

## 2 Leitura/ Literatura/ Cultura

Protesto contra o estreitamento insensato que é imposto à idéia de cultura ao se reduzi-la a uma espécie de inconcebível Panteão; o que resulta em uma idolatria da cultura, da mesma maneira que as religiões idólatras colocam deuses em seu Panteão.  
(Antonin Artaud)

A formação do sujeito-leitor, envolvida pela trama da cultura, o universo da recepção de textos, seus aspectos teóricos e metateóricos, a partir de um “círculo de leituras”, foi a temática escolhida para esta pesquisa, a fim de problematizar questões relacionadas à discussão que, acreditamos, levará a uma desejada e necessária convergência dos elementos leitura/ literatura/ cultura.

Nesta investigação, os espaços de construção do saber, embora não sejam os únicos onde a leitura é praticada, funcionam como eixos que engendram a problemática, pois são os espaços institucionalizados aos quais estão delegadas as responsabilidades pela difusão e aprimoramento de práticas da leitura e da escrita em nosso tempo. É nestes espaços, ainda tão atrelados a um ensino formal, que podemos verificar a mencionada tríade, que, embora compartilhando a consoante de ligação /t/ e o sufixo /ura/, no plano da formação dos substantivos, parece nada ter em comum, no cotidiano dos conteúdos ministrados.

Traçar um mapeamento da situação de leitura e escrita dos estudantes brasileiros é apresentar ao leitor a cena de um caos, em que muitos fatores têm sua parcela negativa de contribuição. Importa esclarecer que não se trata de assumirmos aqui posturas apocalípticas da descrença vazia em que está jogada a maior parte do magistério brasileiro, mas de tomarmos como realidade uma conjuntura que se revela assustadora todos os dias: a de que a maior parte dos estudantes, deste país, desenvolve, ao longo de sua vida escolar, uma aversão veemente com relação à leitura e à escrita.

Em doses anuais de (de)formação do gosto pela leitura, a instituição escolar, até o 2º grau, de forma significativa, tem alcançado, em seus objetivos gerais e específicos, a meta pedagógica que auxilia grande parte dos estudantes a chegar ao ensino superior, para compor o quadro das estatísticas, na clara condição de *analfabetos funcionais*. As pesquisas comprovam que “apenas 26% dos alfabetizados no Brasil sabem exatamente o que leram. Muitos universitários

fazem parte do maior grupo”<sup>1</sup>. Assim, dentro dos objetivos gerais do ensino, temos que, ao final das unidades, o aluno deverá ser capaz de desenvolver o gosto pelo ato de ler, mas, ao contrário, evita-o, sempre que possível for.

Depois de "vencida" a etapa anterior, fazendo parte deste sistema escolar, estão as universidades, universo sobre o qual incidirá o foco de nosso estudo, pois lá estão os leitores que nos interessam aqui. Queríamos registrar aqui que estas IES, diante do cenário apresentado, têm se projetado de maneira diferente das escolas de primeiro e segundo graus; entretanto, na verdade, o que podemos ver é um nível de escolaridade superior que, ao receber os *analfabetos funcionais*, não consegue dar conta de reverter o processo que falhou nos anos anteriores. Prosseguindo com a utilização de práticas surdas à realidade que se mostra, transformou-se em reduto que acolhe e transmite queixas acerca das dificuldades mostradas pelos estudantes, quando estes tentam se apropriar do conhecimento que as faculdades têm a oferecer.

As universidades, que se auto-intitulam “templos do saber”, precisam transmitir conhecimento a quem, em sua maior parte, está inserido na categoria acima citada, ou seja, não consegue interpretar ou compreender o que lê. Então, perguntamos: como se apropriar do conhecimento, estando distante das práticas da leitura que são, de forma efetiva, a única ponte para alcançá-lo? Compartilhando desta inquietação, a professora Eliana Yunes, neste caminho de pesquisa da leitura há tempos, também indaga: “Como a leitura, esse portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora?”<sup>2</sup>

Recortada novamente, esta pergunta aparece permeando outras indagações, em outros universos, em que a busca por ampliações teóricas e práticas se instauram, como se configura em pesquisas às quais tivemos acesso<sup>3</sup>. A resposta não é simples, mas têm procurado dá-la, ao longo de muitos anos, pesquisadores brasileiros sérios e sensíveis à problemática contemporânea, que vêm pontuando e denunciando as dificuldades que atravessam o trabalho com a leitura,

---

1 NÚMEROS da Vergonha. Revista Ensino Superior, São Paulo, n. 41, fev. 2004, p. 18.

2 YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: Pensar a leitura: complexidade. p. 15.

3 COSTA, Marta Morais da. Estamos dispostos a lançar fora o leitor com a água do banho da literatura? In: Conhecimento Local e Conhecimento Universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes. p. 263.

especialmente em contextos escolares, já que, como dito, a eles está delegada a responsabilidade pela sua difusão da mesma, de início, com a alfabetização. Por isso, a pesquisadora citada muito bem reconhece o desdobramento desta relação distorcida entre a leitura e os leitores e, assim, é possível completar:

E não é esta a única consequência trágica da relação com a escrita: o bloqueio à leitura vai se delinear como o obstáculo mais sério a toda a aprendizagem qualificada, de tal modo que os problemas encontrados pelos estudantes — mesmo universitários — na compreensão e interpretação dos materiais de estudo, parecem advir deste fracasso de origem remota.<sup>4</sup>

Este desacerto escolar, com relação à leitura, é o que nos leva, freqüentemente, a ouvir falar, num âmbito geral, em uma "crise da leitura", mas, por alguns aspectos e, avaliando diferentes contextos, não se pode afirmar que a leitura, neste âmbito geral, esteja de fato presa a uma crise. Vale a pena reavaliar e pensar que tal crise pertence mais ao sistema escolar e às suas formas de condução dos trabalhos com leitura conforme pudemos constatar.

Do ponto de vista quantitativo, é interessante verificar uma proliferação de espaços para vendas de livros dos mais diversos títulos. Também nos cultos evangélicos, não há uma crise, a bíblia continua sendo lida, citada e interpretada e tal leitura tem reflexos em outros ambientes, como a casa, o trabalho, a vida estudantil e profissional, pois o leitor de Bíblia, oriundo de cultos evangélicos, é investido do papel daquele que lê e produz textos, argumentando para convencer e converter. “Há /.../ indícios quantitativos de que o Brasil é um grande mercado editorial, comportando um expressivo contingente de leitores e revelando grande vitalidade em redor da leitura.”<sup>5</sup> Enfim, de onde, então, vem a mencionada crise?

Observando práticas leitoras outras, acrescentamos algumas notas sobre leituras em contextos ditos populares, por acreditar que, para um pesquisador que seja minimamente sensível às questões das práticas leitoras, nenhuma pode passar despercebida, sem que seja alvo de alguma análise, ainda que rápida. De qualquer modo, pretendemos registrar aqui, um fato cotidiano que para muitos não seria passível de apreciação ou mínima investigação. Para nós, entretanto, situações corriqueiras encontradas nas cenas urbanas podem dizer muito das práticas

---

4 YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: Pensar a leitura: complexidade. p. 15.

5 DAUSTER, Tânia. Jogos de inclusão e exclusão sociais. In: A Experiência da Leitura. p. 108.

leitoras, em nosso tempo e na nossa sociedade e podem, inclusive, desmistificar a idéia generalista de que as pessoas não lêem.

Em algumas notas feitas durante a observação de um terminal de ônibus, que atende às camadas ditas populares, na cidade de Juiz de Fora, foi possível verificar que o mundo das letras não é estranho para muitos. Ao serem distribuídos, gratuitamente, à população que por ali passava dezenas de exemplares de um jornal popular da região, foi possível verificar que o impresso era imediatamente folheado, de várias maneiras, pela maior parte das pessoas, algumas se detinham mais à leitura, outras folheavam de forma despreziosa, como é possível supor, "passando os olhos" pelas manchetes ou pelas fotos e ilustrações.

De qualquer maneira, foi possível concluir que, de uma forma geral, as pessoas "lêem" notícias impressas, não estão alheias à informação, ainda que seja questionável o nível dos textos veiculados pelo periódico. Por se tratar de texto jornalístico, podemos inferir que estes leitores lêem para saber dos fatos e dos acontecimentos, por meio de narrativas curtas e com vocabulário próximo do cotidiano, como pudemos constatar ao analisarmos o jornal distribuído.

É possível sustentar tal conclusão, ao buscar mais subsídios, através de observações, para contra-argumentar com relação às afirmações de que as pessoas não lêem. Numa outra cena urbana, durante o período da manhã, num horário reservado ao café, aplicamos, num canteiro de obras, uma breve entrevista a dois trabalhadores da construção civil: serventes. A partir de nossa primeira observação, verificamos trataram-se de dois leitores, pois os dois folheavam um jornal local, o mesmo distribuído no terminal citado anteriormente. Na entrevista, os dois informaram os motivos para buscar a leitura: lêem constantemente jornais locais e o jornal "Lance", dedicado ao esporte, por terem interesse em saber das notícias; disseram que os textos não lhes oferecem dificuldade de compreensão. Perguntados sobre a preferência, em relação às modalidades de leitura, responderam, em outras palavras, preferirem textos breves, objetivos, de seu interesse, de relações imediatas com seu cotidiano, ou seja, textos que exigem baixo nível de abstração, como aqueles apresentados pelos jornais. Além disso, os dois nos informaram o nível de escolaridade: um deles, com ensino médio,

acrescentou a leitura da Bíblia e, o segundo, com ensino fundamental incompleto, manteve sua leitura restrita a jornais.

Com relação a esta última entrevista, gostaríamos de ressaltar que não vemos aí a possibilidade de aplicação do pensamento de Roger Chartier<sup>6</sup>, quando menciona certa dissimulação dos entrevistados ao serem questionados em relação à leitura, quando pensam no que vale a pena ser explicitado acerca do que lêem, ou seja, aquilo que é reconhecido como legítimo pelo saber institucionalizado. Neste caso, pudemos concluir que os leitores não desejavam transmitir nenhuma imagem de leitor ideal para os modelos reconhecidos dentro dos paradigmas tradicionais. Na verdade, a honestidade das respostas sobrepujou qualquer outro interesse, à medida que os dois estavam bem distantes de uma consciência escolar acerca da leitura, estavam descomprometidos com o sistema oficial, tanto que em nenhum momento citaram obras canônicas reconhecidas pela escola. É importante notar o aparecimento do cânone universal no imaginário do ocidente: a Bíblia.

Há dois interessantes pontos de vista sobre o que se chama de crise da leitura, demarcados pela professora Tânia Dauster<sup>7</sup>, em entrevistas feitas a vários escritores, que merecem ser explicitados. O primeiro levanta a hipótese de que o reconhecimento de uma crise é "um lugar-comum, fruto de uma visão elitista e preconceituosa em torno da leitura e da literatura". O segundo indica que, "ao avaliarmos o contingente populacional brasileiro, vemos que muitos livros ainda são caros, se levamos em conta a situação econômica de grande parte deste contingente". Por outro lado, observamos que é comum vermos livros serem vendidos em supermercados freqüentados pelos chamados setores de baixa renda, há títulos de autores brasileiros canônicos, como Machado de Assis, Aluísio Azevedo, José de Alencar e, ainda, vários autores clássicos de diferentes áreas como Platão e outros, vendidos a preços muito acessíveis.

Aproveitando dados do sistema escolar francês, levantados por Anne Marie Chartier, nós podemos deslocá-los, confortavelmente, por indevido que pareça, e aplicar as suas conseqüências ao contexto brasileiro, verificando os resultados do processo na mesma medida que vemos despontar dentro do sistema escolar aliado a um fator cultural.

---

6 CHARTIER, Roger. Práticas da Leitura. p. 237.

7 DAUSTER, Tânia. Jogos de inclusão e exclusão sociais. In: A Experiência da Leitura. p. 108.

/.../entre 1960 e 1975, o mundo tinha mudado. As crianças do povo assistiam à televisão, iam ao cinema, aos shows de rock e telefonavam mais do que escreviam. Depois de maio de 1968, a leitura dos clássicos poderia parecer uma tradição arcaica e elitista; segundo os professores, o teatro de Corneille tinha se tornado ilegível para os alunos dos meios populares/.../ produziam nos alunos das periferias mais espanto e tédio do que qualquer entusiasmo. Esta "crise", que é uma crise da escola, é também uma crise da cultura.<sup>8</sup>

Diante desse estado de coisas, julgamos ser interessante, então, buscar bases epistemológicas, que explorem a situação de leitores na contemporaneidade através de perspectivas mais amplas. Nós pensamos, primeiramente, em utilizar como referência um conceito de leitura ressemantizado, contraposto àquele já existente e praticado em versão instrumental e limitada, que, como podemos constatar, não dá conta de cobrir a demanda pela formação de leitores.

Além disso, julgamos interessante alocar este estudo em solo interdisciplinar, aproveitando as contribuições de diferentes campos do saber, que, acreditamos, poderão clarear pontos obscuros relativos à "construção de um leitor", enquanto representação de uma cultura, enquanto subjetividade, constituída por intersubjetividades, imbricada por inúmeros aspectos que dinamicamente se (entre)laçam no tecido multicultural de nosso tempo.

Diante do exposto, vemos que, de imediato, a investigação está direcionada para alguns aspectos e, dentre eles, mostram-se mais evidentes, a explicitação de contrapontos entre as práticas da leitura centradas nos paradigmas tradicionais, em oposição a um paradigma pós-moderno<sup>9</sup>, a (re)construção dos sentidos dos textos pelo leitor, o encontro do prazer de ler, a relação do indivíduo com a cultura e os desdobramentos desses aspectos, provocados por uma extensa rede de relações, herdeira de uma interminável rede de sentidos.

Assim, vemos que há percursos interessantes a serem feitos, os quais poderão nos auxiliar nesta ainda precária tarefa de "conduzir" o possível leitor à leitura, e há muitas hipóteses a serem levantadas que poderão contribuir para a reflexão sobre o processo de formação de sujeitos-leitores, pois, apesar das importantes e expressivas pesquisas desenvolvidas sobre o tema, o entendimento mais amplo acerca desta área do conhecimento, principalmente tomado como

---

8 CHARTIER, Anne-Marie. Escola, Culturas e Saberes. p.13.

9 Terminologia baseada na tese de Edgar Morin sobre a necessidade de se adotar um paradigma complexo para entendermos o contexto de nosso tempo.

prática cultural, apresenta-se como um desafio para aqueles que se reconhecem mediadores entre o texto e o leitor.

Por fim, não é possível ignorar neste contexto, a reviravolta tecnológica que introduziu novos suportes para a leitura e a descoberta de que velhos suportes tinham sua legibilidade ignorada: dos portais das igrejas medievais, aos anúncios publicitários de hoje, tudo requer leitura. Em todo caso, o ponto de partida é a literatura, como o mais aberto e receptivo discurso no universo da escrita, mas cuja experiência amadurece em direção a outros discursos de cultura.

## 2.1.

### **Sobre a tríade leitura / literatura / cultura**

Uma questão merece destaque no contexto das discussões e diz respeito ao lugar da literatura, reconhecida enquanto linguagem distante do interesse dos estudantes, e nos remete à tríade, já mencionada, leitura/ literatura/ cultura. Para melhor compreensão de nossa posição, faz-se importante explicitar a noção que nos aproxima do termo cultura; aqui, ela está voltada para uma concepção mais abrangente, que congrega certas *sintonias*:

*/.../uma parte significativa de concepções de cultura converge tacitamente na idéia de ela exercer a dupla função de orientadora e tradutora de processos comunicativos que se materializam em diversos sistemas simbólicos, em convicções e valores, responsáveis tanto pela manutenção e reprodução de sistemas sociais quanto pela sua constante transformação.<sup>10</sup>*

Como a abordagem de textos literários não é vinculada pelos estudantes a nada de que se possa “tirar proveito”, pensar a literatura, entremeada pela cultura, pode levar a uma revisão de estratégias utilizadas para explorar as ficções:

*Olhar a literatura na sua condição de linguagem, em interface com outras expressões culturais, pode, no mínimo, reservar-lhe o sabor de “oferecer verbo” para o leitor referir e tratar a cultura, em múltiplas linguagens, seja o cinema, as artes plásticas ou a música, por exemplo. /.../ Aí, todavia, se coloca a contra-face problemática para o deslocamento da literatura: o lugar da cultura tão pouco está marcado em nossas escolas de ensino médio e em boa parte do terceiro grau<sup>11</sup>.*

10 OLINTO, Heidrun Krieger. Literatura/cultura/ficções reais. In: Literatura e Cultura. p. 73.

11 YUNES, Eliana. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: Literatura e Cultura. p. 65.

Frente a isso, uma nova questão se coloca e está relacionada à idéia de que o ato de ler deve ser entendido como uma continuidade da relação do indivíduo com o mundo. Neste sentido, dialogamos com Paulo Freire, que, ao criar o neologismo “palavramundo”, trazia à tona uma noção de leitura abrangente e, há trinta anos, já lembrava: “o ato de ler confunde-se com o próprio fato de se estar no mundo”<sup>12</sup>. Neste ponto, questionamos: de que mundo estamos falando? Certamente de um mundo criado e recriado a partir dos critérios e julgamentos de uma (inter)subjetividade, pois é através da cultura que “os indivíduos definem esferas de sua realidade”<sup>13</sup>. Sobre esta questão, é interessante acrescentar: em que espécie de mundo, afinal, vivemos hoje? Será que os dias da realidade já se foram?”<sup>14</sup> Assim, o mundo é, em princípio, reconhecido por realidades múltiplas, sobre as quais é possível construir uma única versão totalizadora: a de que não existem versões totalizadoras, nem conceitos essencialistas que dêem conta da complexidade do sujeito.

Por isso mesmo, estar em sala de aula, trabalhando com linguagem, exige do profissional, especialmente da área de Letras, a percepção de que o princípio da razão pura está, sob diversos ângulos, impossibilitado de fornecer subsídios capazes de auxiliar no processo de crescimento dos indivíduos, e mais, tratar o ato de ler de modo mecanicista compromete o desenvolvimento de todo o saber articulado: afinal a dificuldade de leitura afeta a construção do conhecimento em todas as áreas.

Vemos, então, adentrarem as universidades leitores, em sua maioria, sem competência para o manejo da linguagem, portanto, ledores, que não alcançam qualquer informação ou obedecem a qualquer comando que lhes seja transmitido pelo código escrito e, depois, claro, por suas extensões. Na contemporaneidade, que exige modos e modos de ler, operações elementares de leitura denotativa ou de leitura conotativa são, para eles, sem nenhum exagero, enigmas a devorá-los. E a temática apresentada, como vimos, mostra-se semelhante a uma franja: se levantarmos um fio, outros salientes imediatamente despontam.

---

12 FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. p. 36.

13 OLINTO, Heidrun Krieger. Literatura/cultura/ficções reais. In: Literatura e Cultura. p. 73.

14 Ibid. p. 80.



Enfim, precisamos trazer as ditas pontas das franjas e pensar sobre o lugar reservado ao prazer de ler; sobre a inserção e compreensão dos estudos sobre cultura nos espaços do saber, sobre o reconhecimento deste espaço como extensão do tecido cultural; sobre o processo do sujeito de construir sentido, de ler a si e aos outros; enfim, precisamos ampliar as idéias no âmbito da discussão sobre cultura e perguntar: como se forma um sujeito-leitor?

### 2.1.1 Construir sentido

A escolha de uma pesquisa que tenha como objeto de estudo os leitores em formação — através de um “círculo de leitura” — sustenta-se por muitos aspectos, todos igualmente relevantes na busca de antigas ou de novas constatações acerca da figura do leitor.

O primeiro desses aspectos está centrado na crença de que o espaço da sala de aula deve ser definitivamente reconhecido como uma extensão do tecido cultural, para que possamos compreender melhor o processo que nos leva constantemente ao encontro de uma crise, em que a linguagem não se configura dentro de um sistema pelo que quer comunicar, mas a partir de um sistema que, segundo seu uso por um interpretante<sup>15</sup>, em situação de recepção ou produção, revitaliza-se nos diferentes contextos, adquire novos sentidos. “Caso não estejamos atentos, ao vermos instaurar-se esse mal-estar trazido pelas incertezas da interpretação”<sup>16</sup>, continuaremos a manter um ensino tecnicista, e que, na verdade, não tem condição de cumprir, nem em parte, muito menos em plenitude, seu papel de formar sujeitos-leitores.

A leitura, em sua versão escolarizada, carrega, paradoxalmente, em seu bojo, o princípio básico para a (de)formação do leitor, utilizando uma pedagogia, ou arraigada no excesso de didatismo — principal forma como se estabelecem mecanismos de controle —, ou no abandono pela falta de recursos tanto materiais quanto epistemológicos, e aí se inclui a discussão sobre cultura.

---

15 Sobre Peirce cf. SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica, 1983. p. ??

16 SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e Identidade Cultural. p. 36.

Assim, o ponto que origina nossas indagações, questionamentos e afirmações é o contexto escolar, mas nossa proposta aqui pretende extrapolar os limites de uma versão pedagogizante da leitura. Nosso trabalho se origina no texto escrito, em um “círculo de leituras”, entretanto, o texto escrito é, neste contexto, o elemento deflagrador para uma investigação que deseja considerar o leitor em sua mais ampla constituição, dado que suas leituras afetarão profundamente a constituição de sua subjetividade e vice-versa.

Desse modo, pensar a formação do leitor exige ampliar a noção sobre a formação do indivíduo e estar ciente da complexidade que envolve todo o processo de construção de um sujeito. Por isso, a prática adotada para guiar nossas reflexões está circulando por uma metáfora: a de uma rede sentidos percebidas em um “círculo de leitura”<sup>17</sup>, em que estão imbricados leitores, textos e cultura.

Partindo de tal percepção, o “círculo” vem se encaixar, completando a grande esfera da “metáfora circular” de infinitude da leitura, da qual nos fala Alberto Manguel e que Tzinacan, protagonista do conto *A Escrita do Deus*, de Borges, recupera, quando, preso em um cárcere, busca decifrar a escrita do deus para que possa desaparecer com todos os seus males. Nesse delírio, o personagem percebe, através da visão de uma *Roda infinita*, a amplidão e infinitude da leitura do mundo e das coisas.

Essa Roda /.../ era infinita. Entretecidas, formavam-na todas as coisas que serão, que são e que foram, e eu era um dos fios dessa trama total /.../. Ali estavam as causas e os efeitos e me bastava ver essa Roda para entender tudo, interminavelmente Oh, felicidade de entender, maior que a de imaginar ou a de sentir.<sup>18</sup>

Após narrar sua visão, o personagem desiste de recuperar sua vida anterior ao cárcere, sob a alegação de que quem pode entrever e decifrar a escrita (nesse caso a do deus) não deve se ocupar das triviais aventuras e desventuras de um homem, e deixa de se importar com o passado, preferindo esquecer-se, na escuridão física do cárcere, porém, tendo em mente a clareza do verbo compreender.

Este leitor fictício, que tem na felicidade do entendimento seu bem maior, talvez possa nos ajudar a compreender o percurso de construção do sujeito-leitor,

---

17 YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. p. 04.

18 BORGES, Jorge Luís. A escrita do deus. In: O Aleph. p. 91.

porque entender o texto, construir sentido para a vida, para o mundo, é condição *sine qua non* para constituir-se sujeito-leitor.

Um segundo ponto está associado ao fato de que o “círculo de leituras” permite a (con)vivência com as linguagens, mas não se furta de voltar sempre ao texto escrito, portanto, mantém um trabalho consistente em relação ao texto. São preocupantes dinâmicas que não apresentam esta consistência e que acabam jogando o trabalho com a linguagem no terreno do, então na moda, “lúdico”, em sua maior parte, incapaz de mostrar as relações entre linguagem e mundo e, por isso, longe de contribuírem para a aquisição de conhecimento e para a formação do gosto pela leitura; ao contrário, promovem a panacéia e o vale tudo em torno da leitura e da escrita.

O emergir desta consistência faz pertinente um diálogo com Ítalo Calvino<sup>19</sup>, que escreveria sobre o tema como a sexta proposta para o próximo milênio, esse que vivemos hoje, se a morte não interrompesse a série de conferências. Certamente, ele a construiria sobre a superfície de um paradoxo, como fez com as outras cinco, e, se as construindo, ele não desprezou suas outras faces, leveza/peso, rapidez/lentidão, exatidão/pluralidade, visibilidade/obscuridade, multiplicidade/ univocidade, também a consistência aqui se apresenta como um dos lados da fluidez, ou seja, o trabalho com a linguagem é consistente, mas as idéias articuladas e que se desenvolvem em rede, justamente por causa da consistência do vivenciar o texto, incessantemente se alteram.

Além do mais, para se fazer um “círculo de leitura” não é necessário nenhum aparato técnico muito sofisticado, apenas um texto e leitores, sem livros didáticos ou apostilas, simples como se pode ver. No entanto, essa simplicidade, à medida que acontece, revela-se de extrema complexidade, pois juntos — texto e leitor — dão a ver, a quem o observa (ao mesmo tempo em que dele participa) uma infinidade de suposições, constatações e indagações. Os leitores, de carne e osso, e os seus repertórios de leituras, em contato com o texto, fazem eclodir um mundo que se instaura ali, vivo, e o verbo se faz carne, pulsa, razão de toda palavra proferida.

Diante disso, vemos que as cenas produzidas no “círculo” são ricas e interessantes, especialmente do ponto de vista cultural, o que demonstra tratar-se

---

19 CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio, 2002.

de uma prática leitora que pode contribuir de maneira bastante relevante para a análise da cultura aplicada à recepção de textos e, portanto, implicada na formação do sujeito-leitor. A proposta desse tipo de prática descentraliza o poder da verdade, em outras situações, atado às mãos do professor, além de afirmar o desenrolar de leituras mais democráticas, coerentes com o nosso tempo.

Para além dos limites do texto escrito, o sujeito-leitor, aqui considerado, é aquele que se constrói em meio a diferentes estímulos, usa seu repertório de maneira consciente, levanta hipóteses sobre os textos aos quais tem acesso, faz associações de idéias, mesmo que sejam, inicialmente, hipóteses imaturas e, muitas vezes, inconsistentes. Utilizando qualquer forma de comunicação para expressar uma idéia, a linguagem está aqui compreendida como um sistema de signos no qual se apóia para construir textos.

A propósito, consideramos como texto tudo aquilo que, utilizando diferentes linguagens, é veículo de qualquer mensagem portadora de sentido e que, de alguma forma, permite um exercício de interpretação e/ou compreensão por parte do leitor: formas, cores, sons, palavras (escritas ou oralizadas), ritmos, imagens, gestos, vozes, olhares...

Nessa perspectiva, o mundo revela-se um texto a ser lido e a “noção de que o sujeito interpreta o mundo com a bagagem de vida que traz, com seu repertório cultural, pouco a pouco alavanca a idéia de que o conhecimento e o sentido do mundo não podem ser articulados fora das linguagens”<sup>20</sup>. É a linguagem que organiza o mundo, então, ele tem a mesma dimensão do texto sobre o qual temos domínio. Assim, de forma lógica, se não compreendermos os textos, o mundo será, por conseqüência, enigmático.

Em face disso, pensar o problema da construção do leitor e, assim, sua subjetividade, conduz a encontrar uma extensa teia social, enlaçada ao emaranhado da cultura, que congrega fatores indissociáveis ao pensarmos sobre nossa precária tarefa de mediar leituras e formar leitores.

Então, ler também é escrever-se e inscrever-se no mundo em que se vive. É sair do mundo, ir à letra, ao escrito e ao mundo de novo retornar, porque tudo é texto e gera outros textos. Mas, para tanto, precisamos desconstruir verdades

---

20 YUNES, Eliana. Função do leitor: a construção da singularidade. In: Pensar a leitura: complexidade. p. 117.

dogmáticas, dicotomias, exclusões; precisamos encorajar o leitor a prosseguir. E uma das formas é fazê-lo encontrar o prazer de ler, elemento sobre o qual trataremos no capítulo seguinte.

Com relação a isso, parece-nos interessante a idéia de que é imprescindível, num primeiro momento, deslocar o foco de quaisquer outros elementos e centrá-lo no leitor, afinal, é ele quem, ao pousar seus olhos sobre um texto, dá vida ao mesmo. Também Jauss<sup>21</sup>, quando formulou sua teoria acerca da recepção de textos, deu ao leitor um espaço que até então não lhe fora concedido. Até aí, o texto literário bastava-se e dizia-se, em suas estruturas, ou por entre tais estruturas deveria sempre ser perseguida a figura do (a) autor (idade). Porém, segundo Jauss,

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador, em cada época, um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura.<sup>22</sup>

O ressoar ao qual se refere Jauss leva-nos à mesma imagem construída por Derrida<sup>23</sup>, ao falar sobre o texto de Nietzsche, que, para ele, é como uma caixa de ressonância semântica. Pertence, então, ao leitor, numa relação dialética com o texto, o desconstruir e reconstruir leituras. Pertence a ele também a atualização do repertório do texto, em concomitância com o seu próprio repertório, e a possibilidade de fazer nascer daí um sentido para todos aqueles grafemas chapados sobre o papel. Caso não se dê dessa forma, as palavras não estarão “grávidas de sentido”, elas serão apenas palavras, como disse Drummond, “em estado de dicionário”. Nesse contexto, o sentir do leitor e suas percepções acerca do texto têm prioridade no exercício com a leitura, principalmente, se o elemento provocador das discussões for um texto literário.

Retomando a questão autoral, Umberto Eco<sup>24</sup> nos fala que, em algumas situações precisamos saber sobre o autor, pois, de certo, nas situações cotidianas, por exemplo, ou em casos em que a linguagem é utilizada para a comunicação — quando supõe um autor e um destinatário — o que é imprescindível. E o autor

---

21 JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária, 1994.

22 Ibid., p.25.

23 DERRIDA, Jacques. Espolones-los estilos de Nietzsche, 1981.

24 ECO, Umberto. Interpretação e Superinterpretação. 2002.

precisa saber quem é o seu leitor potencial, pois isso definirá certos traços de sua escrita, embora ela não exclua ninguém, necessariamente.

Por outro lado, há textos que são escritos para uma comunidade de leitores e, nesse caso, a obra pode revelar surpresas de interpretação, em relação ao seu leitor ideal; a literatura inglesa satírica do século XIX tornou-se livro juvenil, no século XX, com *Gulliver*, por exemplo. Mas há limites para tais possibilidades e Eco propõe como “rede de segurança” para os impulsos excessivos do leitor, o respeito à coerência interna, à lógica em que cada texto se assenta. Toda leitura pode vir a ser “correta”, toda interpretação se sustenta, se, no texto, nenhuma das partes lidas e interpretadas contradisser as outras. Este pensamento encontra forte acolhida também em Alberto Manguel, que vai mais longe, desconstruindo a dicotomia texto informativo/ texto literário.

Parece que para ler no nível mais superficial o leitor precisa de informações sobre a criação do texto, o pano de fundo histórico, o vocabulário especializado e até sobre a mais misteriosa das coisas, o que Santo Agostinho chamava de *quem auctor intendit*, a intenção do autor. Contudo, desde que leitor e texto compartilhem uma linguagem comum, qualquer leitor pode descobrir algum sentido em qualquer texto: dadaísta, horóscopos, poesia hermética, manuais de computador e até na linguagem bombástica da política.<sup>25</sup>

Não é a tônica aqui sustentar um discurso anti-acadêmico vazio, pois pensamos que, de fato, os centros de discussão necessitam fazer cobranças, porque é este o papel das academias, como é o da escola, além da evidência de que não é possível conceber a sociedade contemporânea sem os espaços para a discussão e construção de conhecimentos. Mas este saber não precisa estar alienado dessa sociedade, ao contrário, ele precisa circular e, por isso, a cobrança nos centros acadêmicos deve ser também direcionada à discussão cultural; afinal, ao considerar o ato de ler, como indissociável de outras funções de compreensão de mundo, não se pode cobrar a repetição de idéias alheias, como “remendos” em um tecido que se recompõe.

Ler é construir relações de sentido para compor nossa realidade e, ao fazê-lo, construímos os próprios pensamentos, inserindo-nos na grande teia de signos que é o mundo. Rubem Alves<sup>26</sup> nos alerta para *os perigos da leitura*, aquela que

---

25 MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. p.107.

26 ALVES, Rubem. Sobre os perigos da leitura, 2003.

impede o desenvolvimento de um leitor que saiba pensar por conta própria, sem primeiro citar os outros. Parece-nos que o problema aí esteja na inversão do processo, ou seja, o ponto de partida é o pensamento do outro, e o leitor, por crédula sacralidade do escrito, sente-se desencorajado a pensar e a fazer avançarem as idéias.

### 2.1.2 O prazer de ler

Pretendemos analisar o leitor a partir do texto escrito, este considerado mola propulsora para nossas discussões, que não pretendem ater-se à linguagem escrita, mas utilizá-la como elemento deflagrador para a reflexão sobre a construção do sujeito, à luz do gosto desperto pela leitura.

O prazer de ler, no sentido barthesiano<sup>27</sup>, traz uma crítica à falta de crítica: lemos, às vezes, narrativas de estruturas simples que se repetem indefinidamente, alterando os nomes dos personagens e dos locais. Mas, ainda assim demanda algum esforço, demanda tempo. De modo que "prazer de ler", equivalendo a lazer, opondo-se a tarefas escolares, é concepção que precisa ser revista: o lazer não corresponde a um momento ocioso, vivência descompromissada de inutilidades — o lazer/prazer é constituído de experiência humana e de tempo formador de nossos horizontes e percepções de mundo — já alertara Aristóteles, tratando do teatro grego. Não é possível acreditar, ainda hoje, que, positiva ou negativamente, o lazer não integre a formação da pessoa e, portanto, do leitor.

Para a formação do leitor, é preciso acessar todos os tipos de textos, mas a porta de entrada está na disseminação do prazer de ler o texto literário, pois, através da construção estética, o leitor se põe em contato com a arte que tem o poder de seduzir, etimologicamente, desviar-se da rotina.

Para Calvino, “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.”<sup>28</sup> O gosto, uma vez incorporado, não se dilui mais, e o prazer instituído pode minimizar a dificuldade em se relacionar com o texto, tanto em situação de leitura quanto de produção de texto. A afetividade deve ser o primeiro elemento a

---

27 BARTHES, Roland. O prazer do texto, 2006.

28 CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio, 2002.

ser perseguido, mesmo que seus ares pareçam menos acadêmicos, às vistas de um leitor já pertencente a uma “comunidade interpretativa oficial”.<sup>29</sup>

Harold Bloom<sup>30</sup> nos fala sobre o prazer da leitura solitária, pessoal. Mas este leitor solitário, segundo ele, é o que lê por iniciativa própria, pois não possui nenhum interesse que transcenda o ser. E lamenta: “que na leitura de caráter profissional raramente tenhamos a oportunidade de resgatar o prazer que a referida atividade nos trazia na juventude.” Podemos acrescentar o prazer vivido na infância, das narrativas orais ouvidas e dos livros de histórias que encantavam, por encontrarem um imaginário em aberto:

Hoje em dia, a maneira como lemos depende, em parte, da distância em que nos encontramos das universidades, onde a leitura não é ensinada como algo que proporciona prazer, isto é, segundo os significados mais profundos da estética do prazer.<sup>31</sup>

Como a leitura profissional não nos permite o sentir, de fato ela se distancia do prazer e o crítico sugere, então, a leitura solitária, porque, dela, o leitor não precisa prestar contas. Entretanto, há formas de "prestar contas" das experiências do prazer: as conversas, depois do cineminha juntos, fazem com que o sentir e o pensar se mostrem aos outros como aventuras do pensamento. É preciso tocar o corpo da palavra e com ela se envolver infinitamente. Só assim lemos.

Colocando-nos um argumento que dialoga com tais idéias, é possível, nas academias, alguma permissão à entrada do prazer. Se os espaços acadêmicos são coletivos, a leitura solidária pode ter grande eficiência e, Flávio Carneiro nos fala sobre a grandeza da experiência de dividir o prazer de que estamos cheios.

Segundo ele, fazemos isso para nos esvaziarmos.

Falo também do prazer, absolutamente necessário, de dividir a leitura de textos de que gosto. Reparto a leitura pensando no prazer do outro, mas também para me aliviar do excesso de prazer que o texto me propiciou. Um prazer que se guarda pesa como uma pedra.<sup>32</sup>

29 LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (org). Leitura: perspectivas interdisciplinares. 2002. Termo tomado de empréstimo.

30 BLOOM, Harold. Como e por que ler. p.19.

31 Ibid., p.19.

32 CARNEIRO, Flávio. Círculo de leituras-anotações, 1981.



As leituras solitárias e/ou solidárias são diferentes pontos de partida para um mesmo ponto de chegada, o prazer de ler. Porém nenhum sujeito encontrará a leitura fora de si mesmo. Primeiramente, ela deve ser procurada no texto que todo leitor traz internamente escriturado. Aquele inscrito desde seu primeiro contato com o mundo. Descoberto o prazer, o processo flui e a leitura solidária poderá se tornar a leitura solitária, de qualidade.

Dizer que lemos — o mundo, um livro, o corpo — não basta. A metáfora da leitura solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais.<sup>33</sup>

Esta leitura feita com músculos, sangue e nervos e devolverá ao leitor a atenção que lhe fora dispensada de maneira redobrada, pois o sujeito, a partir do momento em que mantém estreita relação com o texto, agiganta-se. Ainda é importante explicitar que, no círculo, foram privilegiadas as leituras de textos literários, pois a leitura associada ao prazer eleva a auto-estima dos indivíduos, e torna os seres humanos mais humanos. Pode-se até não promover o bem-estar social direto do sujeito que lê, como pensa Harold Bloom, mas, sem dúvida, este sujeito terá maiores possibilidades de “fazer escolhas”, em escalas mais variadas. O processo é lento, gradual e seguro.

Por causa disso, o sistema escolar que trabalha com a prioridade de resultado não dá prioridade ao prazer da leitura, que também proporciona resultados, até mais duradouros, mas cujos efeitos, não podem ser tão medidos e tão enquadrados, imediatamente, tanto quanto deseja o controle das escolas e academias.

---

33 MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. p.198.

### 2.1.3 Práticas leitoras: o "Círculo de Leitura"

“... E que fique muito mal explicado. Não faço força para ser entendido. Quem faz sentido é soldado...”.

(Mário Quintana)

O já mencionado projeto "Círculo de Leitura"<sup>34</sup>, à medida que foi desenvolvido engendrou o surgimento de novas idéias para aplicação de práticas de leitura e, assim, ao contrário do que sempre fazemos, ao tentar engessar nossas práticas em prol das teorias, exercício por muitas vezes gerador de grandes equívocos, nossa experiência com práticas leitoras, neste caso, levou-nos a um percurso inverso, e ao mesmo tempo dialético.

Analisando a prática de leitura e escrita dos participantes, verificamos vir à tona uma série de questões, relacionados à leitura, literatura, história, psicologia, antropologia, enfim, cultura. Isto porque o ato de ler implica a memória, à história de gentes e lugares e, por isso se conecta à afirmação de que pensar a formação do leitor, é inevitavelmente pensar a identidade, a alteridade e vice-versa.

Segundo Eneida Maria de Souza, “repensar a alteridade conduz, necessariamente, ao exame do problema da identidade, assim como traz implícita uma série de associações binárias ligadas às categorias de razão e instinto, nação e indivíduo, universal e particular, e assim por diante”<sup>35</sup>.

Portanto, o outro, que está fora de nós, separado pelos limites da geografia e também da consciência, está dentro de nós, tamanha a maneira pela qual estamos contaminados pelos discursos alheios, em tempos tão modernos. Para não usar tecnologia por demais avançada, pensemos apenas na televisão e no rádio e na difusão dos discursos através deles. A estes universos chamamos de comunidades interpretativas (lembremos de Fish) e nos impõe pensar na intersubjetividade.

Por causa disso, o “círculo de leitura” também nos permitiu avançar para a profundidade da metáfora: a da construção de uma rede de sentidos, que se forma em espiral, pois os sujeitos podem resgatar diversas leituras em níveis diferenciados e a elas podem retornar com outras novas leituras (interpretações) e entendimentos acerca do texto escrito, do mundo e de sua própria constituição

34 Vide Anexos.

35 SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e Identidade Cultural. p. 34.

enquanto sujeitos. Assim, é pertinente a idéia de atualização de repertórios, presente em Iser e retomada por Eliana Yunes.

Outra consequência do ato de ler deve ser analisada: podemos pensar o binômio leitura/escrita e nos perguntar se o indivíduo que lê, por prazer estético ou para se informar, poderá adquirir, de fato, maior proficiência também em sua escrita? Segundo Eliana Yunes<sup>36</sup>, “a leitura precede a escrita e não há escritor ou artista que produza sem antes ter vivido com densidade a condição de leitor.” Borges, Calvino, Machado, Marina Colasanti e Alencar, para não citar outros, servem-nos como exemplos dessa afirmação. E acrescenta: “o problema está em que as pessoas não têm consciência e nem manipulam o poderoso instrumento de que dispõem, ou seja, a linguagem”<sup>37</sup>; isso porque não lêem, não têm contato com o texto.

Não que todo leitor vá tornar-se escritor, pois, como nos diz Marina Colassanti<sup>38</sup>, “ninguém agüentaria tantos escritores”, mas a leitura possibilita escolhas e aumenta a proficiência na escrita: “Se eu não tivesse sido leitora, precisaria de um talento infinitamente maior para escrever”<sup>39</sup>. Sendo assim, que leitor depois de ter vivido sua condição com alguma densidade teria dificuldade em escrever um ofício, um bilhete, um requerimento ou preencher um formulário? Mesmo que não se possa ou mesmo não se pretenda produzir artistas em série, lendo, as pessoas podem, no mínimo, (porque o benefício que a leitura traz é algo muito maior!), melhorar sua escrita de textos básicos, produzidos no cotidiano.

Mas não é só. Como a escrita tem como finalidade expressar as necessidades de um indivíduo, é possível captar, em textos produzidos, uma subjetividade que se constrói — o emergir de um sujeito-leitor —, pois, mesmo enredado nesse emaranhado do tecido multicultural, e, muitas vezes, contradizendo-se, ele escreve sobre sua cultura e, concomitantemente, nela se inscreve, enquanto sujeito constituinte/constituído do/pelo discurso em certo contexto histórico-social.

Como o sentido do mundo não pode ser articulado fora das linguagens e como “o próprio inconsciente, sendo linguagem, não se exime da permeabilidade

---

36 YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: Pensar a leitura: complexidade. p. 33.

37 Ibid., p.19.

38 COLASSANTI, Marina. Que escritora seria eu se não tivesse lido, 2000.

39 Ibid., p.19.

social através dos traços, sinais e cenas que o impregnam”<sup>40</sup>, como nos diz Eliana Yunes, este sujeito-leitor, usando seu repertório de maneira consciente, às vezes, deixa vaziar por sua escrita, de forma inconsciente, as contaminações do contexto em que se insere, fato apenas considerado recentemente por algumas bibliografias, principalmente da área lingüística, quando o tema da leitura e da produção do texto aparece no âmbito de uma competência gramatical e mesmo textual, sem notar as condições de produção de uma subjetividade.

Então, trabalhar com a formação do leitor é conceder-lhe os direitos de leitor dos quais nos fala Daniel Pennac<sup>41</sup>, é pensar os (des)limites do sujeito, do seu texto escrito, do seu extra-texto, do seu intertexto... para que os processos inconscientes cedam, no singular tempo de cada leitor, lugar à construção mais consciente de uma identidade, tanto mais particular, quanto reconheça o universal, mas, de qualquer forma e prioritariamente, capaz de ampliar a leitura de seu estar no mundo. E, como não somos “anjos”<sup>42</sup>, somos mortais, precisamos ler o mundo, ler os gestos das outras pessoas, os seus rostos e interpretá-los.

Neste ponto, cabe acrescentar algumas notas sobre o trabalho com "Círculos de Leitura" na Polícia Militar de Minas Gerais - PMMG, momento em que foi possível a observação de indivíduos profundamente envolvidos pelo contexto de uma corporação. Tratava-se de um curso para "formação de soldados", em que pelo período de nove meses, alunos, entre 18 e 29 anos, deveriam assimilar ensinamentos voltados para a prática de um policial militar, entre eles, alguns “(apro)fundamentos” da disciplina de Língua Portuguesa, com três tópicos fundamentais: linguagem, leitura e produção de texto.

Segundo o que se pode depreender da ementa da disciplina, elaborada pela Academia de Polícia de Minas Gerais, tal divisão fundamentou-se no fato de que o profissional militar deve ser um leitor em constante desenvolvimento destas habilidades, isso amarrado a uma constante necessidade de elaboração de diferentes gêneros redacionais, que vão de documentos internos a Boletins de Ocorrência, primeiro documento anexado a um Processo. É importante mencionar que tais gêneros, neste contexto, acordados à evolução do sistema social e,

---

40 YUNES, Eliana. Função do leitor: a construção da singularidade. In: Pensar a leitura: complexidade. p.117.

41 PENNAC, Daniel. Como um romance. 1998.

42 MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. 1997.

conseqüentemente, lingüístico, não correspondem a qualquer gênero puro de redação e, portanto, eles mesclam diferentes formas e tipos textuais, exigindo do redator bastante competência em relação à leitura e à escrita.

Diante do exposto, nossa opção, ao tratar a leitura, neste contexto, fez-se pelo “círculo de leitura”, o qual representou, para muitos, uma prática leitora carregada de muitas surpresas e dificuldades. Assim, fizemos o acompanhamento de 98 (noventa e oito) indivíduos, agrupados em três turmas (pelotões, no contexto), momentos em que pudemos levantar algumas questões mais significativas com relação às práticas da leitura/escrita, dentro de uma corporação.

Foram escolhidos seis textos para serem lidos. E, entre os literários, estavam: *A Terceira Margem do Rio*, de Guimarães Rosa; *O Vento*, poema de Cecília Meireles e o *Texto 6*, do livro *Pico na Veia*, de Dalton Trevisan. Entre os informativos figuraram: *(In) Segurança Pública*, de Alfredo Ogawa; *O Jovem e a Droga*, de Vera Malaguti Batista, e *Da arte brasileira de ler o que não está escrito*, de Cláudio de Moura Castro. A escolha dos textos deu-se por critérios nossos levando em conta, principalmente, o nível transbordante de literariedade de alguns textos e, ainda, as temáticas tratadas nos textos de informação, mais próximas do universo dos indivíduos envolvidos no curso.

No que diz respeito às diferentes modalidades de leitura praticadas nos círculos, torna-se importante mencionar as respostas dadas pelos leitores a três momentos mais específicos, que dizem respeito à leitura silenciosa (individual), à leitura feita em voz alta (coletiva) e à posterior troca de idéias engendrada pela leitura dos textos. Momentos dos quais podemos extrair algumas queixas mais recorrentes.

Segundo depoimentos, foi possível verificar que a leitura feita em voz alta, para muitos, mesmo nesta fase intermediária da instrução escolar, ainda representa uma mera decodificação dos sinais, devido à falta de sentido com que muitos leitores chegam ao final dos textos; a partir de determinado ponto, não mais acompanham a linha de raciocínio do texto lido.

Para outros, o mesmo percalço existe, entretanto, quando a leitura se dá de forma individual e silenciosa, a estes somente lhes é permitido construir sentidos mediante a leitura coletiva, feita em voz alta.

E, ainda, para outros tantos, o ato de ler em sentido pleno e o aprofundamento da compreensão do texto, somente se concretiza a partir de um primeiro trabalho de cooperação coletiva, quando as idéias, de diferentes sujeitos, enredadas umas às outras, tecem o tecido textual.

É importante mencionar que as modalidades descritas não se deram em uma ordem pré-estabelecida, nem foi prescrito o número de vezes que cada um deveria fazer a leitura do texto, houve uma preocupação em atender à necessidade do leitor, à medida que ela emergiu.

Outro aspecto relevante diz respeito à provocação feita, com o intuito de fomentar um circular de idéias e possibilitar o pensar diferentes interpretações para textos mais abertos (literários). Muitos leitores sentiam dificuldades para conter os impulsos interpretativos em textos mais fechados (informativos) e cometiam grandes equívocos de compreensão. Uma imagem que nos ajudaria a entender melhor o fenômeno comentado é que, ao ser impulsionado a momentos de total liberdade para a leitura, o leitor coloca-se à beira de um abismo, provando sensações extremamente vertiginosas, sente-se muitas vezes solto no ar, sem condições de reter a queda. Tal fenômeno é motivo de muita angústia e decepção para quem aprendeu a ler o que está pronto, forma de leitura adotada nas nossas escolas, e depende de muita paciência para ser superado.

Uma cena interessante dos círculos de leitura que pode ser reveladora do que diz respeito às formas de construção de sentido para os textos apareceu ligada às noções de gênero culturalmente formadas e deu-se durante a leitura do poema *O Vento*, de Cecília Meirelles.

Ao terminarmos de ler o texto e questionarmos os alunos sobre o gosto por aquele gênero textual, atravessamos um momento interessante, visto que, para este questionamento, houve a resposta de um aluno afirmando que gostava de poesia. À esta resposta, outro aluno emendou, com olhar e voz irônicos: “então você sabe que você é ‘frutinha’?”. Imediatamente, este último recebeu como contra-ataque uma vaia dos colegas, não do aluno com o qual estava dialogando, mas dos outros, que não perceberam o discurso da ironia. Diante disso, nossa intervenção se deu no sentido de explicar que, na verdade, a proposta de discussão do último aluno estava centrada numa leitura mais profunda acerca de aspectos do poema e que ele, propositalmente, estava tentando construir um percurso que levantasse a

discussão sobre os preconceitos, naquele momento, ligado a noções estereotipadas de gênero, culturalmente construídas, afirmadoras de que homem que gosta de poesia não é homem, ou seja: "poesia não é (seria) coisa pra macho".

O interessante é que o poema, ao utilizar um jardim florido como metáfora, possibilitava justamente explorar a questão da diversidade, sem partir de noções pré-concebidas, leitura à qual as afirmações acima conduziriam, mas por um viés mais fértil. Dificilmente, um livro didático (ou professor didático) partiria deste ponto para levantar alguma discussão; ao contrário, tomaria o caminho do óbvio, perguntando, por exemplo, qual a intenção da autora, ao redigir o poema?<sup>43</sup> Ou, ainda, perguntaria o que o aluno havia entendido do texto, sugerindo uma resposta pessoal, para, em seguida, apontar uma resposta discordante. Existem publicadas análises mais amplas sobre as limitações do livro didático citadas adiante.

Trocas um pouco mais efervescentes deram-se n'*A terceira margem do rio*, pois este conto mostrou-se mais capaz de mobilizar emoções, trazer à tona questões de herança paterna, as quais não passaram despercebidas pelos leitores. Entretanto, a fala dos estudantes foi sempre muito distante, muito fria, foi possível verificar a falta de coragem em se expor e, apenas uma vez durante esta leitura ouvimos a palavra "medo". Houve certo momento em que provocamos com uma pergunta: porque não se aprofundar na terceira margem do rio? Por que fugir do vulto do pai? A estas indagações um aluno respondeu: eu não sei o que há lá, então eu sinto medo. Ninguém emendou nada a isso, e o silêncio tomou seu lugar.

Ainda no contexto desta corporação, buscando refletir para além das respostas consideradas "erradas" e tratadas como um fim em si mesmas, no que diz respeito à leitura, transcrevemos, a seguir, o resultado de uma questão colocada em uma das provas, resultado através do qual foi possível verificar o peso da leitura do texto do mundo do indivíduo (em sua cultura) sobre a leitura do texto impresso.

A seguir, para a devida reflexão quanto ao contexto em que se deu a leitura, e não meramente às respostas, reproduzimos a forma como havia sido proposta a questão, transcrevendo-a literalmente:

---

43 Também existe a variante "O que o autor quis dizer...?" Encontrada na versão de um manual intitulado *Tecendo textos: trabalhando com projetos*, direcionado à 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2002.

**Leia com atenção.**

Há alguns dias, pudemos assistir à onda de violência ocorrida no estado de São Paulo, provocada pela ação de “bandidos” ligados ao crime organizado. Diante de tudo o que vimos, fica claro que muitos fatores, atuando conjuntamente, são responsáveis pelo atual estado de coisas e um destes fatores refere-se, especificamente, à falta de investimentos no material humano das Polícias.

**Através de um breve texto dissertativo, de, no máximo, 10 linhas, posicione-se com relação ao fator mencionado.**<sup>44</sup>

Relativamente a essa questão, é interessante observarmos que muitos leitores, ao tentarem se posicionar sobre a discussão proposta, iniciaram a resposta, enfatizando que *a culpa pela atual situação não era da Polícia Militar, ou não era somente da PM*, dados já explícitos no próprio enunciado. Tal ênfase impediu que os argumentos se desdobrassem no sentido direcionado pela questão, pois os leitores ficaram atrelados à idéia de que a Polícia Militar estava sendo acusada no enunciado de responsável pela situação como o centro da discussão.

Logo, não é difícil supor que a leitura da proposta, nestes casos, foi contaminada por afirmações anteriores ao contexto da prova, as quais geraram desconforto para quem as ouviu e, assim, a resposta foi dada não para o enunciado, mas para alguma percepção/leitura de mundo vivenciada por tais estudantes, percepção esta que afetou profundamente a maneira de ler.

Em contrapartida, é importante mencionar que boa parte deles compreendeu o escrito do enunciado, conforme o esperado, direcionando a resposta no sentido proposto. Tal situação leva-nos a relacionar algumas hipóteses que podem estar ligadas a fatores psicológicos, engendrados ou exacerbados pelo contexto, que podem ter uma afetação maior em alguns indivíduos.

No que diz respeito à contribuição da formação do leitor neste sentido, podemos pensar que, quanto maior repertório maior possibilidade de distanciamento e maior possibilidade de realização de uma leitura denotativa mais condizente com o que o texto comunica. Assim, quanto mais preso e envolvido pela emoção, sem condições de ultrapassagem deste primeiro nível de leitura<sup>45</sup> (que é bem-vindo) a um mais intelectual, maiores possibilidades de distorcer os sentidos denotativos dos textos.

---

44 Prova da disciplina Língua Portuguesa - Curso Técnico de Segurança Pública - PMMG, junho/2006.

45 MARTINS, Maria Helena. O que é leitura, 2003.



Para a produção de textos, adotamos a estratégia dos "diários de leitura", assumindo algumas adaptações ao longo do percurso, à medida que as condições do contexto assim exigiam. Por exemplo, os estudantes sentiam muita necessidade de relatar fatos de seu cotidiano e, freqüentemente, suprimiam os comentários de leituras encomendados, para inserir comentários de fatos que haviam vivenciado, amarrados, muitas vezes, a queixas e desabafos.

É importante relatar que, nesta disciplina, houve a necessidade de colocar em diálogo diferentes formas de leitura, aliadas a uma ementa preocupada com um saber meramente instrumental e não foi possível descartar uma articulação com um ensino mais tradicional, voltado para os usos da norma culta. Não demos à leitura e à escrita o tom extremamente pragmático que muitos julgavam necessário, e nem adotamos o caminho da total gratuidade, nosso esforço empreendido foi no sentido de colocar diferentes usos para a escrita e para a leitura e contribuir para o crescimento (qualquer) daqueles envolvidos no processo. Isto, no entanto, nem de forma distante, deu-se de maneira confortável, ao contrário, foi preciso que todos nós vencêssemos muitos conflitos de ordem intelectual.