

## **ALINHAVANDO A REDE: A PRÁTICA DE LEITURA ENTRE TEXTOS E LINHAS.**

MICHELLE MITTELSTEDT DEVIDES (UNESP - RIO CLARO).

### **Resumo**

O objetivo desta comunicação é realizar uma abordagem sucinta da concepção de gênero que fundamentou o documento oficial adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2008, nas Escolas Estaduais, especificamente nos documentos destinados ao ciclo II de Ensino Fundamental; e apontar as relações entre a prática de leitura na sala de aula e os gêneros do discurso recomendados pelas propostas. A prática de leitura inserida na escola deve ser considerada um desafio constante pelas circunstâncias efêmeras do mundo contemporâneo. Atualmente para desenvolver ou induzir a leitura na sala de aula, deve-se ter a preocupação real de trabalhar com discursos direcionados para um determinado sujeito, inserido em uma comunidade, com aspectos culturais muito peculiares. Há a intenção de apontar algumas características referentes à prática de leitura, ressaltando sua importância como condição necessária ao processo histórico, social e cultural na formação do sujeito leitor, juntamente com a utilização de mecanismos adequados, tais como os gêneros do discurso, visto que podem ser considerados como instrumento de aprendizagem, através de circunstâncias que envolvam os atos de leitura, de acordo com Foucault. Para tanto, a concepção de gênero de Bakhtin balizará este estudo, assim como as contribuições de Chartier, no que tange as práticas de leitura.

### **Palavras-chave:**

gênero discursivo, práticas de leitura, sala de aula.

Através da leitura desvendam-se as palavras e os sentidos, surgem as descobertas e experiências singulares para o leitor. O caminho percorrido no texto, pelas linhas e entrelinhas, é sempre inédito, mesmo que de certa forma as palavras sejam revisitadas, outro olhar é lançado sobre elas, pois o tempo e o espaço da leitura são outros (este como fator social e aquele como histórico), os quais interferem nas dimensões de significados que podem ser encontrados. Essas condições possibilitam que o leitor crie o texto, pois "quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) da produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada" (Orlandi, 1988: 59).

No instante em que o processo de significação da palavra ocorre, iniciam-se as relações de ensino e aprendizagem entre a leitura e o sujeito leitor, o qual estabelece a partir de suas experiências uma maneira de perceber e reconhecer as informações e conteúdos que lhe interessam ou que lhe são necessárias. Essas experiências particulares contribuem para sua formação, enquanto leitor, atribuindo-lhe significados ao mundo no qual se insere. De acordo com Lajolo, o texto precisa ter um sentido e dar um sentido ao mundo, para que não se torne algo alheio ao leitor. Para que essa construção ocorra, e a leitura atinja o leitor, consideramos relevantes as implicações na relação de ensino e aprendizado, priorizando as características baseadas na noção de gênero discursivo de Bakhtin e as relações dialógicas presentes nas manifestações discursivas. Complementando a importância de tais considerações, para Rodrigues (2007), o texto cria um vínculo com a situação social que se integra ao enunciado, constitui-se como uma parte dele e torna-se indispensável para a compreensão do seu sentido. Para Roger Chartier (2001), o sentido se constitui na relação dialética entre autor/texto/leitor/contexto, o que nos permite dizer que tal relação dialética

favorecerá a construção de múltiplos sentidos, contribuindo para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

É inevitável que a leitura de variados gêneros atinja o leitor e mobilize de certa forma as noções de seu aprendizado, para os pesquisadores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly o gênero não é somente tido como objeto de estudo, e sim considerado como um instrumento semiótico de aprendizagem, visto que tais estudos norteiam propostas pedagógicas presentes na sala de aula atualmente, muitas delas através do livro didático, principalmente aqueles que se baseiam na perspectiva do letramento. Segundo Schneuwly e Dolz (2007), é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

A prática de leitura inserida na escola deve ser considerada um desafio constante pelas circunstâncias efêmeras do mundo contemporâneo. Para desenvolver ou induzir a leitura na sala de aula, deve-se ter a preocupação real de trabalhar com discursos direcionados para leitores que realizam essa atividade social, mas de maneiras particulares. Ao mesmo tempo em que se inserem em um grupo, com aspectos culturais muito peculiares, cada um pode realizar leituras variadas baseadas em sua leitura de mundo, de acordo com Paulo Freire (2001). Roger Chartier (2001) menciona ainda que o leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura.

A atividade de leitura perpassa as atividades inerentes à linguagem. Os leitores manifestam suas capacidades de compreensão diante de um enunciado de diferentes maneiras; alguns com facilidade, outros com mais dificuldade, por diversas razões que não convém relacioná-las neste momento. Interessa-nos evidenciar que alguma atividade de leitura é realizada, influenciada pelas experiências vividas pelo leitor, pelo momento histórico do qual faz parte e pelo grupo social (ou espaço) em que está inserido. O sentido a ser construído pelo leitor é consequência das suas maneiras particulares de perceber o mundo que o rodeia através das palavras, das imagens, das sensações, enfim de suas vivências.

Delimitaremos essa experiência de leitura através das palavras, que podem se apresentar com diferentes sentidos cada vez que o leitor as visita e as revisita, em diferentes momentos e circunstâncias. No entanto, concordamos com Larrosa (2002) ao afirmar que a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões e quando ocorre tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode se reduzir. Ainda segundo Larrosa (2000):

A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas; a única coisa que se pode fazer é cuidar para que se dêem determinadas condições de possibilidade: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. (...) e se for experiência, não será a mesma para todos. (p. 146-147)

Ao participar de uma experiência de leitura o leitor cria e recria significados, possibilitando a compreensão e o conhecimento de situações diversas para a sua formação. Silva (2006) também afirma que o significado atribuído a um texto depende da história e, portanto, das experiências do leitor; porém principalmente dentro do aparelho escolar, os significados são pré-estabelecidos ou pré-instituídos de modo que ocorra a homogeneização e o enquadramento de consciências.

Larrosa (2002) menciona que em relação ao sentido, deveria existir a possibilidade de re-significação, através de um instante de abertura para tal possibilidade e não apenas da garantia de que o texto lhe assegurasse algum sentido num mundo tão conturbado (feito de coisas, idéias etc).

A partir dessa relação entre a leitura e a produção de significados, entramos no contexto escolar, onde tal prática deve ser privilegiada no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois se torna uma atividade plena de pluralidade cultural, social e histórica. Orlandi (1988) destaca que os sentidos são parte de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro.

Durante esse processo, a mediação docente, é extremamente decisiva na formação de leitores, mas pode ser frágil, por conta de pouco investimento na formação desse profissional, principalmente se o considerarmos como um agente cultural. Lajolo (2005) questiona o papel do estado em relação aos benefícios que realmente proporciona aos alunos, a maneira indireta que coíbe os profissionais determinando materiais de estudo:

Já da perspectiva estatal, a instauração de uma política de leitura escorada na difusão apressada e superficial - pela via de cursos, treinamentos e publicações - de tais atividades (improvisadas sempre no nível da precariedade das condições materiais da educação brasileira...) não só descompromete o estado das responsabilidades pela qualidade do ensino, como reforça o caráter reprodutor da escola, na medida em que tira a responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento das atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe. É nesse diálogo que as atividades de leitura adquirem sentido e podem, agora sim, tornar-se práticas significantes. (LAJOLO, 2005: 73)

Observa-se nas salas de aula atualmente, inúmeras práticas voltadas para as atividades de leitura, objetivando a formação crítica de leitores. Entretanto, a formação do leitor é contínua, deve ser iniciada na escola, mas não ali encerrada. As diversas maneiras em que a leitura é desenvolvida podem ser positivas, desde que atinja o leitor de alguma forma.

Priorizando a noção dos gêneros discursivos de Bakhtin e os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Dolz, Schneuwly, os quais afirmam que os gêneros são instrumentos de aprendizagem abordaremos sobre a maneira como esse tema poderia ser ampliado e desenvolvido na sala de aula.

Para Bakhtin, de acordo com Marchezan (2006), a base da constituição e da dinâmica dos outros gêneros são os diálogos do cotidiano, os gêneros primários que constituem o cerne da linguagem.

Partindo da relação entre linguagem e realidade que permeiam a prática de leitura, é importante enfatizar as relações interativas que são processos produtivos da linguagem, apoiando-se no dialogismo de Bakhtin, tanto no dialogismo entre interlocutores, quanto no dialogismo entre discursos. Segundo Barros, (2006: 33) Bakhtin define texto, de acordo com a noção de dialogismo, como "um tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem uma às outras ou polemizam entre si no interior do texto".

Essas relações interativas ocorrem durante a prática de leitura, desde a escolha do gênero realizada pelo autor até a importância do contexto comunicativo. Ao tratar dos gêneros, Bakhtin enfoca-os a partir de sua historicidade. Observa-se também em Rojo (2007), outra característica importante, pois aquilo que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva é o sentido, a significação, o tema do enunciado. Esta preocupação em enfatizar que a escolha do gênero é importante e pode ser determinada pela esfera comunicativa de acordo com as necessidades do tema a ser desenvolvido, o grupo de participantes e a intenção do locutor. Esse aspecto está presente em Schneuwly (2004) que diz que a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui, uma relação entre meio-fim, que é a estrutura da atividade mediada. Portanto, o gênero é um instrumento de aprendizagem e enquadra-se bem na concepção bakhtiniana.

Percebe-se deste modo, que a partir da noção de gênero, e agora também considerado como instrumento de aprendizagem, é possível realizar uma análise de como ele é exposto na sala de aula e se realmente como instrumento ou se é apenas objeto de estudo, já que é usado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Para desenvolver um trabalho com os gêneros na escola é preciso levar em conta que o gênero é introduzido neste ambiente através de uma decisão didática, cujo objetivo é a aprendizagem. Esta pode ocorrer de duas maneiras; a de aprender a dominar o gênero e de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros próximos ou distantes.

Outro fator importante é que ele sofre transformações, pelo fato de que foi originado em outro lugar social, ele não tem mais o mesmo sentido, agora é gênero inserido numa situação de aprendizagem, embora permaneça gênero para comunicar.

Essa expectativa de encontrar as transformações nos gêneros e perceber seu funcionamento como instrumento de aprendizagem é que instiga as análises dos suportes destinados aos alunos do início do ciclo fundamental. Podemos acrescentar as considerações de Melo (2005: 182) ao mencionar que a narrativa, raramente, um gênero homogêneo, composto unicamente de sucessões de ações, mas, na maioria dos casos, é uma combinação de verdades gerais, descrições, diálogos, relato de pensamentos, da mesma maneira que a força do discurso é poder colocar no mesmo espaço discursivo realidades que não podem ser dadas do mesmo modo, que pertencem a mundos diferentes. Assim como não se podem contar realmente os "gêneros" não se podem contar realmente os "mundos".

Referências:

BARROS, D. L. P. Estrutura Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B.(org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos: estudo e ensino**. Campinas -SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo. Ática, 2005.

LARROSA, J.; VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 3ª ed.- São Paulo: Contexto, 2006.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. **Outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MELO, L. E. Estrutura da Narrativa ou Gêneros, Mundos, Lugares Discursivos & Companhia? In: BRAIT, B.(org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. IN: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo. Editora Ática, 1988.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos**: Estudo e ensino. Campinas -SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. T. **Trilogia pedagógica**: leitura em curso. 3<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.