

A CRISE DA RAZÃO NO ENSINO DA LEITURA

Oliveira Miranda Neto¹

RESUMO: A hermenêutica do texto precisa encontrar um espaço legítimo para a sua realização consciente e engajada no espaço escolar. A Análise do Discurso de Linha Francesa e a vasta produção em Linguística textual vêm atestando a necessidade de uma prática de leitura mais consciente de seu papel sócio-histórico, sobretudo em sua capacidade de ampliar as possibilidades de levar o leitor-escritor-aluno ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, de seu olhar ampliado sobre o mundo e a questionar os diversos discursos presentes no texto e a relação que eles mantêm com a realidade deste aluno. A escola, neste contexto, é a instituição por excelência, legitimadora da leitura, seja de textos literários ou não literários. Cabe a essa instância de poder e controle, posicionar-se perante a língua, o sujeito(s), e a linguagem, verificando claramente qual é a concepção de leitura subjacente: por que e para quem ensinar a leitura na escola, considerando os multigêneros em circulação e a imensa diferença de realidade entre os alunos-sujeitos de sua própria prática histórica?

PALAVRAS-CHAVE: Razão; Leitura; Ensino.

ABSTRACT: The text hermeneutics need to find a legitimate space for your conscious and engaged at school achievement. The French Discourse Analysis and the vast production in textual Linguistics come attesting to the need for a practice more consciously read its socio-historical role, especially in its ability to expand the possibilities of bringing the reader-writer-student development their cognitive skills, expanded their view of the world and to question the various discourses present in the text and the relationship they have with the reality of this student. The school, in this context, is the institution par excellence, reading legitimizing, whether literary or non-literary texts. It is for that instance of power and control, position yourself before the language, the subject (s), and language, clearly

¹ Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou vários anos como professor de Produção de Texto e Teoria Literária no Ensino Superior. Atualmente, ministra aulas de Literatura Brasileira no Ensino Médio. E-mail: oliveiramiranda@gmail.com.

checking what is the underlying concept of reading: why and for those who teach reading in school, considering the multigêneros outstanding reality and the immense difference between the student-subjects of their own historical practice?

KEY-WORDS: Reason; Reading; Education.

1. Introdução

Refletir sobre as condições do ensino da leitura tem sido uma tarefa árdua, principalmente quando nos aproximamos da esfera de concepções de linguagem. Nesse sentido, mais do que uma crítica, lidamos com mentalidades calcadas em práticas diversas, vivências de mundo variáveis, assim como as “linguagens múltiplas”.

Em vista dessas dificuldades, é necessário tratar o assunto com cuidado, tendo em vista outra problemática: o pensamento ocidental - a filosofia racionalista dominante que, de certa forma, penetrou nos campos epistemológicos da Linguística, reafirmando a gênese formal com a qual a gramática assumiu o *status* de Língua Padrão.

Este trabalho propõe o diálogo sobre o estado da arte da estrutura de pensamento formal dominante que ainda parece imperar no âmbito do ensino, principalmente na amplitude e nos limites do texto.

2. Metodologia

Com um olhar atento sobre o Ensino da Leitura e concepções da linguagem permeadas no âmbito escolar, este artigo propõe uma metodologia analítico-dedutiva sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Partimos, portanto, da articulação entre o pensamento geral sobre a construção da racionalidade no Ocidente, desde os gregos até o limiar do século XX, e as noções de texto e linguagem aplicadas no ensino.

3. Entre a Razão e a Linguagem: implicações sobre o Ensino da Leitura

A construção do pensamento ocidental vem de um longo período histórico. Desde os gregos até sua afirmação em Descartes ou mesmo em Kant, esse construto predicativo,

baseado numa relação didática entre o sujeito e o mundo (sujeito, verbo e predicado - **S V P**), tomou de seu interior os elementos necessários para que a linguagem pudesse abarcar e explicar o mundo.

A partir daqui, o *Ser* (o componente essencial das coisas - a essência) se rompe definitivamente do *Ente* (a aparência). Essa separação, ou seja, essa ruptura com o todo faz com que o mundo deixe de se tornar um fenômeno relacional com o homem. Em outras palavras, a interação direta com a natureza passa a não mais fazer parte da linguagem, posta como um instrumento de representação do mundo, um veículo do pensamento, pronto para *conceituar, descobrir e classificar*.

Nas palavras de Heidegger (1993), é notória a crítica à Filosofia, principalmente à sua gênese, apoiada pela “Ratio”, isto é, pela busca de assertivas ideais, capazes de explicar todos os fenômenos da natureza de maneira insofismável:

Mesmo os mais belos sentimentos não pertencem à filosofia. Diz-se que os sentimentos são algo de irracional. A filosofia, pelo contrário, não é apenas algo racional, mas a própria ratio. Afirmando isto decidimos sem querer algo sobre o que é a filosofia. Com nossa pergunta já nos antecipamos à resposta. Qualquer uma terá por certa a afirmação de que a filosofia é a tarefa da *ratio*. (HEIDEGGER, 1993, p. 13)

Com esse propósito, o de conceber a *razão* como fundamento primeiro do pensamento ocidental, instaura-se um componente diádico, linear e que se concebe por meio de conceitos. **S V P** é a base dessa dinâmica, pensamos de maneira predicativa. Isto equivale a dizer que, para entendermos o mundo e nossa relação com o mesmo, é necessário antes nos distanciarmos desse mundo. Daí a afirmação de que o conceito é sempre exterior à coisa conceituada.

Se ao afirmarmos: *a árvore é verde*, não estamos apenas descrevendo uma relação causa e efeito, mas predicando um objeto que se concebe fora de si mesmo. O fato de *ser* árvore já pressupõe o fato de *ser* verde. Nesse sentido, a filosofia, do ponto de vista heideggereano, não apenas rompeu o *ser* das *coisas*, mas rompeu a linguagem da realidade.

Aqui, podemos penetrar no campo dos estudos linguísticos. Estes, por sua vez, nunca estiveram desvinculados da instituição do pensamento ocidental, ao contrário, firmaram as bases deste, e no sistema racional dominante (posteriormente reforçado pela Linguística Estrutural) encontraram a maneira pela qual pudessem adquirir o prestígio ou mesmo o status de ciência.

Segundo Neves (1987):

É assim que se encontra para ser examinado e admirado todo um processo que o espírito grego viveu e registrou. Vê-se inaugurar-se uma separação entre o que significa e o que é significado, na linguagem; vê-se formarem-se as disciplinas e isolar-se a língua como objeto de estudo de uma disciplina específica. Vê-se a gramática distinguir-se da filosofia em rigor dessa filosofia, que delimita seu campo e nele se move. (NEVES, 1987, p. 246)

De nosso interesse, a linguagem nesse contexto assume o papel decisivo para que as disciplinas em geral pudessem garantir seu título de *ciência*. A Linguística, com Saussure, assume a frente dentre as ciências humanas, garantindo posição de prestígio, delimitando com isso, seu campo epistemológico. É nessa direção que a língua se direciona, não só servindo como modelo de análise sincrônica ao Estruturalismo, como passa a funcionar dentro de uma esfera isolada dos acontecimentos reais, com os quais a linguagem se determina e é determinada: a fala, a enunciação (envolvendo os componentes ideológicos e históricos), a construção de sentidos, todos passam a se constituir fora mesmo dos fenômenos linguísticos².

Os dois autores citados dão o testemunho dessa separação, o primeiro resgata a própria gênese do pensamento ocidental, a segunda acrescenta o fenômeno linguístico nessa conjuntura como instrumento de análise.

Antes, porém, de estabelecermos uma ponte até o ensino de leitura, faz-se necessário delinear a natureza do pensamento linguístico dominante (Estruturalismo) e constatar sua influência na construção de uma mentalidade formal (centrada no enunciado) presente no ensino.

3.1. Linguagem, Língua e Pensamento

Visto isso, partiremos para o signo linguístico, peça fundamental nesse jogo estabelecido entre a linguagem e a realidade. Sabemos com isso, que na visão estrutural de funcionamento da língua, o signo (elementos de duas faces) se concebe no significante (componente psicomaterial organizador da forma), e no significado (o conteúdo do

² São as realizações percebidas pelo enunciado como as construções sintáticas, semânticas, mórficas, dentre outras que perfazem o universo formal da gramática.

significante). Nessa trajetória, a língua se realiza no plano convencional-arbitrário, incluindo aqui o plano abstrato (pensamento).

Infere-se, portanto, que o pensamento estrutural dominante apresenta uma natureza racional-separativa, na qual o sujeito não encontra espaço (a não ser no uso da fala) para se constituir. Sujeito e realidade se encontram em universos epistêmicos distintos.

Sobre isso, Bakhtin (1988) afirma que:

A ideia de uma língua convencional, arbitrária, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código linguístico e o código matemático. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, e não obstante aceito e integrado. (BAKHTIN, 1988, p. 83)

Ainda acompanhando o pensamento de Bakhtin, verificaremos, com relação à ideologia, o seguinte comentário:

Em outras palavras, só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam. (BAKHTIN, 1988, p. 83)

Podemos concluir, portanto, que a configuração do pensamento ocidental, consubstanciado pelo racionalismo formal, reflete suas bases epistemológicas na inauguração da ciência linguística. Esse acontecimento, vinculado a um campo fechado de análise dos fatos concretos de linguagem, desconsidera o terceiro elemento que integra o signo linguístico: a **enunciação** (sentidos subjacentes ao enunciado, cuja constituição vincula-se à memória de sua formação, permeada pelas intencionalidades do sujeito constituinte e instaurador da interação - o espaço de conflitos entre referenciais - *na e pela* linguagem.).

É justamente a retomada dessa memória social e ideológica que marca o que chamamos de a “crise da razão” no pensamento linguístico. Com ela, partiremos para o texto, a fim de verificarmos se no bojo de sua constituição permeia uma concepção de linguagem voltada para a descoberta de sentidos (pré-fixados) ou para a construção dos mesmos (espaço de interação).

3.2. A Crise do Pensamento Estrutural e o Ensino da Leitura

De início, é necessário que notemos um fator dominante para se penetrar no campo da leitura: a concepção de linguagem que se é utilizada no ensino de língua materna, através da qual se movem os olhares e os referenciais dos sujeitos envolvidos.

Se o objetivo da leitura é possibilitar ao indivíduo uma formação crítica, percebendo as diversas tipologias textuais, o seu uso, e as intenções presentes nesses textos, parece-nos que uma linguagem voltada para uma abordagem unicamente *comunicativa* não consegue abarcar toda a extensão de funcionamento das interações humanas, inclusive presentes no texto. Comunicar não pressupõe interagir. Este último se concebe por meio do enfrentamento de referenciais (políticos, sociais, existenciais, ideológicos) presentes na dinâmica social.

Quando lemos um texto, não estamos simplesmente lendo a comunicação de outrem, mas interagindo com várias vozes instauradas ao longo do processo histórico de produção daquele texto.

Geraldi (1984) afirma que

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 1984, p. 35)

Percebemos que a linguagem, ainda vinculada ao pensamento formal, ligada ao signo linguístico não provedor do componente ideológico (fenômeno inalienável da condição humana), deve transcender ao conteúdo linguístico, com o pretexto de alcançar a realidade na qual estamos inseridos. A leitura, dessa forma, igualmente privilegiada pelas construções ideológicas com e na qual se concebe, necessita ser exercitada no contexto real de suas condições de produção.

4. Conclusão e Proposta de Discussão

Nessa mentalidade, acreditamos atingir um ponto, ou melhor, um contra ponto, em que discutir o ensino de leitura se tornou um próprio resgate da memória do pensamento linguístico dominante, que privilegia o círculo do enunciado - sentidos pré-existentes,

bastando ao leitor *decodificar* seus componentes coesivos, ou mesmo, possibilitar a *identificação* de estruturas coerentes.

Acreditar que os sentidos de um texto são fixados no ato de sua construção é afirmar que o sujeito-leitor não está inserido na própria linguagem com a qual constitui e é constituído. Ou ainda, é acreditar que os sentidos, supostamente ocultos aos seus enunciados, se vertessem prontos no ato de ler, que seria uma incoerência quando nos deparamos com situações polissêmicas de interpretação do mesmo texto.

Para contrapor a esse pensamento, Arrojo; Rajagopalan (1992) nos mostram que

Em termos mais concretos, aceita que qualquer relação entre sujeito e objeto seja inevitavelmente mediada por uma interpretação, produto, por sua vez, das circunstâncias - históricas, geográficas, psicológicas, sociais, institucionais - que constituem esse sujeito. Os significados seriam, assim, inevitavelmente atribuídos, impostos aos objetos e não descobertos neles ou a partir deles. Consequentemente, toda leitura envolveria uma produção - e não uma descoberta - de significados, criados a partir das circunstâncias que constituem o leitor e a situação da leitura. (ARROJO; RAJAGOPALAN, 1992, p. 45)

O ensino da leitura não deve se pautar a um processo de reprodução de sentidos ou de descoberta dos mesmos. Isso significaria ocultar a própria realidade em que o texto e seus referenciais se inserem.

A construção de sentidos, elemento fomentador do saber (vinculado à interação entre os sujeitos) pressupõe uma dinâmica instaurada entre o professor e o aluno, na qual este não se limite apenas a uma interpretação única de um determinado construto textual. E aquele, juntamente ao primeiro, se constitua sujeito na medida em que possa ultrapassar os limites oferecidos pelos currículos, ou mesmo pelo material didático utilizado. Faz-se urgente que repensemos as bases teóricas e pragmáticas no ensino da leitura:

A) Teóricas, a fim de dessacralizar o signo linguístico, instaurando-lhe o componente ideológico subjacente, constituído ao longo da história de sua produção. Percebendo com isso, que o aluno, ao interagir com o texto, “sacando” suas intenções, suas estratégias, construa significações, tendo liberdade para que o seu ponto de vista, sua experiência de mundo sejam respeitadas.

B) Pragmática, no intuito de perceber que a leitura não é apenas um ato passivo surgido em função de uma *avaliação*, mas um fenômeno de transformação da consciência -

ler como sinônimo de argumentar o outro, e nesse jogo de poder, refletir sobre si mesmo e consequentemente sobre a linguagem.

Em função do que ficou exposto, acreditamos ter levantado algumas polêmicas. Principalmente num período em que o sujeito começa a surgir de um cenário oculto pela própria história e começa a tomar sua forma no cenário da realidade. Conceber a leitura como um ato de transformação e não apenas de decifração é levar em consideração a memória (ou seriam memórias?) constitutiva(s) do próprio sujeito, que, uma vez não estando desvinculado do mundo, anseia por conquistar seu lugar ao sol, mesmo onde a Linguística Formal ainda insiste em camuflar.

5. Referências bibliográficas

ARROJO, R; RAJAGOPALAN, K. **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e ensino.** Campinas: Pontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula. Leitura e Produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NEVES, M. H. de M. **A vertente grega da gramática tradicional.** São Paulo: Hucitec, 1987.