, a educação é constituída de duas funções: a social e a individual. A função social é exercida pelas gerações adultas sobre as mais jovens; os adultos fazem valer o sentido latino do verbo *educare*, que significa alimentar, criar; e orientam os mais jovens por meio da transmissão de *um conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social* (2001:11).

Enquanto isso, do ponto de vista individual, como já aludimos antes, a educação é regida por um outro sentido de *educare*: fazer sair, conduzir para fora, e sua referência é em relação ao *desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade* (2001:12).

A partir desses conceitos, pode-se concluir que é relegada ao educador uma função dupla, pois ele é o agente da educação social, mas é também o mediador da educação individual. E para exercer essa função, ele pode se valer do mesmo instrumental que os antigos usavam para educar: as histórias. As histórias educam do ponto de vista social, pois elas alimentam, criam perspectivas, bem como do ponto de vista individual, pois elas são fundamentais no processo de *mimese*, síntese e superação do real.

Vale ressaltar que, no que corresponde à mediação da educação individual, cabe ao professor a inserção de estratégias didáticas que aliem às imagens propostas pelas histórias, a arte e o real, que valorizem as potencialidades de cada indivíduo e possam revelar as suas aptidões.

Assim, propomos que se utilizem estratégias de leitura que transcendam a idéia de que o texto comunica um pensamento e devemos desvendá-lo, pois segundo Chartier, *a linguagem não é apenas a comunicação de um pensamento, mas a atribuição de um significado* (1994: 14).

Faz-se importante ressaltar que é preciso cuidado ao escolher as histórias, a análise da ideologia que apregoam é procedimento primordial, pois devemos considerar que desde o

início dos tempos as histórias são criadas com o objetivo de ensinar, mas, no decorrer dos tempos, muitas foram relegadas cada vez mais à função do objeto de entretenimento, ou então de corroborar figurativamente a ideologia de uma classe dominante. Como nos ensina Chartier em *História da Leitura* (1994) *o livro sempre visou instaurar uma ordem*, e para que uma ordem seja instaurada, é preciso que se interdite o que se considera “caos”, ou o que rompe com as expectativas dos representantes da tradição, e as interdições sempre advirão dessas instituições controladoras.

Essas instituições controlam por meio da resistência e até mesmo da interdição a preparação do pensamento autônomo e criativo. E, para isso, muitas vezes, desvincula o texto da idéia de que ele pode ser gerador de vários domínios dentro da sociedade e, se delega a ele a função restrita de instrumento para a aquisição da linguagem, o que nos leva a uma outra função atribuída à literatura que é a de servir como material para o domínio lingüístico, não para a práxis social.



3. Nos itinerários da leitura, a alfabetização cultural

O quadro de Picasso, intitulado “Lemos os dois”⁵ nos remete a um momento singular de nosso itinerário enquanto professores de linguagens, o do despertar para o fato de que o bom leitor não surge a partir do momento em que aprende a decodificar as letras e apreender-lhes o significado; surge muito antes, desde a mais tenra infância e sua formação se prolonga no decorrer de toda a vida, por meio de algo mais do que a aquisição lingüística. Esse algo mais se refere ao ato de aprender a ler as pessoas, sua cultura, sua arte, o mundo que lhe serve como palco e tela, a natureza e tudo o mais que possa transmitir informação e a que se possa atribuir sentidos.

A alfabetização cultural, ou seja, o processo que nos ensina a “ler” e a compreender a amplitude do universo humano, é algo que nos ensina que ao lermos, estabelecemos uma relação com o autor do texto em questão e com outros, que lemos os outros e suas múltiplas formas de expressão artística e cultural, enfim, que a leitura é um processo de socialização entre pessoas, culturas e conhecimentos. E, assim lemos o outro, lemos com o outro, lemos

⁵ PICASSO, P.R. *Lemos os dois*.

os dois; lemos um e lemos outro, lemos os dois. Mas só o faremos se formos alfabetizados culturalmente.

Entendemos que para se ensinar a ler e a escrever é preciso promover uma “alfabetização cultural”, como Baron relata em *Alfabetização cultural* – uma luta íntima por uma nova humanidade (2004), ou seja, é preciso ensinar ao leitor a ler as manifestações das várias formas de linguagem que constituem a cultura de um povo. Para tanto, o autor articula a busca das culturas individuais e coletivas, pois *percebe o quanto a cultura é um viés para resgatar e trazer para fora a beleza adormecida em cada pessoa na profundidade do seu íntimo, transmitindo-a e integrando-a numa trama coletiva, num marco simbólico que se constitui como um arquétipo vital e re-humanizador* (PE. Wilson Groh;2004:14) e as várias manifestações das linguagens artísticas: música, pintura, teatro, poesia, escultura, propondo-lhes usos e concretizações.

Em sua obra, assim como em nossa prática, observamos que essas linguagens se propõem como mediadoras e possibilitam novas formas de alfabetização, oferecendo aos alunos um instrumental básico, iniciando-os nos ritos da leitura dos textos verbais e não verbais.

A iniciação do processo de alfabetização cultural acontece por intermédio da alfabetização do olhar para os elementos que compõem o mundo e tem como objetivo iniciar as crianças na experiência de compreender os seres, a realidade, a cultura e a arte que recriam seu mundo e prepará-la para _ dotada de desejo, segurança e consciência da necessidade de utilizar as várias formas de manifestação da linguagem. A alfabetização cultural tem a pretensão de tornar o aprendiz apto a adentrar no universo da compreensão lingüística, imagética e cultural da sociedade a partir de uma experiência dialeticamente teórica e empírica. Para Groh:

Esse processo propõe desenvolver o direito de cada um se expressar e afirmar sua voz e seu corpo, assim celebrar sua identidade num coletivo democrático. Essa democratização da cultura, segundo Dan, é a condição para o exercício de uma cidadania ativa e participativa, onde a prática do poder não se dá através das pedagogias ou de instituições burocráticas, mas nas relações circulares onde as pessoas se sensibilizam para se ler e ler seus companheiros e suas companheiras. Assim, a palavra retorna como parte do corpo onde o dizer e o fazer não sofrem da esquizofrenia colonial entre prática e teoria (2004:15).

A alfabetização cultural inicia-se na escola fundamental por meio da leitura e da escrita, porém, já fora amplamente iniciada durante as vivências da criança fora da escola, por meio do contato com outras pessoas e com as várias modalidades de manifestações artísticas e culturais que ocorrem em seu meio. Na escola infantil, por meio do contato com outras

crianças que se estabelece nas experiências lingüísticas e nos jogos e brincadeiras, e, principalmente, por meio das leituras orais e das vivências artísticas, também vai se fazendo a alfabetização cultural.

Essa alfabetização cultural pela arte-educação propõe um novo processo de aprendizagem, que redefine não apenas como uma mística no início e no fim do encontro, mas como eixo central do processo de aprender. A arte que ficou relegada aos museus, distantes do acesso do povo pode tornar-se um espaço de aprendizagem transformadora, proporcionando um auto-olhar na formação do sujeito solidário e de seus coletivos (Groh, 2004:15).

Neste momento do trabalho, nos deteremos no contato da criança com o universo da alfabetização cultural pela escrita. Esse primeiro contato com o universo da leitura e da escrita lembra-nos o Mito da Caverna de Platão⁶ e compara-se ao momento em que o filósofo sai da caverna e começa a vislumbrar a luz, seus olhos se ofuscam, sua visão está comprometida, confusa. É o momento da descoberta e da escolha pela evolução. E deve assim ser consagrado e respeitado, pois toda a ação vindoura será fruto desse primeiro contato com a luz do sol e da verdadeira realidade. Há que se utilizar a leitura para oferecer possibilidade de reconhecimento, de identificação, de satisfação de desejos, para somente, depois, mediar, sugerir técnicas e pôr em discussão outras formas de leitura, dentre elas, a do educador.

4. O percurso criativo da leitura

É importante pontuar que a leitura da obra também exige criação, pois para que o efeito da arte se pronuncie em sua plenitude, o leitor precisará entender a estrutura da obra, vivenciar o sentimento que motivou o eu-poético, mas, principalmente, encontrar a sua catarse, isto é *uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que o torturam*, segundo Vigotski. E, desse modo, emaranhar-se nas linhas do tecido alheio e, além de reconhecer-lhes o percurso, criar outros, tornando-se então uma espécie de um co-autor.

Assim sendo, Vigotski explica que ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos que, embora se diferenciem infinitamente em seu nível, são completamente iguais por sua natureza, para ele, *o leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente* (2003:203).

⁶ PLATÃO. *Diálogos/ Platão*; seleção de José Américo Motta Pessanha; trad. E notas de José Cavalcanti de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5ª.ed. Nova Cultural, 1991. (coleção "Os pensadores").

Os exercícios de leitura devem focar o que está interior no texto e não somente a reprodução de sua expressão exterior: leitura oral, que privilegia a decodificação, a representação do enredo, sem os devidos processos de construção de personagem, os quais precisam ser feitos a partir dos elementos textuais, bem como do espaço e do tempo da história, os jograis que reproduzem sons, sem se aterem à expressão dos sentidos dos textos, os desenhos como meras ilustrações; é preciso promover práticas de leitura em que o aprendiz precise conviver com a realidade textual, tecê-la junto aos fios de sua alma do leitor e, depois disso, mediar seu destino a superar a realidade do texto e a própria. Dessa maneira, provavelmente, teremos a consagração de uma nova obra filtrada pelo pensamento, pela convivência com as estruturas profundas, íntimas do texto e do homem. De acordo com Geraldí, em sua obra *O texto na sala de aula*, isso é possível quando, no exercício da práxis pedagógica: *o objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas num significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz* (2001:50).

4.1. A Vivência estética e as habilidades do leitor – o caleidoscópio e a ampliação do olhar

“O livro na minha estante não me conhece até que eu o abra, e no entanto tenho certeza de que ele se dirige a mim – a mim e a cada leitor- pela nome; está à espera de nossos comentários e opiniões”. (Manguel)

Consideramos a leitura, em especial, dos textos literários, como ponto funchal de nosso trabalho; portanto, temos que, antes de tudo, cumprir a responsabilidade de ensinar os aprendizes a ler, como vimos tentando sugerir no curso desse trabalho. Daí, concluímos também que ensinar a ler pressupõe promover vivência estética, que envolve estabelecermos diálogos com a obra apresentada ou eleita, organizarmos nossas observações, impressões, percepções, a síntese de vivências anteriores e sublimamos as paixões que nos torturam e enfim, promovermos transformações íntimas, a partir de nossa própria realidade, por meio da arte e seu milagre, pois:

O milagre da arte faz lembrar mais a transformação da água em vinho e, por isso, toda obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo. No entanto, a tarefa do estilo e da forma reside justamente em superar esse tema real material ou esse caráter emocional de uma coisa e antecipar algo totalmente novo. Por isso, desde as mais remotas

épocas, o significado da atividade estética foi entendido como uma catarse, isto é, como uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que o torturam (Vigotski 2003: 230).

Manguel (2001), ao falar da forma como se concebe a leitura de pinturas, enuncia um saber que podemos aplicar também à leitura de obras verbais: o que lemos é traduzido nos termos de nossa própria experiência, e, assim, só podemos ler, verdadeiramente, aquilo que já vimos antes, só podemos ler *as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis*. Assim, ao lermos uma obra, estamos, ao mesmo tempo, lendo diálogos entre a obra em foco e outras experiências de leitura.

É em função disso, que um leitor para ser melhor leitor precisa desenvolver duas habilidades que não precisam se desenvolver na ordem como definiremos, e sim de forma dialética. A primeira habilidade é a *leitura caleidoscópica*, ou seja, uma leitura que promove a habilidade de estabelecer ligações, relações e compor novas formas de sentidos, a partir das pré-existentes; sua natureza é a da primazia pela liberdade, pois não há somente uma leitura possível e nem uma “última palavra” em leitura e como afirma Manguel se não há: (...) *algo como uma “última palavra” na leitura, então nenhuma autoridade poderia nos impor uma leitura “correta”. Com o tempo, percebemos que algumas leituras eram melhores que outras – mais informadas, mais lúcidas, mais desafiadoras, mais prazerosas, mais perturbadoras (1997:106).*

Tal forma de leitura, embora não seja habitual em decorrência da falta de consciência do leitor de que é dada a ele essa liberdade e possibilidade de olhar e dialogar com o texto, é facilmente desenvolvida, pois quando o educador medeia, por algumas vezes, esse exercício, os alunos tomam-no como referência e ousam em suas próprias tentativas; o que torna o exercício da leitura mais estimulante e interativo, pois gera e é gerado pela curiosidade, pela descoberta e pela construção advindas delas.

A segunda habilidade a ser desenvolvida é a ampliação de universos lidos, pois para que esse caleidoscópio de significados possa gerar outras formas, é preciso matéria prima. E assim, estaremos concretizando uma das funções da arte na escola:

(...) a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo (...) O ensino dos conteúdos de arte na escola proporcionaria, pois, o contato do aluno com o conhecimento sensível de si e do outro, o que lhe permitiria agregar um tipo de saber cuja função é intermediar e intensificar sua relação com todos os outros saberes do mundo. (Buoro, 2002:63)

4.2 A leitura intertextual e a identificação com o texto: o entrelaçamento dos sentidos

Por meio de nossa experiência constatamos que é interessante utilizar, logo nos primeiros momentos do processo de formação do leitor competente, os ritos da

intertextualidade, pois assim, a aprendiz, desde o início se conscientiza de que ao ler um texto pode e deve estabelecer relações entre as diferentes linguagens e entre a arte e a própria vida, que se entrelaçam para a composição dos significados. Constatamos que esse exercício funciona como um importante auxiliar no desenvolvimento do pensamento complexo⁷, um dos grandes desafios do educador contemporâneo.

Constantemente os alunos, após passarem pelo período de descoberta, inquietação, acomodação e assimilação do aprendizado causados por essa estratégia de leitura, relatam que é como se a mente tivesse se aberto, e vemos o entusiasmo e o estímulo que eles têm em revelar suas descobertas, relações, reflexões e criações, pois eles compreendem que *Novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de suas novas formas* (D.F. Mckenzie – Chartier, 1999:14).

Talvez isso ocorra porque quando propomos apenas um texto para leitura, as chances de identificação e compreensão entre o sujeito e o texto serão menores, o que restringe a sua capacidade de lê-lo ou relê-lo e gera ansiedade e insegurança; porém, quando apresentamos textos de diferentes linguagens, que suscitam a utilização de diversas habilidades do sujeito, esse, quase sempre, encontra algo que compreendeu, que lhe despertou, ou, pelo menos, percebe a relação entre os textos, o que lhe dá segurança para emergir em percursos mais profundos na busca de sentidos, pois a sensação é de que está tateando um espaço conhecido.

Como já enunciamos, é também fundamental construir e instaurar uma idéia de que o sujeito é livre para buscar, em sua história e na história social, pontes que permitem seu caminhar em direção aos temas, idéias e reflexões sugeridos por essa interação entre linguagens, que é leve e densa ao mesmo tempo, pois se mostra e se esconde como em um jogo de sedução em que para se estabelecer o “duplo” é preciso respeitar cada uma das partes.

Para tanto acreditamos na necessidade de o professor compreender e delinear a sua prática pedagógica, tendo em vista que:

As obras _ mesmo as maiores, ou sobretudo, as maiores_ não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e os seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente, os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca ou distorce (Chartier, 1999:9)

⁷ Capacidade de articular as várias informações que constituem o conhecimento e transforma-la em sabedoria.

Esse olhar para o processo de leitura e a condução da prática por meio desse ponto de vista, o da descoberta e da análise das intertextualidades é uma das estratégias que utilizamos constantemente em nossas aulas, sempre com sucesso, pois ela aproxima-se do jogo, em que se utiliza as técnicas de leitura, o raciocínio, as experiências anteriores e o desejo de acrescentar significações ao texto, o que gera um sentimento de que se conquistou algo, de que se descobriu e se criou sentidos; o que torna a leitura estimulante, incentivadora, lúdica e desafiadora; ao mesmo tempo, é, aparentemente, mais permissiva, já que se revela como um desafio à recepção e como um convite em revelar essa recepção; convite que o aluno aceita com maior segurança e interesse, sabendo que o professor tem e adota uma visão mais aberta e criativa acerca do ato de leitura. Para Chartier, a leitura nos incita a participar da do jogo da construção dos significados:

Um tal projeto repousa, por princípio, num duplo postulado: que a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por um de seus leitores; conseqüentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado (1999: 11).

Os textos se mostram, ecoam, convidam, incomodam e, movidos pela curiosidade inerente ao espírito humano, precisamos querer saber seus por quês. Ler, a partir dessa perspectiva, pode comparar-se ao fato de ao abrimos um livro, sermos tragados e postos na condição de espectadores de um lento desfile de espelhos e imagens, as quais, por sermos leitores, desvendamos e, por terem sido lidas, revelam-se e, assim conhecemos a epifania; e, nesse momento ímpar de iluminação, adentramos, para sempre, nos limiares da leitura.

Mas, para que esse adentrar sobre o universo da leitura ocorra, o educador deverá estar atento ao contexto, ao grupo, no que se refere à faixa etária, classe social, aos gostos, anseios e desejos dos aprendizes, pois, é preciso sugerir a leitura de textos que dialoguem de alguma maneira com as necessidades dos alunos, de modo que os leitores sintam-se compelidos a buscar e atribuir sentidos ao texto.

4.3 A Leitura em voz alta: o espírito dramático do leitor mediando a leitura

Acreditamos que uma outra estratégia didática eficiente para se desenvolver o gosto pela leitura seja desenvolver o gosto pelo universo lido antes mesmo de saber ler. Assim, antes de se ensinar a ler, podemos desenvolver na criança a habilidade de ouvir. E, então, como mediadores entre texto e leitor, nos apossamos da literatura alheia e lhe cedemos corpo e voz, que serão oferecidos aos ouvintes, a fim de lhes seduzir para o interior do universo literário. Dessa forma, desde cedo, institui-se a noção de que se vivenciar a literatura e dela extrair e provocar prazer. Em seu texto *Vamos ler histórias para ele...*(1996) Morais cita o seguinte texto de Daniel Penac:

Ler.

Em voz alta.

Gratuitamente.

Suas histórias preferidas.

E mesmo que não contássemos absolutamente nada, mesmo que nos limitássemos a ler em voz alta, nós éramos o romancista dele, o contador único, pelo qual, todas as noites, ele deslizava nos pijamas do sonho, antes de dissolver-se nos lençóis da noite, Melhor ainda, nós éramos o Livro. (1996:170)

Essa referência é feita para corroborar a importância do ato de ler para as crianças. Segundo Morais a leitura em voz alta desempenha o papel de oferecer a criança uma idéia sobre leitura, a qual ela deverá ter antes de aprender a ler, pois:

Como é que ela pode abordar a leitura sem compreender que espécie de objeto é um livro e que o texto escrito transcreve a linguagem? (...) Não se pode ter o desejo de ler sem saber o que é isso. A leitura em voz alta feita pelos pais cria na criança o desejo de ler por si mesma, tão irresistível quanto o desejo de andar sozinha. A melhor demonstração disso é o fato de que, muitas vezes, a criança para a qual se lê à noite, antes de dormir, pede para ficar sozinha, só mais um pouquinho, com o livro entre os joelhos abertos, olhando-o, refazendo-o o que o papai ou a mamãe acabam de fazer, tentando encontrar o eco mágico das palavras lidas. (1996:171)

Mais tarde, quando o leitor estiver de posse do poder de “decifrar” o texto, ele poderá se entranhar em exercícios próprios de leitura dramática, a qual exige muito mais que um gesto de olho, pois, para produzi-la com excelência são necessários:

I- a *operação abstrata de inteligência*, pois o leitor precisa decodificar o texto, mas também interpretar e concretizar, por meio do corpo e da voz, as intenções do texto mescladas às suas próprias visões subjetivas do universo narrado;

II- o *engajamento do corpo*, pois é preciso se oferecer como elemento concreto para que o texto possa “encarnar” e se revelar enquanto performance de personagem, tempo, espaço, emoção e enredo.

III- a *inscrição no espaço*, pois, por meio da leitura em voz alta o texto transcende a dimensão do papel; ao mesmo tempo, precisa inscrever-se de modo equilibrado no espaço

auditivo e visual, com muito tato, a fim de se mostrar enquanto objeto de leitura dramática e não enquanto teatro.

IV- a *relação do leitor consigo e com os outros*, pois a leitura em voz alta promove, necessariamente, uma interação entre o leitor e o público ouvinte; o leitor divide a autoria com o autor a medida em que dá vida ao texto por meio de sua performance; enquanto isso, o ouvinte estabelece com o leitor/narrador um pacto afetivo e narrativo, que pressupõe a satisfação do desejo de conhecimento e da curiosidade do ouvinte e, em contra-partida a satisfação do desejo de poder do leitor. Como se pode constatar na obra *L'invention du quotidien* (1990): Michel de Certeau explica que *Antigamente, o leitor interiorizava o texto; ele fazia de sua voz o corpo do outro; ele era, ao mesmo tempo, autor.* E, por ser assim, o texto se manifestava pela voz do leitor, impunha um ritmo ao indivíduo, aproximava o leitor e o ouvinte da obra de arte.

Chartier (1999) elucida que a história da leitura sofreu modificações ao longo dos anos e a leitura em voz alta foi substituída pela leitura silenciosa; desse modo, os benefícios da leitura em voz alta foram, ao longo dos anos, substituídos pelos benefícios da leitura silenciosa e da autonomia dela advinda.

Mas, por considerarmos os benefícios da leitura oral e observarmos que os benefícios dessa antiga e eficiente arte estavam sendo negados aos nossos alunos, fizemos a sua re-inserção no cotidiano da formação dos leitores, o que foi recebido, a princípio com certo estranhamento, pois a leitura em voz alta, que, atualmente, denominamos dramática, primeiramente desenvolvida pela professora, foge ao padrão habitual do ato de ler, cuja obrigação quase sempre repousa em reproduzir um universo letrado quase amorfo, como se ele não fosse coisa viva, pulsante.

Porém, após os primeiros contatos com essa forma de ler, o estranhamento revelado, ora pelo olhar assustado, ora pelo fascínio pelo inusitado, ora pelo riso desconfiado, mas feliz, ora pelo silêncio viajante, é substituído pelo prazer por ouvir, que transcende o som e alcança o texto. Além disso, há também uma mediação entre o objeto lido e sua compreensão, que é feita pela voz, pelo corpo e por sua inscrição no espaço, e, então, aquilo que é entendido, faz sentido, possibilita descobertas e satisfação cognitiva, psicológica, emocional, convida a refletir e conduz a viagem do leitor às “terras alheias”.

E, em nossa trajetória de mediadora dessa estratégia de leitura, o penúltimo passo do leitor em formação é querer se arriscar no exercício desse método de leitura. Nesse processo, o aprendiz vê-se necessariamente compelido a ler mais, a querer entender e internalizar o que está escrito, a interpretar e transpor o texto, por meio do seu corpo e de sua voz, para uma

outra forma da linguagem, a oral. Em decorrência disso, sua habilidade de leitura alcança uma evolução grandiosa, pois se faz pelo querer e não pela imposição, o que lhe faculta também uma crescente melhoria em sua capacidade de entender e de analisar textos. E, o último passo, é passar a técnica adiante e, então, de leitor “menestrel” em formação, transforma-se em leitor formador, pois a leitura dramática seduz ao jogo, à imitação, à mágica de dar “forma” à palavra.

Vale ressaltar que a leitura dramática é uma prática que deve ser construída paulatinamente, constituindo-se enquanto técnica leve, lúdica e “iluminadora”, pois carrega em si essa tonalidade: a de uma luz criada ou já encontrada pelo autor que iluminará o percurso do ouvinte pelos caminhos do texto; e deve se iniciar e se fixar por meio da didática da ilustração, ou seja, o professor, sempre que possível, deve ler para seus alunos. E, quando perceber que é oportuno, pode iniciar uma prática de exercícios vocais no início das aulas de leitura, seguidos de alguns exercícios teatrais para se desenvolver o domínio sobre a voz e suas entonações, como, por exemplo, podemos citar os exercícios de se contar até dez demonstrando vários tipos de emoções diferentes somente com a entonação da voz; dizer o nome ou uma frase com três entonações distintas; escolher uma frase e pedir para que cantem em vários ritmos, ou apresentar uma frase e pedir para que leiam com entonação pertinente ao sentido sugerido pelo texto.

E, somente depois desses aportes iniciais, devemos construir uma prática mais sistemática de leitura dramática que pode seguir os seguintes passos:

A_ Conhecimento profundo do texto – o que pressupõe decodificação, decifração, compreensão, interpretação e análise de cada elemento (tempo, espaço, tipos de personagens, narrador) textual da estrutura textual (introdução e conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho).

B_ Estudo e concepção do narrador e dos personagens:

Para se construir a concepção de narrador e de personagem é necessário que se faça um estudo profundo e sistematizado do texto e, a partir das características apontadas, fixadas ou sugeridas pelo autor, iniciar a construção de cada personagem: sua forma de trajar, falar, pensar, e, depois, promover a internalização da postura social e psicológica da personagem, as quais serão refletidas pela leitura.

O Estudo minucioso do texto é propulsor de uma espécie de pacto entre o autor e o leitor, é como se o leitor buscasse se emaranhar no âmago do processo de produção textual e se postasse em uma terceira margem, terceira porque não é tão profunda quanto a margem de quem produziu o texto, nem tão superficial e distanciada quanto a margem em que se coloca como um leitor comum e despretencioso. A leitura oral situa o leitor em um espaço de transição entre aquele que escreve e o receptor final da mensagem (no caso, o ouvinte).

Manguel, em sua obra *História da Leitura* (1997) nos fala sobre as leituras dramáticas que os autores realizavam a fim de divulgar seus livros, as quais eram muito apreciadas pelos ouvintes e que, de fato, os fazia comprar as obras apresentadas pelos autores. Dentre esses autores, Dickens foi um dos mais valorosos e virtuosos na arte de ler seus textos e tocar a alma do ouvinte. Amante do teatro, o escritor fez dessa arte fundamento para a produção de uma extensão de sua arte principal_ a escrita _ nas performances de Dickens, via-se seus leitores profundissimamente dominados e à mercê da oscilação entre a mais profunda comoção e o mais leve riso. Para Manguel:

O autor que lê em público _ naquela época como agora_ recobre as palavras com certos tons e interpreta-as com certos gestos; essa performance dá ao texto um tom que (supostamente) é aquele que o autor tinha em mente no momento da criação e, portanto, concede ao ouvinte a sensação de estar perto das intenções do autor; ela dá também ao texto um selo de autenticidade (2001:283).

C_ Estudo e concepção oral e gestual dos elementos e da estrutura textual:

Segundo o processo de construção de narrador e de personagem, o leitor deve investigar e criar formas de concretização oral e gestual dos elementos propostos pelo texto. Segundo Manguel, Dickens passava pelo menos dois meses trabalhando a forma de falar e os gestos que faria durante sua apresentação. Vale ressaltar que todo esse estudo volta-se para a leitura e não para a atuação, seu objetivo é que o leitor possa se entranhar no texto e vivenciar a história como testemunha ocular dos fatos; é preciso seguir os passos de Dickens segundo um de seus biógrafos: *ele não interpretava as cenas, mas sugeria-as, evocava-as, intimava-as. Em outras palavras, continuava sendo um leitor, não um ator (...)* (p.290)

D_ Anotações de entonação de voz e gestos que deverão ser desenvolvidos em cada momento da leitura.

Após o trabalho de criação acima referido, é preciso anotar as “marcações de leitura” nas margens do texto, para que a leitura possa fluir de acordo com aquilo que foi previamente planejado.

Segundo estudos, Dickens, *nas margens de seus livros “livros de leitura” – exemplares de sua obra que editara para essas turnês – anotara lembretes sobre o tom a utilizar, tais como “Alegre...Duro...Pathos...Mistério... Rápido”, bem como gestos: “Aceno para baixo... Apontar... Estremecer... Olhar em volta com terror...”*⁸

E_ Consciência do poder “autoral” que o leitor assume - jogo de divisão de autoria

Tal qual estudos nos mostram, a leitura sempre foi e sempre será um instrumento de domínio e de poder. Saber ler em silêncio é sinônimo de poder, de autonomia, de liberdade de ação e de relação com o livro; mas saber ler em voz alta, significa ter todo esse poder, bem como ter o poder de dominar o ouvinte, de reger seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos; é ser quase como um deus que dita os destinos dos homens, com sua voz profunda e fulgurante, tênue e frágil; que decide quanto e como parar ou continuar; é tomar para si a alma do outro, pois ela se entrega perplexa, triste, feliz, irônica... à vida do enredo produzido pela voz e pelo corpo do narrador. Manguel explica que Charles Dickens mostra-nos que ler é de fato assumir o poder:

Dickens escreveu a sua esposa Catarina “se tivesse visto Macready (um dos amigos de Dickens) ontem à noite – soluçando e chorando escancaradamente no sofá enquanto eu lia – você teria sentido (como eu senti) o que significa ter Poder”. “Poder sobre os outros”. Acrescentou um de seus biógrafos “Poder de mover e controlar”. O Poder de sua escrita. O Poder de sua voz. A lady Blessinton, em relação à leitura de O Carrilhão, Dickens escreveu: “tenho grande esperança de que farei a senhora chorar amargamente.”(1997:288)

Vale lembrar que em sala de aula o foco desse poder deverá ser especialmente o processo de ensino – aprendizagem do aluno, o desenvolvimento de sua autonomia enquanto leitor e ser social; a utilização dele para desmistificar as ideologias e os processos de manipulação promovidos por leituras dramáticas eletrônicas (propagandas, novelas, filmes).

F_Escolha do local e disposição físico e espacial adequadas

A escolha do local para a leitura é importante, pois o “clima de leitura” é essencial para a motivação. Em nosso trabalho, inspirados na Idade Média, momento em que a leitura

⁸ (Kevin Jackson, resenha da palestra de Peter Ackroyd “London luminaries and cockney visionaries” no Victoria and Albert Museum, em The Independent, Londres, 9 de dezembro de 1993).

em voz alta atingiu um ponto alto, pedimos para que os alunos façam rodas, seja com as próprias cadeiras, seja sentados sobre almofadinhas no chão. A situação ideal é que se possa tirar os alunos da sala e fazer a leitura em um espaço mais aprazível; assim, livres da disposição tradicional da aula, a fruição do enredo é mais propícia. Dickens tinha essa preocupação:

(...) ele lia em armazéns, salas de assembleia, livrarias, escritórios, salões, hotéis e balneários. De início numa mesa alta e, posteriormente, numa mais baixa, para permitir que a platéia visse melhor seus gestos, ele pedia que tentassem criar a impressão de “um pequeno grupo de amigos reunidos para ouvir alguém contar uma história”. O público reagia como Dickens queria. Um homem chorou abertamente e então “cobriu o rosto com as mãos e curvou-se sobre o assento diante dele, e realmente tremeu de emoção”. (1997:290)

G- Disposição física e atuação do leitor

A leitura deve ser iniciada após um aquecimento vocal e deve-se ficar atento para não sentar sobre o diafragma, pois isso, prejudica a emissão do som e as cordas vocais. A postura ideal é ereta e os lábios devem ser bem articulados para que a pronúncia das palavras seja perfeita e audível. Além disso, o leitor pode gesticular, mas não em excesso e sim em momentos pontuais (previamente planejados); andar em meio à platéia também é algo deve evitado e ser for feito, que o seja com extremo cuidado, a fim de não chamar a atenção para o si mesmo em detrimento do enredo.

H_Imaginar e, ou tentar resgatar a voz que o autor tinha em mente quando criou a personagem

No momento da leitura, o leitor não deve querer chamar a atenção para si, deve ter em mente que o texto é o elemento mais importante no processo e sua função é tragar os ouvintes para a garganta da história.

O pacto estabelecido anteriormente com o autor deve vir à tona, e o leitor, um pouco autor e a leitura deve ser prestar ao papel de contar a platéia *a voz que o escritor tinha em mente quando criou uma personagem.*

I_Observação da platéia e aperfeiçoamento da leitura de acordo com as reações da platéia

Como o ato de ler em voz alta, fruto dessa sistemática, é um ato consciente e marcado, o leitor tem o domínio sobre suas ações, e, por isso, tem a possibilidade de olhar as reações da platéia enquanto lê. Essa observação é fundamental para o aperfeiçoamento da atividade leitura, pois é ela que mediará o processo de compreensão e envolvimento do ouvinte com o enredo. Por meio da observação, o autor deverá recompor suas entonações, seus gestos que não causaram o efeito pretendido, por outro lado, as marcações que obtiveram êxito precisam ser repetidas, a fim de provocar efeito e fazê-lo perdurar.

Em síntese, a arte de ensinar Literatura, Leitura e Produção Textual constitui-se em uma trama em que o entrelaçamento entre o ser e o texto, concebido por meio de processos de leitura, deve se prestar como fundamento para a tecitura textual.

Bibliografia utilizada:

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARON. D. *Alfabetização Cultural – uma luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrábio, 2004

BUORO, A.B. *O olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. : São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/ Cortez, 2002

CHARTIER, R. *A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del priori – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

GERALDI, J.W. (ORG.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 3ª. Ed, 2001.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. 2ed.

_____. *Lendo imagens*. Trad. De Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAIS, J. *A arte de ler*. (Trad. Álvaro Lorencini). São Paulo: Editora Unesp, 1996.

VIGOTSKI, L.s. *La imaginación y el Arte em la infancia*. Madri, Akal, bolsillo, 1982.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schileing. Porto Alegre: Artmed,

2003)