

AS LEITURAS QUE ENSINAM A LER

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

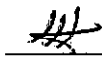
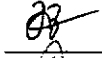

FICHA DE CONTROLE DE ENTREGA
DE TRABALHO DE MONOGRAFIA

Matrícula nr: 931351031

Nome: Mara Moura do Nascimento

Título da Monografia : AS LEITURAS QUE ENSINAM A LER

QUADRO DE NOTAS

	NOTA	RUBRICA
1. Professora Orientadora	<u>10,0</u>	<u></u>
2. Professora da Área de Assunto	<u>10,0</u>	<u></u>
3. Professora de Normatização	<u>10,0</u>	<u></u>

OBSERVAÇÕES

1. Acompanhei o trabalho da Mara que tem sido uma aluna exemplar e sua monografia não poderia ser mais edificante. Gostei imensamente, principalmente pela forma tranquila e competente, teórica e metodologicamente, com que conduziu o seu problema.
2. Excelente a monografia que a Mara me deu o prazer de solicitar a leitura. Fiquei impressionada. Abordou uma problemática atual, com muita propriedade e competência, desde o início até o fim do trabalho, evidenciando uma pesquisa muito bem elaborada.
- 3.

96/II

Mara Moura do Nascimento



AS LEITURAS QUE ENSINAM A LER

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO - EE**

**Rio de Janeiro
2º. Semestre/1996**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO - EE
CURSO DE PEDAGOGIA - 8º. PERÍODO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA - DID
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

REITOR: Hans Jürgen Fernando Dohmann
VICE-REITOR: Regina Maria Lugarinho da Fonseca
DECANO: Affonso Celso Mendonça de Paula
DIRETORA: Janete de Oliveria Elias
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA:
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA:
Gilda Maria Grumbach Mendonça
PROFESSORA ORIENTADORA DA MONOGRAFIA:
Maria Amélia Gomes de Souza Reis

Mara Moura do Nascimento

AS LEITURAS QUE ENSINAM A LER

Monografia Final apresentada como pré-requisito
parcial à obtenção do título de Licenciado
no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO

**Rio de Janeiro
2º. Semestre/1996**

NASCIMENTO, Mara Moura do.

As leituras que ensinam a ler / Mara Moura do Nascimento. -- Rio de Janeiro : UNI-RIO, 1996.

130 p.

Bibliografia : p.119.

***Este trabalho é dedicado a quem
ensina a leitura,
não a quem lê muito,
nem a quem nada lê,
mas a quem faz da leitura
um conceito de vida.***

*“Decidir o que e como ensinar significa decidir
que homem se pretende formar,
que modelo de homem se tem em mente.
É concebível que se saiba dar uma
resposta sensata a este problema
sem uma profunda concepção geral do mundo
e sem uma precisa competência técnica?
Embora este problema apareça
tão minimizado na redefinição oficial dos
programas de ensino ou na rotina da didática diária,
não existe talvez atividade prática
que envolva tão profundamente
o destino do homem e da sociedade como esta.”*

Mário Manacorda

AGRADECIMENTOS

*A todos os professores do Curso de Pedagogia,
anjos fenomenológicos,
mestres que abriram os olhares,
mestres queridos e corajosos,
mestres que assumiram a ponte da leitura,
mestres que mostraram como olhar para o 'mundo de verdade',
mestres amigos e salvadores,
mestres da técnica de leitura,
mestres pacientes e irmãos leitores,
mestres e anjos que leram livros,
mestres que lendo a vida,
ajudaram tantas descobertas.*

Obrigada

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS, viii

A MENINA LENDO O MUNDO, ix

I - IDÉIAS DE LEITURAS, 1

II - NO CONTEXTO DE LEITURAS, 5

III - NO PRETEXTO DE LEITURAS, 19

IV - NA ANÁLISE DE LEITURAS, 58

V - CONVITES DE LEITURAS, 114

A LEITURA-ENIGMA, 118

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 119

ANEXOS, 125

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
1. Distribuição das atividades necessárias no 1º. Grau para o aluno aprender a ler	57
2. Caracterização das escolas pesquisadas	92
3. Distribuição das horas pesquisadas por escola	94
4. Dificuldades e aceitação da pesquisa no CIEP	95
5. Aceitação da pesquisa no JK	95
6. Aceitação da pesquisa no CML	96
7. Diferentes situações geradas pela pesquisa	97
8. Distribuição em percentuais sobre as concepções de leitura por escola	102

À Menina lendo o Mundo (Carta a um professor anônimo)



Quando pequena num pequeno mundo já consumia "toneladas" de leituras, de papéis, de revistas preenchendo-os de canetas, lápis de cor, giz de cera, "gouaches", acreditando que podia ler e escrever o mundo.

Os papéis nunca eram suficientes para a sua secreta missão de representá-lo e até mesmo de capturá-lo nas suas letras e nos seus desenhos, que estavam ao seu lado sempre e que de brincadeira (a escrita) começava. E nesse tempo todos podiam se ver, se entender, de igual para igual, de leitura para leitura.

Aí foi acontecendo o desenvolvimento mental. Necessário para apreender todo o horizonte do mundo, o espaço da folha tornou-se reduzido. Era preciso aumentá-lo e para isso muitas páginas foram unidas com fitas adesivas e como um tecelão vai tecendo um tapete, aquela menina escrevia, pintava e orgulhosamente, ostentava pelas paredes e portas da casa, seus escritos e desenhos nos natais, nos aniversários ou qualquer acontecimento onde outros poderiam conhecer sua mensagem.

Cada vez mais a leitura expandia-se e ela pensava em murais diferentes para os seus trabalhos coloridos e suas palavras. Até que, um dia, de repente parou. Foi o início do seu período escolar.

A menina aprendeu lá que não sabia criar. Aprendeu que não poderia mais ler o mundo de seu modo. A luz do seu olhar se apagou.

Cresceu. Estudou. Foi cursar matemática. Lá encontrou ferramentas interessantíssimas para sua expressão. Mas tinha se esquecido da sua vontade.

Foi já adulta, quase para se formar em pedagogia, ao encontro do seu interior, resgatando sua vida e traçando seu destino, que começou uma viagem exploratória.

Livre, seguiu pelo mundo em busca da leitura que julgava perdida. Lendo tudo e todos, principalmente a ousadia dos grandes mestres que marcaram seu caminho, quando encontrou não uma única, mas uma infinita leitura. Uma leitura da humanidade revelada pela luz da educação.

E retornou ao seu mundo, cega por essa luz que refletia novamente a leitura do seu olhar.

A luz da educação e sua pesquisa foram a retomada do seu desejo, que ficara suspenso, apenas esperando ser acordado.

Passou, finalmente, a fazer o que sempre gostava, a buscar na leitura, escrever o mundo com todo o prazer, em sua pesquisa, em seu tempo de vida.

A encontrar outras formas de ler, distantes, sempre que expunha a sua própria. E a luz do seu olhar voltou a iluminar-se.



CAPÍTULO I

IDÉIAS DE LEITURAS

DETALHES DE UMA IDÉIA, 2

“O ensino convencional da ciência, devido à apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões ultrapassadas de mundo. Reconhecemos a urgência da pesquisa de novos métodos de educação, capazes de levar em conta os avanços da ciência que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e cujo estudo mais profundo parecem fundamentais.”

Declaração de Veneza, 1986.

DETALHES DE UMA IDÉIA

Fiel ao seu compromisso, procurou produzir um trabalho que representasse o produto final do curso de Pedagogia, da Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro.

A escolha do tema não foi difícil, já que a sua intenção era escrever sobre as principais leituras geradoras da alfabetização infantil.

O objeto da pesquisa foi fazer uma (re)avaliação do significado das leituras que acontecem na vida dos alunos que estão aprendendo a ler, dos chamados segmentos populares, e de seus alfabetizadores.

Através de estudos anteriores efetuados por diferentes pesquisadores com variadas concepções de leituras, percebeu que a não-leitura formal¹ já era uma constante na vida da maioria esmagadora da população, principalmente sendo essa, de um país capitalista periférico. Daí que a hipótese com a qual todo o trabalho foi direcionado consistiu em verificar que o problema da alfabetização estava no conceito de leitura e seus desdobramentos.

Precisava por isso saber, que a assimilação da leitura a uma atividade de construção do sentido, não era a única teoria, apesar de ser atualmente clássica², e por meio dela escolas, professores e livros procurarem estar pautados para estabelecer que tal construção seria, de

¹ O termo “não-formal” no texto é usado no sentido de uma ausência de leitura em livros.

² DAHLET, Patrick. Adido linguístico da Embaixada da França, professor visitante na Universidade de São Paulo. 1994.

modo geral, a composição de informações do texto e dados já anteriormente adquiridos, fazendo com que aquele que lesse tivesse hipóteses em relação ao texto lido e a partir daí, formulasse o sentido. E ao mesmo tempo, nem era a melhor teoria, em vista dos altos índices de não-leitores em todo o mundo.

Seria também interessante, saber sobre “a famosa querela dos métodos” de ensino da leitura, tanto antigamente como na atualidade e saber ainda sobre os valores de quem enuncia o texto, através de conceitos e critérios que pudessem ser apresentados a esse leitor, ao se admitir que a leitura envolvesse compreensão e interpretação.

Mas, acima de tudo, seria importantíssimo conhecer o leitor. A figura central dos tempos pós-modernos.

E preocupada em parafrasear Jean Baudrillard, se convenceu que nunca seriam as causas da não-leitura e sim a evidente falta de leitura, que desecadeando-se em si mesma levaria à catástrofe social. Contrariamente à crise social, que seria apenas a desordem das causas da não-leitura, a catástrofe social seria o delírio de um povo “iletrado”, como chamaria Jean Foucambert, e com evidente falta de conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo.

A metodologia foi feita através de uma pequena pesquisa sobre leitura no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, no Colégio Estadual Cândido de Mello Leitão e na Escola Municipal 1.2.101 CEMADE (CIEP), analisada no final do trabalho e precedida por uma descrição histórico-contextual, utilizando as idéias que permeiam a obra de Paulo Freire, à luz de pressupostos teóricos e embasamentos de alguns autores progressistas conhecidos, atuantes na última década, dentro de uma visão holonômica.

A importância em se trabalhar este tema foi considerada primordialmente, pela existência de lacunas na bibliografia relacionada à

questão das leituras que acontecem durante a infância, perfeitamente integrada no mundo pós-moderno.

E dessa forma, procurou-se trazer com a análise, alguns conhecimentos relevantes sobre a leitura na e para a escola, ainda que pequenos.

Portanto, partindo-se do pressuposto que a leitura, se constituiria numa fonte inesgotável de imaginário, de prazer estético, saber cultural e incontáveis possibilidades de intervenções do leitor, isso confirmaria o seu poder em abrir regiões de vivência, de auto-(re)conhecimento e de identificações sociais (LUCCI, 1994).

Um poder que até a criança, com seu imaginário rico, poderia enriquecê-lo ainda mais com a leitura.

E assim, não se deveria jogar fora a excelente troca de experiências culturais, artísticas e afetivas de suas representações, tanto para o aluno, quanto para o professor.

Restando, afinal uma dúvida: Por que tudo isso se perderia, diluído no ambiente escolar, se é justamente o ensino escolar, como dizem os educadores, que deveria promover a formação de leitores?

Para desenvolver a pesquisa dividiu a monografia em cinco capítulos. Primeiramente, esboçando suas idéias gerais, organizou um roteiro para o pensamento. No segundo capítulo, procurou estabelecer o que iria animar as leituras, o contexto histórico-político e social. No terceiro, abordando sobre a necessidade de ler como pretexto para se “vencer o fracasso” imposto socialmente, quis caracterizar quem poderia orientar essas leituras. No quarto capítulo, tratou de fazer a análise das leituras, a nível teórico e prático. E finalmente, no último capítulo, fazendo referência ao ato cultural da leitura demonstrou que o ato de ler pode ser uma forma de conscientização e conceituação ética.

CAPÍTULO II

NO CONTEXTO DE LEITURAS

O TEMPO DE LEITURAS, 6

O ESPAÇO DE LEITURAS, 8

NASCE UM LEITOR, 14

*“Antes o mundo era pequeno
porque a terra era grande.*

*Hoje o mundo é muito grande
porque a terra é pequena.*

Do tamanho da antena parabólicamará.”

Gilberto Gil

O TEMPO DE LEITURAS

Fenômenos de múltiplos aspectos, leituras de todos os tipos atingem o homem através da percepção e das sensações envolvidas no seu cotidiano. O tempo é 1996. Tempo de crises em todas as áreas. Tempo de espanto do homem perante a uma nova sociedade. É a pós-modernidade.

Tempo de “desencanto perante a catástrofe da história do mundo”³. Walter Benjamin expõe sua terrível visão sobre a história em seu texto *Teses sobre a filosofia da história*, de 1940, e SEVCENKO faz questão de reproduzir a versão de Benjamin sobre o anjo da história, inspirada num quadro do pintor Paul Klee de 1920. O “Angelus Novus” é decaído “e sua rebeldia o tornou impotente para auxiliar os vencidos, mortos e humilhados”.

Para SEVCENKO, o homem descobriu-se só, reduzido aos limites estreitos de sua “fraqueza, horror e fúria”. O que antes era moderno tornou-se pastiche, simulação, impostura. Procura-se “reciclar” a história, o joio e o trigo produzidos por séculos agora se mesclam em uma “amálgama incognoscível” e não se sabe se é ou não é útil.

Kafka bem poderia ter preconizado o pós-modernismo por estes trechos: “Outrora eu não podia compreender que minhas perguntas não obtivessem resposta; hoje em dia não compreendo que jamais tivesse

³ SEVCENKO, Nicolau. O enigma pós-moderno. In. V.V.A.A. *Pós-modernismo*. Campinas : Ed. UNICAMP, 1987.

admitido a hipótese de formular perguntas...”. Ou este outro trecho: “As portas são inumeráveis, a saída é uma só, mas as possibilidades de saída são tão inumeráveis quanto as portas. Há um propósito e nenhum caminho: o que denominamos caminho não passa de vacilação.”(apud SEVCENKO)⁴.

Aí está o âmago do pós-modernismo, que para SEVCENKO é o sentido de perda. Perda do próprio sentido e significado da existência, de uma “rejeição da herança socrática da unidade, transcendência e supremacia dos princípios da razão, da verdade e do belo”. Mallarmé, Joyce e Borges já preconizavam algo assim em suas obras. Sartre igualmente. Se hoje há inúmeras e infinitas possibilidades, como escolher a melhor? Qualquer uma serviria já que não se poderia nunca conhecer a totalidade das opções. E esta pluralidade incognoscível não equivaleria ao nada?

Se o próprio movimento modernista, que por convenção se encerra por volta de 1900-1950, não foi homogêneo, nem unitário, do mesmo modo desde os anos 50 fala-se em pós-modernismo, com diferentes leituras.

Seria um nome ou um movimento ou uma ética ou uma crise paradigmática, que se aplicariam às mudanças ocorridas nas artes, nas ciências e nas sociedades capitalistas centrais, expandidas nos anos 70 pela grande crítica filosófica? Ou seria tudo isso junto e mais alguma coisa?

Sabe-se que hoje, já nem é mais considerado um modismo no cinema, na música, nas artes e no cotidiano, e sim um movimento de indagação sobre o futuro.

Percebe-se que uns defendem a pós-modernidade, outros a contestam como sendo má interpretação de algumas condições sócio-político e econômicas contemporâneas que influem na cultura. E outros grupos ainda preferem ignorar estas discussões alegando inutilidade e certo ‘diletantismo epistemológico’⁵.

⁴ Id. ibidem

⁵ BERMAN, Marshal. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

O ESPAÇO DE LEITURAS

Mas é inegável que surge a partir da modernidade, e portanto foi necessário o estudo, de pelo menos, uma obra moderna para começar-se com um assunto que trouxesse o consenso da comunidade acadêmica e por isso Berman foi o escolhido, já que é obrigatório para as pessoas preocupadas com o problema da leitura dos dias de hoje.

Por que Berman? Porque com o advento da tecnologia pós-industrial, dos multimídias, hipermídias, *internet*, de toda cibernética e informática, para citar só alguns elementos, tanto faz as referências estarem em Paris, New York ou Rio de Janeiro. Acontecem ao mesmo tempo, em seus espaços. No entanto, sabe-se de tudo, quase que imediatamente.

O que lembra a fala do famoso professor de história, Francisco Martinho, estudioso, que freqüentemente visita e realiza conferências no Rio de Janeiro, São Paulo, São Francisco, Paris, Berlim, ao colocar que se alguém fotografasse as salas de aula nas universidades, sem referência nenhuma, ninguém distingüiria quais alunos seriam de que lugar.

A partir da escolha do título, “Tudo o que é sólido desmancha no ar”, percebe-se que Berman foi extremamente feliz. A frase é de Karl Marx *All that is solid melts into air*, no original em inglês, ao interpretar a realidade do mundo burguês em ascensão e que transforma todas as coisas, pessoas, sentimentos e sensações em mercadorias prontas a serem usadas, esgotadas e recicladas por outras mais novas.

O livro originalmente escrito em 1982 e publicado nos Estados Unidos não teve tempo de interpretar a cena que, na opinião de Luiz G. Trigo⁶, estremeceu tanto a sociedade norte-americana como o mundo inteiro ao incorporar a “crueldade desta frase de Marx no vídeo”, perante milhões de telespectadores na América do Norte e bilhões em todo o mundo.

Em janeiro de 1986 o *space shuttle* Challenger explodiu desvanecendo-se perante as câmeras de TV a dezesseis quilômetros de altura. O orgulho e a “fina flor da tecnologia ocidental”, a elite humana composta por uma tripulação de sete homens e mulheres todos pós-graduados, inclusive uma professora convidada e selecionada entre milhares para ir ao espaço, morreram instantaneamente enquanto a nave explodia. Pela primeira vez as crianças, jovens e adultos viram aquilo que estava reservado somente aos filmes de George Lucas e às telas de vídeo-game. Uma espaçonave “de verdade” explodia perante seus olhos. Tudo o que é sólido realmente se desvanece no ar.

Enquanto que o pós-modernismo não tem uma identidade própria, a não ser como negação do modernismo, e por isso não existe ainda uma definição clara do que seja, Berman já no prólogo define a sensação de ser moderno:

“...é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detém o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em ‘nosso’ mundo.”⁷

É ser ainda, segundo o autor, ao mesmo tempo revolucionário e conservador, olhar o planeta com ironia e sarcasmo. Encarar as infinitas possibilidades e saídas com um *approach cool* e não muito sério. É desvanecer as diferenças entre povos e lugares e mergulhar em um universo

⁶ TRIGO, Luiz G. Godoi. *Reflexão*. Pós-Graduação de Filosofia. Campinas : PUCCAMP , 1988.

⁷ BERMAN, Marshal. op. cit. p.13

mutante meio “maluco”. Chega. Mais do que isso já será a descrição da pós-modernidade.⁸

Como disse um poeta, “cansei de ser moderno, quero ser eterno”, talvez canse a unidade na desunidade do mundo moderno, a vida intensa e rápida povoada de aventura, poder, alegria, transformação e destruição cotidiana das coisas circundantes. A ciência, as cidades, as mudanças sociais, as viagens e o visual permeado pela tecnologia em massa para olhos e sentimentos ávidos de novas sensações compõem o mundo moderno.

Pode-se até arriscar a dizer mais, que essa destruição cotidiana acontece em tudo, inclusive no próprio homem, inclusive nas ciências, e de modo especial, nas leituras.

Didaticamente, Berman dividiu sua análise em três períodos. O primeiro, do século XVI até o fim do século XVIII. O segundo, a partir da Revolução Francesa em 1789, passando pelo ‘incrível’ século XIX. E o terceiro, que seria o presente século XX, uma cultura e sociedade moderna que perdeu o contato com as raízes de sua própria modernidade e vai rumo à uma incógnita misteriosa e possível de atingir qualquer rumo “imaginado” pelas pessoas que se indagam sobre os (des)caminhos do homem.

Foram Nietzsche, Marx, Kierkegaard, Walt Whitman, Ibsen, Baudelaire, Melville, Carlyle, Rimbaud, Stirner, Dostoievski, Srinberg e outros que construíram a modernidade do século passado. Neste século XX a lista de nomes seria infundável. Na educação, literatura, cinema, filosofia, história, teatro, história em quadrinhos, música, psicanálise, antropologia, arquitetura, artes plásticas, teoria da comunicação, na mídia e em todos os campos estouram nomes que dão sua contribuição à modernidade em qualquer nível possível da elaboração humana do mundo.

E no Brasil, não é Paulo Freire quem se destaca como o representante maior no pensamento educacional moderno?

⁸ Id. *ibidem*.

Continuando com a obra em questão, Berman faz sua análise a partir do “Fausto” de Goethe, vendo o lado trágico do desenvolvimento na obra literária mais famosa de Goethe. Mefistófeles mostra que é impossível criar um mundo novo sem dor e sem sangue. O processo de transformação das coisas e dos homens é violento e cruel, como está provado na atitude de Hitler, Stálin ou de qualquer outro ditador da malfadada América do Sul, ou de qualquer grupo econômico multinacional do tão bem-aventurado e invejado Grupo G-7, de países centrais, ou de Primeiro Mundo, como se queira, ao construir uma grande obra ou uma nova sociedade.

O poder é arrogante e corruptor, vê maquiavelicamente os fins e passa por cima dos meios. Até se pode lembrar da peça de Sartre, “As mãos sujas”, quando Hoerderer responde com outra pergunta ao “ingênuo e puro” jovem intelectual burguês que o interroga: “Pensas que se pode governar sem sujar as mãos?”

A outra obra modernista examinada, “O Manifesto do Partido Comunista” de Marx e Engels, é também aquela da qual Berman retirou o título do livro, no trecho: “*Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são forçados a enfrentar com sentidos mais sóbrios suas reais condições de vida e sua relação com outros homens*”⁹.

Marxismo, capitalismo e modernismo estão entrelaçados em uma dança dialética e vão se transformando no decorrer da história, das lutas e conquistas, derrotas e crises que fazem o mosaico do mundo atual.

O texto ainda se aprofunda em grande estilo na análise de Paris entre 1850 e 1870, quando são construídos os *boulevards*, o pavimento de macadame das largas avenidas e uma nova geometria do espaço toma conta da capital francesa. Paris foi a capital do século XIX, berço incontestável da modernidade, partindo de uma concepção de vida, trabalho, intelectualidade

⁹ BERMAN, Marshal. op. cit. p.88

e estética que até hoje influenciam o ocidente. A Paris deste final de século é uma cidade que aprendeu a conviver com edifícios de duzentos ou trezentos anos, avenidas e monumentos, tudo junto a prédios supermodernos, torres de aço, vidro fumê e alumínio ou blocos fantásticos como La Villete ou o Beauberg.

Não há alguma semelhança nessa relação novo x velho com as principais capitais brasileiras?

Percebe-se ainda com o mesmo autor que o grande exemplo de modernização “draconiana concebida e imposta” foi dado pelo czar russo Pedro I que, em 1703, iniciou os trabalhos de construção de uma cidade nos pântanos insalubres onde o rio Neva despeja as águas do lago Ladoga no golfo da Finlândia. Já no final do século, São Petersburgo, depois Petrogrado e hoje Leningrado, era uma janela enfeitada e surreal virada para a Europa mais desenvolvida. Autoritariamente o czar mandou edificar uma cidade-monumento que se destacaria no futuro por ser origem de um movimento revolucionário que arrancaria a aristocracia russa do poder despótico e implantaria as idéias de Marx e Engels na primeira experiência socialista sobre a Terra.

Neste capítulo Berman coloca informações preciosas sobre a vida cotidiana, os escritores, a política e as histórias que permearam a existência incrível de São Petersburgo. Vários autores vão dar à cidade a fama, nunca perdida, de “um lugar estranho, sinistro, spectral”.

E finalmente, o autor volta-se para a sua cidade, a capital do século XX, New York. Amante do lugar onde nasceu, Berman analisa de um ângulo muito característico: o menino judeu que cresceu num subúrbio, que foi progressivamente sendo destruído para dar lugar a vias expressas, novos edifícios, estacionamentos, parques e outras coisas que formam as cidades de hoje. Deste tempo.

New York é um mundo etéreo, fantástico e mutável. Apenas os velhos edifícios dos museus do Rockefeller Center e outros condomínios famosos como o “Dakota” dão um ar de continuidade à cidade. A população “flutua”, paira por entre modas e *out-doors* passageiros, luzes de neon e vitrinas, faces e sons que passam. Simplesmente vão para algum lugar não importa aonde em meio aos edifícios ciclóticos. É interessante notar que New York é uma cidade que foi vista com um certo sentimento de terror por Lovecraft e vários de seus discípulos, como um local estranho por Thomas Pynchon e ultimamente é cenário do romance famoso de Tom Wolfe “A Fogueira das Vaidades”.

Colocando praias nisso tudo. Poluídas, é claro. Um sem número de favelas e *shopping centers*, pode-se ter, guardadas as evidentes importâncias e proporções, o quadro completo do Rio de Janeiro. Ou não?

Paris de Baudelaire, Petersburgo de Dostoievski, New York de Berman, e o Rio de Janeiro, constituem os locais símbolos da modernidade, cidades como tantas outras que, de certo modo, marcaram a história recente do homem.

Existem muitas outras cidades, outras obras que falam da modernidade, mas o texto de Berman dá possibilidades de modo fundamental para se iniciar uma leitura ou melhor, uma viagem, através do dia-a-dia.

NASCE UM LEITOR

Bem colocado no tempo da pós-modernidade e no espaço atual de um grande centro, não se falou ainda dos “oprimidos”, que são todos, mas principalmente a grande massa. Os leitores de TV’s, consumidores do futebol, samba e carnaval. O homem urbano que se confunde e se funde com as imagens da cidade atual. Os componentes que aparecem nas estatísticas de evasão e repetência escolar. Quem são esses milhares?

Como aparecem nas ruas, fazendo leituras o dia inteiro, dos *outdoors*, dos painéis, das fachadas das lojas, da sinalização, dos jornais nas bancas, do mobiliário urbano, da moda, das vitrines, dos automóveis e dos ônibus? Como surgem essas pessoas urbanas que se inserem nesse contexto, que relacionam-se com as leituras, mas passam por ela sem absorvê-la e muitas vezes pouco se dão conta disso?

Como sempre numa maternidade carioca, chorando, franzino e pode-se dizer com 2,400 kg. Geralmente, sua mãe solteira é pobre, miserável, trabalha como faxineira, está com anemina, vive revoltada, cansada, deprimida e já rejeitou aquele filho, mesmo antes dele nascer, mas deve levá-lo para algum lugar. O lugar é um barraco, num local insalubre que não abriga direito, nem do sol e nem da chuva, os outros irmãos desnutridos e carentes de amor.

Esse menino já está fazendo uma leitura de vida. E que leitura!

Ele é de um tipo tão comum, que a sua simples descrição, leva

qualquer leitor a identificá-lo na primeira esquina. Não é à toa que Jorge Amado escrevendo sobre o povo brasileiro, faz menção a esse tipo de menino, ao descrever, por exemplo, a infância de Antônio Balbino¹⁰.

Mas voltando àquele pequeno leitor, vê-se que a partir daí, crescerá um menino solto, perambulando pelas ruas, fazendo pequenos serviços, praticando pequenos furtos, pedindo esmolas, adquirindo seus hábitos de vícios e roubos.

Em casa, sua vida será de maus tratos, apanhar, passar fome e sofrer no abandono, no esquecimento, na indiferença e na rejeição.

Rejeitado antes mesmo de nascer e depois do nascimento pela família, igual rejeição irá ocorrer na escola e na sociedade.

Qual será sua leitura de mundo?

“Quando chega em casa, ouve a pergunta:

- ‘Donde vens?’

- ‘Da rua’, responde.

Logo em seguida:

- ‘Para onde vais?’

- ‘Para a rua’.

Sua mãe não o quer ver e o insulta, quando o vê.

Ei-lo que, sem pão e sem lar, não se sente bem em parte alguma, como na rua.”¹¹

“São para ele menos duras as lajes da calçada que o coração de sua mãe.”¹²

Será que ele nasceu destinado ao fracasso?

Será que esse consumidor da televisão, o instrumento do neocolonialismo, nasceu destinado a se ver ainda colonizado segundo MORIN, que nos idos de 1967 já estabelecia que a função colonizadora desempenhada por esses veículos, disseminando mercadorias culturais penetravam na “grande reserva que é a alma humana”?

Será que seu destino é ter a consciência capturada por todos os

¹⁰ AMADO, Jorge. *Jubiabá*. 6.ed. São Paulo : Lv.Martins Ed., 1935.

¹¹ HUGO, Victor. *Os miseráveis*.

¹² Id. *ibidem*.

lados, aproximando-se daquela meta que ADORNO, em 1966, definia como “a totalidade do mundo sensível em uma imagem que alcança todos os órgãos, o sonho sem sonho”?

Com que intenções, então, a televisão experimentou tão rápida expansão, implantando-se em quase todos os países capitalistas periféricos, até mesmo naqueles que não tinham condições econômicas para importar a tão “sofisticada” tecnologia e agora, no mesmo caminho, se apresentam os multimídias, as hipermídias, os computadores e a *internet*?

Levanta-se a questão do poder subjacente ao controle desses meios em relação à liberdade individual. A possibilidade de informações sem limites, que ameaça o caráter da vida privada das pessoas. E há naturalmente, perigos e vantagens.

Mas, para a maioria dos consumidores de tecnologias da comunicação, o fracasso é mesmo a trágica sentença, quando se trata de exemplos iguais ao desse menino.

Trágica sentença porque aquele garoto vive numa sociedade capitalista de um mundo periférico, onde a individualidade é por demais importante, onde o esforço individual é altamente válido para se alcançar o sucesso e onde a igualdade também será destacada.

Por isso ao ingressar numa escola, sofrerá grande discriminação, pois a individualidade e a igualdade pregados pelo capitalismo, não serão garantias de igualdade de condições. Outros estarão melhor alimentados, terão o carinho familiar que lhe foi negado e estarão numa posição social que vai garantir o acesso às leituras da escola.

A escola, indispensável ao capitalismo, assegurando a posição dominante, com suas hegemonias políticas e ideológicas, conforme se vê com ALTHUSSER (1989), inculcando em todas as classes sociais e idades esses saberes e leituras dominantes, torna os alunos “operários, camponeses e pequenos burgueses de todo tipo”, “esquecendo-se” que atende a uma

população multicultural.

E aquele aluno, obedecendo à ideologia dominante, vai repetir ano após ano, para finalmente evadir-se da escola, indo trabalhar nos sub-empregos ou coisa pior, engrossando a fileira dos analfabetos.

É quadro tão comum em todo o Brasil que iguais a ele existem, segundo o IBGE, 20% dos brasileiros maiores de 15 anos¹³.

Por outro lado, para uma minoria o completo desafio se instala, porque apesar de tudo, há esperanças de que aquele aluno encontre em seu caminho um “mestre” e iniciador de sua outra cultura pela alfabetização, que não despreze as suas leituras, quaisquer que sejam.

Seria alguém que na trilha rousseauiana, tão presente na educação, caminhando em combate a não-leitura, quisesse esclarecer o menino, no ideal iluminista, salvador, que iria livrá-lo das garras das trevas? Ou alguém com um “micropoder benéfico” no melhor estilo foucaultiano da formação autodisciplinadora?

Poderia ser alguém, que no momento estimado como “raro”, procurasse auxiliá-lo a “assumir o comando”, como diria Bertold Brecht¹⁴, apesar dele ser pobre, “lento” e discriminado.

Alguém criativo, amoroso, paciente, preocupado em despertar naquele aluno, a consciência da sua verdade particular e disposto a ajudá-lo a se conhecer cada vez melhor e, finalmente, se libertar do estigma do fracasso.

E que, conforme ALVES, pudesse ensinar com sabor, dando sabor ao que ensina, fazendo o aprender do aluno ser uma coisa alegre e bonita, onde o educando sentisse o prazer da contemplação, do jeito novo de ver, de ler, virando um jeito novo de fazer. E assim as suas leituras ficariam sendo uma

¹³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro, 1994.

¹⁴ BRECHT, Bertold. *Elogio ao estudo*. poema.

coisa boa para a cabeça e para o corpo: a expansão e a expressão da felicidade.¹⁵

Não é sem razão que o contestador NIETZSCHE mostra a odisséia da consciência humana que se esforça para conquistar a si própria:

“Quero fazer a tentativa de alcançar a liberdade, diz de si para si a jovem alma (...).

Ninguém pode construir-te a ponte sobre a qual deverás transpor o rio da vida, ninguém exceto tu própria. (...).

Há no mundo um único caminho que ninguém pode seguir a não ser tu. Onde conduz ele? Não o perguntes. Segue-o. (...).

Os teus verdadeiros educadores, os teus verdadeiros formadores revelam-te o que é a verdadeira essência, o verdadeiro núcleo do teu saber, alguma coisa que não se pode obter nem por educação, nem por disciplina, alguma coisa que é, em todos os casos, de um acesso difícil, dissimulado e paralisado. Os teus educadores não poderiam ser outra coisa para ti senão os teus libertadores.”¹⁶

¹⁵ ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo : Cortez, 1980.

¹⁶ NIETZSCHE. *Considérations inactuelles*. Trad. H. Albert. 5.ed. Paris : Mercure, 1922.

CAPÍTULO III

NO PRETEXTO DE LEITURAS

A ESCOLA DE LEITURAS, 20

O PROFESSOR DE LEITURAS, 29

O LIVRO DE LEITURAS, 34

AS TEORIAS DE LEITURAS, 45

*“ ... ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho,
sem aprender a refazer, a retorcar o sonho
por causa do qual a gente se
pôs a caminhar.”*

Paulo Freire

A ESCOLA DE LEITURAS

Sabe-se, portanto, que a educação formal¹⁷ poderá ajudar aquele menino a se conhecer e a se libertar. Isso não seria a tradição?

Sabe-se, com Ubaldo Ribeiro¹⁸, que a educação formal poderá também ensinar-lhe o reconhecimento de sua própria identidade.

Tem-se conhecimento que essa educação formal começa com a alfabetização formal, mas que hoje, ainda precisa ser reinventada, tanto a nível prático quanto teórico. E isso não seria uma ruptura?

Há muito tempo se escuta falar que o desenvolvimento realizado em muitos países, sem nenhuma expressão até a presente era, foi originado por um investimento maciço em educação, principalmente do setor financeiro.

No entanto, no Brasil, não há uma política educacional consistente, que pretenda dar conta das carências educacionais, principalmente sobre a destinação das verbas para o ensino. (LUCKESI, 1991).

Por outro lado, também há muito tempo se sabe que a alfabetização formal dentro da realidade brasileira é cada dia mais questionada, já que muitos querem ultrapassar as práticas cristalizadas no tempo e em desacordo com os contextos sociais.

Inúmeras são as tentativas feitas, por parte de governos, educadores e estudiosos procurando unificar metodologias, ou relacionar metodologias e

¹⁷ O termo "formal" no texto é usado no sentido de "escolar".

¹⁸ RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. 7. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.

conteúdos baseados em diferentes pensamentos ideológicos, o que traz muitas contradições.

Olhando para a modernidade, vê-se Nietzsche, que trabalha a tradição e a ruptura como ninguém. E em cima de suas idéias, Heidegger, por exemplo, falando que “a tradição é o esquecimento das origens”. O que pode funcionar como um alerta para o educador consciente e que sabe das suas leituras.

Como a tradição é um dos elementos do processo educativo, perder seu sentido original contribui para neutralizar a sua força, por isso precisa-se, mais do que nunca, resgatar a verdadeira dimensão da tradição, conforme RODRIGUES (1986).

Pode até soar como uma contradição, pois é justamente a tradição a responsável por tantos problemas na educação...

Mas tudo isso porque se fixa uma tradição de ensinar e se esquece das origens, de se ajudar aquele menino a se conhecer e a se libertar. Tentam mudar os métodos, sem olhar a “matéria prima”, que é o próprio aluno.

O ato educativo estabelecido, de forma social, pelo mestre e por aquele aluno, historicamente determinados, formam a origem que nunca poderia ser esquecida pela tradição.

Uma origem que, notadamente a Pedagogia procura recuperar ao formular a alfabetização vinculada à questão da leitura.

É o que diz FOUCAMBERT, quando estabelece que “a política da leitura ultrapassa a Pedagogia, mas é sempre a Pedagogia que é instrumento dessa política” (1994).

Obviamente, educação e cultura, numa relação dialética, passam pela apropriação da tradição, originando a releitura dentro do contexto da problemática atual, quando se observa os milhares de casos como o desse menino-leitor que precisa se conhecer e se libertar.

Ora, se a escola se tem revelado um fracasso para atender a grande massa popular é porque suas informações intra muros não são de nenhum valor fora de seus muros, no cotidiano do aluno, mas acima de tudo é porque a concepção que mantém sobre a leitura, sustenta a sua ação de deformar cada vez mais e não formar o povo.

Nesse ponto surge a pergunta: Em cima de que teorias estaria constituída a escola?

Pode-se encontrar a resposta com um breve comentário do texto de GADOTTI (1993), que sintetizando o pensamento pedagógico brasileiro, procura defini-lo através de duas tendências gerais: a liberal (que têm em comum o consenso) e a progressista (em comum o conflito).

Os conceitos nacionais

Procurando resumir a linha conflitual, já que a tendência liberal é sobejamente conhecida e praticada, deve-se começar por Paulo Freire, que situa-se entre os humanistas e críticos, ao trazer uma grande contribuição para a concepção dialética educacional contemporânea, com inovações no campo da alfabetização, e dessa forma, da leitura, como a pesquisa participante e o método de consciência crítica abrangendo as etapas da investigação, da tematização e da problematização.

Sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*, foi até hoje traduzida em 18 línguas.

GADOTTI (1993) considera que Paulo Freire vem marcando o pensamento pedagógico deste século com sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Ou seja, pensar o concreto, a realidade e não pensar pensamentos. E ainda marcando com a categoria pedagógica da conscientização, criada por ele, visando pela educação,

formar a autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, a educação para Paulo Freire não é neutra. É sempre um ato político.

Segue-se com Carlos Rodrigues Brandão (1940), antropólogo, educador popular, autor de *Saber e ensinar* (1984) e os diversos sociólogos conhecidos como Luiz Pereira, Luiz Eduardo Wanderley, autor de *Educar para transformar* (1984), Sílvia Maria Manfredi, Miguel Gonzales Arroyo, José Eustáquio Romão, Ana Maria Saul, autora de *Avaliação emancipatória* (1988), Celso de Rui Beisiegel, autor de *Estado e educação popular* (1974), até chegar em Florestan Fernandes (1920) autor de *O desafio educacional* (1989) e Luiz Pereira (1933-1985), um educador crítico da pedagogia brasileira.

Dentro dessa linha, a concepção democrática aparece com Beno Sander, Pedro Demo e Walter Garcia.

Rubem Alves, refletindo sobre o valor progressista da alegria também pensa sobre o educador amoroso, criativo, vibrante, num trabalho desenvolvido através das questões do prazer, da fala, da linguagem, do corpo, do agir e do despertar.

A fenomenologia aparece com Joel Martins, Ivani Catarina A. Fazenda, João Francisco Régis de Moraes e Antonio Muniz de Rezende, que valorizam a categoria do discurso e a noção de “texto” no trabalho escolar. Dentro dessa linha, mais dialética surge Antonio Joaquim Severino, autor de *Educação, ideologia e contra-ideologia* (1986) e *Filosofia* (1992).

Maurício Tragtenberg, Marilena Chauí, Bárbara Freitag e Luis Antonio Cunha, desenvolvem a crítica da escola capitalista brasileira, sendo Cunha mais voltado para produção de pesquisa da história educacional. E outra pesquisadora em educação permanente e de adultos é Vanilda Pereira Paiva.

Desenvolvendo projetos de impacto surgem Darcy Ribeiro,

antropólogo, cientista social e político, autor de *Nossa escola é uma calamidade* (1984) e Lauro de Oliveira Lima. E na mesma linha de Darcy, apresenta-se José Mário Pires Azanha.

Sobre a análise da prática educacional vê-se Ezequiel Theodoro da Silva e Selma Garrido Pimenta.

E a nível de teoria educacional e suas diversificações, apresenta-se Dermeval Saviani, Neidson Rodrigues, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Miriam Jorge Warde, José Carlos Libâneo e Paulo Ghiraldelli Jr. entre outros.

Na década de 90 é que o discurso pedagógico fica enriquecido pelo debate da educação como cultura, destacando-se Alfredo Bosi (1936), da USP, com a obra *Dialética da colonização* (1992). A partir daí temas como diversidade cultural, classistas, étnicas e de gênero começam a ser apresentados em destaque.

Naturalmente há outros teóricos, mas estes principais dão uma idéia do pensamento progressista brasileiro em oposição ao liberal.

Breves comentários

No entanto, percebe-se que os dois enfoques metodológicos básicos e porque não dizer, antagônicos, observados na cultura organizacional da escola brasileira, ou seja, tanto o da sociologia do consenso (claro que em maior número) como o da sociologia do conflito (em um número bem menor de escolas), não dão conta de atender a grande massa de leitores.

A sociologia do consenso, de raízes positivistas e funcionalistas, pressupõe uma sociedade e suas organizações em ordem e equilíbrio, valorizando a integração e a estabilidade social. Já a sociologia do conflito, de raízes marxistas, pensa na sociedade e suas organizações desenvolvendo-se pela contradição entre os diferentes grupos, considerando o conflito e a

contradição fatores de transformação social e organizacional.(TEIXEIRA, 1987).

Só que para ambas, existe a chamada 'razão fechada ou razão clássica', conforme CARVALHO (1986), que analisa o nascimento e o desenvolvimento das ciências de forma tradicional, baseados na simplificação, generalização e disjunção, que seria a razão que lida com as funcionalidades e as manipulações redutoras da desordem. Logo, lidam com uma lógica identitária da ordem.

É preciso mais do que nunca ser instaurado nas ciências uma pensamento transdisciplinar, pois trabalhando-se com o racionalismo, isto é, com o que MORIN (1982), considera uma visão que afirma a existência de um acordo perfeito entre o racional e a realidade do universo, ou de uma ética confirmadora onde as ações e as sociedades humanas podem e devem ser racionais no seu princípio, conduta e finalidade, percebe-se fracassos de todos os lados.

Isso porque, a racionalização no âmbito funcionalista, dentro da escola não surtiu o efeito desejado, pois a realidade escolar é muito complexa e vários fatores importantes dessa realidade foram deixados de lado. Por outro lado, no âmbito marxista os estudos também ficaram a nível de questionamentos, não tendo surgido novas propostas teoricamente consolidadas. (TEIXEIRA, 1987).

Por isso, observando com MORIN (1982), os princípios da racionalização de manipulação social, de manipulação dos indivíduos tratados como coisas em proveito dos princípios da ordem, da economia e da eficácia, percebe-se que é primordial a instauração do paradigma da complexidade e não o paradigma da simplificação.

Somente pela complexidade, de acordo com TEIXEIRA, se permitirá ao mesmo tempo a disjunção, a associação e a concepção dos níveis de emergência da realidade sem reduzi-los aos níveis elementares e às leis

gerais. Em outras palavras, seria o modo de se ter uma visão complexa da realidade que considera a desordem, o acaso, o singular, o individual, a existência e o ser, enfim, tudo que é rejeitado pelo paradigma da simplificação como 'resíduos irracionais', tudo que não pode ser reduzido aos princípios da economia e da eficácia (1987).

E nesse caso, o leitor pós-modernista, componente da grande massa, analfabeto, pobre, sem cidadania seria levado em consideração.

Lembrando ainda que para MORIN (1982), a complexidade em termos de organização constituiria a infra-estrutura do pensamento sobre a organização humana. E esta seria muito complexa, comportando em maior grau a anarquia e a desordem, uma vez que é a nível antropossocial que aparecem os caracteres desconhecidos na esfera biológica como a linguagem, a consciência, a cultura, que constituem modelos e finalidades próprias, o que MARQUES (1988) vai chamar de "os outros" do educando e do educador.

E esses "outros", se confrontam entre si e com os objetos dos respectivos mundos, constituindo os pólos distintos que para MARQUES se articulam no conhecimento pela mediação educativa no interior dos processos e vivências sociais e das instituições, entre as quais a escola que, a par da organização de situações educativas, formais e explícitas, oportuniza um espaço pedagógico penetrado de intenções políticas e provido dos meios e instrumentos requeridos.

Porém, como se nota com TEIXEIRA (1987), o paradigma da complexidade não procura rejeitar o paradigma da simplificação, mas de complementá-lo e ultrapassá-lo, considerando no estudo da realidade social, os aspectos dessa realidade que ele desconsidera, ou seja, que a simplificação não leva em conta.

Até porque Paulo Freire, desde 1971, quando voltou do exílio, já enfatizava a rapidez com que a informação alcançava a mente a quem se

fazia importante a mensagem, desde que a mensagem fosse intelegível. E de igual modo, havia de fato uma grande dificuldade em comunicar uma mensagem que não fosse importante, nem intelegível. Objetivando mesmo chegar à conclusão que a simples transmissão de idéias não passaria de violência cultural.

Por isso traçou sua obra toda voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que o educador e o educando juntos, trabalhariam numa relação dinâmica e aperfeiçoada constantemente. Não seria este um ótimo exemplo de um trabalho pautado dentro do paradigma da complexidade?

Portanto, não se pode mais estar conivente com essa escola de hoje, dentro desse antigo paradigma educacional, onde o conteúdo é importante, a meta ainda é aprender, dentro de uma estrutura de hierarquias e extremamente autoritária, rígida, segregando os alunos de acordo com valores ultrapassados, dando prioridade ao desempenho individual, enfatizando o pensamento analítico da parte esquerda do cérebro, baseando-se em normas, no conhecimento livresco, nos planejamentos determinados de forma burocrática e na tecnologia.

A educação é uma necessidade social por um certo período, objetivando passar a ideologia dominante, nunca com a ênfase questionadora, colocando dúvidas, levantando problemas, refletindo sobre as diferentes situações.

E com o desenvolvimento científico e tecnológico que se apresenta cada dia, a desumanização é cada vez mais presente nesse contexto escolar, com os professores detentores do poder, proporcionando o conhecimento aos outros.

Do que a escola precisa no momento para proporcionar um aluno leitor? Brigar através de seus educadores, que debatem maniqueisticamente se este ou aquele está com a razão?

A escola precisa de uma nova leitura

Diante disso, não pensando em mais um modismo, que rapidamente viesse a desaparecer, conforme propõe FERGUSON (1994), mas num modelo que possa ajustar o indivíduo à sociedade existente, o aprendizado via educação formal, e em consequência, a leitura em questão, precisa:

- visar esse novo tipo de aluno, que pertence às massas,
- visar esse novo tipo de sociedade, a de hoje, pós-moderna,
- promover a auto-transcendência, além da auto-aceitação,
- ser mais humana, mais rigorosa sob o aspecto intelectual,
- se propor a ajudar a transcendência, não em termos de meras habilidades e ajustamentos,
- educar a pessoa como um todo,
- ser holística,
- estudar filosofia nas salas de aula,
- estar solidamente embutida na ciência,
- dar ênfase à continuidade do conhecimento e ao campo da expressão humana.

O PROFESSOR DE LEITURAS

Pelo exposto, percebe-se que toda prática educativa, envolvendo o professor e também a leitura está calcada num contexto social que vai determinar as suas finalidades, segundo os interesses que vão manter os valores dessa sociedade, mas também podem mudá-los.

Notadamente, sobre a prática da leitura, nos estudos de YUNES (1994), observa-se que é, de modo específico, uma condição da modernidade, reconhecida como espaço de circulação de variados tipos de informações, conseqüentemente, o professor assume um caráter todo especial.

Porém, a leitura, esta prezada senhora, não pode ser considerada a panacéia de todos os males, uma vez que é matéria de definição e também de superação de alguns dos impasses do desenvolvimento. Até porque a leitura não se restringe somente às letras, já que atravessa outras linguagens.

Verifica-se com FERGUSON (1994), que as pessoas estão limitadas desde o nascimento, apesar da aprendizagem poder ser tratada no sentido amplo, para desenvolver as capacidades humanas, os conhecimentos e direcionar a liberdade.

Por isso, para que haja uma modificação no conceito de leitura e na educação é necessário uma mudança na sociedade.

Ocorre que muitos dos que desejam as transformações, estando envolvidos com escolas, começam a lutar na educação. Mas é uma luta a

partir de um ponto equivocado, pois a crise atinge toda a sociedade.

Dessa forma, é necessário uma mudança paradigmática, que pode, sem dúvida alguma, expandir-se à educação, já que para FERGUSON (1994), há toda uma “doença pedogênica”, associando aprender com saúde, colocando as escolas como instrumentos de maior negação, conformismo, inconsciência e conexões rompidas e atribuindo-se ao professor as deficiências de aprendizagem.

Sinal dos tempos pós-modernos, com tantas teorias e tantas visões, pautadas pelo paradigma da simplificação, percebe-se, por exemplo, conforme anuncia SOARES (1991), que a construção de um leitor estigmatizado pode ser originária a partir da ideologia do dom, ou da ideologia da deficiência cultural, ou ainda da ideologia da diferença cultural.

Explica-se que muitos professores vão culpar o aluno pelo seu fracasso escolar, afirmando que, como ele pertence a um grupo social diferente, fracassa por sua incapacidade de se ajustar ao que lhe é oferecido pela escola, sendo portador de desvantagens intelectuais como dom, aptidão e inteligência.

A obra afirma que a culpabilidade é injusta. A teoria desses professores não resiste a mais elementar análise social, econômica e política, já que numa sociedade capitalista periférica como o Brasil, segundo a mesma autora, a divisão de classes não resulta de características individuais, mas da divisão social do trabalho. E, portanto, a desigualdade social tem origens econômicas e nada a ver com desigualdade de aptidão e inteligência.

Haverão outros professores que vão culpar as condições sócio-culturais daquele aluno, pelo seu fracasso na escola. A desigualdade social seria a grande responsável e ele, infelizmente, um portador de déficits sócio-culturais. Logo, ele fracassa porque é pobre.

E ainda outros professores existirão que, ao comparar as culturas de classes diferentes, determinarão como padrão ideal de cultura, o da classe

dominante. Logicamente, aquele aluno, sendo da classe dominada, apresentará padrões “errados”, daí sofrendo marginalização cultural. Ele fracassa porque é diferente. Muitos vão tratar a sua diversidade cultural de modo discriminado, transformando sua diferença em mais uma deficiência.

Tudo constituindo para a autora grandes injustiças. Também essas teorias são inaceitáveis do ponto de vista antropológico, pois falam de deficiência, carência e privação cultural, que significariam falta ou ausência de cultura. Negar a cultura do grupo social daquele aluno, seria negar o grupo. Em consequência, essas teorias não têm defesa, porque não há grupos sociais sem cultura.

Em suma: a escola, segundo ABAURRE (1985), “abriu suas portas” para todos, mas continua a falar para muitos poucos. Quando começa a alfabetizar os alunos das classes populares, apesar das teorias progressistas nacionais, a escola não tem uma visão social de mundo utópica, no dizer löwyniano. Tem aquela visão ideológica, mantenedora do *status quo*¹⁹. Logo, não fundamenta os alunos sobre os valores das leituras, não discute sobre os usos da escrita e da leitura na sociedade atual e não objetiva a transformação. Tudo obviamente, através do próprio professor que não lê, que nem imagina o que é deixar-se seduzir pela magia dos livros.

YUNES (1994), também faz coro com Sonia Kramer e outros tantos teóricos quando estabelece sobre a impossibilidade de um professor para estimular a leitura e cativar os leitores, se ele mesmo não lê, se não gosta de ler, se não está convencido das vantagens da leitura.

Pode-se contentar com essas posições? O que se deveria fazer, não seria tentar uma nova leitura para o professor? Um estímulo para quem não lê? Novas evidências? Por que os professores continuam se formando sem ler? Por que só existem denúncias? E por que atualmente, se fala tanto em leituras, em formação de leitores? São questões merecedoras de atenção...

¹⁹ LÖWY, Michel. *Ideologia e ciência social*. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1988.

Aquele leitor pobre, favelado, que se mostrará lento para aprender um ensino mais elaborado, estará condenado a não ter a sua curiosidade despertada nem a criatividade estimulada? Também não será um leitor? E o professor que poderá orientá-lo, estimulá-lo terá outra chance?

Uma nova leitura para o professor

Por isso, é urgente que se procure a interação entre escola e ambiente, numa visão ampliada para incorporar o 'novo', sabendo-se que para a aquisição de novas habilidades e conceitos tem-se que superar o medo, que pode ser conforme FERGUSON (1994), o outro lado da liberdade, mas que para FREIRE (1986) pode ser absolutamente normal, pois se contesta o poder dominante.

É fundamental, de acordo com FERGUSON, a atuação de um professor sintonizado com as diferentes características do paradigma emergente para:

- perceber a disposição para a mudança,
- aprender a se transformar na relação professor x aluno,
- se afastar da manipulação,
- procurar não encher o aluno com informações,
- reconhecer, como o bom terapeuta reconhece, nas relações não verbais o conflito, a esperança e os temores,
- respeitar a autonomia da educação,
- passar a maior parte do tempo formulando perguntas,
- procurar não exigir a resposta certa,
- intuir o nível de disposição do aluno, avaliar, questionar e conduzir,
- conceder tempo para assimilação,
- recuar quando o processo é difícil,
- procurar não impor a aprendizagem,
- ajudar na descoberta de padrões,
- estimular novas possibilidades requeridas,
- facilitar o surgimento de idéias,
- ser o agente da aprendizagem e não a causa principal,
- ter saudável nível de auto-estima,
- ter pouca defensibilidade,
- ter poucas necessidades egocêntricas,
- ser capaz de deixar passar muitas coisas,

- ser capaz de errar,
- provocar a 'tensão essencial',
- procurar não ser bravo demais, senão o educando nunca se arrisca,
- deixar o educando lutar.

E estes principais pressupostos, segundo a autora, vão levantar questões sobre o motivo do aprendizado de cada um, pois despertam a curiosidade e estimulam a criatividade em todos os âmbitos da vida.

Ainda uma utopia para a realidade brasileira?

Assim, precisa-se concordar com FERGUSON (1994), pois o professor pode procurar numa abordagem holística de educação trazer uma resposta aos graves problemas que se enfrenta nas escolas, em especial o problema ligado à leitura, o analfabetismo.

O LIVRO DE LEITURAS

No mundo pós-moderno, os milhares de conhecimentos em termos técnicos, não teriam sido possíveis de se acumular sem o livro, nem os importantes aspectos da história das civilizações e muitos outros não existiriam. Mas, toda essa riqueza cultural só se comunica a quem lê.

Que livro o menino vai ler?

Quando aquele aluno chega à escola, além de trazer o seu aspecto cognitivo, SAMPAIO (1992) fala que chegam com ele suas emoções, sentimentos, sua história de vida, pessoal e familiar. Ele mora num barraco, não num edifício. Ele é brasileiro e não estrangeiro. Ele é menino e não menina. Ele é único e não igual a ninguém. E ainda lembra VYGOTSKY (1989), quando mostra que para cada momento de aprendizado com o qual aquele aluno se defrontará na escola, terá marcadamente uma história anterior.

VYGOTSKY inclusive, em outra ocasião, transcreve a avaliação de Tolstoi para uma tentativa frustrada de ensinar o russo literário às crianças camponesas, via repetição e memorização: *“Temos que admitir que tentamos várias vezes... fazer isso, e que sempre nos deparamos com uma enorme aversão por parte das crianças, o que mostra-nos que estávamos no caminho errado.”*(1987).

Nessa aversão demonstrada pelas crianças, Tolstoi descobriu a clara sinalização de que o caminho tomado não o levava a lugar nenhum.

Comentando o caso, ZACCUR conjectura que Tolstoi poderia ter acusado as crianças de incompetentes. Poderia ter denunciado um “déficit lingüístico” qualquer que justificasse o fracasso de suas tentativas. E seria muito mais cômodo. Mas, não, Tolstoi se valeu da experiência frustrada para descobrir o que antes não percebera: a inadequação do método que estava utilizando.

Confirmando Tolstoi, VYGOTSKY aponta a inutilidade de se insistir na mera transmissão de opiniões, no verbalismo vazio, sem o suporte de situações significativas para a construção do sentido.

Nesse caso, acontece a ruptura entre o ensinado e o aprendido, que ZACCUR aponta como tão freqüente na escola. A dificuldade reconhecida é atribuída ao aluno. Dificuldade de aprendizagem, nunca de ensino.

Evidentemente, no caso da leitura infantil, a escola pode e deve promover um encontro do leitor com a leitura da palavra, que propiciará uma melhor leitura de mundo. E isso é, de fato, o caminho para que se crie uma prática permanente de leitura.

Em conseqüência, podendo deixar de ser mera decodificação, como de se reconhecer letras e palavras constituintes do discurso, e passando a comportar uma interpretação da voz narrativa como um diálogo entre o leitor e a obra, as expectativas da prática de leitura, sofrem consideráveis alterações. A significação passa a ser construída pelas leituras anteriores do leitor. Os sentidos e as leituras sofrem inúmeras mudanças, dependendo da historicidade de quem lê. O mundo passa a ser o lugar das leituras prévias. E a linguagem móvel aparece na sua condição social e histórica.

Enquanto aquele aluno não faz parte nesse complexo de informações e sentidos, de interpretações e criações, sua participação social fica reduzida às meras cópias e repetições sem significação, e aí se dá a sua iniciação totalmente equivocada como leitor.

Acontece que a criança entra para a escola, gostando do contato com

o livro, que pega, manuseia, pede a alguém que conte histórias, ouve. Só que “de repente” passa a não gostar mais dos livros.

Ela não tem um imaginário tão rico? E não poderia enriquecê-lo ainda mais com a leitura? O quê se passou?

Os teóricos brasileiros e ótimos políticos sabem se expressar como diz o professor Antônio Houaiss: *“A civilização começa com a escrita e com a expansão da leitura, e a formação de leitores se faz essencialmente através do ensino escolar”*.

Não são os verdadeiros sofistas do pós-modernismo? Apresentam um livro para a alfabetização produzido com cuidado? Sabem do “excelente negócio das cartilhas”? Sabem que cerca de 3 milhões de cartilhas continuam chegando às escolas a cada ano letivo?²⁰ Será que não sabem que são livros produzidos sem critério e sem nenhuma responsabilidade para com aquele aluno lento e “discriminado”? Sabem que os livros analisados e condenados pelo governo, como prejudiciais às leituras alfabetizadoras, continuam sendo impressos e distribuídos para as escolas do próprio governo?²¹ E serão esses mesmos, utilizados nas leituras infantis dos que iniciam no “mundo das leituras”? Sabem que os métodos de alfabetização preconizados pelas cartilhas já eram condenados no século XVIII na França?

E depois são os mesmos sofistas, eristas políticos que aparecem com as interessantes campanhas de leituras, seminários, trabalhos, questionários, oficinas, livros, idéias tão em moda hoje em dia, tentando estabelecer porque o “zé povinho” não gosta de ler. Não tem nada errado nessa situação? Não haverá um interesse maior em ninguém gostar de ler?

Mas quando se pensa num livro, por outro lado, costuma-se pensar num aliado do professor na sala de aula, não importa a disciplina trabalhada.

²⁰ FIORAVANTI, Carlos. A car-ti-lha se adapta aos novos tempos. *Nova Escola*, São Paulo, n.97, out. 1996.

²¹ TABAK, Israel. MEC distribui livros ‘idiotizantes’. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 5 mar. 1995.

Para ajudar a estimular a identidade cultural, mediatizar a construção da cidadania, facilitar a prática de um ensino de qualidade e instruir sobre a qualidade de vida, objetivos de uma verdadeira democracia multicultural, nada melhor que um livro didático.

Ocorrem que diversas críticas de educadores fundamentados em sérios estudos de livros didáticos e paradidáticos vêm identificá-los como verdadeiros inimigos da formação da nacionalidade, da conscientização da realidade social e da consciência de classe.

A ideologia que esses livros tentam passar de forma escamoteada, para quem os lê, coloca-os no mínimo, como diz o professor COUTINHO, na posição de suspeitos (1993).

Portanto, os livros didáticos usados nas escolas, nem sempre são os melhores aliados, principalmente pelas ideologias que carregam e passam, discriminando e inferiorizando as classes, os gêneros, as etnias, os grupos e os indivíduos.

É o que ensinava NOZELLA, ainda em 1978, ao procurar demonstrar que a ideologia subjacente aos textos dos livros didáticos, em especial no 1º. Grau, “*transmitiam uma ideologia, formulada e imposta pela classe dominante à classe dominada, como sendo a única e verdadeira visão de mundo*”.

As cartilhas

Nas cartilhas, por exemplo, verifica-se que propõem a alfabetização empregando os procedimentos analíticos, ou sintéticos, e até mesmo o método misto.

Um exemplo seria a Cartilha *Como é fácil!*²², com a qual os autores pretendem que a alfabetização seja realizada através do método misto,

²² CORREIA, M.E., GALHARDI, M. *Cartilha como é fácil!* 10.ed. São Paulo : Scipione, 1993.

empregando procedimentos analíticos e sintéticos. Por isso, utilizando, em primeiro lugar, o processo palavração, que inicia com a palavra-chave e a partir de sua decomposição em sílabas, cai-se no processo silábico.

Os autores iniciam a apresentação por uma palavra associada a um desenho. Esta palavra é mostrada sob duas formas: de imprensa e *script*, com a sílaba inicial destacada em cor diferente. E pela análise, os autores desejam que o aluno aprenda a dividir a palavra (o todo), decompondo-a em sílabas (as partes).

Em seguida, a palavra é colocada numa frase e então, forma-se uma família silábica, esperando-se que pela síntese, o aluno reúna as sílabas (as partes), para formas novas palavras (o todo).

No entanto, percebe-se que há pouca proximidade com a realidade das crianças, pois o objetivo é fixar os conteúdos apresentados, buscando a relação do material com a imagem através de palavras pouco usadas. Sempre enfatizando a associação mecânica, como se o aluno visse, memorizasse, guardasse e reproduzisse, numa gradação de dificuldades pela concepção do adulto e às vezes se preocupando pela discriminação de sons.

E essa é a razão pela qual a linguagem, segundo GOODMAN, fácil de aprender fora da escola, torna-se tão difícil quando ensinada dentro da escola, uma vez que fragmentada em palavras, sílabas e sons sem sentido, a linguagem perde o valor de comunicação (1987).

São livros feitos para o professor, pressupondo que este detém o saber e com o seu auxílio, será o único que transmitirá o conhecimento.

A visão social de mundo da cartilha é ideológica, ou seja, procura-se transmitir o que é determinado pela classe dominante, veiculando valores fantasiosos, como poucos negros, a mulher na função de dona-de-casa, ou fazendo comida, ou lavando roupa, enquanto o homem é o que trabalha fora, o que dirige carro, o vendedor, já o velho é aquele que sentado, assiste o programa de televisão.

Nota-se também uma harmonia entre homens e animais, que na realidade não existe. O mundo é mostrado de forma maravilhosa, de modo que as pessoas têm condições de vida satisfatórias. As poucas exceções recebem ajuda e solidariedade.

Como diz GARCIA (1987), o lugar poderia se localizar em qualquer espaço geográfico e em qualquer tempo histórico. Na definição do lugar, em outras palavras, tanto aparece a cidade, quanto a fazenda, o mar, o comércio. Tudo sem qualquer relação com o mundo concreto em que vivem os alunos.

Dessa forma, o aluno deve se adequar a esse mundo, pois está na palavra escrita, que apesar de desconhecida, carrega verdades indiscutíveis.

Como a leitura é entendida como uma decifração, sendo algo artificial e a escrita se constitui no saber escolar, não social, valendo somente o que consta nas cartilhas, dissociado da realidade do aluno, seus textos não atendem à prioridade de compreender e ser compreendido, ou seja, como diz GARCIA, “nada comunicam, nada informam, nada significam”(1987).

Ignoram inclusive, aquilo que todo mundo já conhece com Paulo Freire (1992) e que de tanto se ler, já virou palavra-corrente; a famosa leitura de mundo que vai preceder a leitura da palavra, considerando o aluno uma “tábula rasa” ao entrar na escola e não levando em conta a sua história. Com isso é esquecido que desde o nascimento, aquele menino faz sua leitura de mundo, vendo, ouvindo, cheirando, provando, pensando e vivendo no mundo.

São livros que trabalham com leituras típicas da classe média, homogeneizando e marginalizando os que não dispõem dos pré-requisitos culturais deste saber.

No início do processo de alfabetização há atividades de prontidão, enfatizando dentre os vários itens a coordenação motora e a associação de

sons, buscando o desenvolvimento de habilidades, porém os autores da cartilha se esquecem que aquele menino passou fome e viveu sofrendo por 7 anos e, no entanto, aprendeu a falar, a entender o que lhe dizem, a agir em diferentes situações, a realizar alguns trabalhos e a encontrar um “caminho” para si nessa miséria e a sobreviver.

Como vai privilegiar-se a seqüência de dificuldades, sistematizando o processo leitura/escrita numa demonstração tida como lógica, começando pela prontidão, trabalhando depois as vogais, as sílabas simples e mais tarde, as sílabas mais difíceis?

Os textos, propriamente ditos, virão depois de estabelecidos os métodos analítico e sintético, mesmo assim vão surgindo na medida em que os conhecimentos oferecidos permitam a sua leitura.

Em outras palavras, o conhecimento não é construído, é uniforme, acumulativo, saindo da modalidade simples para a complexa, numa conquista individual e competitiva, cujo processo de assimilação obedece a exercícios, cópias, que são mecânicos e repetitivos.

Portanto, a criatividade daquele aluno não será incentivada, já que muitos vão considerá-lo um ser passivo, não o vendo como um ser histórico, social e interativo antes da entrada na escola. Muitos pensam que as suas habilidades motoras e perceptivas serão essenciais para se iniciar o processo de alfabetização. Consideram a capacidade de aprendizagem do aluno igual a do adulto e de acordo com as aptidões individuais. E que a alfabetização será realizada através de cópia e memorização de conteúdo, seqüenciada pelo nível de dificuldade.

Por isso trabalham a cartilha no modelo de Adam Shaff chamaria de construção mecanicista da teoria do reflexo²³.

Contra essas discriminações, estereótipos e injustiças insurge-se a abordagem holística de educação que numa visão multicultural e

²³ SHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo : [s.n.], 1991.

transdisciplinar, com interpenetração de teorias, métodos, conteúdos, explicações, pode entender outros aspectos não explícitos acerca dos fenômenos investigados, acabando por ver melhor suas características essenciais. Porém nunca na “orgia” perpetrada até agora que se vê nos caminhos metodológicos brasileiros.

É preciso, via metodologia inter e transdisciplinar, conjugar abordagens complementares do multiculturalismo para se produzir a consciência multicultural, global e holística, fazendo avançar a discussão sobre o conflito entre identidade e universalidades culturais que GADOTTI (1992) tão bem expõe, e que se pode transportar para o livro didático, quando se diz: “... tem de ser local, como ponto de partida, mas tem de ser internacional e intercultural como ponto de chegada”.

Dai que com as cartilhas abandonadas, parte-se para novos livros e publicações. Correto? Absolutamente. O problema não são as cartilhas e sim o que fazem com as cartilhas.

O professor precisa ter consciência que livro é material didático, trabalhando com o material a favor do aluno.

A realidade também pode ensinar a ler

Não é ela, de fato, “quem” ensina as leituras?

Mas alguns teóricos estão verdadeiramente preocupados com as questões da leitura e dos livros. E tentam “remar contra a maré”.

Já observa-se para as primeiras leituras, livros, como por exemplo, *Galileu leu*²⁴, que apesar da evidente metodologia da análise do discurso, seria uma leitura melhor que a de uma cartilha. Ou não?

“Era uma vez
um menino que lia.

²⁴ ZATZ, Lia. *Galileu leu*. 2.ed. Belo Horizonte : Lê, 1992.

Mas a professora dizia:
 - ERRADO! REPETE!
 E o menino sorria.
 Riso amarelo. E repetia.
 Mas era só acabar
 e lá vinha nova gritaria:
 - ERRADO! REPETE! QUE AGONIA!

E o menino, agora, já não sorria. Nem lia. Inibia.
 Tentava, forçava, se debatia,
 mas na hora do vamos ver, insistia:
 - IVO VÊ A LUVA.
 - ERRADO, SEU TONTO! É "I-VO-VÊ-A-U-VA".

Aí sim é que a estória começava.
 Enquanto a professora corrigia, soletrava,
 dividia, o menino sonhava.
 Que um dia ia ser goleiro e que no próximo
 aniversário ia juntar trocado por trocado,
 o que ganhasse do pai e da mãe,
 do avô e da bisavó, da tia Maricota,
 e da prima-avó Carlota.
 Tudo, tudo num saquinho, ia correndo na esquina,
 na loja do Bola Bolão.
 Ficava na ponta do pé,
 que não alcançava o balcão,
 e agora ordenava,
 não mais mendigava,
 que lhe desse aquele luva,
 aquela mesma, pendurada no aramado.
 Luva profissional.
 "Agora vou ser o tal. Chega de dedo quebrado!"

- LÊ, MENINO!

E o menino acordava, assustado, e era obrigado a ler
 o que a professora queria, mas ...
 qual o quê! Só conseguia ver aquilo que sentia.
 - ERRADO, MENINO! REPETE!
 O menino estremecia,
 endurecia e balbuciava:
 - A CASA DA BIA É UM LIXO.
 E a professora berrava:
 - ERRADO! ERRADO! ERRADO!
 É "A CASA DA BIA É UM LUXO".

Mas o menino nem ouvia, divagava.
 Aquela Bia exibidinha que sentava bem ao seu lado
 e esfregava na sua cara
 o relóginho que trocava pulseirinhas,
 a canetinha cheirosinha

e milhões de outras riquezinhas,
só podia ser uma fedidinha.

- LÊ, MENINO!

E o menino pulava, se sacudia, acordava e lia:

- A PROFESSORA É BOBA.

- ERRADO! ERRADO! MENINO MAIS DESASTRADO!
É "A PROFESSORA É BOA".

A classe inteira ria, gargalhava.
A professora quase desmaiava, ameaçava.
O menino, chora não chora, chorava.
E era obrigado a escrever
pra aprender,
pra não esquecer,
365 vezes "A PROFESSORA É BOA".

O menino sentiu cansaço. A professora...
Sorte que chegaram as férias: tempo pra brincar, descansar
e... pensar.

"Mas por que sempre eu?", pensou o menino,
quando voltaram as aulas e a professora
logo o escolheu.

- Lê, Galileu.

O menino estremeceu, mas nem tanto. Endureceu,
mas nem tanto. E leu:

- Teco latiu, pulou e morreu.

O menino encarou. A professora sustentou
e com olhar doce perguntou:

- Do que o Teco morreu?

O menino não entendeu.

Será que tinha escutado?
Será que podia respirar aliviado?
E desatou a contar que seu cachorro Teco era levado,
mal acostumado,
mais do que amado, supercomilão, um cachorrão,
muito brincalhão, um amigão...
Um dia saiu apressado,
não ouviu o chamado...
morreu atropelado.

O menino contou e chorou. Chorou e desafogou.
Foi um tal de ouvir estória de peixe morrido daqui
e gato matado dali que, num instante,

a classe toda soluçava...
E acalmava.

A professora olhou o menino.
O menino olhou a professora e agora,
desestremecido, desendurecido, releu:
- Tico latiu, pulou e mordeu.

A professora aplaudiu, rodopiou e falou:
- Valeu! Sabe, gente, nessas férias andei lendo e relendo
a Emília - eta boneca danada!
Quem aqui conhece a Emília?
Quem gosta de estória de fada?
Ninguém respondeu. A classe emudeceu.
Era um olhando no olho do outro assim, assim,
sem saber se tinha que dizer não ou sim.

Passou um minuto, ou três
e a professora começou a tirar de uma sacola xadrez,
de cada em cada,
um monte de livro de estória, de bruxa e fada
e rei e rainha
e sereia e menininha
e futebol e bonequinha
e gigante e anão e vampiro e dragão.

- Quem quer que eu conte a estória
do menino-goleiro-campeão?

Adivinhem quem primeiro levantou a mão?"

AS TEORIAS DE LEITURAS

As preocupações brasileiras para com a promoção da leitura, que ainda estão se solidificando, principalmente nas três últimas décadas, acompanham o olhar do mundo que está falando em leitura desde os anos 60 por diferentes caminhos teóricos.

Nos anos 70, na França, houve uma reorganização nos discursos sobre a pedagogia da leitura. Resultante do período entre duas guerras, um debate surgiu e continuou a opor os adeptos do “método natural” (método analítico, a partir do global) e os outros professores que utilizavam livros de “método misto” (métodos silábicos precedidos de lições que objetivavam a memorização de palavras inteiras).

E estes seriam os clássicos métodos de alfabetização, já citados, e também chamados: *bottom up*²⁵, que partiria das letras para as sílabas, as palavras, as frases, etc, funcionando na base da decodificação, indo do simples ao complexo; e *top down*²⁶, que parte do conjunto (*gestalt*) e caminha do sentido para os elementos que o expressam, respondendo ao conceito do atomismo, desenvolvido por Demócrito.

No entanto, uma pergunta podeira surgir, ao se ler, por exemplo, o texto de Nicolas Adam, datado de 1787:

“Quando você quer dar a conhecer um objeto a uma criança, por exemplo, uma roupa, alguma vez pensou em mostrar separadamente o avesso, depois as mangas, enfim, o direito, os bolsos, os botões? Não,

²⁵ *bottom up* (método ascendente) de orientação sintética no processo de alfabetização.

²⁶ *top down* (método descendente) de orientação analítica no processo de alfabetização.

sem dúvida; você a fez ver o conjunto e lhe disse: "Aqui está uma roupa!"; é assim que as crianças aprendem a falar com sua ama-de-leite; por que não fazer a mesma coisa para ensiná-las a ler? Afaste delas todas as cartilhas e todos os livros de francês e de latim, e divirta-as com palavras inteiras a seu alcance, que elas guardarão muito mais facilmente e com maior prazer que todas as letras e sílabas impressas... Quando seu aluno souber ler sem hesitar, faça-o distinguir as sílabas: pa-pai, ma-mãe, etc., e acabe pelas letras pelas quais elas são compostas, e você terá seguido a ordem natural."²⁷

Para quê o debate, se o método global, que talvez nem disso se tratasse ainda naquela época, já essencialmente estaria esboçado aí, sendo de total conhecimento dos franceses?

E no Brasil, haveria sentido produzir-se cartilhas com o método sintético? Teria sentido professores iniciarem a alfabetização e em consequência, as leituras formais pelo a-e-i-o-u?

A seguir, conforme CHARTIER, uma nova frente de polêmicas foi aberta quando a lingüística, desenvolvendo-se nas universidades, tornou-se um conhecimento de referência no campo escolar: antes análise sintática que gramática, mais análise lexical do que vocabular (1996).

A fonologia pareceu pronta para revolucionar as abordagens tradicionais ao propor uma análise rigorosa das relações entre fonema e grafema no sistema lingüístico.

Para CHARTIER (1996), quase ao mesmo tempo, em virtude de outros domínios de pesquisa, tais como semiologia, psico e sociolingüística e de outras correntes literárias, é a própria idéia que se faz da leitura, de sua aprendizagem e da relação entre ler e escrever que é transformada.

Modelos teóricos insistem sobre a atividade do leitor na apropriação do sentido e redefinem o ato de ler: ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido para tal texto, graças a

²⁷ Texto citado por Buisson no *Dictionnaire de Pédagogie*. Também citado por Ch. Touyarot em *Lecture et conquête de la langue*. 1971. Publicado por Nicolas Adam em *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*.

conhecimentos anteriores, entre esses o código, graças ao contexto de recepção, e aos elementos de informação selecionados.

Esta corrente é a que hoje designa-se pelo nome de dois de seus líderes: F.Smith e K.S.Goodman. Na verdade, os metodólogos dos anos 70, como é o caso de Eveline Charmeux e de Jean Foucambert, em obras de 1975 e 1976 respectivamente, citam com frequência os textos mais gerais de François Richaudeau, que divulga na França os modelos de reconhecimento perceptivo provenientes da Teoria da Informação.

Só Frank Smith é assinalado por Lentin et al. em 1977. Ele, com efeito, serviu de base para a introdução da inovação metodológica pensada por Christiane Clesse e Jean Hébrard.

Alguns anos mais tarde, em 1980, a Associação Francesa para Leitura, presidida por Jean Foucambert, assegura a tradução parcial de uma obra coletiva dirigida por F.Smith, sob o título "*Comment les enfants apprennent à lire*". Encontram-se ali, reduzidos a seus aspectos mais polêmicos, alguns textos de divulgação de Frank Smith, Kenneth S.Goodman, Carol Chomsky, etc. Mas observa-se que nenhum texto de Yetta Goodman, a verdadeira metodóloga desse grupo, foi divulgado na França.

Voltando a um ponto polêmico, percebe-se que saindo do prisma dos métodos na teoria mecanicista de leitura, os conceitos encaminharam-se também pelos modelos psicolingüístico, sóciolingüístico, foram além, ao interacionista de leitura; o sociopsicolingüístico. Mais tarde, não sem o acompanhamento de severas discussões foram aperfeiçoados para uma leitura que gerou o redimensionamento do modelo sociopsicolingüístico.

Sobre a semiótica e a semiologia, que também têm procurado refletir a respeito das concepções de alfabetização, de leitura e são chamadas de teorias do signo, pode-se perceber sua origem a partir dos estudos de Charles S. Peirce (1839-1915), fundamentadas por Ferdinand Saussure

(1857-1915), que priorizando os signos verbais, trouxeram para as leituras o conhecimento da concepção autoritária, quando decorava-se o conteúdo da matéria; da concepção espontaneísta, quando passou a valer o conteúdo do sujeito; e da concepção democrática, quando então se procurou desafiar o aluno a construir o conhecimento, pelo seu sistema simbólico, de sua memória, também simbólica, num desvelamento para si e para o grupo, pelas intervenções e auxílios do professor.(MARTINS, 1993).

Como diz VYGOTSKY: “O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras.”(1987).

Analisando o contexto e por esse pensando a leitura em termos de interação e interlocução, muitos trabalhos surgiram baseados em diferentes práticas e técnicas variadas.

Um destaque merece ser dado à teoria da enunciação (BAKHTIN, 1981), que apontando para se considerar os fenômenos sociais da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurou situar essas formas relacionando-as com as condições concretas de vida, levando em conta todo o processo evolucionista da língua, ou seja, tanto o aspecto da elaboração, quanto a parte de sua transformação sócio-histórica.

Seguindo a análise do discurso na linha de Michel Pêcheux, e no Brasil, de Eni Orlandi, percebe-se um conceito que retira o sujeito falante de sua centralidade para integrá-lo no funcionamento dos enunciados, dos textos, articulados em bases ideológicas. O discurso não é mera transmissão de informação, mas efeito de sentidos entre os locutores. É o lugar de argumentação, de constituição de identidade, de relações de força e poder.

A polissemia e a paráfrase constituem-se em dois processos que vão fundamentar a linguagem e a produção do discursos. O processo parafrástico (matriz da linguagem) permite a produção do mesmo sentido sob várias formas. E o processo polissêmico (fonte da linguagem) é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos múltiplos e diferentes. Os dois

processos se relacionam não por oposição, mas por tensão. A tensão entre o mesmo e o diferente (o outro platônico) constitui as instâncias de linguagem e configura-se como a própria natureza do sócio-histórico. A tensão entre a história feita e a história se fazendo, entre o variável e o invariável, entre o instituído e o instituinte.

Por isso a ambigüidade inerente ao homem, aparece inerente à linguagem e inerente à produção do texto. Não há um sentido literal *a priori* porque não se acredita num sentido superior aos outros, ou seja “não há um sentido e suas margens, há só margens”. E a ideologia não é mais o imaginário, mas o processo de produção desse imaginário, daí há simulação e não ocultamento na interpretação de sentido em determinada direção, sendo esta influenciada pela história. (ORLANDI, 1988)

Aceitar a afirmação de Pêcheux de que o discurso é menos transmissão de informação do que efeito de sentidos entre os locutores significaria aceitar que as palavras mudam de sentido ao mudarem de formação discursiva. E esta, segundo Foucault seria um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma época e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (apud ORLANDI, 1986).

Daí que estar num sentido, seria estar numa formação discursiva, e, em consequência, constituir-se como sujeito naquele sentido e ocupar um lugar social determinado. (OLIVEIRA, 1994).

Todavia considerar o leitor como realizando uma atividade de recepção quando lê um texto é certamente um dos mais importantes temas de discussão desses últimos vinte anos, na maioria das disciplinas que se interessam pela leitura. (CHARTIER, 1996).

Na França, foi em torno de Roland Barthes e da área da crítica literária estruturalista que esse tema se desenvolveu. Toda a obra de Barthes

é uma comprovação disso.

Na Itália, foi Umberto Eco que, na mesma época, desenvolveu uma reflexão similar sobre essas questões.

Na Alemanha, foi em torno de Hans Robert Jauss e de seus alunos, designados pela expressão "*École de Constance*" que uma versão não mais estruturalista, mas fenomenológica desta mesma problemática desenvolveu-se. Uma das formas mais completas que ela encontrou é aquela que Wolfgang Iser lhe deu em "*L'acte de lecture: théorie de l'effect esthétique*".

A crítica literária não é a única disciplina que levantou essa problemática. Em filosofia, os últimos trabalhos de Paul Ricoeur, "*Du texte à l'action*" e "*Essais d'herméneutique*", seguem a mesma tradição. Em história, os de Roger Chartier seguem a mesma direção. Em psicologia, é toda a pesquisa cognitiva que explora o problema com sucesso há dez anos. Em sociologia, o modelo elaborado por Pierre Bourdieu em "*La distinction*", permanece no centro dos debates.

Outros diferentes pesquisadores trabalham seguindo diversos caminhos procurando teorizar as possibilidades de sucesso na aprendizagem da leitura.

Nos paradigmas holonômicos

Ocorre que nos últimos anos, dentre todas as teorias, as análises pautadas nos paradigmas holonômicos têm chamado atenção dos educadores preocupados com a não-leitura de muitos.

Segundo GADOTTI (1993) que em seu texto inclui as reflexões de Edgar Morin, autor de *O enigma do homem*, há toda uma ruptura com a razão produtivista e a racionalização moderna, para se propor uma "lógica

do vivente”, que seria um princípio unificador do saber, do conhecimento do homem sobre si mesmo, valorizando o seu cotidiano, o pessoal, a singularidade, o acaso, as decisões, os projetos, os ruídos, as ambigüidades, a finitude, a escolha, a síntese, o vínculo e a totalidade.

Tais seriam, na verdade, as mais recentes categorias dos paradigmas, que os teóricos vão chamar de holonômicos, porque o termo grego *holos*, significa todo, e esses paradigmas não querem perder de vista a “totalidade”.

E o que estaria acima da ideologia com possibilidades de resgatar a totalidade do real, se não a utopia?

Paulo Freire vive convidando todos a “assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em *fator utópico*”. (1980).

GADOTTI também coloca que os holistas vão sustentar que a utopia, o imaginário e a imaginação seriam os fatores instituintes da sociedade, e por isso recusam as ordens que desprezam o desejo, a paixão, o olhar, a escuta, que na verdade, são enfoques banalizados pelos paradigmas clássicos, uma vez que estes sobrevalorizam o macroestrutural, o sistema, onde tudo é função ou efeito das superestruturas socioeconômico-políticas ou epistêmicas, lingüísticas, psíquicas (1993).

Para esses novos paradigmas a “história é essencialmente possibilidade” onde o que vale é:

- o imaginário - Gaston Bachelard, Gilbert Durand e Cornelius Castoriadis (1922),
- o sentido do outro - Paulo Freire (1921),
- a tolerância - Karl Jaspers (1883-1969),
- a estrutura de acolhida - Paul Ricoeur (1913),
- o diálogo - Martin Buber (1878-1966),
- a autogestão - Celestin Freinet (1896-1966),
- a desordem - Edgar Morin,
- a paixão - Marilena Chauí (1941),
- a ação comunicativa - Jürgen Habermas (1929),
- a radicalidade - Agnes Heller (1929),

- a empatia - Carl Rogers (1909-1987),
- a esperança - Ernest Bloch (1885-1977),
- a alegria - Georges Snyders (1916),
- a unidade do homem contra as unidimensionalizações - Herbert Marcuse (1908-1980).

Naturalmente que nem todos os citados talvez aceitassem o enquadramento, mas os professores José Carlos de Paula Carvalho e Maria Cecília Sanchez Teixeira, da USP, que também sustentam os paradigmas holonômicos, procurando buscar na cultura pós-moderna, um sinal dos tempos, uma direção para o futuro, encontram nesses e em outros autores alguma aproximação que os leva a um caminho comum, e que eles chamariam, conforme GADOTTI, de pedagogia da unidade. (1993).

***Um novo modo de “ler” a leitura ou
um modo antigo que ainda não foi “lido”?***

Enquanto a semiologia se preocupa em distinguir e classificar os símbolos, verifica-se por exemplo, com DURAND, como ele se detém na análise do “dinamismo de sua significação, de sua natureza estruturante e estruturável”. (1993).

As pesquisas iniciadas por Durand, para organizar uma teoria geral das imagens constituiu um verdadeiro desafio, conforme STRÔNGOLI (1993), já que derrubou as teses preponderantes, que tratavam da imagem como uma simples forma.

Percebe-se em Durand, a sombra de Platão, quando em *O Sofista*, trata da ontologia do ser, caracterizando o não-ser como o “outro” que o ser, e não o contrário do ser²⁸.

Mas acima de tudo, Durand traduz o pensamento nietzscheniano de

²⁸ PLATÃO. O sofista. In: *Os pensadores*. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo : Abril, 1974.

ruptura com o tradicionalmente pensado, que numa releitura platônica, apresenta-se como uma das bases do pós-modernismo.

E esse “outro”, as imagens, em um mundo também de imagens aparecem no trabalho de Paulo Freire, quando preocupado com o homem, com o aluno e com o leitor que se alfabetiza diante das imagens, alerta que sua conscientização deve ser um teste de realidade, logo: *“quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”*. (FREIRE, 1980).

Portanto, essa imagem tem uma expressão, uma retórica própria, profunda, que faz sua figura destacar não pela sua forma, mas pela dinamização de sua força simbólica. Logo, será considerada um significante lingüístico, mediado por uma palavra. Ela não é a palavra. É apenas veiculada por ela, já que a palavra é um signo alegórico, cujo significado traz ou privilegia um sentido, não sendo um objeto sensível na mente. (STRÔNGOLI, 1993).

Com isso nota-se que a palavra aponta sempre para uma ausência, pois não é o que diz, mas uma simples referência ou escrita ou oral da realidade que anuncia. E isso nada mais seria que o discurso da alteridade em Platão, que de fato, por escapular à compreensão, nem foi bem trabalhado. Só os modernos procuraram conceituar arduamente sobre a questão da alteridade.

A imagem entendida, sempre como símbolo, mesmo presente sob forma de signo, alegoria, ícone, etc seria sempre passível de ser “lida”.

Tais discussões que trazem noções de imagem, estrutura simbólica, utopia, imaginação e imaginário, são principalmente pregadas por pesquisadores que sentem uma saturação nos suportes teóricos da modernidade, como o positivismo, o marxismo e o freudismo.

No padrão pós-moderno ou heterocultural que observa-se defendido

por Durand, há uma noção de estrutura bipolar que pretende também o não-positivismo, o não-marxismo e o não-freudismo.

O que seria presenciado de acordo com STRÔNGOLI (1993), no aparecimento de estruturas que destacam a sensorialidade, a natureza, a ecologia, o lazer, os valores do cotidiano, as atividades físicas e o corpo. E principalmente, refletindo a noção durandiana de imagem, tem-se uma valorização dos fenômenos não explicados racionalmente, mas entendidos pela intuição, pelas emoções e até mesmo pelo pluralismo cultural.

Tudo isso para se entender que o professor pautado pelo paradigma holonômico veria “com outros olhos” a questão da leitura. Talvez mais abertos... Bem a propósito estaria a Fábula de Maurício da Silva:

“O professor de Português e o pedreiro

O professor de Português juntou dinheiro para fazer uma reforma em seu pequeno apartamento. Chamou um pedreiro, e o pedreiro foi reformando. Dentre as mudanças que o professor de Português queria fazer, estava a instalação de uma pequena máquina de lavar roupas. O professor perguntou ao pedreiro, cujo domínio da linguagem verbal escrita era pouco, se ele sabia instalar aparelhos. O pedreiro disse que não estava acostumado com esse tipo de serviço, mas sugeriu que vissem, essa foi a palavra que o pedreiro usou, o manual de instruções. O professor de Português não gostou da sugestão, pois, apesar de ele ter lido até Machado de Assis, ele odiava ler manuais. Os dois juntos ficaram vendo o manual, o professor lia em voz alta as instruções em linguagem verbal contidas no manual para o pedreiro; enquanto isso, o pedreiro fixava-se no desenho. O professor entendia pouco o que lia e observava o pedreiro seguindo as linhas do desenho, decodificando o material representado no desenho. O pedreiro, que pouco sabia ler o escrito em palavras, instalou a máquina. Hoje o professor de Português lava roupa todo o dia na máquina!

MORAL: *para quem sabe ler, desenho também é letra.*²⁹

²⁹ SILVA, Maurício da. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. Niterói : EDUFF; Rio de Janeiro : Diadorim, 1995.

Lendo com a imaginação...

E mais, de propósito, não seria interessante dar uma “olhada” nos Mandamentos e submandamentos da Leitura na escola, também de Maurício da Silva?

“Não acreditar que o trabalho com leitura na escola é tarefa única e exclusiva do professor de língua portuguesa.

Não recusar o conhecimento do aluno, trazido da vida para a escola. É ele um dos principais fatores que fornece as direções que o aluno dá ao que compreende nos textos.

Não acreditar que as linguagens não-verbais com que o aluno tem contato fora da escola não têm importância, por serem em si menos claras que a verbal. A articulação da linguagem verbal e das não-verbais é o que compõe o universo simbólico do aluno e isso é fundamental para a compreensão.

Submandamento:

Procurar:

saber com que linguagens o aluno tem mais contato (televisão, jornal, desenho, música, foto, gesto, etc.).

saber com quais delas ele lida com mais desenvoltura.

aproveitar essa experiência do aluno em favor de suas aulas.

mostrar que, quando aparecem juntas num texto, um tipo de linguagem pode complementar, redimensionar, explicitar, mudar o sentido da outra.

trabalhar com essas linguagens criticamente.

Não se iludir pensando que tudo que se pode entender num texto está nele contido. Há aspectos exteriores ao texto que podem determinar sua compreensão. Um desses aspectos é o confronto entre os sujeitos na leitura.

Não levar o aluno a acreditar que o dicionário é o primeiro e único recurso a que ele deve recorrer assim que ele encontrar uma palavra desconhecida nos textos que estiver lendo.

Não levar o aluno a acreditar que para ele conseguir fazer uma leitura detalhada de um texto, ele deverá isolar as unidades lingüísticas desse texto (frase, palavra) e segmentá-las em unidades cada vez menores (parte de frase, parte de parte de frase, parte de palavra). Essa ‘técnica’ só levará o aluno a se distanciar cada vez mais dos sentidos globais que ele poderia atribuir aos textos.

Não exigir do aluno que ele atribua obrigatoriamente o mesmo sentido que você atribuiu ao texto. A possibilidade de atribuição de sentido depende da história dos leitores. Nem todos os sentidos são possíveis, mas muitos, com certeza, o são.

Não investir na idéia de que os textos são neutros. A palavra é dialógica, quando se diz algo num texto esse algo é dito em resposta a outro algo que já foi dito em outros textos. Um texto é sempre decorrente de outros textos, sejam esses escritos, orais, reais ou imaginários.

Submandamento:

Procurar trabalhar aspectos da exterioridade textual:

Quem disse?

Quem é esse que disse (qual sua formação, o que costuma defender, o que costuma atacar, com que visões de mundo está comprometido)?

Ao que o dito se opõe?

Com que o dito concorda?

De quem (opressor/oprimido, erudito/popular, povo/governo) o dito está a favor?

Contra quem o dito se coloca?³⁰

Lendo com uma teoria recente...

Para a realidade de ensino francesa e diferente daquela do contexto brasileiro, Anne-Marie Chartier, formadora de professores em instituição de ensino superior, Christiane Clesse, professora primária em permanente vivência da sala de aula e Jean Hébrard, pesquisador das questões de educação e ensino, a partir de inúmeros estudos e pesquisas propõem, agora em 1996, uma solução para as leituras³¹, (tabela 1), num trabalho altamente minucioso, que se estudadas com cuidado, quem sabe não serviriam para as atividades desde a pré-escola até a 4ª. série do 1º. Grau?

³⁰ Id. ibidem.

³¹ CHARTIER, A.M., CLESSE, C., HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

Atividades necessárias	séries iniciais				
	P	1	2	3	4
1) Entrando no mundo da escrita					
• explorar os escritos em seu contexto					
• conviver com livros e jornais					
• escutar histórias lidas					
• formular hipóteses sobre situações vividas ou representadas					
• formular hipóteses sobre situações textuais					
2) Aprender a escrever					
• falar para relatar e explicar					
• ditar para um adulto					
• escrever textos					
3) Conhecer o código					
• escutar a língua e observar a escrita					
• progredir em grafomotricidade					
• aprender e escrever					
• escrever ortograficamente					
4) Saber ler					
• ler com a ajuda de um adulto					
• ler sozinho					

legenda:

tabela 1

sensibilizar		às vezes		às vezes
impregnar (antes)		regularmente		muitas vezes
manter (depois)		quase sempre		quase sempre
		trabalhar		

CAPÍTULO IV

NA ANÁLISE DE LEITURAS

O ESCRITOR DE LEITURAS, 59

O LEITOR DE LEITURAS, 82

O LER DE LEITURAS, 92

*“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo
de maneiras diferentes;
a questão é transformá-lo.”*

Karl Marx

Mas transformá-lo, Sr. Marx,
a partir de qual interpretação?

O ESCRITOR DE LEITURAS

Entrevistadora: “- *Sim uma pesquisa sobre leituras...*”

Resposta da aluna: “- *Leitura?!? Xiiii... que coisa mais chata!*”

É um ponto de vista e tem toda uma história interessante por trás.

Mas tudo não é relativo?

Por isso, contrastando com a opinião dessa leitora do 3^o. ano do Curso de Formação de Professores, pode-se notar o sentido etimológico de alguns termos derivados de leitura³² e ainda as definições que a teoria apresenta ao pesquisador francês (CHARTIER, 1990) e ao pesquisador brasileiro (SANDRONI e MACHADO, 1986):

“**Leitor:** adj. do latim *lectore* - leitor, o que lê para si, o que lê em voz alta por conta de alguém.

Léctor: leitor, aquele que lê.

Lecionar: verbo. Do mesmo que *léctio*.

Léctio: (entre outros sentidos) leitura, ação de ler, o que se lê, texto, ação de escolher.

Leitura: substantivo.

Do latim medieval *lectura*, este derivado de *lectus* = participio passado de *lego*, isto é, *lectus* = lido.

Lego: ler (ajuntar as letras); ler a lista; ler (em voz alta).

³² MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa : Livros Horizonte, 1977.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. Porto : Gráficos Reunidos, 1942.

Leitor: ler, olhar, escutar - atitudes ativas de apropriação, desvio e resistência; não toma lugar do autor, mas faz do texto o produto de uma leitura; portanto não basta identificar o texto ou pensar em leituras universais; leitor inscrito no texto que se inscreve diferencialmente nos leitores.

Ato de ler (concreto): construção de sentido ou interpretação dada por leitores com competências específicas, identificados por posições e disposições na sua *prática de ler*.

Leitura: questiona-se a noção positivista de leitura; práticas ou modalidades partilhadas do ler, processo de *construção, atribuição de sentido, apropriação*, sendo historicamente produzido e de significação diferencial construída na relação e na prática; prática criadora de sentido não redutível às imposições de autores e editores. Como, em diferentes momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER)³³.

Apropriação: desloca-se a identificação em termos de *objetos em si* para *práticas* que se apropriam diferencialmente e contrastivamente dos materiais que circulam, construindo significado. Diferenças de uso partilhado - gostos, propensões, aptidões. Não é relação entre o texto apresentado como uma abstração, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora de objetos, e que se oferecem à decifração de um leitor abstrato, como se as práticas não fossem históricas e variáveis (CHARTIER).

Texto: do latim *textus*, tecido, trama, encadeamento de uma narração. De *texere*, tecer. "Um texto é portanto algo acabado, uma obra tecida, um complexo harmonioso. Essa é a primeira conotação de que é texto, que implica ... a sua *autonomia*" (SANDRONI e MACHADO)³⁴.

Hábito: disposição *duradoura, adquirida* pela repetição freqüente de um ato, uso, costume. "Só a educação pode criar os bons hábitos" (SANDRONI e MACHADO)."

É preciso perguntar pela leitura...

Procurando respostas nas idéias de quem lê muitos livros...

O que se nota? Que os mais variados estudiosos vêm falando há muito tempo sobre o significado da leitura para a vida, para o indivíduo, para o seu modo de ser, para o seu convívio com o outro e para a sua visão de mundo.

³³ CHARTIER, R. A história cultural entre práticas e representações. In: *Memória e sociedade*. Lisboa : Difel, 1990.

³⁴ SANDRONI, L. C., MACHADO, L.R. *A criança e o livro*; guia prático de estímulo à leitura. São Paulo : Ática, 1986.

Dessa forma, lendo as diferentes definições pode-se, com certeza, entender as concepções de leitura de cada pesquisador ou teórico.

Importantíssimo verificar, por exemplo, o cuidado de Paulo Freire (1990), com as reflexões sobre a leitura, o cuidado com quem aprende a ler, com o ser humano, com o outro, para se perceber a diferença entre o aprender a ler como uma “obrigação escolar” e o aprender a ler “para compreender a realidade e se situar na vida social”:

“aprender a ler e a escrever deveria ser uma oportunidade para que o homem saiba [sic] qual é o significado verdadeiro de “falar a palavra”, num ato humano que implica reflexão e ação. Deveriam ser considerados como um direito humano primordial e não privilégio de poucos. Falar uma palavra não é um ato verdadeiro se não está ao mesmo tempo associado com o direito de “expressar a si mesmo”, “expressão do mundo”, criando e recriando, elegendo e, finalmente, participando do processo histórico da sociedade.”

Tudo porque, se faltar essa reflexão sobre o homem, corre-se o perigo de usar métodos e práticas de leituras que reduzem esse homem à categoria de objeto.

Logo, para ser totalmente válida, a educação, incluindo aí o ensino da leitura, precisa considerar a vocação ontológica do homem “*vocação de ser sujeito e não de objeto*”.

Não havendo uma análise do meio cultural, segundo FREIRE (1990), o educador estará sujeito a realizar uma educação e um ensino de leituras pré-fabricadas, e assim, inoperantes, pois não se adaptarão ao homem concreto a que se destina.

E por outro lado, não existem senão homens concretos. FREIRE em 1980 enfatizava “*não existe homem no vazio*”, uma vez que todos estão situados “*no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso.*”

Continuando a caracterizar o homem como “*um ser de raízes espaço-temporais*”, FREIRE ainda expressará que a educação, com todas as

suas leituras necessárias, nunca será um instrumento válido se não for constituída de tal forma que estabeleça uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem esteja radicado.

Falando sobre a leitura, ALAIN (apud BARBOSA, 1990) procura detalhar o alcance de *“um ‘olhar explorador’ que abrange do conjunto ao detalhe, pois toda página é verdadeira ao mesmo tempo, e muitas vezes o fim explica o começo...”*, mostrando ainda que *“se tivesse o hábito de examinar um rosto por partes - queixo, nariz, olhos - jamais reconheceria um rosto”*.

No entanto, para Frank Smith (1989), *“a leitura é pensamento que está em parte focalizado sobre a informação visual impressa; é pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita.”* Assim pensando na leitura como na escrita e em todas as outras formas de pensamento ainda conclui que *“jamais podem ser separadas das finalidades, conhecimentos anteriores e emoções da pessoa enganjada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido”*.

Em seu texto *A política da ignorância*, ainda Smith retoma a leitura como sendo um tópico bastante vago, envolvido por uma névoa densa de misticismos e mitologias pedagógicas, lembrando inclusive os *“rituais na escola”* de Peter McLaren, para verificar até que geralmente se confunde a aprendizagem da leitura com o ensino da leitura, pois os livros que tratam do tema *“leitura”* ou *“psicologia da leitura”* nada mais seriam do que tratados de *“dogmas instrucionais”*.

SANDRONI e MACHADO, estudando sobre a importância do homem aprender a ler vão colocar que, no sentido especialmente profundo do termo, ler seria o resultado da tensão entre leitor e texto, ou seja, um esforço de comunicação entre o escritor que escreveu e apresentou o seu pensamento impresso e o leitor que se interessou e adquirindo o texto procura lê-lo (1986).

Gaston Mialaret (1974), simplesmente diz que *“ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, segundo certas leis precisas. É compreender o conteúdo da mensagem escrita, é ser capaz de julgá-lo e de apreciar seu valor estético.”*

Ler, para Rafael Grisi (apud BARBOSA, 1990), seria de algum modo: *“o ato ou habilidade de reagir por meio de certos sons ao estímulo visual do sistema de símbolos alfabéticos”*.

BRANDÃO (1992), tecendo considerações sobre a leitura como um processo cultural quer uma identificação teórica a partir das concepções de:

- leitura como o domínio de habilidades básicas, numa visão mecanicista de leitura;
- leitura como processo interativo, enfatizando as idéias de Kenneth Goodman e Frank Smith; e
- leitura como processo transacional, preconizado por Louise Rosenblatt (1978) e Marjorie Siegel (1983).

Por isso é levada a identificar a leitura como uma atividade profundamente individual, relacionada com o sucesso de quem aprende e também conceituar a leitura como uma forma de encontro entre o homem e a sua realidade sócio-cultural.

Kenneth Goodman (1984), objetivando encontrar a unidade que existe na diversidade, para mostrar uma visão de leitura e escrita como um ato transacional, ou seja, aquele onde o escritor constrói um texto através de transações com o texto em desenvolvimento e o significado sendo expresso, e o leitor também constrói um texto durante a leitura por transações com o texto publicado e os esquemas do leitor são transformados, conclui que *“ler é obter sentido do texto”*.

Madga Becker Soares (1991), em sua reflexão vai enfatizar que *“leitura não é (...) ato solitário; é interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados”*.

Borel-Masonny (apud BARBOSA, 1990), apesar de justificar em

1949 que “*ler significa, estando-se diante de um signo escrito, encontrar a sua sonorização*”, mais tarde em 1960, terá a compreensão que “*ler oralmente significa, diante de um signo escrito, encontrar sua sonorização portadora de sentido*”.

O interesse de Jorge Luis Borges (1985), é conceituar que “*toda leitura implica uma colaboração e quase uma cumplicidade*”. Por isso, desde o *Elogio de la sombra*, confirma a sua representação de *Un Lector*³⁵:

“Que otros se jacten de las páginas que han escrito;
a mi me enorgullecen las que he leído.
No habré sido un filólogo,
no habré inquirido las declinaciones, los modos, la
laboriosa mutación de las letras,
la de que se endurece en te,
la equivalencia de la qe y la ka,
pero a lo largo de mis años he profesado
la pasión del lenguaje.
Mis noches están llenas de Virgilio;
haber sabido y haber olvidado el latín
es una posesión, porque el olvido
es una de las formas de la memoria, su vago sótano,
la otra cara secreta de la moneda.
Cuando en mis ojos se borraron
las vanas apariencias queridas,
los rostros y la página,
me di al estudio del lenguaje de hierro
que usaran mis mayores para cantar
espada y soledades,
y ahora, a través de siete siglos,
desde la Última Thule,
tu voz me llega, Snorri Sturluson.
El joven, ante el libro, se impone una disciplina precisa
y lo hace en pos de un conocimiento preciso;
a mis años, toda empresa es una aventura
que linda con la noche.
No acabaré de descifrar las antiguas lenguas del Norte,
no hundiré las manos ansiosas en el oro de Sigurd;
la tarea que emprendo es ilimitada
y ha de acompañarme hasta el fin,
no menos misteriosa que el universo
y que yo, el aprendiz.”

³⁵ BORGES, Jorge Luis. *Elogio de la sombra*. In: *Obras completas*. Buenos Aires : Emecé Editores, 1974.

Entretanto quando o leitor busca sentido a partir do texto impresso, pensamento e linguagem estão envolvidos em contínuas transações, valendo dizer que *“ler é produzir, é redescobrir uma intenção, é uma forma de buscar significados”*, é enfim como afirma FREIRE (1992), *“uma forma de reinventar, de criar, de reescrever - tarefa de sujeito e não de objeto”*.

É com Jean Foucambert (1994) que se percebe a questão do sentido bem firmado, quando participa que:

“ler é o conjunto de estratégias perceptivas e intelectuais, que permitem atribuir um significado a um texto escrito,

é funcionar como uma agulha de um toca-disco, que transforma vibrações de um certo tipo em sinais de outro tipo,

é um equilíbrio entre o processo de identificação de palavras que não pudemos prever com precisão - e que, por isso, informam - e o processo de verificação da antecipação de palavras que pudemos prever - e que, portanto, informam menos,

aprender a ler é, primeiro adivinhar e, depois, cada vez mais acertar,

não existe leitura se não existir uma expectativa, uma pergunta, uma questão, antes da interação com o texto;

ler é ser questionado pelo mundo e por nós mesmos; é saber que certas respostas podem ser encontradas no escrito; é poder ter acesso a esse escrito; é construir uma resposta que integre uma parte das informações novas a tudo o que já sabemos,

é verificar a exatidão de uma antecipação,
é explorar a escrita de maneira não linear,
é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos,

e é atribuição de um significado a um texto escrito; 20% são informações visuais, 80% são informações do leitor.

O resto é informação sonora...”

D. Danserau (apud BARBOSA, 1990), mostra outra visão quando conceitua que *“a leitura como processo é constituída pelo reconhecimento de símbolos gráficos (escritos e impressos) que servem para estimular significados da experiência passada do leitor”*.

Para a formação de leitores há também o pensamento que se precisa ter paixão pela leitura. E esse seria o caso de BELLENGER (1978), um leitor apaixonado de um país com tantos leitores apaixonados, que descreve uma leitura baseada no desejo e no prazer:

“Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.”

É ainda BELLENGER que em 1978, conseguia visualizar a leitura clandestina, que pode abolir o mundo exterior, deportando-se para uma ficção e abrindo o parêntese do imaginário...

Em outras palavras, um conjunto de capacidades específicas, ditadas por AGUAYO (apud BARBOSA, 1990), quando explica-se o caráter específico de cada tipo de leitura pelas diferenças do vocabulário usado e pela diversidade de experiências necessárias para compreender esta ou aquela variedade de pensamento.

Com relação à leitura infantil, BAKER e ESCARPIT em 1975 esclareceram que:

“É na infância pré-escolar que se formam as atitudes fundamentais diante do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez ao entrar na escola, costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola. É conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas.”

Sobre a leitura na sala de aula, na busca do texto específico, ainda para Ronald Baker e Escarpit, no livro *A fome de ler*, pode-se dizer que:

“A leitura é a reconstrução de uma obra nova pelo leitor... É outra experiência, que se caracteriza pelo confronto entre as imposições do

texto e a predisposição do leitor. Quanto mais fortes e determinantes forem as imposições, mais “funcional” é a obra e menos margem ela deixa à iniciativa do leitor. É o caso das obras didáticas, técnicas e científicas. Quanto maior a latitude deixada ao leitor para exercer sua predisposição, mais literária é a obra.”

O nome da obra de Baker e Escarpit, no entanto, propicia uma estranha referência a Sartre (1959), levando o leitor a pensar na falsa concepção que ele denomina de “concepção nutricionista do conhecimento”³⁶, onde os que lêem e estudam ávidos do saber, sedentos de conhecimento, famintos da verdade, querem se tornar intelectualmente gordos.

E isso obriga uma nova referência a Paulo Freire (1976), que relaciona o fato de se ler como o ato de se estudar, não como sendo propriamente um passatempo, mas uma tarefa séria, na qual os leitores procuram esclarecer as dimensões escuras de seu estudo. Considerando o ler, o mesmo que reescrever, não a memorização dos conteúdos da leitura, também exorta para que haja uma superação da compreensão ingênua de ler e de estudar como um ato de “comer”.

Pois nesse caso os educadores são vistos como os donos do conhecimento e os educandos são como “panelas” que serão enchidas com o que será depositado.

Voltando a atenção para Emilia Ferreiro (1989), outra pesquisadora das leituras das crianças, sente-se que para ela, o ler das crianças “*é um processo de construção oral, a partir de elementos dados pela escrita, sem que a escrita seja concebida como uma imagem em espelho do oral*” por isso dá o seu alerta, para que o professor busque através da imaginação e da formação psicológica entender que “*a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação.*”

³⁶ SARTRE, Jean Paul. *Situations I*. Paris : Librairie Gallimard, 1959.

Daí se entender com Maria Helena Martins (1988), que este é o momento das expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. É o momento da leitura, que pode ser sensorial, emocional e racional, inclusive não havendo hierarquia, mas uma interação nessas categorias, já que é próprio do ser humano, segundo a mesma autora, “*se inter-relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na de buscar sentido, compreender a si e ao mundo*”.

Moacir Gadotti, buscando definições em outros dicionários, para o tema *O que é ler*, complementa que “*ler é ver o que está escrito, é interpretar por meio da leitura, decifrar, compreender o que está escondido por um sinal exterior, é descobrir, tomar conhecimento do conteúdo de um texto pela leitura*”. Para então descobrir que “*todas essas definições, finalmente, implicam a existência de um leitor, de um código e de um autor* (1992).

Mas é através do código lingüístico, que o autor se comunica, em qualquer tempo e espaço, com o leitor. Esse código é normalmente representado pelo *texto*. Por isso, para saber o que é ler, tem-se que saber, antes de mais nada, o que é um texto e o que é compreender um texto.

Portanto, o *ato de ler* sem o *ato de escrever* é incompleto. Como o mesmo autor diz, um não pode existir sem o outro, e explica o por quê:

“Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o nome ou assiná-lo na carteira profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como *perigo, atenção, cuidado*, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão não é suficiente... Não basta ler a realidade. É preciso escrevê-la.”

Ítalo Calvino (1986) também procura relacionar o leitor com o texto, gerador de uma leitura libertária:

“Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a

leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre. (...) Da leitura provém alguma coisa sobre a qual não consigo ter poder. Eu poderia lhe dizer que esse é o limite que a mais onipotente das polícias não consegue em absoluto transpor. Podemos impedir que se leia: mas, no decreto mesmo que proíbe a leitura, é possível ler alguma coisa dessa verdade que quiséramos não fosse jamais lida...”

Olga Molina (1988) duvidando da possibilidade de se encontrar uma definição para a leitura, em seu trabalho sobre o livro didático, fala que a:

“... leitura pode ser melhor categorizada como composta de um número de domínios comportamentais diferentes mas relacionados, variando daqueles que são prontamente observáveis (atenção, fixação dos olhos), àqueles que não são observáveis e, portanto, necessariamente inferidos. Incluídas entre os últimos estão atividades como tradução de símbolos expressos em representações cognitivas, compreensão e habilidade de inferência”.

Sobre o material de leitura, Molina também discute exaustivamente, concluindo que devem ser considerados, ao se tentar explicar a leitura como resultante da interação entre o leitor e o texto, a legibilidade do material e a inteligibilidade do texto. Um assunto dentro da análise do discurso na linha de Eni Orlandi (1988).

Para Ezequiel Theodoro da Silva (1987) “*ler é, antes de tudo, compreender*”, por isso ele alinha nove componentes necessários para a compreensão considerados importantes pelas autoridades em leitura:

- conhecimento das palavras,
- raciocínio na leitura (inclusive capacidade para inferir significados e para relacionar várias proposições),
- capacidade para focalizar a atenção em proposições explícitas do autor,
- capacidade para identificar a intenção do autor, seus propósitos e seus pontos de vista,
- capacidade para derivar significados novos a partir do contexto,
- capacidade para identificar proposições detalhadas num trecho,
- capacidade para seguir a organização de um trecho e identificar os antecedentes que se referem a ele,
- conhecimento específico dos recursos literários,
- capacidade para selecionar o principal pensamento de um trecho.

Aprendendo isso, desenvolvendo essas competências o aluno saberia ler. Daí a importância de se discutir o tipo de leitor ou mesmo de escritor que a escola pretende formar na alfabetização.

Os textos usados para o ensino da leitura e escrita na alfabetização, estão muito distantes do interesse das crianças, são os “monstregos acéfalos” de sentido e de estrutura que não despertam nenhuma motivação para sua aprendizagem. É a questão do “como” aprender, sempre ligada a “o que” aprender.

Por isso é também Ezequiel Theodoro da Silva (1987) que falará sobre a leitura crítica, capaz de gerar novos significados, e condição para uma educação libertadora. Segundo a sua concepção pedagógica, formar o leitor crítico para *constatar*, *cotejar* e *transformar*, deve-se constituir no objetivo de toda verdadeira ação cultural a ser conduzida e implantada na escola.

Como a leitura começa?

O melhor começo seria partir das idéias de Paulo Freire (1992), somente para confirmar sua maestria na demonstração de que “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*” com a contundente mensagem:

“... A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto (...) se encarnavam numa série de coisas, de objetos, se sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (...) A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. (...) Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro, gravetos, o meu giz.”

Vem daí sua grande descoberta de mais de trinta anos atrás, que se originou no famoso método de alfabetização, consistindo em partir do mundo “real” de quem estava aprendendo a ler (*da pesquisa do universo vocabular até a formação das conhecidas palavras-chave: tijolo, parece, etc*).

Dessa realidade do dia-a-dia do educando nascia, de forma natural, o conhecimento do mundo das palavras e das frases escritas: *o conhecimento do código*.

Obviamente, que existiram e existem diversos trabalhos tão importantes em originalidade quanto o de Paulo Freire, como é o caso de Antonio Leal e sua alfabetização na favela da Rocinha, Rio de Janeiro. Sua experiência, inclusive, é contada no livro *Fala Maria Favela*. Mas é inegável que o exemplo partiu de mais atrás.

Para compreender como se aprender a ler, é interessante observar o que Bruno Bettelheim (1983), afirma em *La lecture et l'enfant*:

“Para ensinar as crianças a ler não é absolutamente necessário descrevê-las como indivíduos de cabeça vazia obcecados pela busca de prazer; nem obrigá-las a ler histórias que não levam em conta suas realidades e a de seus pais, nem repetir para elas incansavelmente as mesmas palavras. Mas é inteiramente possível habituá-las desde o início à idéia de que o essencial é o sentido do texto e de que a leitura está na origem de toda informação e de um prazer estético autêntico.”

Outro que trata da aprendizagem da leitura, Frank Smith, no prefácio à terceira edição de *Understanding Reading*, publicado em francês com o título bem diferente de *Devenir lecteur* (1986), ainda acrescenta:

“As crianças aprendem a ler não por causa dos programas prontos de ensino, mas porque os professores conseguem fazer com que elas encontrem um sentido para o ensino que recebem. É na sabedoria e na intuição do professor que devemos confiar, desde que estes disponham das bases necessárias para tomar, em sua classe, decisões que só cabe a eles tomar.”

Nessa linha de pensamento, pode-se verificar que ler, apesar da

complexidade é uma atividade acessível às crianças, por veicular as fantasias, indo de encontro aos interesses das próprias crianças. Não é à toa que a professora Tonica sempre diz nas aulas de alfabetização: “as crianças aprendem a ler e a escrever, apesar dos métodos, apesar do professor, apesar da escola”.

Mas essas crianças são e serão de quaisquer tempos e lugares? E poderão ser crianças brasileiras de quaisquer classes sociais?

Isso porque, muitos são os esforços empregados, da parte da criança e do professor, contudo, muitas crianças também não gostam de ler.

Pode-se dizer que é a “lei do ditado”. E o ditado não diz que *filho de peixe, peixinho é?* Logo, se o brasileiro não gosta de ler, seu filho muito menos... Já está no sangue... Será que é isso? Será que não?

Muitas vezes, para Orígenes Lessa³⁷, se vê que as raízes desse não gostar das crianças podem estar apenas nos casos dos livros que chegam na hora errada para a faixa errada.

E como nasceria o leitor que gosta de ler ou o comumente chamado “bom leitor”?

Ninguém ignora que o leitor adulto que gosta de ler nasce, ou nasceu, no máximo entre os dez, doze anos de idade.

Recentemente, numa palestra de Ziraldo (1996), em Debates Civis, versando sobre Educação³⁸, pôde-se notar que devido às suas publicações do *Menino maluquinho*, o autor passou a ser muito mais conhecido e lido. No entanto ele teve uma grande constatação pelo Brasil à fora, quando passou a ser interpelado por diversos pais que reclamando lhe dizem que seus filhos não lêem, que não gostam de ler. E perguntam sobre o que devem fazer.

³⁷ LESSA, Orígenes. FUNDAÇÃO NESTLÉ DE CULTURA. 3ª. Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. Seminário sobre A Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. 11 jul. 1986. (último depoimento em vida)

³⁸ ZIRALDO. Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Debates Civis. Tema: *Educação*. Palestra 07 out. 1996.

Ziraldo disse então, que imediatamente faz a pergunta clássica: “*quantos anos tem o seu filho?*” E o mesmo Ziraldo informa: “*se o pai disser que o menino tem dez, doze anos, eu falo que ele pode levar o menino para casa, porque ele nunca mais vai gostar de ler*”.

É uma questão para ser analisada. Deve-se ter essa posição assim tão fatalista?

O bom leitor não poderia nascer às vezes bem mais tarde, porque quando era criança tinha vontade de ler e não podia, mas guardou lá dentro aquela vontade bendita?

No trabalho de Jean Hébrard (1996), que só agora chega ao Brasil, mas que foi publicado em 1985 na França, percebe-se a descrição e análise de uma republicação, em 1981, de Jean-Marie Goulemot sobre as *Memórias* de Valentin Jamerey-Duval, um pequeno camponês do século XVIII, expulso de sua casa aos 13 anos pela miséria e brutalidade de seu círculo familiar, não escolarizado. Que, entretanto, após as chamadas “aventuras extraordinárias”, torna-se aos 25 anos “professor de história e de antigüidades” na academia de Lunéville no ducado da Lorena.

Como esse adolescente aprendeu a ler? Resposta: so-zi-nho. E desse exemplar autodidatismo, pode-se notar alguns pontos de referência em sua biografia, aqui brevemente resumida³⁹:

- 1695: nascimento em Arthonnay (região de Tonnerre) de Valentin, filho de Valentin Jamerey, carpinteiro de carroças.
- 1700: morte do pai, miséria.
- 1708: novo casamento da mãe com um cervejeiro “muito brutal”, *fuga* (para não dizer expulsão, Valentin tem 13 anos) para uma Paris mítica à qual não chegará, mas que o leva de Tonnerre à abadia de Paraclet e Provins.
- 1709: Villers-Saint-Georges, onde acomete-o uma pequena varíola e os rigores de um inverno particularmente duro; restabelecido, põe-se novamente em marcha, atravessa a Champagne, chega a Clézantaine (ao norte de Épinal) onde encontra um emprego de pastor e *aprende a ler* na Biblioteca Azul. Ele tem 14 anos.

³⁹ JAMEREY-DUVAL, Valentin. *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIIIe siècle*, prefácio, introdução, notas e anexos de Jean Marie Goulemot. Paris : Le Sycomore, 1981.

- 1710: descobre na interseção de uma vida rural e de uma cultura mínima do escrito, a instituição eremítica. Passando de um ermitério a outro, chega a Deneuve, perto de Baccarat, onde sua posição de criado não o impede de ler as obras de devoção.
- 1712: está agora no ermitério de Saint-Anne, vizinho a Lunéville; *aprende a escrever* (ele tem 18 anos) e graças a alguns salários, não sem conflitos com seus empregadores, forma uma minúscula biblioteca.
- 1716: encontro com o duque Leopoldo da Lorena; o duque maravilha-se por ver um selvagem sábio, Valentin ganha quatro luíses e compra ainda alguns livros...

O “bom leitor” também poderia nascer e crescer, quando se quis ler e se conseguiu. Os livros deram certo...

São inúmeros os autores de épocas e regiões diferentes, que falando de sua formação como leitor em idade escolar, servem de parâmetros para reflexão.

Marcel Proust relewa a descoberta dos prazeres da leitura narrando *Em busca do tempo perdido*:

“Minha mãe sentou-se junto a meu leito (...) e lia para mim em voz alta. (...) Minha mãe era uma leitora admirável quanto ao respeito e simplicidade da interpretação, e a beleza e suavidade do tom. Quando lia a prasa de George Sand, atenta em banir da voz toda trivialidade, toda afetação que pudessem servir de obstáculo àquela poderoa onda, dava toda a ternura natural, toda a ampla doçura que exigiam, àquelas frases que pareciam escritas para a sua voz e que, por assim dizer, cabiam interias no registro de sua sensibilidade. Par atacá-las no devido tom, sabia encontrar o acento cordial que lhes preexiste e que as ditou, mas que as palavras não indicam: graças a ele, amortecia de passagem toda rudeza nos tempos dos verbos, dava ao imperfeito e ao pretérito perfeito a doçura que há na bondade, a melancolia que há na ternura, encaminhava a frase que ia findando para aquela que ia começar, ora acelerando, ora retardando a marcha das sílabas, para fazê-las entrar, embora diferissem de quantidade, num ritmo uniforme, e insuflava àquela prosa tão comum uma espécie de vida sentimental e contínua.”⁴⁰

Elias Canetti em sua autobiografia também mostra a importância da audição de seu primeiro livro. Quando entrou para a escola, tendo 7 anos, seu pai lhe deu de presente *As mil e uma noites*, não sem antes lhe chamar à

⁴⁰ PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. São Paulo : Ed. Victor Civita, 1982.

parte e sério explicar o prazer que aquela leitura iria lhe proporcionar. Leu depois em voz alta uma única história, apresentando, em seguida, a proposta de toda noite o menino Canetti contar-lhe o que lera durante o dia. Quando terminasse o livro, ganharia um outro de presente. E Canetti, aos 70 anos vai se lembrar que:

“tudo o que lhe importou mais tarde estava contido naqueles livros lidos graças a seu pai. Ulisses foi o único a não figurar no número de personagens que lhe restaram próximos ao longo de toda a sua vida.”(...) “E As mil e uma noites, seguiram-se os Contos de Grimm, Robinson Crusoe, Viagens de Gulliver, os Tales de Shakespeare, Dom Quixote, Dante, Guillaume Tell.”⁴¹

João Guimarães Rosa, numa rara entrevista e solicitado por Günter Lorenz, conta sobre o seu processo de criação e revela:

“Nós, os homens do sertão, somos fabulistas por natureza. Está no nosso sangue narrar histórias; já no berço recebemos esse dom para toda a vida. Desde pequenos, estamos constantemente escutando as narrativas multicoloridas dos velhos, os contos e lendas, e também nos criamos em um mundo que às vezes pode se assemelhar a uma lenda cruel. Deste modo a gente se habitua, e narra estórias que correm por nossas veias e penetram em nosso corpo, em nossa alma, porque o sertão é a alma de seus homens. Assim, não é de estranhar que a gente comece desde muito jovem.”⁴²

Tudo bem, que para ele tenha dado certo. Mas, se conforme o jornal *O Globo* em 1994⁴³, 71% da população pesquisada em São Paulo não estava lendo nenhum livro no final de 1993, e sendo o maior centro urbano brasileiro tinha apenas 29% de sua população leitora de livros, não é difícil imaginar como estaria e está a leitura no Brasil interiorano, do qual fala o escritor Guimarães Rosa.

Outro escritor, Klaus Mann, filho de Katia e Thomas Mann, apresenta um depoimento bem parecido ao método adotado pelo pai de Elias Canetti ou pela mãe de Marcel Proust:

⁴¹ CANETTI, Elias. *Histoire d'une jeunesse. La langue sauvée*. Paris : Albin-Michel, 1980.

⁴² GUIMARÃES ROSA, João. *Ficção completa*. Rio de Janeiro : Ed. Nova Aguilar, 1994.

⁴³ O GLOBO. Rio de Janeiro, 06 nov. 1994.

“As vozes dos poetas se confundem na minha lembrança com as dos que me fizeram primeiro conhecê-los: há certas obras-primas da escola romântica alemã que não posso reler sem escutar novamente a entonação da voz emocionada e bem timbrada de Mielen⁴⁴. Durante todo o tempo em que, crianças, tínhamos dificuldade em ler sozinhos, ela cultivava o hábito de ler para nós. (...) Escutávamos com reverência ainda maior a voz tranqüila do Mágico⁴⁵. (...) Sem sombra de dúvida, as horas passadas no escritório de meu pai estimulavam não somente nossa imaginação, como também nossa curiosidade. Uma vez provado o encanto sedutor da grande literatura e o reconforto que ela nos oferece, gostaríamos de conhecer sempre mais - outras histórias ridículas e parábolas cheias de sabedoria, contos de múltiplas significações e estranhas aventuras. E é assim que se começa a ler por si mesmo...”⁴⁶

Portanto, é necessário voltar-se a Paulo Freire (1992) para perceber que: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. E parafraseando com MARTINS (1985), pode-se dizer que ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, um ato solitário, que na verdade é desencadeado e desenvolvido na convivência com o outro e com o mundo.

Muitos são os bons leitores que aprenderam a ler apesar dos métodos e apesar dos professores, pois certamente se aprende a ler a partir de um contexto pessoal. E este deve ser valorizado para se poder ir além dele.

A propósito disso Sartre apresenta numa perspectiva realista, não menos interessante a sua iniciação à leitura:

“Apossei-me de um livro intitulado *Tribulações de um chinês na China* e o transportei para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava uma história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas. Surpreenderam-me - ou melhor, fiz com que me surpreendessem - gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como um catecúmeno: eu montava na minha cama de armar com o *Sem família*, de Hector Malot, que conhecia de cor e,

⁴⁴ sua mãe, Katia.

⁴⁵ seu pai, Thomas.

⁴⁶ MANN, Klaus. *The turning point*. New York : [s.n.], 1942.

em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler.”⁴⁷

E ele ainda continua com seu depoimento que mais parece um conto de “fadas”...:

“...Fiquei louco de alegria: eram minhas aquelas vozes secas em seus pequenos herbários, aquelas vozes que meu avô reanimava com o olhar, que ele ouvia e eu não! Eu iria escutá-las, encher-me-ia de discursos cerimoniais e saberia tudo. Deixavam-me vagabundear pela biblioteca e eu dava assalto à sabedoria humana. Foi ela quem me fez... Nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, não herborizei nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade. Eu me lançava a incríveis aventuras: era preciso escalar as cadeiras, as mesas, com o risco de provocar avalanches que me teriam sepultado. As obras da prateleira superior ficaram por muito tempo fora do meu alcance; outras, mal eu as descobri, me foram arrebatadas das mãos; outras, ainda, escondiam-se: eu as apanhara um dia, começara a lê-las, acreditava tê-las repostas no lugar, mas levava uma semana para reencontrá-las. Tive encontros horríveis: abria um álbum, topava com uma prancha em cores, insetos horríveis pulavam sob minha vista. Deitado sobre o tapete, empreendi áridas viagens através de Fontenelle, Aristófanes, Rabelais: as frases resistiam-me à maneira das coisas; cumpria observá-las, rodeá-las, fingir que me afastava e retornar subitamente a elas de modo a surpreendê-las desprevenidas: na maioria das vezes, guardavam seu segredo.”⁴⁸

Enquanto Edgar Rice Burroughs, apresenta de modo altamente ficcional a sua curiosidade transformando-se em necessidade e esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lia e como lia. Que aos dez anos topou com alguns livros, que tentou pegar as imagens ilustrativas, percebendo depois que eram representações das figuras reais. Mas “*o que mais o intrigava eram as figurinhas desenhadas embaixo das imagens, e que provavelmente deveriam ser insetos desconhecidos... Vários tinham pernas, mas em nenhum descobria bocas e olhos*”⁴⁹.

⁴⁷ SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1964.

⁴⁸ SARTRE, Jean-Paul. *op. cit.*

⁴⁹ BURROUGHS, Edgar Rice. *Tarzan, o filho das selvas*. São Paulo : Companhia Ed.Nacional, 1968.

Ainda pode-se notar que o “bom leitor” também “morre”, se quando quis ler e o conseguiu, foram os livros que não corresponderam a sua boa vontade inicial.

Por outro lado, um professor, alicerçado em concepções mecanicistas de leitura, também pode “matar” o “bom leitor”.

Como é o caso contado por Lygia Bojunga Nunes, em seu tempo de criança, quando fazia as redações e tirava notas sempre em torno de 5. A professora que corrigia o trabalho usava caneta vermelha, de modo que ao ter de volta a sua redação, ela (menina) sentia que o trabalho lhe fazia careta. Ao final de cada uma, a professora usava sempre o *slogan* “Habitue-se a consultar o dicionário”. No que a escritora conclui: “*Não deu outra: me habituei a nunca abrir um dicionário.*”⁵⁰

Não é de hoje que se sabe da importância do professor ser ele mesmo um leitor. São inúmeros os estudos que confirmam o questionamento de ABAURRE (1988):

“Se o próprio professor não lê, se não sabe o que significa deixar-se constantemente seduzir pela magia dos livros, se nunca viveu a aventura da intertextualidade, como pretender que ele, professor, atribua algum significado à afirmação corrente de que ‘as atividades de leitura da criança devem ser, desde o início, significativas?’”

ABAURRE nesse mesmo pensamento, também pensa que a escrita precisa ocupar um espaço de grande importância na vida e no trabalho do professor (1988):

“Em termos de mediação a fazer entre a criança e a construção da escrita, (...) o professor, muito mais do que um escriba (...), deveria ser um pesquisador da escrita. Deveria buscar compreender não só os aspectos formais e funcionais do sistema de escrita em uso na sociedade da qual faz parte, mas também o raciocínio que está por trás das hipóteses iniciais de escrita de seus alunos, que, embora se afastem da forma convencional, revelam, quando entendidas, uma lógica cristalina.”

⁵⁰ NUNES, Lygia Bojunga. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 3.ed. Rio de Janeiro : Agir, 1995.

Mas lembrando de Paulo Freire (1994) quando fala que os mais variados problemas ligados à educação, na verdade, não são apenas pedagógicos, são principalmente problemas políticos, éticos e financeiros, precisa-se analisar um dado preocupante, que consiste na carência de um profissional qualificado atuando na função do professor que ensinará as leituras.

Precisa-se olhar também para esse tipo de professor, o mal pago, o desinteressado e apático pelo sentimento de impotência diante da máquina político-financeira que lhe indica as normas a serem seguidas. Esse quase nunca lê e pode, de modo automático, “matar” o “bom leitor”.

É Pedro Demo (1995), inclusive fazendo coro com Zaia Brandão (1996)⁵¹ e tantos outros educadores, quem discute magistralmente o assunto sobre o problema da proletarização do professor, ou seja, “da professora”, que nem sequer pode ter o mínimo para dar suas aulas, que fará comprar livros para seu próprio aperfeiçoamento:

“O que talvez mais preocupe neste diagnóstico, é a tendência à *seleção negativa*, definida como incorporação profissional pela via da exclusão: ser professor é o que sobra para quem não conseguiu coisa melhor. Isto parece válido sobretudo para o caso da normalista. A par da estigmatização feminina e profissional, acrescenta-se um tipo residualista de formação, encarnando num 2º. Grau reconhecido como mais fraco, mormente muito distanciado da modernidade. A miséria do aluno não é muito diferente da miséria da professora.”

Diante disso, seria possível sonhar com as primeiras leituras para aquele menino leitor? Leituras iguais às que aconteceram com Moacyr Scliar, conforme ele narra em suas *Memórias de um aprendiz de escritor*⁵² ?

Seria imaginável que aquele aluno pudesse, de algum modo, se equiparar aos personagens criados por Scliar, também leitores, como o Mayer Guinzburg de *O exército de um homem só*, ou como o Paulo de *Os*

⁵¹ BRANDÃO, Zaia. Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Debates Cívicos. Tema: *Educação*. Paleta 07 out. 1996.

⁵² SCLAR, Moacyr. *Memórias de um aprendiz de escritor*. Rio de Janeiro : Agir, 1984.

voluntários, ou como o Guedali de *O centauro no jardim*, ou o tímido Max de *Max e os felinos*, ou o sapateiro Nicola de *A festa no castelo*?⁵³

Ocorre que entre os livros da escola, de leitura obrigatória ou quase, imperativo da idade a que não se pode fugir, de compromisso com o seu próprio futuro, e o livro de simples leitura, de compromisso apenas com a fantasia, o imaginário, o sonho, na leitura imediata, há um grande abismo. E isso deveria haver?

Entre o que lê por obrigação e o que lê pelo prazer das horas vagas, do primeiro dependendo a carreira mais tarde, e do segundo uma das maiores alegrias que a vida poderá trazer, está colocado o leitor infantil que pode abrir ou trancar seus horizontes futuros, dependendo é claro, do contexto.

Orígenes Lessa⁵⁴ teve a revelação dessa verdade fácil no começo das suas andanças. Num colégio X, em meio as muitas manifestações de simpatia dos pequenos leitores, viveu um caso que lhe chamou atenção.

Uma garotinha de oito ou nove anos, lhe mandou um quase bilhete de amor: “Orígenes, muito obrigada pelo livro *O feijão e o sonho*. Foi o melhor livro que eu li em toda a minha vida”. Quando ela chegou a seu lado, o autor fez-lhe um agrado comovido na cabeça. Mas teve a curiosidade de perguntar: “Que outros livros você já leu?” E ela, com a maior doçura do mundo respondeu: “Bom... por enquanto só esse...”

Em seu depoimento, o autor conta que naquele momento teve a visão nítida do perigo que havia corrido. E nunca se esqueceria do que sentiu.

E se a menina tivesse achado que aquele, apesar de apenas primeiro, fosse também o pior livro que ela jamais lera? E se ele tivesse destruído na

⁵³ Id. *O exército de um homem só*. Rio de Janeiro : Expressão e Cultura, 1973.

Id. *Os voluntários*. Porto Alegre : L.&P.M., 1979.

Id. *O centauro no jardim*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.

Id. *Max e os felinos*. Porto Alegre : L.&P.M., 1981.

Id. *A festa no castelo*. Porto Alegre : L.&P.M., 1982.

⁵⁴ LESSA, Orígenes. FUNDAÇÃO NESTLÉ DE CULTURA. 3ª. Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. Seminário sobre A Literatura Infante-Juvenil Brasileira. 11 jul. 1986. (último depoimento em vida)

doce menina, com um livrinho inocente, a possível grande leitora que ela teria sido mais tarde, tanto dele quanto de tantos outros escritores, alguns imperdíveis como Shakespeare, Cervantes, Camões e outros mil que estariam esperando vez nas livrarias e nas bibliotecas?

Portanto, para a formação do leitor que goste de ler, há contribuições dos pais, da professora que vai alfabetizá-lo, da literatura, da sociedade e do contexto, de modo que aquele menino possa concluir por conta própria, do que lhe contam, como descoberta sua, o que todos gostariam de lhe ter dito.

O LEITOR DE LEITURAS

Procurando respostas nas idéias de quem não lê livros...

O que se observa? Muita imaginação, muito sonho, fantasias de todos os tipos, simulações variadas. Todos lêem...

Então o que o que está acontecendo? Os escritores só falam das belezas de se ler!? E os leitores só dizem das maravilhas da leitura?! E os não-leitores aonde estão? E os que não gostam de ler?

Sim, mas atenção ao que os leitores lêem! Claro que lêem, mas são leituras “relâmpagos”. Lêem *out doors*, placas, sinais, numeração de ônibus, pichações nas ruas, camisetas, legendas de filmes, jornais, revistas, denúncias de corrupção, matérias sobre futebol, sobre violência, sobre sexo, classificados de emprego, horóscopo, receitas de doces e salgados, bilhetes, recados. Lêem xerox... Mas livros? Apesar de qualquer estatística editorial, com as especialíssimas exceções, livros mesmo ninguém lê.

Jaime Pinsky (1994) explica que o “crescimento editorial” tão alardeado fica por conta do crescimento da população em geral, que aumenta o número de compradores compulsórios, não de leitores voluntários. Os compradores compulsórios são, na verdade, ou governo, ou os pais dos alunos que precisam adquirir os livros didáticos, que são “necessários” para o acompanhamento escolar. Aqueles citados que contêm inúmeras discrepâncias...

Logicamente, tais livros didáticos “necessários” são vendidos aos

milhões, que em comparação com as casas dos “mil” nas vendas das editoras, acarretam as publicações cada vez menores.

Ocorrendo então o incrível círculo vicioso. As editoras passam a publicar cada vez menos pois não há demanda. Os leitores interessados ficam privados da leitura de romances, ensaios, pesquisas, pois não são publicados. De quem é a culpa?

As editoras respondem que não publicam os romances, nem os trabalhos, ensaios e pesquisas que o próprio governo financia aos diversos pesquisadores, que gastam meses, anos produzindo, e que certamente, interessariam a um bom público, porque não teriam o retorno do dinheiro investido. Os leitores que precisam ler os livros, como os professores, principalmente os da rede pública, não têm dinheiro para comprá-los, pois são muito caros. E fica aquele “jogo de empurra/empurra”...

Enquanto isso, nas universidades “xeroca-se”... Uma solução?

Não aquele texto grego ainda sem publicação nacional, não aquele artigo em uma revista extinta. “Xeroca-se” tudo. Coleções inteiras até da Brasiliense. Fura-se, coloca-se uma capa. E pronto. Um livro!

É simples e contagiante. As escolas de 2º. Grau já adotaram o método, que por sua vez já chegou às escolas de 1º. Grau. Pelo jeito, um perigo à vista para os livros didáticos.

Desestímulos, tiragens pequenas, livros caros... estes são os resultados. Chega-se a culpar o cigarro, o chope e por aí vai, nos quais os estudantes gastam o dinheiro, mas não compram os livros. Está certo que são vícios, são prejudiciais a boa saúde, mas “francamente”...

Isso sem falar que há uma falta imensa de bibliotecas, e na grande maioria das que existem não se encontra uma política sistemática de compras de livros. É um outro problema...

Que situação... E como se quer que aquele menino aprenda a ler e goste de leitura?

Uma leitura “on line”

Além da evidente falta de leitura e da problemática leitura das cópias em xerox, alguns brasileiros que se interessam por leitura, lêem os famosos *best sellers*.

Sobre esse assunto matérias importantes foram publicadas na Folha de São Paulo⁵⁵, com diversos títulos, sugestivos e preocupantes para todos que se ligam em quantidade e qualidade de leitura e leitores brasileiros.

Em 25/9/94 destacava “Livro sem palavras é o mais vendido no Brasil”, apresentando a primeira pesquisa realizada pelo Datafolha. Em 23/10/94 publicava “Esotéricos ganham terreno”. Referindo-se respectivamente a *Olho mágico*, no gênero não-ficção e *Às margens do Rio Piedra eu sentei e chorei*, mais vendido em ficção.

Ao se terminar a leitura dos artigos ia-se grifando que isso é o que se vende, isso é o que lê a maioria dos leitores da maior cidade brasileira, São Paulo. No Rio de Janeiro, não é a mesma coisa?

A causa direta, para VAZ (1994): falta de boa leitura. Só que boa leitura se aprende. Aprende-se em casa, ou na escola, ou nas duas. De nada adianta condenar somente os autores como Paulo Coelho *et alii*, amplamente lidos pela população brasileira, nem somente os editores, ou procurar os culpados como a mídia, já que o problema encontra-se no cenário sócio-econômico, político e histórico do Brasil.

No contexto da pós-modernidade, tais publicações atendem à demanda de uma população que vive no limiar do desespero, público leitor que aceita as operações alquímicas que mude suas misérias em sonho.

Por outro lado, um ponto interessante pode ser motivo de observação nas imagens fascinantes que a tecnologia pós-industrial proporciona. E como muitos não gostam de ler, pode-se dar um adeus para a

⁵⁵ FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, set./out. 1994.

palavra.

É o caso do título que encabeçava a lista dos *best sellers* em não-ficção, *Olho mágico: uma nova maneira de ver o mundo*, que sendo composto somente de imagens, não tinha palavras, como destacava a FSP⁵⁶.

A obra nasceu e cresceu nos EUA, explodiu no Japão, onde em dois anos mais de 750 mil exemplares foram comercializados. Seu sucesso se espalhou pela Alemanha e Inglaterra antes de chegar aqui.

Em agosto de 1994 foi lançado no Brasil pela Martins Fontes, mesma editora que já escondia/mostrava com sucesso os desenhos de Wally nas multidões desde o final da década de 80.

Dois meses depois do lançamento, o primeiro volume do *Olho mágico* já era comprado por mais de 250 mil brasileiros.

E o segundo volume, *Olho mágico: um convite à magia da terceira dimensão*, à época, já dava mostras de grande sucesso ocupando, o segundo lugar na lista de *best sellers* de outubro, em menos de um mês.

Falando desse tipo de obra, VAZ (1994) observa que apresenta uma série de imagens em quadricromia, uma por página. Imagens confusas que não mostram coisa com coisa ao olhar deitado naturalmente sobre a página impressa. As ilustrações chamadas “estereogramas”, já vinham sendo estudadas há mais de trinta anos nos EUA. Hoje são feitas através de computadores. Multiplicam paralelamente formas e cores num emaranhado esquisito para o olhar comum, sem magia.

A “magia do olhar” de fato consiste em empreender um pequeno esforço, pois para se enxergar as figuras que saltam de modo tridimensional da página, quem olha deve provocar um ligeiro estrabismo convergente ou divergente.

⁵⁶ FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 16 out. 1994.

N.E.Thing Enterprise. *Olho mágico: uma nova maneira de ver o mundo*. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

N.E.Thing Enterprise. *Olho mágico: um convite à magia da terceira dimensão*. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

Só com a visão distorcida, atravessando o papel impresso com o olhar focando além da página, que se distinguem as imagens que a figura impressa esconde. Sobre a superfície do papel impresso paira o “olhar mágico”. Divagando quem olha faz sua leitura.

Na apresentação do livro os editores anunciam a “*sensação cibernética de contato com a realidade virtual*”. E concluem: “*não importa o que estiver vendo, sempre haverá algo mais a ser revelado*”.

Aquele que olha está cativo. Os livros vendidos, são passados de mão em mão. É a criação e produção gráficas muito bem executadas e colocadas à disposição do consumidor de produtos impressos.

Pode-se falar de livro participativo, mas não interativo. Um passar de olhos (tipo mágicos, pois tortos) sobre as páginas desses livros revelam um desfile de objetos, bichos, coisas, naturezas mortas num amontoado *kitsch* interessante.

Que leitura é essa de não importa o quê, pergunta VAZ (1994), assim tão fascinante?

Num texto sobre visão do livro infantil, Walter Benjamin (1984) menciona uma história de Andersen que mostra tudo vivo: “*Os pássaros cantavam e os homens saíam do livro e falavam. Mas quando a princesa virava a página eles pulavam imediatamente de volta para que não houvesse nenhuma desordem*”. Benjamin observa que “*não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla - a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico*”, ou seja, bem diferente do tão divulgado olho mágico.

Trata-se do fascínio que o livro, o texto, a narrativa e as ilustrações impressas exercem sobre o leitor:

“Frente ao seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um

palco onde o conto de fadas vive.”⁵⁷

Benjamin refere-se a livros ilustrados enquanto Andersen falava de um livro “cujo preço valia a metade do reino” sem mencionar ilustrações. “Nele tudo estava vivo”. O texto vive.

Essa seria a verdadeira mágica que deveria envolver todo e qualquer leitor ao penetrar no palco exposto a sua frente, nas páginas do livro.

Para VAZ (1994), a magia da leitura de textos sucederia a magia da leitura de imagens, quando essa não viesse precedida da magia da audição do texto. Mas essa parece estar longe de ser a magia da leitura que se faz pela maior parte de todos os leitores.

O fascínio paira sobre imagens salientes. É contagiante e parece parar por aí. Por que tão pouco ou nada se lê de literatura? Ainda haveriam caminhos para a boa leitura se fazer? Por onde começar? Não seria pela leitura infantil? Não seria na formação do pequeno leitor? E como formá-lo se os responsáveis não lêem? Como educá-lo se os professores não lêem?

Chegando perto do leitor pela leitura...

Após tantas teorias é necessário o esclarecimento de um ponto: o tema dessa pesquisa. Intitulado - as leituras geradoras da alfabetização infantil - esse tema não foi escolhido em decorrência de uma curiosidade puramente acadêmica.

Após três semestres (1º. e 2º. de 1995 e 2º. de 1996) estagiando em uma Escola Municipal (CIEP), em três Colégios Estaduais, num Instituto Federal, e oito semestres (de 1993 a 1996) observando as posturas dos educadores, das diferentes disciplinas de Pedagogia numa Universidade Federal, pode-se ter a percepção do quanto é difícil mudar os conceitos nas

⁵⁷ BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo : Summus, 1984.

escolas, tanto do ponto de vista metodológico quanto político. Há resistências de todos os lados, dos alunos, dos pais, dos professores atuantes e pesquisadores e dos demais teóricos. São os sujeitos em conflito...

Por certo atualmente, extrapolando as pequenas disputas partidárias, há aqueles que não se encaixam na freqüente explicação maniqueísta que divide os sujeitos da educação, os leitores, em “progressistas” e “liberais”.

Dessa forma, ao se estudar os conceitos atribuídos à leitura pela escola, pelo professor e principalmente, pelos alunos, aqueles que iniciam suas leituras, é importante ter em vista essas exceções, e por isso fica impossível uma isenção da pesquisadora, que de certa maneira participa, influenciando no trabalho.

Não uma participação episódica e localizada a uma associação, a um grupo qualquer, mas sim uma participação visando mesmo a melhoria da leitura na educação, que nas falas e nas ações, às vezes contagia outros, trazendo-os para o mesmo tipo de atuação, ocasionando até mudanças em suas respostas. Mas serão mudanças verdadeiras ou colocadas no calor da pesquisa? No entanto, através dessas participações há um encontro com o outro, e do cidadão na sociedade...

Por outro lado, após tantas pesquisas do contexto histórico, político, social, dos conceitos de alguns orientadores de leituras e de alguns exemplos teóricos, o contato com os alunos e os professores, quando da fase de tomada de depoimentos, trouxe novas questões.

Suas alegrias, suas reclamações e seus sonhos influenciaram profundamente a pesquisadora. O contato, desde o primeiro momento com os professores responsáveis, foi muito mais do que um simples contato de pesquisadora e profissional. Os professores foram de tamanha gentileza, que o trabalho nunca sofreu solução de continuidade.

Percebe-se que há uma “consciência”, a despeito de todos os senões, com relação à participação do educador na formação do homem de amanhã.

Sendo uma pesquisa sobre leituras, houve uma disposição da maioria em ajudar, houve interesse e grande voluntarismo. Foi muito agradável o trabalho com os professores.

A surpresa ficou por conta da “vontade de falar” de tantos alunos, que após as entrevistas ainda procuravam a pesquisadora para “bater papo”, apesar do assunto não ser uma unanimidade “de gostares”, no que compete aos alunos.

E como a pesquisa apresentava diversas características opostas na leitura, o primeiro pensamento foi falar x calar. Estão calados em sala, interditados de falar? Censurados? Não foi o que se notou ao longo de três semestres... Falavam até demais entre si. Ouviam muita música em sala de aula. Discutiam. Brigavam. Mas nunca nenhuma discussão sobre as leituras... Nenhum debate sobre onde aplicar as leituras. Nenhum questionamento sobre a função social da leitura...

As dúvidas ficaram por conta de tantas respostas positivas. Por que a maioria não conseguiu dizer que não gostava de leitura? E a frustração maior ficou acima de tudo pela impossibilidade de leitura de tantos. Por que um simples questionário, com uma pergunta e 38 palavras, diversos alunos não conseguiram ler?

Que leitura fazer das leituras?

A análise a partir de depoimentos é sempre uma tarefa delicada. Muitas vezes procura-se atribuir às respostas um sentido fixo, já delineadas *a priori* de acordo com as teorias conhecidas. Teorias estas que só ouvem a voz do outro se for para ilustrar suas certezas.

E como diz Paulo Freire (1986), existe ainda o medo, as dúvidas e as incertezas que acompanham todo o trabalho do pesquisador, que agindo

conscientemente busca descobrir mais sobre os sujeitos entrevistados e não confirmar esta ou aquela teoria.

Mas ao mesmo tempo há muita alegria numa pesquisa cheia de dúvidas que busca o acordo, o diálogo com as diferentes leituras e vozes, do autor a quem se recorre, dos sujeitos entrevistados e da entrevistadora.

Três questões principais surgiram das dúvidas com relação ao caminho a percorrer na pesquisa. A primeira dizia respeito à incoerência da maioria das respostas dos entrevistados. Seriam contradições? Alienação? Mentiras? Estariam os teóricos equivocados?

A escolha pela resposta das contradições, norteou a busca de uma ontologia relativista, que possibilitaria a investigação de se ter várias interpretações possíveis, não havendo uma determinação de verdade ou falsidade nessas interpretações.

A segunda dizia respeito ao por quê dos sujeitos responderem daquele modo, e não do modo ao qual a pesquisadora esperava que respondessem. O que estaria em jogo nessas respostas? O acaso? A história? A cultura?

Também as respostas para essas questões ficaram por conta de uma epistemologia subjetivista, ao estabelecer que havendo realidade apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade seria a única forma de trazer à luz as construções desses sujeitos. Por isso, os resultados seriam sempre criados pela interação da pesquisadora e dos pesquisados. Será que não responderam pensando que era aquilo que a pesquisadora desejaria ouvir?

A terceira questão dizia respeito a que orientação seguir, tomando a natureza interativa da díade pesquisadora x pesquisado? As respostas foram encontradas na metodologia hermenêutico-dialética. Hermenêutica, para interpretar o sentido das palavras, que confrontadas dialeticamente, se objetivaria gerar uma ou mais construções sobre as quais houvesse um significativo consenso entre os respondentes.

Dessa forma, numa visão pós-estruturalista, diria-se até marginal, considerando que poderia haver acomodação possível entre os paradigmas, para que o conhecimento pudesse surgir da observação rigorosa de um maior número possível de dados, visando fundamentar as proposições e generalizações, seria preciso se conceber o conhecimento com Lincoln (1990), de um melhor modo que o acumulativo, que poderia ser circular ou amebóide ou com os diferentes saberes assumindo formas diversas.

Sendo assim, a proposta deste trabalho não foi mais (re)avaliar o significado das leituras e sim os vários significados embutidos sob as leituras na vida dos alunos e de seus professores, para compreender a sua construção social no cotidiano de setores dos chamados segmentos populares, que determinam a vigência de uns e a eliminação de outros sentidos.

Vai-se finalmente, em busca do leitor singular, daquele menino que nasceu leitor concreto (FREIRE, 1980) na sua variabilidade social, que tanto está inscrito em textos como os re-escreve⁵⁸, pois deles se apropria e os interpreta de acordo com suas referências, suas disposições e visão de mundo.

Após todas as descrições do que lhe mostra o contexto, de como se lhe apresenta a escola, desestruturada para exercer um programa de educação básica, alfabetizando e ensinando a ler e escrever, de como estão mal habilitados os professores, que nem lêem, de como está pessimamente preparado o livro didático e em meio à babel de teorias sobre leitores e não-leitores, a pesquisadora quer mostrar as formas pelas quais a bendita leitura aparece.

⁵⁸ CHARTIER, R. A história cultural entre práticas e representações. In: *Memória e sociedade*. Lisboa : Difel, 1990.

O LER DE LEITURAS

As três instituições selecionadas para o trabalho de campo, já eram conhecidas pela pesquisadora, que optou por duas estaduais, pois a federal estava em greve à época dos trabalhos (Agosto/1996). O CIEP, o JK e o CML (tabela 2) não foram escolhidos de forma aleatória, e sim porque obedeciam a relevância teórica, de possibilitar a contextualização sobre as questões de fundo.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Categoria	CIEP Municipal	Colégio Estadual	Colégio Estadual
Nome da Instituição	1.2.101 CEMADE	Júlia Kubitschek	Cândido de Mello Leitão
Legenda	CIEP	JK	CML
Endereço	Avenida do Desfile setores 11/ 13 Passarela do Samba	Rua General Caldwell 182 Centro	Avenida do Desfile setor 3 Passarela do Samba
Professores responsáveis	Ana Virgínia / Sandra	Rodolpho	Diana
Biblioteca	Não	Sim	Não
Sala de Leitura	Sim	Sim	Não
Professores entrevistados	7	6	1
Alunos entrevistados	113	123	54

tabela 2

Tanto o CIEP, quanto o JK e o CML estão localizados no centro do

Rio de Janeiro e são colégios tradicionais na área. São reconhecidos pela população local como instituições que oferecem ensino de boa qualidade. Mas os professores têm algumas queixas.

Apesar disso, as três escolas enfrentam os mesmos problemas: carência de equipamentos, faltas constantes de professores, escassez de recursos para a preservação dos prédios e compras de materiais.

Inclusive o CIEP e o CML por funcionarem na local dos desfiles das escolas de samba, sofrem todo ano, uma espécie de “desmonte” das instalações, o que acarreta mais prejuízos. Não podem ter uma série de estruturas importantes para auxiliar o ensino, pois vão “desmontar” no carnaval. Com isso não têm bibliotecas. O CML, mais central, não tem sequer uma sala de leituras.

Os alunos freqüentadores das três instituições são moradores das cercanias, porém nota-se através das falas, gírias e posturas, com exceção do JK, que a maioria reside nas favelas do centro.

As três escolas demonstraram boa acolhida para com o trabalho da pesquisa, porém o professor Rodolpho do JK muito se empenhou. A professora Ana Virgínia, coordenando a Direção Geral do CIEP, no setor 11, também mostrou interesse pelo trabalho, tendo ficado com uma cópia do questionário. No setor 13, a professora Sandra, diretora do CIEP, foi de extrema gentileza e a professora Diana fez questões de apresentar todas as instalações do CML.

Foram distribuídos cerca de 304 instrumentos de pesquisa, caracterizados como “Significante das Diferenças”⁵⁹, uma espécie de questionário com uma pergunta fechada *O que você pensa da leitura?* e com respostas múltiplas, visando medir as atitudes positivas ou negativas dos 290 alunos e dos 14 professores em relação à leitura, cujo modelo encontra-se em anexo.

⁵⁹ Legenda do SIGNIFICANTE DAS DIFERENÇAS = SIS

De um modo geral a grande maioria dos professores e alunos receberam bem a pesquisa, tanto que durante as 20 horas e meia gastas e distribuídas em diferentes etapas (tabela 3), pôde-se assistir e auxiliar diversos alunos no exercício dos itens do SIS, tendo havido inclusive, poucas desistências.

HORAS PESQUISADAS

Instituição	Séries/alunos	tempo	total horas
Escola Municipal 1.2.101 CEMADE	3 ^a . série: 27	3 horas	11 ½ horas
	4 ^a . série: 32	2 ½ horas	
	3 ^a . série: 28	3 horas	
	4 ^a . série: 26	3 horas	
Colégio Estadual Júlia Kubitschek	1 ^a . série: 14	½ hora	5 horas
	2 ^a . série: 16	½ hora	
	3 ^a . série: 35	1 ½ hora	
	1 ^a . série: 20	1 hora	
	2 ^a . série: 24	1 hora	
	3 ^a . série: 19	½ hora	
Colégio Estadual Cândido de Mello Leitão	2 ^a . série: 22	2 horas	4 horas
	3 ^a . série: 19	1 ½ hora	
	3 ^a . série: 14	½ hora	
Total geral de horas pesquisadas			20 ½ horas

tabela 3

No CIEP o trabalho foi um tanto demorado (tabela 3), devido a falta de exercício nas leituras de boa parte das turmas, tanto nos turnos da manhã, quanto nos turnos da tarde, apesar das turmas funcionarem em período integral (tabela 4). Cerca de 61% dos alunos fizeram o SIS sozinhos, com as explicações, mas 39% precisaram de ajuda e desses, alguns sequer sabiam ler. Todos os professores participaram ativamente. Dois de cada vez. A sala de leituras do CIEP no entanto, durante todos os dias da pesquisa esteve trancada. Motivo: para os alunos não “mexerem” nos livros. A sala de xerox esteve o tempo todo aberta.

No JK, a pesquisa transcorreu normalmente (tabelas 3 e 5), sendo que apenas 5% dos alunos não quiseram participar. Nenhum professor se

recusou a fazer a pesquisa. Houve total cooperação. Durante o período em que foi aplicado o SIS, a biblioteca e a sala de leitura sempre estiveram bem freqüentadas. A sala de xerox esteve funcionando normalmente.

DIFICULDADES E ACEITAÇÃO DA PESQUISA

ESCOLA MUNICIPAL 1.2.101 CEMADE				
Escola Pública de 1º. Grau: CA à 8ª. série				
Entrevistados	alunos		professores	
Turmas/séries: com total alunos	sozinhos	auxiliados	aceitaram	não aceitaram
3ª. série: 27	16	11	2	-
4ª. série: 32	18	14	2	-
3ª. série: 28	19	9	2	-
4ª. série: 26	16	10	1	-
Total: 113	69	44	7	-

tabela 4

ACEITAÇÃO DA PESQUISA

COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBITSCHK				
2º. Grau: Curso de Formação de Professores de 1ª. a 4ª. séries				
Entrevistados	alunos		professores	
Turmas/séries: com total alunos	aceitaram	não aceitaram	aceitaram	não aceitaram
1ª. série: 14	14	-	1	-
2ª. série: 16	16	-	1	-
3ª. série: 35	32	3	1	-
1ª. série: 20	20	-	1	-
2ª. série: 24	22	2	1	-
3ª. série: 19	18	1	1	-
Total : 128	122	6	6	-

tabela 5

Nenhuma das três escolas se sobressai em níveis de violência, por ausência ou excesso. No entanto, à época da pesquisa no CML a pesquisadora precisou de 4 horas para os trabalhos em 3 turmas (tabela 3), devido a um tiroteio muito próximo (entre polícia e traficantes ao lado do colégio), que obrigou todos os alunos a permanecerem no interior do prédio, especialmente nos corredores, mesmo no recreio, quando ninguém podia descer nem subir, o que ocasionou demora na duração da pesquisa. Foi apavorante para a pesquisadora e foi natural para os demais.

Por outro lado, em 1996, por causa da pequena procura, decorrente de problemas na região, não foram abertas turmas no CML para a 1ª. série do Curso de Formação de Professores (tabela 6). Daí a pesquisa ter ocorrido somente nas 2ª. e 3ª. séries, com quase todos os alunos. Os alunos convivem, conversam e agem em meio ao perigo externo, sem demonstrações de espanto ou inconformismo. Interessante porém, foi o fato de que 2 dos 3 professores solicitados, se recusaram a participar da pesquisa, ou seja 70%. O CML não tem sala de leitura, nem biblioteca, mas tem sala de xerox.

ACEITAÇÃO DA PESQUISA

COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO DE MELLO LEITÃO				
2º. Grau: Curso de Formação de Professores de 1ª. a 4ª. séries				
Entrevistados Turmas/séries: com total alunos	alunos		professores	
	aceitaram	não aceitaram	aceitaram	não aceitaram
1ª. série: NÃO	-	-	-	-
2ª. série: 22	21	1	1	-
3ª. série: 19	19	-	-	1
3ª. série: 14	14	-	-	1
Total : 55	54	1	1	2

tabela 6

Pelo fato das três escolas comporem um contexto homogêneo, verificou-se que os depoimentos não ficaram afetados por questões locais que dariam uma espécie de perspectiva particularizante.

Por isso pôde perceber-se interesses comuns durante a pesquisa (tabela 7) com os alunos perguntando o por quê de um tema sobre leitura, o por quê da pesquisa, o por quê deles participarem, se era obrigatório, se podiam colocar o nome na folha da pesquisa e o que a pesquisadora faria com os resultados da pesquisa.

DURANTE A PESQUISA

Intituição: sobre o tema	Escola Municipal 1.2.101 CEMADE	Colégio Estadual Júlia Kubitschek	Colégio Estadual Cândido de Mello Leitão
IMPORTÂNCIA	Sim	Sim	Sim
INTERESSE	Sim	Sim	Não
CURIOSIDADE	Sim	Não	Não
ADMIRAÇÃO	Sim	Sim	Sim
INDAGAÇÃO	Sim	Sim	Sim

tabela 7

O CIEP foi a única escola escolhida a trabalhar com turmas de crianças (meninos e meninas), de CA à 8ª. série.

O JK e o CML trabalham primordialmente com o 2º. Grau, Curso de Formação de Professores, sendo a grande maioria constituída de moças. A exceção fica por conta do JK que mantém algumas turmas de pré-escolar para atender os filhos de seus próprios alunos. No entanto, foram escolhidas pois seus alunos, na verdade, serão os professores de escolas como o CIEP, dentro de 1, 2, ou 3 anos.

As salas nas três instituições são organizadas do mesmo modo. As mesas, encostadas umas nas outras, compõem grupos de 2, 3, 4 alunos

dispostos um atrás do outro, tendo à frente a mesa da professora.

Tanto o CIEP quanto o CML tinham, ao fundo das salas, uma mesa onde empilhavam-se revistas, jornais usados e demais sucatas. No JK como existem salas apropriadas para os diversos trabalhos, não foi encontrado esse tipo de material nas salas de aula. Nos três colégios também existem murais nas salas.

O CIEP não possui biblioteca e a sala de leitura permanece trancada, por isso a seleção dos livros, textos, poesias fica a cargo da professora e a partir de seu interesse.

De um modo geral, a presença é maciça em sala de aula, com turmas grandes no CIEP.

A maioria das crianças do CIEP são filhos de porteiros, empregadas domésticas, faxineiros, diaristas, copeiros, trocadores de ônibus. Muitos dependem da merenda escolar para alimentar-se. Nem todos têm o material escolar. E por ocasião da pesquisa constatou-se que alguns pais costumam deixar os filhos na escola, por 2, 3, 4 dias seguidos sem ir buscá-los. A direção escolar ainda tem, às vezes, a incumbência de providenciar acomodações para essas crianças.

Numa das tardes, também, a pesquisadora assistiu na secretaria uma reprimenda, de certo modo “forte” de uma inspetora a uma menina franzina que havia furtado o estojo de lápis e canetas de um professor.

No dia-a-dia a maioria das crianças e jovens estão mergulhados em um mundo de sons, imagens e escrita, construída pelo letramento, mas também pelos meios de comunicação social, como a TV e o rádio, que fisicamente já entraram na escola.

Sendo assim, a questão da oralidade é muito forte para todos os alunos. Então por que nunca a pesquisadora assistiu leituras em voz alta?

Mas e a vergonha da censura do outro? E o medo de descobrirem que não sabem ler? E o receio de serem ridicularizados?

A ideologia por trás da pesquisa de leituras...

A bem da verdade, promover a leitura já tem hoje ares institucionais, com objetivos e estratégias diversas sendo operacionalizados numa valorização da produção da leitura. E embora os pressupostos teóricos e metodológicos das promoções do ato de ler sejam vários no Brasil de hoje, tem havido uma preocupação efetiva com a figura do leitor no processo.

Por isso, está em curso no país um processo de mobilização crescente no sentido de promover entre crianças e jovens o que se convencionou chamar de “hábito de leitura”. Embora com um retardamento considerável, ao se tomar como ponto de referência os países desenvolvidos do hemisfério norte, ainda assim PERROTTI (1990) informa que alguns setores da sociedade, parece que estão descobrindo a leitura enquanto comportamento a ser difundido e praticado cotidianamente por toda a população brasileira.

Não poderia ser também essa a razão da pesquisa?

Daí que em várias partes proliferam iniciativas que pretendem fazer frente ao que acabou sendo chamado de *crise da leitura*, e que talvez outra coisa não seja senão a dificuldade de colocar o público jovem no circuito do impresso.

São inúmeras campanhas, seminários, publicações, feiras, cursos, entidades e associações que têm em comum aproximar o público do livro, que desde o final da década de 60 e início dos anos 70 estão em prática.

Só que esta preocupação não é nova, pois se observa com PERROTTI (1990) que desde o Império as autoridades já viam a leitura como uma necessidade e também um dos objetos de suas preocupações.

Percebe-se que há nesses discursos oscilando sempre entre a reflexão e prescrição, uma vocação explícita de orientar e dar direção ao

processo de ampliação do quadro de leitores.

É um discurso empenhado, comprometido prioritariamente, como diz PERROTTI (1990), com a razão prática, dado cuja compreensão é indispensável, na medida em que, aglutinando-se em torno desse núcleo definidor, falas variadas acabam por reduzir-se ao mesmo denominador comum: promover, desenvolver, estimular a leitura.

A noção de leitura como atividade imprescindível e insubstituível tanto para o crescimento individual como para o social acompanha a quase todos os textos que compõem o conjunto em pauta. E na melhor tradição iluminista, a cultura letrada, em especial a literária, é tida como a criação mais elevada concebida pelo espírito humano.

Ter acesso a essa cultura letrada possibilita a revelação que provém de sua grandeza imanente, como também a distinção, o destaque, pois a grande massa vive praticamente à margem da escrita ou apenas se utilizando dela em último caso.

Do ponto de vista geral, a leitura aparece como o instrumento de desenvolvimento cultural por excelência, capaz de eliminar a falta de cultura. E numa sociedade, como a brasileira, onde predomina a oralidade, promover a leitura então seria como se livrar do atraso e se integrar na civilização que a exclui porque não tem intimidade nem fidelidade ao impresso.

É na verdade, uma “concepção salvacionista de leitura”, como mostra PERROTTI (1990), que conduz àquela da “promoção necessária”, como apresenta BAUDRILLARD. Se o país não lê, deve ler, custe o que custar, pois esta é a solução para os problemas cruciais que enfrenta.

Assim, pede-se a todos os indivíduos comprometidos com as causas nacionais que livrem a população das trevas da incultura, participando da urgente mobilização de outorgar leitura às massas.

A adoção do pragmatismo implícito da “ideologia das necessidades”

não consegue esconder a lacuna produzida pela ausência da reflexão aprofundada sobre os componentes sócio-culturais que estariam na causa da falta de leitura de crianças e jovens.

Centrado nos procedimentos promocionais, o discurso não se preocupa em perguntar sobre questões essenciais que afetam as relações da infância com os livros.

Contudo essa busca por novos referenciais para a leitura, principalmente a leitura infantil, de modo algum significa ausência total de iniciativas e reflexões críticas.

Naturalmente, que há um processo de ruptura, que procura na criação de novos paradigmas, não apenas reler a leitura a partir de novas diretrizes, mas sobretudo repensar sua promoção, do mesmo modo que fez Paulo Freire com a alfabetização.

Até porque ler já não tem o mesmo estatuto e significado que apresentava em épocas passadas, antes do surgimento das massas em várias partes do mundo, enquanto força histórica e ao mesmo tempo enquanto imenso mercado consumidor de um capitalismo globalizante. (PERROTTI, 1990).

Com a palavra, o leitor...

No melhor estilo perrottiano, o leitor sobe ao palco e passa a ser o personagem central da discussão.

Portanto, após tantos conceitos e pensamentos, é necessário que se dê a palavra ao leitor, para a formulação de suas idéias, para que projetem suas fantasias individuais elaborando o conteúdo de seu imaginário sobre as suas descobertas de leituras...

Conseqüentemente, partindo da solicitação de que os alunos

imaginassem um livro fechado, não muito grosso, comum, apresentado pela pesquisadora, foi, então formulada a pergunta em pauta na tabela 8.

O QUE VOCÊ PENSA DA LEITURA?



















Intuição: itens da pergunta	Escola Municipal 1.2.101 CEMADE			Colégio Estadual Júlia Kubitschek			Colégio Estadual Cândido de Mello Leitão		
									
característica ou +/- ou o contrário %									
simples/complicada	56	14,7	29,3	62,3	12	25,7	65	18,2	16,8
boa/ruim	62,8	8,5	28,7	71	5,4	23,6	68,7	11	20,3
útil/inútil	58,4	26,3	15,3	64,2	25	10,8	59,1	27	13,9
forte/fraca	39,5	29,8	30,7	46,3	29	24,7	41,8	26,7	31,5
fácil/difícil	32,8	25,2	42	51,2	27,8	21	49,8	25,4	24,8
alegre/triste	63	18,5	18,5	59,8	32,3	7,9	55,4	41,2	3,4
cansa/descansa	53,2	14,5	32,3	44,6	23,6	31,8	39,2	20,8	40
tudo/nada	64,6	17,2	18,2	62,1	22	15,9	61,2	18	20,8
cara/barata	56,5	5,3	38,2	59,3	16,5	24,2	58,7	11,6	30,3
muita/pouca	52,9	9,5	37,6	55,8	26,4	17,8	56,3	19,8	23,9
a favor/contra	63	12	25	60,5	13,8	25,7	59,7	16,4	23,9
perto/longe	53,7	10	36,3	49,5	27,3	23,2	53,4	19,3	27,3
leve/pesada	59,2	18	22,8	61,2	18,5	20,3	60,5	10,1	29,4
verdade/mentira	83,7	5,4	10,9	58,7	20,2	20,6	61	12,7	26,3
inteligente/burra	78,6	6,5	14,9	78,6	13,2	8,2	65,2	22,3	12,5
interessante/ desinteressante	75,4	3,8	20,8	66,5	25	8,5	72	16	12
clara/escura	62	11,8	26,2	57	23	20	58,5	22,4	19,1
pergunta/resposta	39,2	11,5	49,3	47,8	14,9	37,3	38,7	19,6	41,7
sim/não	72,2	3,1	24,7	67,3	4	28,7	57,4	16,4	26,2

tabela 8

Evidentemente as respostas colocadas em percentuais não corresponderam àquelas esperadas pela pesquisadora. Todos gostam muito de ler, “no papel”, porque a primeira interjeição escutada no JK sobre leitura foi justamente classificando-a como “uma coisa chata”.

Dessa forma um fato instigante apareceu: se as pesquisas indicam que ninguém lê, os editores reclamam, os professores confirmam, os teóricos pesquisam as causas, procurando uma solução para a não-leitura, como esses alunos vêm responder tão positivamente? E confirmaram...

O sonho da leitura

Ora, na análise de uma leitura boa ou ruim, um teor de respostas favoráveis a muito e mais ou menos “boa” da ordem de 62,8% (CIEP) e bem alto no JK e CML, justifica o sentimento positivo do aluno para com a leitura, a imagem aberta para os livros.

Tanto que ele fica mais alegre (63%) que triste ao ver um livro. Logo se a leitura é um fato agradável, por quê não se lê? É a fantasia? É informação falsa?

O discurso da leitura

No CIEP, o aluno sabe o que é uma leitura simples (56%) ou complicada (29,3%) quando lê? Tem condições de estabelecer o que é verdade (83,7%) ou o que seja mentira (10,9%) na informação impressa? Tem capacidade para concluir uma leitura, formulando perguntas (39,2%) ou encontrando respostas (49,3%)?

Obviamente, que a palavra impressa guarda verdades indiscutíveis, tanto para os futuros professores, alunos do JK (58,7%), quanto para os

alunos do CML (61%). Dentro da linha tradicional, uma teoria muito divulgada, um senso-comum bem conhecido, são poucos que imaginam mentiras nas leituras. E o tão falado e propagado pensamento crítico?

Os alunos do JK pensam mais em respostas (47,8%), enquanto os do CML imaginam mais perguntas (41,7%).

A descoberta da leitura

O aluno do CIEP tem conhecimento que lhe ensinam a leitura e apesar de tudo, na maioria das vezes ele aprende a ler, mas oscilou ao responder se é fácil (32,8%) ou difícil (42%) o seu acesso a essa leitura, aparecendo a taxa de 25,2% dos que não pensam ser nem uma nem outra coisa.

Agora, uma vez que a leitura é pensada em termos de facilidades para os pesquisados no JK e CML, aonde vão ler? Se nem bibliotecas existem no CIEP e no CML? Conseguem livros em casa?

O trabalho da leitura

Podem compreender no CIEP o quanto uma leitura leve, prazerosa (59,2%) ou pesada, trabalhosa, (22,8%) interfere no gosto ou desgosto pela leitura?

Será por isso o surgimento de tantos adeptos da leitura “fast food”? Respondem sobre o que imaginam? Divagam?

A leitura cansa as mentes, as cabeças? No CIEP é uma atividade extremamente cansativa (53,2%), só descansando em termos de (32,3%). No JK também cansa (44,6%) e no CML tanto cansa (39,2%) quanto descansa os corações (40%).

A prática da leitura

Que aplicação os alunos do CIEP vêem numa leitura útil (58,4%) ou inútil (15,3%)? Para quem serve tanta utilidade no JK (64,2%) e no CML (59,1%)? Serve para a vida, para o trabalho, para o lazer?

Se a leitura é tão perto, presente (53,7%) e não tão longe (36,3%) como mostram os alunos do CIEP, que dizer da oralidade tão presente em suas vidas? Não gostam tanto de *funk*, *rap*, música sertaneja moderna?

Até arriscam no CIEP, um juízo de valor, qualificando que a leitura tem tudo a ver nas suas vidas (64,6%) contra nada a ver, ou não lhes dizendo nada (18,2%).

Se bem que tem tudo a ver também no JK (62,1%) e no CML (61,2%). Contudo, não vivem repetindo à exaustão que a leitura não lhes diz respeito?

O preço da leitura

O preço conseguiu a unanimidade. Para o CIEP a leitura é cara (56,5%) e não barata (38,2%). Para o JK é cara (59,3%) e para CML é também cara (58,7%). Com isso podem fazer até associação cara para ricos, barata para pobres.

Mas conseguem fazer ainda outra associação ao analisar para quem é a leitura, os alunos do CIEP dizem que para gente inteligente (78,6%) e não para gente “burra” (14,9%)

A cor da leitura

Sintetizando a avaliação sobre quem lê, o aluno do CIEP, pensa em

si? Já que considera a leitura forte, marcante para a vida, sempre presente (39,5%), contra a tonalidade fraca, nunca presente (30,7%). Na mesma linha pensam numa leitura forte, o JK (46,3%) e o CML (41,8%).

A luz da leitura

No melhor estilo iluminista, o estudante do CIEP pode avaliar uma leitura clara (62%), que irá tirá-lo da escuridão, contra a leitura escura (26,2%). É clara também para o JK (57%) e para o CML (58,5%), quer dizer, quando lêem compreendem tudo...

E se o aluno encontrar pela frente um texto confuso, hermético, fechado, que lendo não entenda nada, não entenda as palavras. Teria alguma saída? Por que não se pensou nisso?

A sedução da leitura

Para Paulo Freire (1992), a “magicização da palavra” não resolve, pois não é o fato de muita leitura, que fará deste ou aquele um excelente leitor, por isso, tal visão necessita ser superada.

No CIEP, entretanto a leitura tem que ser muita (52,9%) contra o contrato de pouca leitura (37,6%).

Por outro lado, não vivem reclamando do professor conteudista, que dá muita “coisa pra ler”, que dá muita matéria?

Se a leitura é muita, fica-se aberto para as diferentes leituras e a resposta para o livro é positiva, sim (72,2%). O aluno é incentivado pela leitura, muito mais que desanimado, por isso quer ler e gosta. Como é uma resposta positiva para o JK (67,3%) e para o CML (57,4%).

Entretanto, na prática, não recusam a leitura?

A transformação da leitura

Existe conscientização para se pensar, como no CIEP, numa leitura a seu favor, amiga (63%) ou numa leitura contra si, inimiga (25%)? Em termos de abertura de caminhos, visões, idéias.

No JK e no CML também consideram a leitura a seu favor, em torno de 60,5% e 59,7% respectivamente.

Em suma a leitura para 75,4% dos alunos do CIEP é uma atividade interessante, que prende a atenção contra 20,8% desses alunos que não conseguem concentração para ler, lêem de modo disperso, solto, classificando-a como uma atividade desinteressante.

E quantas vezes muitos falam que não gostam dessa matéria, não gostam daquela por isso nem conseguem ler, nem estudar.

O que os leitores disseram...

Desde o começo do trabalho, a pesquisadora, procurou mostrar como num jogo de espelhos, lado a lado, as formas pelas quais a leitura aparece, ou poderia aparecer; nas crises do tempo, nos espaços pós-modernos, nos leitores, que se orientam por escolas, professores, livros, teorias, escritores, formulando o seu próprio conceito de leituras.

Finalmente se depara com uma pesquisa, no mínimo absurda. Mas o absurdo, que seria o próprio não-ser platoniano, como diria Rubem Alves, na verdade é apenas o avesso de uma situação lógica e racional. A parte de trás de um bordado na toalha. Daí é preciso perguntar: De que avesso é esse absurdo? O que poderia haver por trás desses conceitos?

Sem preocupação de procurar as verdades ou as falsidades dos conceitos, tanto dos teóricos quanto dos leitores, num emaranhado de

interpretações contraditórias, percebe-se a ambigüidade tão natural do ser humano, percebe-se uma realidade que na mente do aluno mostra-se em total desacordo com a realidade da mente da pesquisadora e procura-se numa interpretação dialética os diferentes sentidos das palavras que possam explicar esse avesso.

Por que responderam desse modo e não de outro? Marilena Chauí, tenta responder através do famoso discurso competente⁶⁰, ou seja, procuraram responder exatamente aquilo que pensavam que a pesquisadora desejava ouvir. A idéia seria então se falar bem sobre as leituras. A pesquisadora não gosta de leituras?

Outrora o livro não se associava a divindades? Percebe-se ainda resquícios dessa relação mítica barthesniana do objeto livro e até mesmo da leitura numa relação transcendente, na questão como responderam sobre as verdades...

Não se observa tantas críticas da leitura como um hábito para fins pragmáticos, como em PERROTTI (1990), que ainda procura incentivar a superação das posições preconceituosas, míticas, objetivando que essa leitura no mundo contemporâneo, num dizer benjaminiano, possa perder definitivamente a *aura*, a fim de conseguir condições de reprodutividade?

No entanto a leitura aparece arraigada na mente dos alunos como algo para os ricos, não para os pobres, para os inteligentes, não para os “burros”... Quem lhes ensinou sobre a *aura*?

A leitura aparece como um ritual, que permanece diante desse mundo caótico, provocando revelações... A leitura aparece como metáforas, como magia, poder, festa, revelação... E por ser tão antiga, vence o tempo para se eternizar, por isso tanto respeito, tanta concentração para responder que é tão positiva...

Observa-se admiração, que como diz Gaston Bachelard, ultrapassa a

⁶⁰ CHAÚÍ, Marilena. O discurso competente. In: *Cultura e democracia*. São Paulo : Moderna, 1981.

passividade das atividades contemplativas⁶¹, na demonstração da absurda alegria de ler, já que nenhum dos respondentes era de fato leitor.

Maria Helena Martins fala da leitura sensorial, uma vez que a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto, sendo referenciais do ato de ler, dão a conhecer ao leitor se ele gosta ou não da leitura⁶².

Sendo assim, pode-se por esse prisma notar que o aluno mesmo inconscientemente, sem precisar de racionalizações e justificativas, apenas porque o livro lhe impressionou a vista, o ouvido, o tato, o olfato, o paladar, e no caso da pesquisa, a imaginação, ele pode perfeitamente estabelecer seu gosto. Portanto, suas respostas estariam erradas ou certas?

A leitura também aparece como novidade, como mudança, como cor do aluno e sua luz, seu tempo. Como o aluno é visto.

A leitura mostrou o elo entre esse aluno e o mundo, entre suas ações e revelações. O aluno seria a leitura de uma vontade nietzscheniana de ler. A leitura desperta pela vontade. Mas quem iria ajudá-lo? Bastaria criticá-lo, estudá-lo, teorizá-lo, pesquisá-lo e pronto?

Lembrando do dito caipira que revela descrença e desesperança diante de tantos discursos tão desacompanhados de qualquer ação: “Falá é só fôlego, fazê é que é sustança”, conscientemente, tem-se que assumir um compromisso.

A busca e o encontro da leitura, orientando o trabalho de pesquisa, permitiu ainda descobrir a leitura superficial, passatempo, a leitura transformada em válvula de escape, que relaxa as tensões, que relata o social.

O pós-modernismo, sem dúvida traz consigo questões socioculturais importantíssimas, que certamente alteram o papel da leitura no mundo, impondo novas relações na vida social, como avalia PERROTTI (1990), daí a

⁶¹ BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Rio de Janeiro : Livraria Eldorado, 1980.

⁶² MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 10.ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.

dificuldade de se continuar a entender a leitura como “véu de doçura e luz” a cobrir de “poesia o puro espírito”.

Mesmo assim, os alunos não vacilaram em concordar com os velhos conceitos tão positivos sobre a leitura.

No entanto, no âmbito social, uma resposta favorável para as leituras, da parte de quem comprovadamente não lê, significaria no mínimo, na conceituação de FORQUIN (1993), que o respondente estaria envergonhado de sua situação, ou muitas vezes pressionando até mesmo pelo pesquisador.

Portanto, se as respostas dadas, indicassem, de alguma forma, a posição da classe social do entrevistado, a sua tendência seria, de imediato, desviar as suas respostas, como se essas fossem dadas por pessoas de classes acima da sua.

Conseqüentemente, quem lê, para o entrevistado, são as pessoas inteligentes, as pessoas que têm acesso aos livros, que têm um nível de instrução, que lêem muitos livros e que encontram grande interesse na leitura, mas de outra classe. Por isso dá suas respostas como se ele mesmo, um não-leitor, fosse daquela classe de leitores.

Por outro lado, Pierre Bourdieu (1996) considera que não pode haver tanta verdade assim em todas as pesquisas sobre leitura, já que a tendência cultural seria mesmo omitir e mentir.

Esclarecendo que muitos pesquisadores se esquecem sobre o mercado a quem se fala de leituras, já que em muitos meios falar de leituras significaria até uma pretensão, se esquecem das leituras que não se pode falar, pois feitas às escondidas, ou são leituras que não merecem leituras.

Por isso se o pesquisador necessita que o entrevistado imagine um livro para responder suas perguntas, o aluno pode, até mesmo, imaginar um livro que nem merece ser citado durante a entrevista. Daí as respostas se tornarem totalmente incoerentes, mas em perfeito acordo com a idéia do

aluno sobre aquela leitura.

Dessa forma, no âmbito social, novamente Pierre Bourdieu (1996), esclarece que uma pesquisa válida seria sobre uma leitura espontânea, aquela efetuada quando se estivesse sozinho, sem nada para fazer. Uma necessidade de distração, talvez fosse a necessidade não social que uma pesquisa sobre leituras pudesse detectar algum conteúdo social válido.

Lembrando mesmo da questão da intimidade e da gratuidade, citados por Daniel Pennac⁶³, como os possíveis caminhos para se reencontrar o gostar de ler da infância, que até existe antes do início do processo de alfabetização, que constituem uma espécie de necessidade de leitura, mas que é destruída pela escola segundo Pierre Bourdieu (1996), para se criar uma outra, muitas dúvidas aparecem...

A pesquisa não foi efetuada justamente em escolas? Logo já estariam descartados o espontâneo, a intimidade e a gratuidade, por que ainda assim os alunos são os adeptos fervorosos da leitura?

FOUCAMBERT (1994) também analisa que através da divisão social entre poder e impotência, entre as classes que dominam e os que executam, entre os que aproveitam as riquezas e os delas excluídos, há uma reprodução de tudo isso na grande separação entre leitores e não leitores.

A leitura que surge nas classes dominadas, cada vez mais interdidas por suas contradições e confrontos, aparece muito mais como um instrumento de conquista de um poder de transformação do que um meio de lazer, espontâneo, íntimo, gratuito.

Talvez por isso os alunos “necessitem” tanto de tecer elogios à leitura, implícito aí um anelado poder.

Só que promover efetivos encontros com a leitura é estabelecer uma relação de desejo e não de poder. A leitura não combina com a “leitura”, conforme o jogo de palavras criado por Ezequiel Theodoro da Silva. Ou o

⁶³ PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro : Rocco, 1993.

que escreveu Daniel Pennac, *o verbo ler não suporta o imperativo*, lembrando inclusive uma aversão que esse verbo compartilha com outros verbos como “amar”, “sonhar”, justamente o inverso do que é praticado nas escolas, nas classes sociais, na sociedade...

O aluno não estaria confuso numa pesquisa que pretendesse detectar desejo, leitura amiga, prazerosa, quando lhe é inculcado diariamente a obrigação de ler para ter um “futuro” ou alcançar aquele “inatingível” poder?

Ainda se pode falar daquele menino que nasceu leitor, no início do trabalho, que está crescendo. Ele é apenas mais um menino no CIEP, com um grande imaginário... e que vai esquecê-lo?

Ele tem duas saídas. Ou vai aprender a ler, para duvidar da verdade do imaginário. Ou vai crescer sem nunca aprender a ler, mas também “matando” o seu imaginário.

Não seria uma verdadeira provocação para qualquer pesquisador, esse trecho de Marcos Bagno?

“O primeiro livro que li foi o papel roxo da maçã que meu pai trazia como presente de longas viagens. A gente punha o papel roxo sob o traveseiro, sentia o cheirinho e ficava imaginando uma terra onde brotassem macieiras. (...) Quando a gente terminar de aprender tudo e estiver pronta para escrever, a gente não é mais criança, já esqueceu de tudo... Fica assim, feito a minha mãe, a sua, que não acreditam que a gente escuta coisas no papel roxo da maçã, na caixinha de remédio, no papel de pão...”⁶⁴

O que ainda as crianças disseram para a pesquisadora?

Pelo significado que atribuem às leituras, com tantas caracterizações positivas, disseram que é jogo, brinquedo, brinquedo para gente de todas as idades, brinquedo pedagógico...

Disseram também que é linguagem, ferramenta, um ótimo instrumento do professor, promessa de um futuro melhor, uma chance de experimentar o presente, de viver o seu tempo, já que dão muita importância

⁶⁴ BAGNO, Marcos. *O papel roxo da maçã*. 4.ed. Belo Horizonte : Lê, 1991.

às leituras, já que as consideram indispensáveis.

Mas, se bem que não se perceba direito, este realmente é o tempo de leitura, que está no mundo e na vida de cada um que observa, que realiza, que reconhece.

A leitura, com sua intensidade, ou sua ausência, reflete o conteúdo das respostas de cada um. Assim é a comunicação do homem, através do instrumento leitura.

A leitura é também a linguagem do mundo além de linguagem dos homens. Por isso mesmo é passível de interpretações, de não interpretações, percebível, imperceptível, flexível, rígida, propagável, impossível de propagar...

É um fantástico veículo e instrumento de transporte de idéias, inclusive da própria idéia de leitura. A idéia que cada um em cada espaço concebe a cada momento.

É produto do desejo e matéria do sonho. É procura, evolução, mutação, intenção, expressão...

O livro então é a permissão para todos se libertarem, escritores e leitores. Condição para se mostrar e se movimentar.

A pesquisa não pára por aqui, sua vontade é continuar até transformar-se totalmente em outras leituras, novas que se concretizem e permitam luz própria.

A pesquisadora pretendeu falar sobre leituras. E ouvir. Deixando um testemunho de vivências de leituras na criação. Ou permitir-se apontar o óbvio da expressão da vida através da leitura.

Ao leitor vai a permissão de realizar o que sempre soube e que ele sempre percebeu...

CAPÍTULO V

CONVITES DE LEITURAS

UMA RAZÃO PARA LER, 115

“Nós vos pedimos com insistência:

Não digam nunca

- Isso é natural:

Sob o familiar,

Descubram o insólito.

Sob o cotidiano, desvelem

O inexplicável.

Que tudo o que é considerado habitual

Provoque inquietação.

Na regra, descubram o abuso,

E sempre que o abuso for encontrado,

Encontrem o remédio.”

Bertold Brecht

UMA RAZÃO PARA LER

Feito o exame do contexto, dos escritores e dos leitores percebe-se que a leitura é um dado cultural. O homem pode viver sem a leitura. E foi isso mesmo que aconteceu durante muitos séculos e é o que acontece para milhões de pessoas em muitos países e lugares.

E se a tarefa da pesquisa etnográfica é procurar tornar visível, inclusive para os seus próprios participantes, os componentes de uma realidade complexa, como aponta o antropólogo ERICKSON (1986), então a pesquisa pretendeu desempenhar exatamente essa tarefa.

Por outro lado, observa-se que depois que a escrita foi descoberta, que se percebeu que os sons podiam ser transformados em sinais gráficos, a humanidade enriqueceu-se muito em termos culturais. Precisava-se então, passar o conhecimento adquirido para as outras gerações.

E o ideal seria que todos, crianças e adultos, tivessem acesso às diferentes formas de cultura. Uma tarefa da família, da escola e também do estado seria propiciar a capacidade de identificação, de interpretação, de usufruir-se da beleza. Isso é essencial à dignidade humana. Não se trata de preencher apenas a mente de uma criança com ofertas de lindos livros, filmes, peças de teatro, música, passeios culturais.

O que precisa estar em jogo, acima de tudo e principalmente quando se fala em formação de leitores, é a possibilidade de achar a beleza no mundo. É o desejo de viver a beleza, contar com ela a sua volta, descobri-la

quando, aparentemente, tudo está perdido. (MOTA, 1995).

O filme “Em nome do pai” mostra uma cena bem ilustrativa da importância do belo em momentos cruciais da existência. Pai e filho, dois irlandeses, estão presos na Inglaterra, injustamente acusados de terrorismo. O pai é um homem já velho e cansado, que a prisão acaba por destruir. Em determinado ponto do filme, ele morre e o filho não consegue ter o direito de acompanhá-lo nos últimos momentos de vida. Numa situação de absoluto desespero, o rapaz, preso na cela, recebe um consolo inesperado. Os outros prisioneiros - assassinos, ladrões, estupradores, drogados - queimam pequenos pedaços de jornal e jogam pela janela de suas celas e todo o pátio e a muralha da prisão se iluminam, como se houvessem acendido centenas de velas para acompanhar o descanso daquele pai que morreu.

É um filme baseado em fatos reais, dentro do que é contado pelo filho, Gerard Conlon. A cena pode não ser verdadeira, mas é possível que tenha acontecido. Por isso, é uma cena comovente, quando se vê o filme. E quem a vê, reconhece que este tipo de gesto, o de se prestar uma última homenagem através da beleza, é muitas vezes, a única alternativa num momento de sofrimento.

E a principal vantagem de se aprender desde pequeno aquilo que os mais velhos têm para ensinar sobre a beleza, na vida e na arte é que se cresce um adulto mais exigente.

Por que aceitar uma vida pós-moderna dura, forte, injusta, imoral, com a natureza sendo destruída pela ganância de uns e a incompetência de outros? Por que aceitar uma escola tediosa, serviços de última categoria, numa sociedade com toda a sorte de desrespeito aos cidadãos? Por que aceitar a população alienada, consumidora das ideologias, dos conceitos, dos pensamentos prontos? Por que aceitar os professores incompetentes? Por que aceitar a pobreza, a miséria, a fome e a ignorância?

É um mundo muito feio para se aceitar.

O adulto capaz de interpretar o que vê a sua volta, e que considera o seu direito ao prazer e à beleza tão vital como seu direito à comida e moradia, tem mais dificuldade de suportar este estado pós-moderno de hoje.

A insatisfação vem daí e é muito positiva. Da insatisfação surge o direito de mudança, a esperança de mudar.

E a formação de um leitor, constitui em última análise a formação de alguém com mais chances de estar convencido do seu direito de usufruir do prazer e da beleza. E isso não é pouca coisa.

Quem se acostuma a aceitar passivamente tudo a sua volta, quem não tem acesso à fantasia, à interpretação, à esperança, corre o risco muito maior de se acomodar e, o que é pior, de ser destruído.

Só se luta pelo que se conhece. E pelo que se conhece como um direito seu. É difícil para alguém que nunca teve direito à comida, diversão e arte, compreender a importância de lutar por essas coisas.

A tendência das pessoas é garantir apenas o essencial à sobrevivência, quando não se lhes apresenta prazeres mais abstratos.

O direito a sonhar parece supérfluo para aquele que nunca aprendeu a lidar com a fantasia. E um mundo em que tantos são privados desse prazer fundamental é muito triste. Se não fosse a esperança de, um dia, ver esta situação modificada, a vida se tornaria insuportável.

Portanto esta pesquisa tem a proposta de um convite à leitura. Não como uma escolha da leitura ideal. Não como conselhos para o encantamento do homem nas leituras. Não como a solução e nem mesmo como trajetória.

É o convite. O convite de despertar para a atividade da leitura. O convite para ler e lendo se descobrir. O convite para evidenciá-la. Um convite para a leitura, a todos sem discriminação, àquele aluno, a outros alunos, leitores, escritores, professores, teóricos e pesquisadores.

Mas será que é para isso que se procura formar leitores hoje em dia?

A leitura-enigma



É chegada a hora do olhar compreensível diante de um movimento que desenhou-se no seu tempo de vida escolar.

Um movimento que envolveu um tempo de ruptura e outro de tradição... ou mesmo de restauração.

Um movimento de ida e vinda das escolas pelas quais ela passou. A ruptura com a escola da infância e o retorno posterior à graduação.

É este um grande movimento estabelecido nas leituras... O final dos tempos para a conclusão das intenções iniciais.

Conhecer pessoas, estabelecer espaços, trocas, interações, conquistar posições, conquistar crianças...

Tecer a história das crianças, conhecê-las, questioná-las, descobri-las, aprender com elas para poder falar melhor de suas leituras...

Tentar por meio dessas histórias compreender a crise da modernidade...

Será que ela conseguirá? Ainda falta tanto!

Mas o grande movimento está estabelecido. É este retorno maturado pelo tempo de espera, o momentâneo fechamento do ciclo inicial da sua pesquisa.

Um movimento acompanhado pela luz da leitura, seu encontro com outras leituras, na busca de identidade e sua revelação iluminada.

Mara

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. *Televisión y cultura de massas*. Cordoba : Eudeco, 1966.
- ABAURRE, M.B.M. A propósito de leitores e escribas. *Idéias*, São Paulo, FDE, n.3, 1988.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 4. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1989.
- BAKER, Ronald E., ESCARPIT, Robert. *A fome de ler*. Trad. J. J. Veiga. Rio de Janeiro : FGV; Brasília : INL, 1975.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1981.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BAUDRILLARD, Jean. A gênese ideológica das necessidades. In: *Para uma crítica da economia política do signo*. São Paulo : Martins Fontes, [19--].
- BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *La lecture et l'enfant*. Paris : Laffont, 1983.
- BORGES, Jorge Luis. O livro. In: *Cinco visões pessoais*. Brasília : Universidade de Brasília, 1985.

- BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.
- BRANDÃO, Maria Lucia. O processo de leitura: algumas considerações teórico-práticas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.21, n.108, set./out. 1992.
- CALVINO, Ítalo. A necessidade-prazer da leitura. *Leia Livros*, São Paulo, ago. 1986.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. A dimensão do imaginário na problemática organizacional da administração da educação. *Revista da FEUSP*, São Paulo, v.11, n.1-2, 1986.
- CHARTIER, A.M., CLESSE, C., HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- COUTINHO, J.M. *Etnocentrismo, multiculturalismo e educação no Brasil*. Rio de Janeiro : Escola de Educação da UNI-RIO, 1995. (Tese, Professor Titular em Educação)
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 3.ed. Petrópolis : Vozes, 1995.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo : Cultrix/Edusp, 1988.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.E. *Handbook of research on teaching*. 3.ed. New York : Mac Millan, 1986.
- FERGUSON, Marilyn. Voar e ver: novos caminhos para o aprendizado. In: *Conspiração aquariana*. Trad. Carlos Evaristo M. Costa. 9.ed. Rio de Janeiro : Record, 1994.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzales et alii. 14.ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1989.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: *Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe*. Brasília : INEP, 1988.

_____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. Porto : Nova Crítica, 1977.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo : Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

_____. *Extensão ou comunicação?* 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. São Paulo : Cortez, 1993.

_____. *Professora, sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo : Olho d'Água, 1994.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.

- FREIRE, Paulo et alii. A reinvenção da educação. In: *Vivendo e aprendendo; experiências do IDAC em educação popular*. 8. ed. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- _____. *Cuidado, escola*. 26. ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro : Graal, 1992.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993.
- GARCIA, R.L. Caminhos e descaminhos na alfabetização. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo : Cortez, 1987.
- GOODMAN, Kenneth S. El proceso de lectura: consideraciones através de las lenguas y del desarrollo. In: FERREIRO, E., PALÁCIO, M.G. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México : Siglo Veinteuno, 1984.
- GOODMAN, Y. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP : Pontes: EUEC, 1993.
- LINCOLN, Y. S. The making of a constructivist. In: GUBA, E. G. (ed.). *The paradigm dialog*. London : Sage, 1990.
- LUCCI, Maria Luiza. E a intimidade para onde foi? *Entreler*, Rio de Janeiro, n.1, dez. 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação básica: um compromisso inadiável. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20, n.101, jul./ago. 1991.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e educação*. Ijuí : UNIJUÍ, 1988.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 10.ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.
- MARTINS, Miriam C.F.D. Alfa+beta+izar; a construção do significado para a criança, o jovem e o adulto através das linguagens. *Cadernos ESE*, Niterói, n.1, nov. 1993.

- MIALARET, Gaston. *A aprendizagem da leitura*. Lisboa : Estampa, 1974.
- MOLINA, Olga. *Quem engana quem? professor x livro didático*. Campinas, SP : Papyrus, 1988.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas do século XX*. Rio de Janeiro : Forense, 1967.
- _____. *Science avec conscience*. Paris : Librairie Artheme Fayard, 1982.
- MOTA, Sonia Rodrigues. A família e o leitor. In: *Ler & Fazer*. 2.ed. Rio de Janeiro : Proler, 1995.
- NOZELLA, Maria de Lourdes C.Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo : Moraes, 1978.
- OLIVEIRA, Thais Baptista C. de. Educação, escola e participação. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo : Cortez, mai.1994. n.89.
- ORLANDI, Eni P. A análise do discurso: algumas observações. *Delta*, v.2, n.1, 1986.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo : Cortez, 1988.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo : Summus, 1990.
- PINSKY, Jaime. Brasileiro não lê? In: MEC. *Formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental*. São Paulo : Moderna, 1994. v.4.
- RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 3.ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1986.
- SAMPAIO, Carmen D.S.S. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, R.L.(org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo : Cortez, 1992.
- SANDRONI, L.C., MACHADO, L.R. (org.). *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo : Ática, 1986.

- SARTRE, Jean-Paul. *Situations I*. Paris : Librairie Gallimard, 1959.
- SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 4.ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1987.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8.ed. São Paulo : Ática, 1991.
- TEIXEIRA, Maria Cecília S. Alternativas organizacionais: um estudo do re-dimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: FISCHMANN, Roseli (coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo : Atlas, 1987.
- VAZ, Paulo Bernardo. A um passo da barbárie. In: *Leitura e Leitores*. Rio de Janeiro : Proler, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semynovich. *A formação social da mente: a formação dos processos psicológicos*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- ZACCUR, Edwiges. Vygotsky: um pesquisador à frente do seu tempo. In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Extraordinária de Programas Especiais. *Informação Pedagógica*. n.4, [19--].
- YUNES, Eliane. Política de formação do leitor. In: MEC. *Formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental*. São Paulo : Moderna, 1994. v.4.


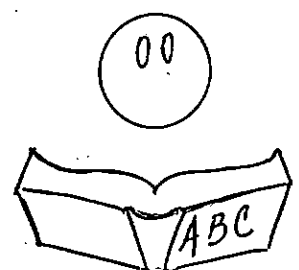
ANEXOS

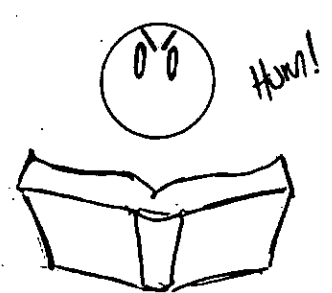
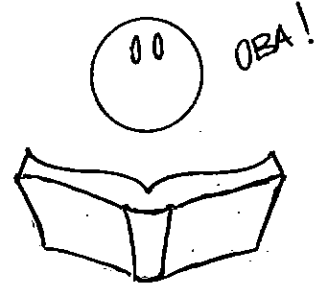
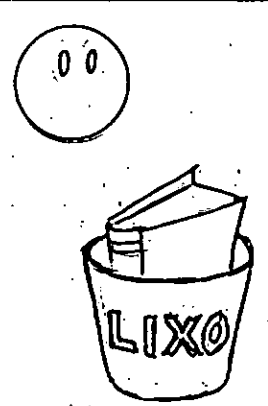
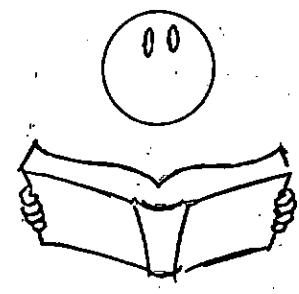
**SIGNIFICANTE DAS DIFERENÇAS
“SIS”**

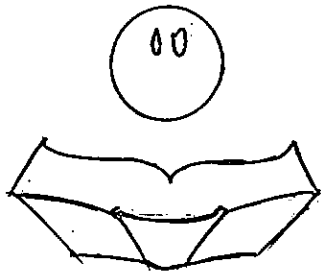
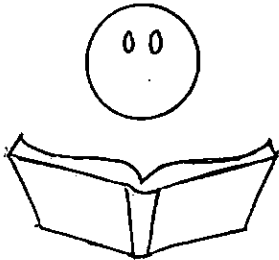
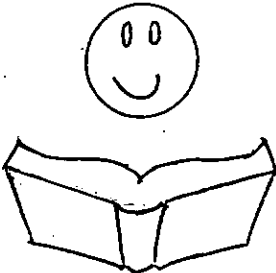
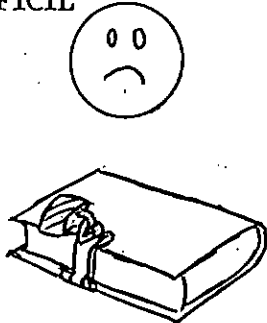
elaboração de Mara Moura do Nascimento

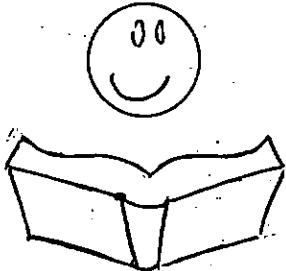
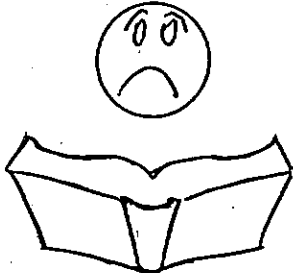
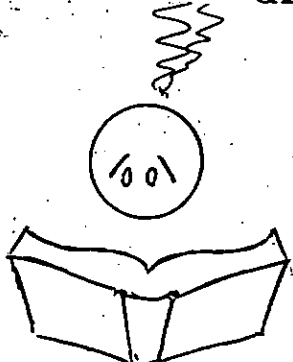
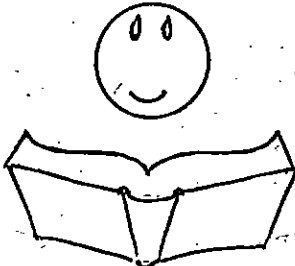
**Rio de Janeiro
Junho de 1996**



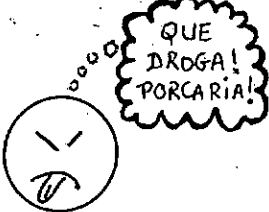





O QUE VOCÊ PENSA DA LEITURA?


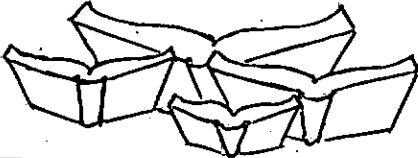


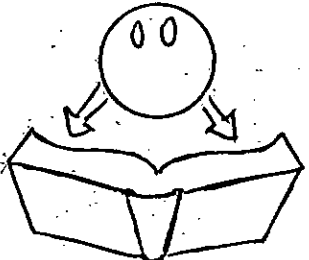
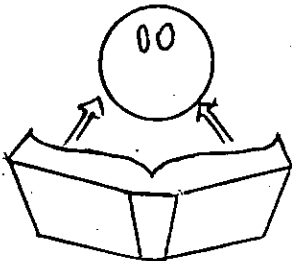
	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
SIMPLES						COMPLICADA 
						

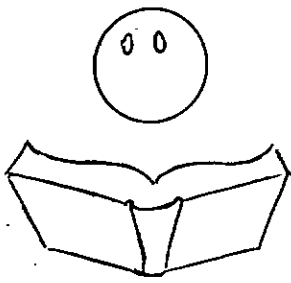
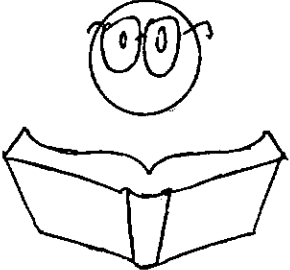
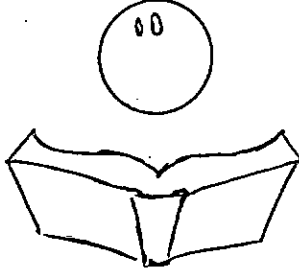
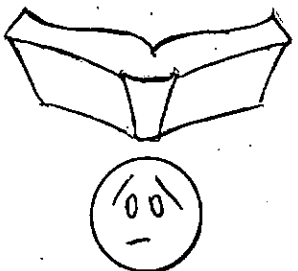
	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
BOA						RUIM 
						
ÚTIL						INÚTIL 
						

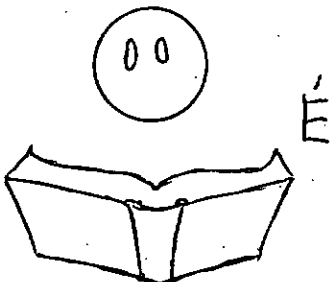
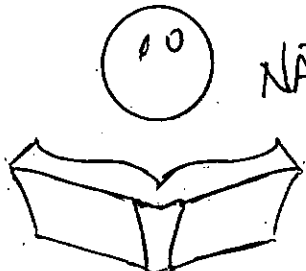
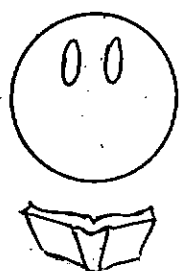
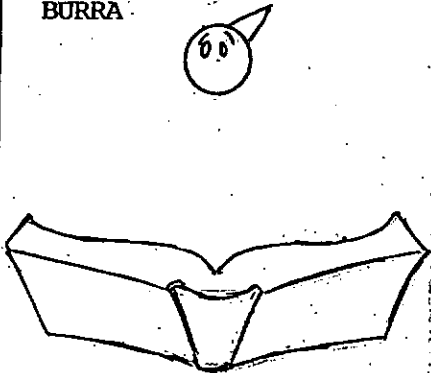
	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
FORTE						FRACA
						
FÁCIL						DIFÍCIL
						

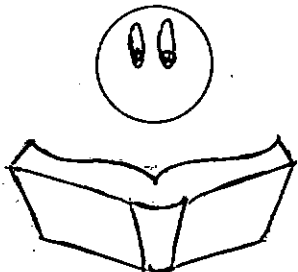
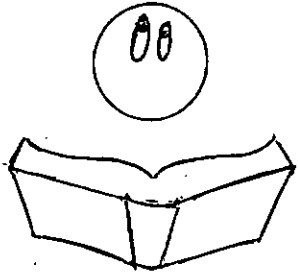
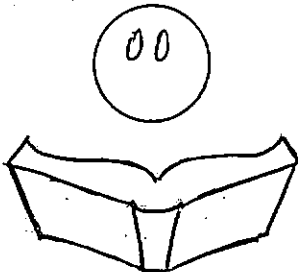
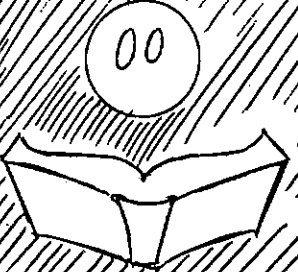
	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
ALEGRE						TRISTE
						
CANSA						DESCANSA
						

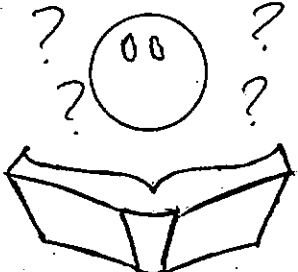
	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
TUDO  						NADA  
CARA  						BARATA  

	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
MUITA  						POUCA  
A FAVOR 						CONTRA 

	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
<p>PERTO</p> 						<p>LONGE</p> 
<p>LEVE</p> 						<p>PESADA</p> 

	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
<p>VERDADE</p> 						<p>MENTIRA</p> 
<p>INTELIGENTE</p> 						<p>BURRA</p> 

	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
<p>INTERESSANTE</p> 						<p>DESINTERESSANTE</p> 
<p>CLARA</p> 						<p>ESCURA</p> 

	MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO É UMA NEM OUTRA	MAIS OU MENOS	MUITO	
<p>PERGUNTA</p> 						<p>RESPOSTA</p> 