

## LEITURA E CRÍTICA LITERÁRIA

*Prof. Ir. Elvo Clemente*

Livro recentemente publicado em coedição EDIPUCRS e Livraria Editora Acadêmica Ltda., trata dos principais problemas da leitura de textos literários em verso e prosa; indica os caminhos da Crítica Literária através de exemplos práticos e elucidativos.

Alguns títulos:

Leitura do texto literário / A crítica literária / Para que serve a Crítica / Crítica na Universidade e Imprensa / O crítico literário / Três estudos sobre Mario Quintana / Francisco Lobo da Costa / O crítico Machado de Assis / Tristão de Athayde / Erico Verissimo / O poeta e sua dimensão espiritual / Alvaro Moreyra / O flagelo das secas (literatura comparada) / O quarto fechado / Retrato da sociedade.

*Encomendas à*

LIVRARIA EDITORA ACADÊMICA LTDA.

PUCRS – Prédio 9 – Caixa Postal 1429

90620 – Porto Alegre – RS

## TEXTO: UM PROBLEMA PARA O EXERCÍCIO DA CAPATAZIA<sup>1</sup>

**João Wanderley Geraldi**

Universidade Estadual de Campinas

Não é para entender que nós pensamos  
é para sermos perdoados.

(Adília Prado — Reza para as quatro  
almas de Fernando Pessoa)

Nas reflexões do naufrago e solitário Robinson Crusoe, na versão de Michel Tournier, poderíamos encontrar um parâmetro inaugural que permitiria iniciar esta conversa sobre o problema da avaliação de textos, quer do ponto de vista da leitura, quer do ponto de vista da produção:

Sei agora que todos os homens trazem em si — e, dir-se-ia, acima de si — uma frágil e complexa montagem de hábitos, respostas, reflexos, mecanismos, preocupações, sonhos e implicações, que se formou, e vai-se transformando, no permanente contato com os seus semelhantes. Privada de seiva, esta delicada florescência definha e desfaz-se. O próximo, coluna vertebral do meu universo... Todos os dias meço quanto lhe devia, ao verificar novas fendas no meu edifício pessoal. Sei a quanto me arriscaria perdendo o uso da palavra, e combato com todo o ardor da minha angústia essa decadência suprema. As minhas relações com as coisas, porém, encontram-se, também elas, desnaturadas pela minha solidão. Quando um pintor ou um gravador introduz personagens numa paisagem ou na proximidade de um monumento, não é por gosto do acessório. As personagens dão a medida e, o que é ainda mais importante, constituem pontos de vista possíveis que, ao ponto de vista real do observador, acrescentam indispensáveis virtualidades.

O outro como medida. E avaliação é presença do outro. Discutir o trabalho de avaliação que se faz na escola exige considerar esta

perspectiva, já que o professor, enquanto outro que testemunha leituras do aluno que lê outro, o autor, ou enquanto outro-leitor que lê o aluno-autor, enfeixa na avaliação perspectivas de diferentes vozes e, neste feixe, sua voz não é simplesmente a de quem junta perspectivas sem lhe dar um sentido. É a construção deste sentido o tema que nos ocupará. Porque antecede e funda o trabalho de avaliação. Gostaria de fazer emergir o tema vendo-o a partir de dois eixos: o da identidade social do ser professor e o da especificidade do trabalho com textos.

## 1 – A QUESTÃO DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Creio que a relevância do problema da avaliação no trabalho do professor de linguagem é hoje crucial porque nele se revela, sem qualquer retoque, uma contradição essencial entre a identidade de ser professor, social e historicamente construída, e a especificidade do trabalho com textos.

Ainda que divisão grosseira, pode-se distinguir três grandes momentos históricos definidores ou caracterizadores da profissão. Evidentemente, estes três momentos não são pontuais, datados, sem interconexões entre si. Estreitamente relacionados à formação social em que emergem, valem como pontos de referência, já que em cada um deles uma qualidade diferente se constituiu.

1.1 – Nos tempos das escolas de sábios. Inicialmente, o magistério não existiu como profissão, mas como “escola”. Um sábio, enquanto produtor de um saber, de uma reflexão, fala sobre este saber não a alunos, mas a “discípulos”, a seguidores. O outro não é visto como alguém a ser instruído, mas como alguém a ser conquistado para os pontos de vista defendidos pela “escola”. Sócrates, Platão, Aristóteles ou Galileu são produtores de saber cujos discípulos são interlocutores aliados, mesmo quando se trata de contrapor-se aos sofistas ou à inquisição. Mesmo na história da igreja talvez seja possível detectar na criação de conventos ou ordens religiosas uma base inicial na liderança intelectual de um pensador. O que identifica este tempo é a produção do saber.

Entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento não há uma separação radical. Quem ensinava gramática era também gramático. Não havia diferença entre o filósofo e o professor de filosofia; entre o físico e o professor de física.

1.2 – A primeira divisão social do trabalho. E a primeira alienação. Já nos primórdios do mercantilismo se dá uma divisão fundamental, com o surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite. Neste sentido, é instrutivo ler, na defesa que faz Comenius (1630) de seu método perfeito de ensinar

... serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (Grifos meus.)

De produtores a transmissores: uma nova identidade; do outro lado do fio, também uma outra identidade: de discípulos a alunos. Como vai se caracterizar agora este profissional/professor? De um lado, que poderíamos chamar de “eixo epistemológico”, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber (de que não é produtor). Em sua área de especialidade se coloca de imediato a questão de estar sempre atualizado em relação às últimas descobertas (o que ironicamente sempre significa estar desatualizado porque está sempre a se atualizar). Sua competência se medirá pelo seu acompanhamento, atualização, dos conhecimentos produzidos. Mas não só. Há os que sabem mas não sabem transmitir: o outro lado, que poderíamos chamar de “eixo das necessidades didático-pedagógicas” coloca os problemas da transmissão deste saber. Seu trabalho ou tarefa será constituir, com base nestes dois eixos, o conteúdo de ensino. Ou seja, o resultado do trabalho científico (que o professor competente deve co-

hecer enquanto resultado sem que se lhe exija conhecer as razões de ser da pesquisa e seus resultados) transforma-se em conteúdo de ensino face a imagens que faz o professor das dificuldades de compreensão que poderão ter seus alunos. Entre o produto da pesquisa e o conteúdo de ensino vai uma distância enorme: gradação, seriação, motivações, modos de ensinar, etc. são alguns dos instrumentos com que se constrói tal diferença. E este trabalho, evidentemente, produz suas marcas no objeto transmitido. Entre a gramática de uma língua, no sentido de produto de pesquisa do gramático, e a gramática pedagógica vai enorme distância. O trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas. Mas há uma característica, em relação ao saber, que identifica de forma qualitativamente diferente o professor: trata-se de transmitir um saber já produzido. E do processo de produção deste saber não participam nem o professor nem o aluno. Entre o filósofo e o professor de filosofia, entre o físico e o professor de física, estabelece-se a diferença. Divide-se o trabalho. Na aprendizagem, não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido.

1.3 — Os tempos mudaram. E como. O desenvolvimento tecnológico alterou profundamente as condições de produção de bens e com estas alterações novas divisões do trabalho. Na produção científica, mudam-se as relações. É instrutivo atentar para o fato de que hoje não se fala mais em "sábios" ou em "cientistas", mas em pesquisadores (esta mudança de denominação não refletiria também uma mudança qualitativa nas relações de produção: emprego, salário, etc.). A reflexão e a produção de conhecimento subordinam-se a relações de interesse e também a condições de infra-estrutura técnica (como mostra Habermas). No que concerne ao tema desta exposição, a nova configuração introduz na área toda a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão. Trata-se de uma "parafernália didática" que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos dos conteúdos programáticos. Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Come-

nius se concretiza: "tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como em partituras".

Se na etapa anterior era de responsabilidade do professor articular os eixos "epistemológico" e "das necessidades didático-pedagógicas", no mundo tecnologicado muda qualitativamente o papel do professor. A organização do conteúdo e a definição de modos de transmissão deste conteúdo passou a ser responsabilidade do autor do livro didático, do álbum seriado, das tecnologias diversas de ensino, dos vídeos, etc. Escolhido o material com que se trabalhará na sala de aula, ao professor cabe agora uma certa função de "capataz": o controle do tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; a definição do tempo de exercício e de sua quantidade; a correção do exercício; a verificação da aprendizagem (isto é, se as respostas dadas pelos aprendizes corresponde às respostas dadas previamente pelo elaborador do instrumento de verificação).

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo — até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual; não que este deva ser mal pago, mas na sociedade em que vivemos, o trabalho intelectual sempre foi mais valorizado); contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade (sabe-se quantos professores "leigos" estão nas redes de ensino ou, o que é pior, com formação numa área atuando em outra). Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o "desprestígio" social da profissão.

É claro que, apesar de tudo, o professor e os alunos não rezam somente segundo a letra da cartilha que os adota (o material didático, em geral, uma vez selecionado, adota professores e alunos). Há nas salas de aula válvulas de escape de um tal projeto: muitas perguntas, do aluno e do professor, fogem do previsto. A

existência de tais fatos não é suficiente para descaracterizar a identidade do projeto contemporâneo, que se poderia denominar de "exercício da capatazia". Tais fatos apenas nos mostram pistas para um trabalho de resistência possível.

Em resumo, podemos caracterizar três diferentes identidades ou papéis para o professor, em diferentes épocas: (a) a produção de conhecimentos; (b) a transmissão de conhecimentos; (c) o controle da aprendizagem. O fim de um projeto (ou época) e o início de outro não é pontual. Estas diferentes identidades entrecruzam-se, em cada época uma delas sendo a de maior relevo.

## 2 – A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO COM TEXTOS

O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto resultado de um trabalho de produção. Parece-me que nem sempre o ensino de língua se caracterizou por tal presença.<sup>2</sup> Independentemente das críticas que possamos tecer ao trabalho mais contemporâneo no ensino de língua, a preocupação com textos é inegável.

A presença do texto na sala de aula começa a ser, hoje, um complicador para o exercício da capatazia. Isto porque o próprio objeto de ensino atual é visto de diferentes formas: numa primeira perspectiva, o texto é tomado como um produto pronto, acabado, com mensagem explícita. Ler um texto é "extrair sua mensagem". E ela é uma só. Ler bem um texto é interpretá-lo no figurino de leituras feitas por outros (professor, autor de livro didático, crítico). E o que não é pertinente, fica fora. Leituras privilegiadas passam por a única leitura possível. Dentro desta perspectiva, nenhum problema para o exercício da capatazia.

Mas há outra perspectiva: uma nova categoria passa a ser considerada. O leitor, sua história, suas construções de sentido, no momento da leitura, situação, contexto, etc. passam a ser "o sentido desta leitura deste texto". A natureza polissêmica do texto não é mais atribuída apenas ao texto, mas às leituras dos diferentes leitores. Para certas posições mais radicais, o texto quase desaparece.

Emergem as leituras dos leitores. Na vulgarização escolar, "toda a leitura passa a valer"; "é a minha interpretação". Obviamente, na teoria não é isso o que se defende. A vantagem desta perspectiva é ter trazido à baila ou à luz do dia o leitor e as situações de leitura. Nesta perspectiva, o exercício da capatazia torna-se impossível. A solução "tecnológica" dos livros didáticos são os exercícios de "leitura e interpretação de textos" que ficam na superfície. Pergunta-se o que se pode transcrever do próprio texto. E o aluno, antes de ler o texto, lê as perguntas para já ir preenchendo os espaços dos exercícios. São trabalhos com textos que deixam insatisfeitos professores e alunos.

Há ainda uma terceira perspectiva. O autor de um texto opera com a linguagem que não é só dele. Por isso, pertencente a uma mesma comunidade interpretativa, pode calcular as leituras possíveis dos leitores virtuais de seu texto. Escrever, neste sentido, é fornecer pistas ou instruções de leitura. Ler é buscar, através das pistas fornecidas, o sentido ou os sentidos que o autor pretendeu comunicar. Nem sempre, evidentemente, o sentido produzido pela leitura corresponde pari passu ao sentido que o autor gostaria de ter transmitido. E isto não é problema. Na linguagem, encontram-se sujeitos. Na construção dos sentidos, os sujeitos se constituem. Agora, já não se trata de classificar uma leitura de adequada ou inadequada, pura e simplesmente (o que seria "natural" na primeira perspectiva). Também não se trata de dizer que o sentido do texto é aquele que esta leitura lhe deu, valendo qualquer leitura (o que seria "natural" na segunda perspectiva). Trata-se, agora, de reconstruir, face a uma leitura e um texto, a "caminhada interpretativa" do leitor. Ou seja, o sentido atribuído a um texto ou construído na leitura não pode ser simplesmente desconsiderado por inadequado. O importante é descobrir o porquê este sentido foi construído: a partir de que "pistas", operando com que inferências, trabalhando com que categorias ou história de vida e leituras ou que elementos da situação concreta, o leitor chegou onde chegou.

É esta terceira perspectiva ou visão de trabalho com textos que mais corrói a identidade social e historicamente construída do que seja ser professor. Considerando o aluno, e cada um deles em particular, como sujeito leitor ou como sujeito autor, ser pro-

fessor já não é exercer pura e simplesmente o controle em sala de aula. É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (produção e leitura de textos) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Como cada criança é um outro, ele constitui pontos de vista possíveis, que confrontados com os pontos de vista do professor, fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista. Os percalços da interlocução na sala de aula, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos: professor e alunos.

Ora, um trabalho com textos, assim concebido, leva a supor que uma nova identidade do ser professor está-se constituindo. É impossível o mero exercício da capatazia. Qual será este novo momento da nova identidade do professor é cedo para estabelecer. Mas uma coisa, se esta reflexão tiver algum valor, parece essencial: é a partir da especificidade do trabalho que se está correndo a identidade contemporânea do ser professor de linguagem.

## NOTAS

1. Este texto é parte de um trabalho ainda em realização em que se discutem as consequências, para o ensino de língua materna, da assunção de uma concepção sócio-interacionista da linguagem. Por ser reflexão que se está fazendo, o texto tem um tom programático. Evidentemente, a exposição resulta das e dirige as preocupações com que se está trabalhando o tema mais amplo.
2. Ainda que o texto, quer como objeto de leitura, quer como resultado de produção, sempre tenha estado presente no ensino de língua portuguesa, a relevância e a forma desta presença não foi sempre igual. Uma possível caracterização do ensino de língua portuguesa, no Brasil, constataria a existência dos seguintes momentos:
  - (a) de predominância do ensino gramatical — o texto era objeto da leitura (oral) em que melhor lia quem melhor se aproximava à leitura (oral) do professor ou era objeto a ser imitado na "prestação de contas" que se concretizava na redação;
  - (b) do ensino da gramática através de textos — o texto entra para a sala de aula, e às funções anteriores soma-se o "fornecimento", pelo texto, de exemplos para o ensino de gramática (que continua a ser o português que se ensina através de textos);
  - (c) da "comunicação e expressão" — mais pela segunda (expressão) do que pela primeira, o texto e suas funções passam a ser estudadas em aula. Ironicamente,

é um tempo de "quem não se comunica se trumbica", mas em que ler e escrever textos (inclusive não verbais) passa a ser "conteúdo de ensino";  
(d) da produção e leitura de textos — período contemporâneo, em que o texto é presença obrigatória em aula.

Em certo sentido, estes períodos acompanham, com toda a carga de didaticização e vulgarização, uma atualização do "eixo epistemológico" com base nos estudos lingüísticos. Texto e discurso cada vez mais vem se impondo como objeto de estudos da Lingüística.