

Os discursos sobre a leitura na formação de leitores

Fabíola Ribeiro Farias

Mestranda; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
fabirfarias@yahoo.com.br

Maria da Conceição Carvalho

Doutora; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
mccarv@eci.ufmg.br

Resumo: O artigo discute as várias acepções do termo “leitura” de acordo com as distintas situações em que é empregado, buscando compreender seu uso na pedagogia da leitura e em projetos para a formação de leitores. Analisa, para isso, o discurso de autores e escritores sobre a leitura através de textos teóricos e literários, bem como definições estabelecidas por dicionários da língua portuguesa, concluindo que, apesar da polissemia da palavra, é importante que pesquisadores, professores e bibliotecários compreendam o conceito de que se valem ao empregar o termo em seus projetos e pesquisas.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Formação de leitores.

1 Introdução

Nos últimos anos, muito tem se falado em leitura e em sua promoção. Tanto governos quanto sociedade civil, passando por institutos de responsabilidade social de grandes empresas, vêm se dedicando a programas e projetos para a formação de leitores. As universidades, por sua vez, também se debruçam sobre o tema na formação de profissionais e pesquisadores, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e em suas ações de extensão.

À medida que o tema ganha corpo e investimentos, ampliam-se, também, as discussões e as reflexões sobre a leitura. O termo é largamente utilizado em publicações científicas, em livros e revistas correntes, além de em práticas discursivas em sala de aula, bibliotecas e demais ambientes onde a questão surja.

Em meio a tantas aplicações, podemos perceber uma ampliação considerável de sentidos para a palavra “leitura”: para além do ato de decodificação e construção de

sentido de um texto escrito, ganham força a leitura de mundo, a leitura de um filme, a leitura das mãos, a leitura de um jogo, a leitura de imagens, dentre muitas outras possibilidades.

Assim, o termo “leitura” se aproxima de uma ideia de interpretação e vem sendo amplamente utilizado em vários contextos da vida contemporânea. No entanto, tendo em vista a pedagogia da leitura, que tem como objeto de estudo e de reflexão a formação de leitores, faz-se necessária a discussão sobre o que significa, para essa área do conhecimento, o termo “leitura”.

Esse artigo tem como objetivo descrever e analisar alguns sentidos para a palavra “leitura”, tendo no horizonte a escolha de um que atenda às especificidades da pedagogia da leitura.

Para isso, são discutidas várias acepções para o termo, bem como sua utilização pelos estudos literários e linguísticos e por escritores que se dedicaram, tanto em sua obra ficcional quanto em sua reflexão teórica, à discussão sobre os sentidos da leitura.

2 Do que se fala quando se fala de leitura?

A palavra leitura é polissêmica e seu uso se aplica em muitas situações.

Britto (2012) propõe uma análise a partir de um levantamento das acepções de leitura apresentadas pelo Dicionário Houaiss (HOUAISS, 2004) e analisa o sentido de cada uma delas em relação ao uso que fazemos quando nos referimos à pedagogia da leitura e à formação de leitores. A palavra é apresentada em sete diferentes contextos (que ainda poderiam ser estendidos se incluirmos a leitura labial e a leitura com as mãos, no caso de LIBRAS e de textos em Braille, por exemplo): desde o ato de decifrar e interpretar o código escrito até a difícil reflexão sobre livros e narrativas por imagem, passando pela leitura das mãos, leitura da luz, leitura de filmes e leitura do jogo, além de uma acepção que merece especial atenção, a leitura do mundo cunhada por Paulo Freire.

O sentido mais imediato atribuído pelo Houaiss à palavra leitura diz respeito à leitura do texto escrito, que remete a duas ações de natureza distintas: a decifração do código e a inteligência do conteúdo do texto. Porém, outros usos da palavra

merecem ser destacados, alguns mais afins – como leitura de imagens e leitura de mundo – e outros menos ligados a esta investigação.

A análise apresentada por Britto (2012) parte do pressuposto de que a leitura, no sentido que interessa a este estudo, implica a decodificação de um código, a letra, e na intelecção desse código decifrado em um conteúdo. Assim, quando toma a palavra leitura para se referir à leitura da luz, isto é, a decodificação de uma informação quantitativa (a quantidade de energia elétrica utilizada em uma residência em um mês, por exemplo) que será, em certa medida, interpretada e transformada em valores financeiros, há aproximação com o sentido descrito anteriormente, mas que em nada se identifica com a ação de formação de leitores ou com programas de valorização da leitura, já que se limita a um gesto mecânico e prescinde de uma ação intelectual. Os profissionais que fazem a leitura da luz, lembra Britto (2012), são chamados de leituristas e não de leitores.

Quando se refere à leitura das mãos, o autor destaca que apesar de haver um código a ser decifrado, as linhas e marcas das mãos, este não tem valor formalmente pré-estabelecido, cognitivamente identificável e minimamente verificável, ficando sua interpretação a cargo do vidente, que se diferencia das pessoas comuns por ter uma sensibilidade sobrenatural. Assim, esse sentido da palavra leitura se distancia do que se aplica à abordagem dessa pesquisa.

Para analisar o uso da palavra leitura em leitura do jogo, usada com frequência por comentaristas esportivos, que em muito se assemelha à expressão na minha leitura, quando a intenção é a manifestação de uma opinião, é o sentido interpretante que se apresenta. Nesses casos, podemos até verificar uma leitura do jogo, se a avaliação de quem a está fazendo coincidir com o resultado final de uma partida de futebol, por exemplo. Ou se na leitura de alguém, um candidato a prefeito for de fato eleito conforme a avaliação feita em determinado momento. Porém, nessas leituras não estão implicadas a decodificação de um símbolo, a letra, e sua intelecção em conteúdo; a ação por trás desses usos se remete à interpretação de uma situação não codificada e, portanto, não passível de leitura no sentido que tratamos aqui. Não à toa, o dicionário atribui a esses usos a qualificação de sentido figurado.

Outra situação em que a palavra leitura é bastante usada é em relação a filmes, quadros, peças de teatro etc. Nesse caso, também não estão implicadas as

ações de decodificação de um símbolo e sua interpretação. O que os filmes, quadros e peças de teatro oferecem ao espectador é uma representação do real, que pode, para sua interpretação, exigir dele outras referências culturais, como acontece em todas as ações humanas de natureza intelectual. Assim, a expressão “leitura de um filme” só é possível no sentido figurado, como aponta o dicionário.

Caso semelhante se apresenta quando é de “leitura de imagens”. Com exceção das escritas pictográficas ou ideogramáticas, as imagens não pressupõem a decifração de um código ou de um símbolo, mas sim a interpretação de uma representação do real. Mesmo quando se apresentam como narrativa em um livro, o que fazemos é ver as imagens, interpretá-las e construir sentido de acordo com a nossa visão de mundo. Nikolajeva e Scott (2011, p. 13) afirmam que “Os livros ilustrados comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional” e fazem a distinção entre a recepção de palavras, os signos convencionais, e imagens, os signos icônicos. Diferenciando a natureza da apreensão de palavras – os signos convencionais – e imagens – os signos icônicos, as autoras explicitam as condições para a leitura dos signos convencionais:

Os signos convencionais não têm nenhuma relação direta com o objeto significado. A palavra “imprimir” em um menu apenas transmite um significado se possuímos o código. Ou seja, temos de saber o que as letras representam, juntá-las para produzir palavras e compreender o que as palavras representam. Os signos convencionais se baseiam em um acordo – entre os portadores de determinada língua – que compreende tanto a língua falada como as comunicações por gestos, códigos de vestuário ou emblemas. Para alguém fora de dada comunidade, os signos convencionais não portam nenhum significado ou, na melhor das hipóteses, o significado é ambivalente. (NICOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13).

Assim, segundo as autoras, a leitura e a compreensão dos signos convencionais pressupõem o conhecimento da língua, do código, em que os mesmos estão escritos. O mesmo não ocorre com as imagens, os signos icônicos:

[...] aqueles em que o significante e o significado estão relacionados por atributos comuns, ou seja, quando o signo é uma representação direta de seu significado. A imagem de uma impressora em um comando do menu do computador é um ícone, uma representação direta da impressora. (NICOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13).

Não discutimos aqui a superioridade de palavras sobre imagens nem vice-versa. Pelo contrário, reconhecemos a importância das imagens no desenvolvimento intelectual e afetivo dos sujeitos, especialmente na formação de leitores. O que destacamos, no entanto, é a clareza necessária ao uso do termo leitura quando é da pedagogia da leitura que tratamos.

Como nas acepções anteriores, com exceção da primeira, a leitura de mundo se afasta da ideia de leitura de texto porque não exige como condição a existência de signos escritos. É importante ressaltar que a expressão cunhada por Paulo Freire é muito mais ampla e sofisticada do que o uso pedagógico ingênuo que vem sustentando proposições discutíveis para a formação de leitores. Segundo Britto:

Baseado em sua concepção de pedagogia participativa e dialógica, o educador [Paulo Freire] buscava relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e se vêem e atuam no mundo [...] Recusando a educação instrumental de caráter autoritário e denunciando o processo de dominação e alienação que resultava na educação bancária, o educador tratou de vincular de forma estrita o aprender a escrever ao afirmar-se dos educandos enquanto pessoa política, fenomenológica e epistemológica: o sentido de aprender a escrever estava na possibilidade de cada um e do coletivo de dizer aquilo que era e de projetar o futuro, intervindo na sociedade e modificando as formas de poder ser. (BRITTO, 2012, p. 26).

Muitos projetos de promoção da leitura que não se valem de textos e elementos da cultura escrita têm se apoiado, em grande parte das vezes, numa leitura equivocada, fragmentada e descontextualizada de Paulo Freire, quando ele diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2009, p. 11). Muito além desse trecho exaustivamente citado, Paulo Freire diz que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (FREIRE, 2009, p. 11). Ou seja, a palavra escrita precisa de leitura, decodificada e interpretada a partir do modo de cada um estar no mundo, para construir sentido, e não que a palavra escrita deva ser inferiormente hierarquizada ou até mesmo desconsiderada. O entendimento de que as ações de estímulo à leitura junto a pessoas ou grupos não alfabetizados ou com poucas habilidades de leitura e escrita devam se pautar na oralidade, muitas vezes materializada no espetáculo, é bastante

comum no Brasil hoje e vai ao encontro da “[...] ideologia da facilidade, rapidez na captação da mensagem, confisco do tempo de reflexão [que] dominam e passam a impregnar a cultura e a educação através da simbiose entre mídia e indústria cultural” apontada por Matos (2006, p. 15) num sistema que visa, antes de qualquer coisa, um público consumidor de entretenimento.

A proposição de atividades de promoção da leitura baseadas na oralidade está intrinsecamente ligada à ideia de reconhecimento e de valorização da cultura popular – que nem sempre é a produzida pelo povo, mas sim o que, muitas vezes, é oferecido ao povo –, o que não se opõe ao direito das classes populares de se inserirem e de se apropriarem da cultura escrita, considerada elitista. Essa crença que associa o oral, especialmente, e o facilitado ao popular e que reduz consideravelmente ou exclui dos programas de formação de leitores destinados às classes espoliadas economicamente, a ralé brasileira, como denomina essa enorme parcela da população o sociólogo Jessé Souza, está sustentada num sistema perverso que naturaliza a desigualdade social no país e contribui para a manutenção da ralé em seu devido lugar.

Ao privar uma parte da população de participar do mundo da escrita – o que extrapola o conceito de letramento, que na perspectiva pedagógica “[...] designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57) –, o sistema interdita a formação do sujeito político e reforça a formação do que Olgária Matos chama de “analfabeto secundário”, um “pseudoleitor”, que “[...] desconhece a história e o sentido do conhecimento, na tarefa mais árdua da humanidade que é, como escreveu H. Arendt, ‘humanizar a humanidade’”. (MATOS, 2006, p. 23). Produto de uma sociedade que precisa de consumidores para tudo o que produz, inclusive informações oferecidas de maneira espetacularizada, o analfabeto secundário é:

O indivíduo alfabetizado, com um grau de informação que pode variar do mais baixo ao mais especializado, capaz de decodificar informação visual e de servir-se de terminais eletrônicos, familiarizado, em suma, com as condições de existência num grande centro urbano contemporâneo, mas desprovido de uma visão cultural mais ampla de sua própria vida e do contexto social. (COELHO, 2004, p. 43).

A participação no mundo da escrita é condição para a educação intelectual dos sujeitos e deve ultrapassar as questões cotidianas e imediatas, não restringindo seu horizonte ao alfabetismo funcional, isto é, a exclusiva instrumentalização da população, mediante o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, para as práticas sociais, para a realização de tarefas da vida urbano-industrial. “O letramento, deste ponto de vista, se subsume ao fato de o modo de produção exigir o domínio suficiente de escrita para operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida, pouco tendo a ver com o conhecimento formal”. (BRITTO, 2012, p. 75).

A participação no mundo da escrita pressupõe, em primeiro lugar, a compreensão desse universo e o que sua participação ou ausência implicam na vida do sujeito, mesmo que em algumas etapas da vida, como na primeira infância, por exemplo, isso nem sempre esteja sistematizado para o próprio sujeito. Outro ponto que não se pode perder de vista é que a escrita e as formas com que é ofertada e permitida representam, sempre, um lugar de poder, uma vez que o mundo formal é organizado e regido pela letra. Inserir milhares de adultos analfabetos no mundo da escrita se constitui como um grande desafio para o Brasil, não apenas pela perspectiva educacional, mas, principalmente, pelos aspectos econômicos e sociais, uma vez que a essa parcela da população falta muito mais que poder saber ler e escrever.

Tendo em vista a análise didática de Britto (2012), elegemos como definição de leitura o ato de decodificar um símbolo, isto é, a letra, e sua simultânea interpretação e formação de conteúdo e de sentido, a partir de uma visão de mundo. Como definem Barthes e Compagnon (1987, p. 186):

Decifrar criticamente os textos: ler com atenção, de uma maneira bem informada, e não mecânica ou inocentemente: trata-se de estabelecer institucionalmente como objectivo da educação não a operação de leitura (objecto principal do ensino primário), mas a actividade de leitura, como desenvolvimento da inteligência crítica. Ler torna-se então método intelectual destinado a organizar um saber, um texto, e a restituir-lhe todas as vibrações de sentido contidas na sua letra, de que a primeira leitura é, precisamente, garante.

Feito isso, abordaremos, a partir de agora, os conceitos e usos que são feitos do termo na pedagogia da leitura e nos projetos e programas para formação de leitores e de que forma eles são justificados e legitimados por escritores e teóricos da área.

Trataremos especialmente da leitura literária, considerando que a pertinência e a importância da leitura informativa e utilitária não se apresentam como alvo de questionamentos na pedagogia da leitura e que, além disso, tem tratamento privilegiado no sistema escolar e sua aprendizagem é mais imediata, demandada e objetiva que a literária.

Candido (2004, p. 174) coloca a literatura no bojo dos direitos humanos, defendendo que “[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação”.

Na mesma direção, Chambers (2008, p.15) corrobora o pensamento de Candido e afirma que:

Este uso particular del lenguaje – el uso literario que algunos han llamado “narrar” – es lo que nos define como humanos. Podría decir que esta forma particular del lenguaje y nuestra habilidad para usarlo nos hace lo que somos y, además, hace posible pensar que estamos capacitados para ser aun más de lo que ya somos. [...] Mientras le podamos contar a outro lo que está sucediendo dentro de nosotros mismos y se nos cuente lo que sucede dentro de otras personas, seguimos siendo humanos, sanos, optimistas, creativos. En pocas palabras, seguimos vivos. Una vez que se detiene la narración, estamos muertos.

Barthes (1992, p. 18) preserva a literatura radicalmente, afirmando que se “[...] todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. Nunes (1998, p. 178) sustenta que só a Literatura pode transmitir “[...] o conhecimento do particular, do individual, da subjetividade, dos sentimentos”. Compagnon (2009), na mesma direção, professa a importância de ensinar e de ler literatura, destacando o caráter único que ela tem em comparação a outras linguagens que, segundo ele, também nos oferecem o conhecimento do outro, a percepção do tempo, enfim, narram a vida humana. Mas, ressalta:

O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. Sem dúvida posso suspender o desenrolar do filme, pará-lo em uma imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela suscita em mim. Eis porque a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem. E a literatura – romance, poesia ou teatro – inicia-me superiormente às finesses da língua e às delicadezas do diálogo. (COMPAGNON, 2009, p. 55).

Muitas são as referências sobre a importância da leitura. Muitas delas, especialmente as sobre a leitura literária, são encontradas nos depoimentos e entrevistas de escritores e nos romances, contos, crônicas e poemas.

A reflexão sobre o fazer literário e sobre a leitura por escritores, e não exclusivamente pela Academia, é uma prática que vem se fortalecendo desde o século XX e se consolidou como característica da modernidade (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 10). Esse comportamento que leva escritores a refletir sobre o próprio ofício, escrever, e a refletir sobre a atividade vinculada a ele, ler, está intimamente ligado ao que Bourdieu e Chartier (2011, p. 240) chamam de “produção da crença no valor do produto”. Segundo os autores, o que distingue um produto cultural, no nosso caso o livro, o texto, de outro produto qualquer é a crença, ela própria produzida por quem o produz. A produção dessa crença, desse valor, ainda segundo o autor, não pode ser dominada individualmente:

É preciso que todos os produtores [escritores] colaborem nisso, mesmo que combatam. A polêmica entre intelectuais faz parte da produção da crença na importância do que fazem os intelectuais. Portanto, entre as condições que devem ser preenchidas para que um produto intelectual seja produzido, está a produção da crença no valor do produto. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 240).

Dessa forma, produzindo a crença, são muitas as situações em que a literatura se embriaga de crítica e reflexão e ensaios críticos assumem um tom mais literário.

Sendo assim, começemos pelos escritores em seu exercício de reflexão, através de longas citações que serão importantes para que possamos construir uma concepção de leitura que norteará a análise proposta para esse artigo.

Bartolomeu Campos de Queirós, escritor e teórico no campo da formação de leitores de literatura, foi o autor do *Manifesto por um Brasil literário, que é o marco inicial do Movimento por um Brasil literário*, uma organização da sociedade civil que tem por objetivo valorizar e difundir a leitura literária no país. Para além de sua escrita literária, Bartolomeu Campos de Queirós foi, nas últimas décadas, um perene interlocutor de educadores, professores e bibliotecários em palestras por todo o Brasil e América Latina em prol da formação de leitores. Para ele:

Ter em mãos um livro é suportar, por meio de leve objeto, extenso fragmento do universo. É próprio do humano, mesmo percebendo o peso do seu fardo, buscar entender o lugar em que ele está inserido, sem ter pedido para vir ao mundo. Desejamos conhecer o que está dito e adivinhar o que ainda está por dizer, ansiamos saber e desconfiamos do que sabemos, escutamos e falamos e nos arrependemos, confiamos ou nos desacreditamos. Cremos na dúvida como caminho absoluto. Para tanto, o livro nos alivia diante de tamanhas incertezas. (QUEIRÓS, 2012, p. 90).

Na perspectiva do autoconhecimento e do desvendamento do mundo e do outro, indo ao encontro do que pensa Bartolomeu Campos de Queirós, María Teresa Andruetto, vencedora do Prêmio Hans Christian Andersen em 2012, também atua na formação de professores e mediadores de leitura há mais de três décadas. Para ela:

Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano. É por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por um lado, certo descanso ante a fadiga de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios. (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

O escritor espanhol Javier Marías, numa entrevista à Paris Review, em 2006, ao se referir ao pensamento literário, tratando da leitura de romances e citando William Faulkner, diz que:

Acender um fósforo no meio da noite num descampado não permite ver nada mais claramente, apenas ver com clareza toda a escuridão em volta. A [leitura de] literatura faz isso, mais do que qualquer coisa. Não ilumina, exatamente, mas, como o fósforo, permite enxergar o tamanho da escuridão que existe (MARÍAS, 2011, p. 419).

Pelo mesmo caminho segue Orhan Pamuk, escritor turco laureado com o Nobel de literatura em 2006:

Ler um romance é confrontar-se tanto com a imaginação do autor quanto com o mundo real cuja superfície arranhamos com uma curiosidade tão inquieta. Quando nos refugiamos num canto, nos deitamos numa cama, nos estendemos num divã com um romance nas mãos, nossa imaginação passa a trafegar o tempo todo entre o mundo daquele romance e o mundo no qual ainda vivemos. O romance em nossas mãos pode nos levar a um outro mundo onde nunca estivemos, que nunca vimos ou de que nunca tivemos notícia. Ou pode nos levar até as profundezas ocultas de uma personagem que, na superfície, parece semelhante às pessoas que conhecemos. Melhor. (PAMUK, 2010, p. 266).

Marcel Proust, em *Sobre a leitura*, atribui ao ato de ler o grande benefício que é a formulação de perguntas e indagações, que tem uma duração muito maior do que o tempo cronológico da leitura:

E nisto reside, com efeito, um dos grandes e maravilhosos caracteres dos belos livros (que nos fará compreender o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual) que para o autor poderiam chamar-se “Conclusões” e para o leitor “Incitações”. Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram. (PROUST, 2001, p. 30).

Para além dos depoimentos de escritores sobre leitura, recolhidos em entrevistas publicadas, artigos e ensaios, é muito significativa também a forma com que ela, a leitura, se apresenta nos textos literários, isto é, em romances, contos,

crônicas e poemas. *Dom Quixote*, *Madame Bovary* e *Auto-de-fé*, são exemplos europeus clássicos, dentre inúmeros outros, de romances que têm como tema a leitura e os livros.

O israelense Amós Oz, em sua autobiografia literária *De amor e trevas*, lança mão de *Crime e castigo*, de Fiodor Dostoievski, para abordar a experiência da leitura literária, do encontro com os medos e as angústias mais íntimas de cada um, propiciados por um personagem como Raskolnikov. Para além da descoberta de que o desamparo, o desespero, a humilhação e muitos outros sentimentos são comuns a Raskolnikov e a todos os homens, o que faz com que o fardo pareça mais suportável pela partilha do que é humano, é na escuta que a leitura literária acolhe os leitores em sua mais profunda intimidade: a literatura convoca os leitores ao encontro com os seus segredos mais inconfessáveis, num diálogo generoso, estendido no tempo e no espaço, com toda a humanidade. A leitura literária exige, através de personagens como Raskolnikov, o enfrentamento de si mesmo e o encontro com o outro, com o estranho, com o horrível, com o belo também, o que proporciona uma compreensão mais ampliada da vida e do mundo.

[...] o terreno que o bom leitor prefere palmilhar ao ler um bom livro não se encontra entre o texto e seu autor, mas sim entre o texto e o próprio leitor: a questão não é se “Quando Dostoievski ainda cursava a faculdade, ele andava assaltando e matando pobres velhinhas?”, mas sim se você, leitor, pode experimentar se colocar no lugar de Raskolnikov para desse modo sentir em sua própria pele todo o horror, o desespero, a humilhação maligna misturada à arrogância napoleônica, as alucinações megalomaniacas, o aguilhão da fome e da solidão, o desejo, a exaustão e a nostalgia da morte para que se possa então fazer a comparação (cujo resultado será mantido em segredo) não entre o personagem da história e os diversos acontecimentos da vida do autor, mas entre o personagem da história e o seu próprio eu, o seu eu secreto, perigoso, infeliz, louco, criminoso, é esse o ser ameaçador que você mantém sempre bem preso, bem no fundo, dentro de sua masmorra mais tenebrosa para que ninguém no mundo jamais suspeite, D’us o livre, de sua existência, nem seus pais, nem as pessoas que você ama, para que não fujam tremendo de medo de você, como fugiriam de um monstro horrível – e então, quando você lê a história de Raskolnikov, [...] vai poder trazer esse Raskolnikov para dentro de si próprio, para dentro dos seus porões, para os seus labirintos sombrios, para além de todas as trancas, para dentro da masmorra, e lá poderá fazer que ele encontre os seus monstros mais indecorosos, mais obscenos, e assim poderá comparar os monstros de Raskolnikov com os seus próprios monstros, aqueles que na vida civil você nunca poderá comparar com nenhum outro, pois nunca os apresentará a nenhuma alma viva, nem mesmo em sussurros, na cama, ao ouvido de quem se deita com você à noite, para que o outro não arranque no mesmo instante o lençol e nele se enrole, e fuja de você aos gritos de horror. (OZ, 2005, p. 44).

Se no universo literário, tanto no exercício da crítica quanto na literatura, as ideias convergem para o entendimento da leitura, especialmente a literária, como forma de autoconhecimento e de desvendamento do outro e do mundo, no campo teórico os entendimentos são mais divergentes, embora seja unânime o reconhecimento da importância da leitura literária, por razões distintas (entretenimento, lazer, suporte para o ensino de disciplinas do currículo escolar etc.). Nesse artigo, nos apoiaremos em autores que vão ao encontro da ideia de leitura professada pelos escritores acima citados: a que, acredita-se, contribui para o autoconhecimento, para uma percepção ampliada e plural do mundo e dos outros e para a educação intelectual dos sujeitos.

Numa pesquisa sobre o significado da leitura na vida de jovens da zona rural e de bairros marginalizados nas periferias de grandes cidades francesas, entre eles muitos imigrantes africanos e do leste europeu, Petit (2008) constata que a leitura, mesmo que não se constitua como hábito, ajuda os jovens a se fortalecerem diante dos processos de exclusão social e de marginalização. Através da possibilidade de deslocamento e de uma percepção mais ampliada do outro e do mundo, condição inerente à leitura literária, como defendido pelos autores anteriormente citados, o ato de ler se apresenta como uma recusa à privação do pensamento, em “[...] tempos em que o pensamento se faz raro”. (PETIT, 2008, p. 19).

Para os jovens entrevistados por Petit, a leitura se configura como uma forma de fazer parte de um mundo ao qual estão social, econômica e culturalmente interditados, muitas vezes até no desejo. Tomar a palavra escrita e elaborar intelectualmente sentido para a vida é um ato político, mesmo se circunscrito à intimidade de cada um. Quando nos damos conta, e isso é muito difícil e demanda muito trabalho, de que ler:

É não só trilhar as pegadas da diferença produzida por um livro, mas também, de certa forma, caminhar pela floresta inteira onde essas pegadas já foram ou serão seguidas. Nessa floresta, estão todos sozinhos, mas cada um, se assim desejar, pode igualmente ouvir outros passos que não os seus. (BAILLY, 2012, p. 19).

Um mundo inteiro se oferece a partir da percepção do que a escrita significa. O mundo grande, antigo, diferente e estranho encerrado pelos livros, especialmente

pela literatura, numa língua muito distinta da que se fala e do uso que pragmaticamente dela se faz – e isso é muito importante tanto no caso dos imigrantes quanto no dos franceses, se temos em vista a pesquisa realizada por Petit, com aplicação direta ao olhar para um enorme contingente de jovens brasileiros, que tem na língua apenas uma forma de comunicação –, tem uma grande chance de se constituir como um exercício de identidade, de conhecimento do eu em relação ao outro, de conhecimento da vida como ela é entendida por Bailly, muito além do “Totem aglutinador, orgânico e comunal de uma comunidade de viventes, mas algo de muito mais difuso, frágil, descentrado, qual seja, a integralidade da significância, a imensa fuga para a frente, correndo daquilo que é”. (BAILLY, 2012, p. 33).

A ideia de leitor consignada por Lacerda ([200-], p. 13) vai ao encontro do entendimento de Petit e ajuda a consolidar, num documento governamental de avaliação das ações de formação de professores e mediadores de leitura do PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura –, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (autora dos documentos que são objeto dessa pesquisa), a ideia de leitura como condição para uma vida cidadã e para o pensamento autônomo, que extrapola os aspectos pragmáticos do cotidiano, sem desconsiderá-los:

[...] o livre-arbítrio – que torna os seres humanos responsáveis por seus atos – encontra sustento devido na informação e no arcabouço reflexivo que caracterizam a condição de leitor. Ler não é tão-somente uma ação pragmática, porém um exercício da razão e do devaneio – duas faces que compõem a mente humana, como cara e coroa fazem o todo de uma moeda. [...] leitores costumam ser formuladores de perguntas e capazes, como tal, de escrever sentenças diversas das que lhes foram ensinadas como as únicas possíveis, verdadeiras ou legítimas. O fato de ser leitor traz como única garantia a perspectiva da escrita como tarefa aberta, inacabada, que a humanidade confia a si própria, na possibilidade de exercer o melhor de sua condição. (LACERDA, [200-], p. 13).

O entendimento de leitor postulado por Lacerda ([200-]) se aproxima do de intelectual defendido por Said (2005), ratificando a ideia de um sujeito que, mais que competências e habilidades em torno da leitura e da escrita, tenha consciência e desejo de participação política na sociedade em que vive:

No fundo, o intelectual, no sentido que dou à palavra, não é nem um pacificador nem um criador de consensos, mas alguém que empenha todo o seu ser no senso crítico, na recusa em aceitar fórmulas fáceis ou clichês prontos, ou confirmações afáveis, sempre tão conciliadoras sobre o que os poderosos ou convencionais têm a dizer e sobre o que fazem. Não

apenas relutando de modo passivo, mas desejando ativamente dizer isso em público. (SAID, 2005, p. 35).

Mas, além de validar a leitura como instrumento para a construção da autonomia dos sujeitos, Lacerda ([200-]) traz para a discussão um novo elemento: a importância da consciência da necessidade de participação no mundo da escrita, isto é, o entendimento de por que e para que ler para que a leitura e a escrita se constituam uma necessidade e um bem. Tanto em suas reflexões teóricas quanto em sua produção literária, essa questão se apresenta como preocupação constante. Em *Bárbara debaixo da chuva*, somos convidados a partilhar as angústias de uma menina aprendendo a ler e a escrever numa escola rural. Conversando com a diretora e com o professor, a menina relembra um “avô” comum de todas as crianças da região:

-- Foi isso que seu Nedil ensinou pra mim, dona Marta. A história de Iansã e de Santa Bárbara, que está no meu nome. A história do caranguejo que anda de lado por esperteza, um presente que a lua deu pra ele. E que é importante saber escrever para não deixar essas histórias morrerem. Ele disse que na escola eu estava podendo viver uma grande aventura, a maior aventura da humanidade, ele falou pra mim. [...]

-- Mas eu não entendo ainda muito bem o que é essa aventura – [Bárbara] teve coragem de dizer.

Dona Marta continuou:

-- É poder receber o que os outros seres deixaram antes para você, é poder deixar para os outros que virão aquilo que você pensar, que você criar, que você escrever. E não é só isso: é poder ter armas para lutar por seus direitos. É saber que, ao assinar um papel, você está concordando com coisas que nem sempre são boas para você. Quem não sabe ler nem escrever acaba sendo, muitas vezes enganado. (LACERDA, 2010, p. 102).

Ao dizer que não entende bem o que significa saber ler e escrever, atividades que lhe foram socialmente impostas como importantes sem a menor explicação, a pequena Bárbara dá o primeiro passo para sua educação intelectual: questiona e quer entender o porquê daquilo, isto é, rejeita, consciente e inconscientemente, o que não lhe faz promessa alguma. De maneira consciente porque tem a coragem de dizer que não sabe por que tem que ler e escrever; de forma inconsciente na medida em que não aprende, durante todo o ano, as letras que lhe são ensinadas.

A reflexão sobre um objeto de estudo ou de trabalho como motor e protagonista de qualquer atividade intelectual foi amplamente discutida por Theodor

W. Adorno. Em um texto sobre a formação de professores de filosofia, especificamente sobre concursos para a ocupação de vagas para cadeiras dessa disciplina nas universidades, Adorno aponta a relação com o trabalho, isto é, com o objeto de interesse, como sendo essencial para o exercício da atividade intelectual. Mais que o conhecimento específico da disciplina em questão, é na reflexão sobre ela mesma, sua razão de ser, que se instala a resistência contra a aceitação de uma consciência reificada, que, sem nem mesmo perceber que o faz, admite a vida e as coisas como alguém um dia disse que elas são ou deveriam ser. As considerações que tece acerca dos futuros professores de filosofia, objeto do seu estudo nesse texto, também se aplicam aos professores, bibliotecários e demais profissionais que lidam com a formação de leitores:

Que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. [...] A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade. (ADORNO, 1995, p. 69).

Essa abordagem é um ponto de partida para Meek (2004, p. 52), que afirma que o que faz a diferença na formação de um leitor não é a inteligência, nem o vínculo com boas escolas e nem mesmo a condição social, embora esses fatores sejam importantes, mas sim “[...] el hecho de saber en qué consiste el acto de leer, y esto incluye las sensaciones al momento de leer y las posibilidades que abre la lectura”.

Castrillón (2011), ao pensar a leitura e a escrita como um direito, no âmbito da formulação de políticas públicas para a área, rechaça o discurso e as campanhas esvaziadas em prol da valorização da leitura e faz coro a Lacerda e Meek, afirmando que:

Somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser um instrumento para seu benefício e for de seu interesse apropriar-se dela, poderemos pensar numa democratização da cultura letrada. (CASTRILLÓN, 2011, p. 16).

Britto (2003), por sua vez, faz uma crítica contundente aos pressupostos e ao discurso que sustentam campanhas e programas pela valorização da leitura que teriam, em tese, o objetivo de convencer a população de que ler é importante. Através da análise de pinturas, fotografias, campanhas publicitárias e justificativas de ações da sociedade civil pela democratização do acesso à leitura, constata que as práticas leitoras subentendidas nesses olhares pressupõem um sujeito que, mesmo que minimamente, saiba ler e que esteja inserido num contexto social onde a leitura seja uma prática legitimada e ritualizada. Além disso, aponta o equivocado entendimento de que a acessibilidade física ao livro é o bastante: não basta levar material escrito – livros, revistas, gibis, computadores – a favelas, hospitais, creches, parques, comunidades ribeirinhas, presídios etc. para que as pessoas leiam. Desconsidera-se completamente que as condições para a apropriação da leitura estão ligadas às questões sociais, econômicas e culturais da população, num pensamento precário de que “[...] é possível incluir toda a gente sem modificar o modelo excludente de sociedade” (BRITTO, 2003, p. 140). Desconsidera-se a violência simbólica à qual as classes excluídas, não só do mundo da escrita, mas de inúmeros bens materiais e imateriais, são submetidas cotidianamente, seja na escola, no trabalho, na moradia, na saúde e na perspectiva de vida.

Ao que Britto (2003, p. 140) chama de “proselitismo da leitura”, numa aproximação com os discursos e práticas religiosas que em busca de fiéis repetem exaustivamente uma fala pré-fabricada e dogmática, Castrillón (2011, p. 20) acrescenta, criticamente, suas considerações sobre o tema:

Tais campanhas, em geral, baseiam-se em palavras de ordem que pretendem nos convencer da necessidade dessa prática, sem levar em conta que nada se torna necessário – e muito menos a leitura, que é um exercício difícil, que exige um tempo cada vez mais escasso e um esforço que poucos estão dispostos a realizar – se não se tiver a íntima convicção de que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo.

Lajolo e Zilberman (2009) também se debruçam sobre a questão e, partindo do Eixo 3 do Plano Nacional do Livro e Leitura (BRASIL, 2006), *Valorização da leitura e comunicação*, e da análise de campanhas publicitárias realizadas pelo próprio Plano Nacional do Livro e Leitura para a valorização da leitura como prática

social, fazem alguns apontamentos. O mais conclusivo é de que a hipótese das campanhas publicitárias é de que “Uma das causas de se ler pouco no Brasil é a circunstância de as pessoas ignorarem a importância que livros e leitura podem desempenhar em sua vida”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 128). Para resolver esse problema, informam as autoras, tenta-se convencer a população de que ler é importante e que essa prática traz muitas vantagens para aqueles que a adotam. Nessa perspectiva, o livro e a leitura são tratados como mercadoria qualquer e o discurso em torno deles é, mais que esvaziado de sentido, contraproducente, pois associa o ato de ler ao consumo fácil, que pode ser realizado apenas por uma escolha induzida pela propaganda.

Na formulação do reforço [que o PNLL se esforça para incutir no imaginário da população de que vale a pena ler], contudo, a leitura se metamorfoseia em mercadoria, pois aparece na condição de objeto vendável, a ser adquirido por um consumidor graças às vantagens oferecidas. O resultado é a reificação da leitura; e, assim reificada, ela corre o risco de perder seu significado transitivo, de compartilhamento de experiência, para se transformar em produto com o qual a única relação possível é o consumo, que unicamente pela imposição – “tem que” – se justifica. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 133).

Já sabemos o que a leitura, especialmente a literária, oferece ao sujeito, ou melhor, o que a participação no mundo da escrita pode oferecer ao sujeito: visão ampliada de mundo, conhecimento de si e do outro, percepção do espaço e do tempo histórico, pensamento autônomo. Essa é uma perspectiva política da leitura, que se contrapõe a uma vertente tecnicista (BRITTO, 2012). Na vertente tecnicista, os atos de ler e escrever são considerados competências, dissociados de outros conhecimentos, como uma operação mental abstrata, comum a todas as pessoas e passível de verificação uniforme. Nessa abordagem, em que visão de mundo e condições sociais são desconsideradas, uma educação igualitária, que contempla o ensino de leitura e escrita, seria aquela que permitisse a todos o desenvolvimento das mesmas habilidades. O viés tecnicista da leitura e da escrita tem no horizonte a formação de sujeitos funcionalmente alfabetizados, o que, é importante destacar, em muito se diferem de sujeitos participantes do mundo da escrita. Mais que uma população com habilidades para ler e escrever um texto, minimamente instruída para o mercado de trabalho e para as necessidades da sociedade urbano-industrial, a

perspectiva política da leitura contempla a permanente educação intelectual do sujeito, a construção do conhecimento, “[...] o exercício da razão e do devaneio – duas faces que compõem a mente humana, como cara e coroa fazem o todo de uma moeda” (LACERDA, [200-]), o que tem como condição *sine qua non* o entendimento do que significa, para cada pessoa isoladamente e no coletivo, ter ou não a posse da letra.

3 Conclusão

Diante do exposto, torna-se premente a discussão aprofundada para se entender do que se fala quando se fala de leitura em situações em que se tem no horizonte a formação de leitores.

Para que as proposições da pedagogia da leitura se constituam de maneira sólida, é necessário que os profissionais envolvidos com projetos na área saibam exatamente do que tratam e o que pretendem alcançar através de seus projetos e ações.

Nesse sentido a Ciência da Informação é, no nosso entendimento, um foro privilegiado para essa discussão, pois forma uma importante categoria dos profissionais que conduzirão bibliotecas e projetos para a construção de um país leitor, além de ser o espaço, por excelência, da reflexão acadêmica nos estudos biblioteconômicos.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAILLY, Jean-Christophe. A tarefa do leitor. **Serrote**, São Paulo, v. 11, p. 13-35, jul. 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. Leitura. In: **ENCICLOPEDIA Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. v. 11, p. 184-206.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural – debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 231-253.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Brasília, 2006. Disponível em:
<http://189.14.105.211/conteudo/pnll_download.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHAMBERS, Aidan. **Conversaciones**. México: FCE, 2008.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LACERDA, Nilma. **Bárbara debaixo da chuva**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2010.

LACERDA, Nilma. **Casa da leitura**: presença de uma ação. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Fundação Biblioteca Nacional, [200-].

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador**: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

MARÍAS, Javier. A arte da ficção. In: _____. **As entrevistas da Paris Review**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 419-459.

MATOS, Olgária. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MEEK, Margaret. **En torno a la cultura escrita**. México: FCE, 2004.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: CosacNaify, 2011.

NUNES, Benedito. **Crivo de papel**. São Paulo: Ática; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Mogi das Cruzes: Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.

OZ, Amós. **De amor e trevas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PAMUK, Orhan. **Outras cores**: ensaios e um conto. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as Conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.

Readers' formation and discourses about reading

Abstract: This article discusses the various meanings of the term “reading” according to distinct situations in which it is applied, seeking to understand its use in reading pedagogy and in projects of readers' formation. Therefore, it analyses the discourse of authors and writers about reading in theoretical and literary texts, as well as definitions established in dictionaries of Portuguese, concluding that, despite the term's polysemy, it is important that researchers, teachers and librarians understand the concept they adopt when they use the term in their projects and researches.

Keywords: Reading. Literature. Readers' formation.

Recebido: 10/04/2013
Aceito: 05/06/2014

