

4 Leitura e Cultura

A Coisa

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar de que não foi propriamente dita.

(Mário Quintana)

À medida que podemos reconhecer as transformações ocorridas no seio das teorias de literatura, é possível ter a consciência de que tratar sobre leitura colocamos, inevitavelmente, na intersecção de muitos discursos que nos obrigam a ler sem poder ignorá-los, e, por isso, nós nos interrogamos, constantemente, em busca de ferramentas para dialogar com eles. Assim, este estudo, alocado em solo interdisciplinar, propõe uma necessária abertura, a fim de que diferentes abordagens possam contribuir para o desvelamento de pontos que julgamos obscuros.

A partir do momento em que praticamos a inversão do foco de análise e o deslocamos para o sujeito-leitor, vemos como necessário, além da adesão ao pensamento exposto pela estética da recepção, difundido principalmente por Jauss e Iser, no final dos anos 60, o acréscimo de novas teorias contemporâneas, relacionadas à cultura, para pensar a formação de leitores.

4.1 Algumas contribuições de teorias culturais aplicadas à leitura

Torna-se relevante trazer para este estudo o pensamento de Clifford Geertz¹, pois seus conceitos elaborados no campo da antropologia têm sido constantemente aproveitados em pesquisas mais atuais que tentam dar conta de abrir diferentes possibilidades de entendimento acerca das questões culturais.

Segundo Geertz, o conceito de cultura, como tantos outros, encontrou muitas e diferentes abordagens, e, do mesmo modo que outros, à medida que as teorias iam surgindo, parecia ser possível acreditar na descoberta de algo capaz de

1 GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas, 1989.

resolver os problemas que a prática impunha². Mas o que se vê, como em todas as teorias, é o desgaste, restando-nos aproveitar os acréscimos e descartar o insignificante para buscar novas abordagens.

Assim, Geertz transcreve algumas possibilidades, na verdade, 11 (onze) delas, para o entendimento do conceito de cultura e tenta praticar, neste alargamento, um ajuste, preocupado em não cometer reducionismos. Por isso, o autor procura substituir o conceito de E. B. Tylor, que concebe a cultura como "o todo mais complexo"³, pois acredita que ele, embora possua uma ampla força criadora, mais confunde do que esclarece. Segundo Geertz, o conceito de cultura que defende é essencialmente semiótico, porque, como Weber, acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu; então, a cultura serão essas teias e a sua análise é uma ciência interpretativa em busca de significados.

Por isso, para entender a cultura é preciso olhar para o que os praticantes daquela ciência fazem. Neste caso, o que os antropólogos fazem é a etnografia, uma "descrição densa"⁴ dos processos em que o homem está envolvido, produzindo significados e estes sendo produzidos por ele, ou seja, é uma descrição não superficial das teias que envolvem o homem em sociedade.

Explicitando um exemplo de Ryle sobre a "descrição densa" — todas as possibilidades de uma piscadela de olhos — Geertz afirma que, para pensar a cultura, devemos considerar que "as complexidades são possíveis, se não praticamente infundáveis, pelo menos do ponto de vista da lógica". Desse modo, o objeto da etnografia é uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, amarradas umas às outras, que nossa lógica finita não pode abarcar em totalidade — mas pode enxergar-se consciente desta limitação e evitar assumir abordagens essencialistas, totalizadoras e polarizantes.

Prosseguindo com Geertz, temos que a escrita da etnografia para este autor é uma tarefa que se assemelha à escrita da crítica literária, pois, a partir da observação das culturas, o etnógrafo deve, através da escrita, transmitir

2 Geertz remete a esta visão de certas idéias surgirem com um tremendo ímpeto no panorama intelectual, conforme exposto na obra "*Philosophy in a new key*" por Susanne Langer.

117 Geertz contrapõe este conceito proposto por E. B. Tylor.

4 Geertz toma esta noção de empréstimo de Gilbert Ryle.

impressões dos fatos observados, mas, nesta escrita, ele faz opções, marca seu estilo, privilegia os dados, enfim, aproxima-se da escrita da crítica da literatura.

Dessa forma, como o crítico, o etnógrafo escolhe entre as estruturas de significação, que são complexas, emaranhadas, amarradas em infinitude.

.../ uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro/.../ Fazer uma etnografia é como ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho/.../ escrito não com o sinal convencional do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.⁵

Sabemos que pensar a leitura, hoje, não é possível sem o respaldo de uma teoria antropológica, que nos abra os olhos para a existência das teias significativas mencionadas por Geertz, amarradas aos contextos em que se formam os leitores: afinal, o homem lê e escreve e/ou se inscreve com um repertório (ao mesmo tempo em que o devolve ao seu meio), e este vai se formando, não de maneira aleatória, mas contaminando/contaminado os/pelos legados (de toda espécie).

Há pelo menos dois pontos relevantes no pensamento de Geertz que, em muito, podem contribuir para os nossos estudos. O primeiro deles está justamente atrelado às considerações que o autor tece sobre a tarefa do etnógrafo e à aproximação com o trabalho do crítico de literatura, visto que, leitores de leitores que somos, vemo-nos impulsionados a caminhar considerando os modos de vida (contextos) destes leitores. E, pelo segundo, verificamos que a preocupação em produzir uma etnografia dialoga bastante com as idéias do educador Paulo Freire, à medida que verificamos como bastante necessária uma observação minuciosa e paciente dos contextos e dos sujeitos em questão. A chamada realidade do educando pode vir à tona, através do olhar atento do observador em espaços diferenciados, todavia, isso aliado à inserção da atenção aos discursos dos sujeitos observados.

Entretanto, embora pareça óbvia para o pesquisador a necessidade de fazer escolhas entre as estruturas de significação disponíveis no tecido cultural, vemos

5 GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. p. 7.

por bem mencionar que há aspectos positivos desta descrição para os nossos estudos; porém, há também uma limitação em que tais escolhas. Às vezes, colocam à pesquisa, quando, por exemplo, o pesquisador opta por uma visão sua uni-dimensionada, restrita ao seu trabalho de observação etnográfica. Sabemos da imensa contribuição que nos dão os estudos antropológicos em diferentes áreas, mas, com relação à leitura, vemos despontar um grande problema, pois a construção de sentido para um texto não se dá mediante somente a prática de um ritual; ela se constrói apoiada em processos cognitivos muito mais complexos durante a interação texto-leitor.

E, ainda, embora saibamos da importância do contexto para a construção de um sujeito, veremos que, considerar como prioridade a influência do contexto sobre o indivíduo, não é o mais rentável para pensar a formação do sujeito-leitor, num paradigma pós-moderno. Ao considerarmos prioritariamente o contexto, voltamos a um paradigma tradicional do trabalho com a leitura, e, além disso, a adoção de apenas um fator preponderante para pensar a formação do sujeito-leitor pode nos levar a praticar algum tipo de determinismo e/ou exclusão com os setores de baixa renda, por exemplo.

Pensamos que a grande contribuição da antropologia para nossos estudos esteja alicerçada no exercício etnográfico, pois é esta descrição que, num primeiro momento, poderá nos fornecer subsídios para conhecer o leitor. A observação dos espaços de inserção destes leitores e de seus comportamentos é, sem dúvida, o primeiro grande passo para pensar sua formação. Mas é somente o primeiro, pois outros precisarão se agregar a ele.

Indo mais longe, acreditamos que pensar a formação do leitor exige, por consequência, pensar em categorias flutuantes e exige pensar, não de forma separada os contextos e os sujeitos, mas concomitantemente em contextos-sujeitos, como partes agrupadas na mesma unidade, o que revela a impossibilidade de existência de uma sem a outra. De todo modo, as teias são de fato infinitas, no entanto, mesmo diante da exigência de um caminho para a nossa pesquisa, mesmo com a tesoura do recorte, nossos estudos pretendem avançar, de maneira mínima que seja, para uma visão mais ampla acerca do sujeito-leitor.

Também aproximamo-nos, em nossos estudos, do pensamento do historiador cultural Roger Chartier, que, a partir dos anos 80, foi fortemente

absorvido pelos estudiosos brasileiros, em diferentes áreas, especialmente aquelas relacionadas a estudos ligados à cultura e à leitura. Para nós, estes estudos importam-nos simultaneamente, pois, conforme é perceptível na crença do próprio pesquisador, são temas intimamente relacionados, já que a leitura é concebida por ele como uma prática cultural.

Refletir sobre o pensamento de Roger Chartier implica fazer emergir três categorias fundamentais que atuam imbricadas horizontalmente no campo da cultura e implica tentar perceber como estas podem ser aproveitadas para o entendimento da construção de um sujeito, quando concretiza o ato de ler. São elas: as práticas, as representações e as apropriações. Podemos entender a primeira como todo um conjunto de elementos de formas, simbólicas ou não, que constituem as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. Já a segunda pode ser elaborada a partir do registro dos modos de um sujeito situar-se em determinadas comunidades histórica e socialmente variáveis. Por último, as apropriações podem ser entendidas como as maneiras distintas pelas quais um sujeito pode apossar-se dos usos e das diferenciações de significados, ou seja, maneiras de produzir re-significações. É importante ressaltar que, no tocante à questão da apropriação, como a reconhece Chartier, poderíamos pensar, em um primeiro instante, estar sob uma espécie de determinismo, mas precisamos estar atentos ao fato de que se trata de um processo em constante refazer-se.

Logo vamos perceber que a proposta do pesquisador, no que se refere à História Cultural, não pode apresentar uma definição fechada, e, sim, o olhar sempre voltado para as práticas e as representações, significando uma constante observação do universo da cultura em que tais práticas estão inseridas e, por consequência, o que elas representam, sem esquecer que as categorias citadas estão operando em constante tensão.

Como vemos, não é possível conceber uma definição de História Cultural a não ser, paradoxalmente, como uma definição aberta, à medida que ela é por si mesma uma prática, ancorada na observação das práticas e relações sociais. Dessa forma, atua dinamicamente na percepção dos processos culturais, e, portanto, impulsiona o trabalho na perspectiva da amplitude, sem poder provocar reducionismos, utilizando-se, para tal, de pontos de confluência entre diferentes

disciplinas, como a psicanálise, a antropologia, a sociologia, a lingüística, a semiótica, a hermenêutica, entre outras. “A história cultural, tal como nós a entendemos, tem por principal ‘objecto’ identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.”⁶

Enfim, a História Cultural é importante para pensarmos a leitura, porque, da forma como Chartier a apresenta, podemos estabelecer uma ponte que nos leva à compreensão de um sujeito que constrói sua leitura, através de um ato concreto, envolvido em práticas e representações culturais. Isto considerado, nós chegamos, então, a um sujeito de carne e osso, não a uma entidade teórica. Assim também, o texto não é algo tão abstrato, com uma recepção que pode ser controlada como entendiam uns, ou, ainda, que a intenção do autor poderia ser a chave de qualquer leitura.

A leitura, deste modo entendida, leva-nos a um mar em que as categorias de percepção dos atos de ler somente podem ser aplicadas em superfícies flutuantes, as quais sofrem deslocamentos a partir das posições ocupadas pelos sujeitos que concretizam tais atos e tornam-se produtores de outros discursos.

Pensar a leitura é, pois, um empreendimento que só pode ser impulsionado a partir do centro do local da cultura, ancorado, simultaneamente, em reflexões teóricas, isso supondo um constante diálogo, entre uma e outra, porque, afinal, conforme acredita Chartier, "as inteligências não são desencarnadas".

Para além de duas importantes contribuições em relação à valorização da figura do leitor, nos campos da Estética da Recepção, de Jauss e da Fenomenologia e da Hermenêutica de Ricoeur, o historiador avança para universos mais particulares, em direção a práticas sociais de sujeitos encarnados. Assim,

*/.../para Rojas, os contrastes na recepção do texto que ele propôs ao público têm que ver, em primeiro lugar, com os próprios leitores, cujos juízos contraditórios devem ser inscritos na diversidade de caracteres e dos humores ("tantas y tan diferentes condiciones") e também na pluralidade de aptidões e expectativas/.../*⁷

6 CHARTIER, Roger. A História Cultural. p. 17.

7 Ibid., p.122.

A leitura, contemplada deste modo, abre uma perspectiva para verificarmos o quanto insuficientes são as teorias que consideram o ato de ler como algo tranqüilo e transparente na relação entre o texto e o leitor. Ao contrário, o ato da leitura é, forçosamente, alguma coisa que se concretiza em meio a processos engendrados por forças tensionadas e sobre as quais o leitor tem apenas um certo controle: daí a razão pela qual, muitas vezes, um texto, por exemplo, que não possui conotação política, tornar-se gerador de alterações nas posições do leitor, numa determinada realidade social.

Considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais/...⁸

Vislumbrando, então, o sujeito-leitor envolvido nas suas práticas de leitura, é possível entender que, numa dada situação, um panfleto contra (ou a favor de) certo regime político possa causar efeito contrário em determinado leitor e levá-lo a rasgar o impresso em vez de difundir o conteúdo da mensagem veiculada. Para que texto e leitor possam fechar uma idéia em comum, é necessária a disposição de quem lê. O fato é que precisamos encarar o ato de ler como estando dotado de uma mobilidade que não aceita teorias reducionistas, nem fundamentalistas.

4.2

Reflexões a partir de "Balzac e a Costureirinha Chinesa"

De tudo isso, podemos puxar um fio, e refletirmos sobre o filme *Balzac e a Costureirinha Chinesa*, o qual nos fornece um material interessante para o entrecruzamento das questões colocadas até aqui. O filme citado, trama em que estão envolvidos como figuras centrais, Luo, Ma e a Costureirinha, traz, de início, a apresentação de um cenário formado pela oposição natureza/cultura, letrado/iletrado, primitivo/civilizado e outros; o primeiro par opositivo, erudito/popular,

⁸ CHARTIER, Roger. A História Cultural. p. 17.

dá-se numa cena inicial, quando os camponeses não reconhecem um instrumento musical clássico, o violino, pertencente ao que a cultura intelectual coloca na esfera do erudito.

Antes de prosseguirmos, porém, é importante ressaltar que não será gratuita esta maneira, quase didática, de o filme se mostrar, pois, é a partir da dicotomização, conforme explorada pelo diretor (autor), que se torna possível a nossa melhor percepção, enquanto espectadores (leitores), dos entrecruzamentos. Caso contrário, não conseguiríamos verificar com a clareza o apagamento destas linhas fronteiriças e nem enxergaríamos que estas oposições acabam diluídas, quando entramos no universo das práticas culturais, nas quais nossos personagens estão inseridos. Com isso, podemos afirmar que o diretor facilita a leitura para um espectador menos atento, enquanto opta por um recurso capaz de atender à proposta da produção de sentido que se constrói, com a predominância de uma narrativa linear, .

No entanto, para Roger Chartier não é possível ler as práticas culturais da realidade apoiados na perspectiva de dois pólos, pois eles, na verdade, operam nos entrecruzamentos, e nossa visão dicotomizada só existe num mundo criado pela herança intelectual.

A relação assim instaurada entre a cultura da elite e aquilo que não o é diz respeito tanto às formas como aos conteúdos, aos códigos de expressão como aos sistemas de representações, logo ao conjunto do campo reconhecido à história intelectual. Estes cruzamentos não devem ser entendidos como relações de exterioridade entre dois conjuntos estabelecidos de antemão e sobrepostos (um letrado, o outro popular) mas como produtores de "ligas" culturais ou intelectuais cujos elementos se encontram tão solidamente incorporados uns nos outros como nas ligas metálicas.⁹

Sobre estas "ligas" temos que comentar especialmente dois momentos do filme, que ilustram bem os cruzamentos mencionados pelo autor: o primeiro está refletido na forte dor de dente sofrida pelo chefe dos camponeses, pois este só consegue ver-se livre dela, quando o jovem Luo, usando seus conhecimentos da área odontológica, fabrica uma broca de maneira tosca, fazendo-a funcionar a partir do pedal de uma velha máquina de costura e, assim, consegue curar o camponês de sua agonia; o segundo momento aflora, quando o mesmo rapaz passa a sofrer com a febre da malária e vê-se obrigado a aceitar uma sova, recebendo

9 CHARTIER, Roger. A História Cultural. p. 56-57.

lambadas com os galhos de plantas conhecidas dos aldeões, pois esta é a única maneira de ficar curado. Com isso, é possível ver explicitamente que estas formas de contaminação de uma cultura pela outra atravessam as práticas todo o tempo, sem que muitas vezes possamos apontá-las separadamente, de maneira tão nítida.

Retomando a idéia já mencionada anteriormente, devemos voltar ao cenário da Montanha Fênix. Na aldeia, para onde são encaminhados Ma e Luo para um processo de reeducação política tudo é rudimentar, as casas (que mais se aproximam a cabanas), as privadas, os utensílios, os modos de produção, sem energia elétrica, enfim tudo se delinea da forma mais "agreste" possível, o que vai se configurando, inclusive, através das falas das personagens, que se referem à montanha como sendo "o fim do mundo" e à Costureirinha como sendo "muito primitiva". Isso vai se contrapondo aos avanços da civilidade, conhecidos pelos dois rapazes, já existentes nas cidades mais desenvolvidas.

Outro ponto interessante a ser levantado refere-se ao olhar das personagens Ma e Luo, em relação aos camponeses, pois, guardadas uma série de ressalvas¹⁰, é possível enxergar ali o olhar do colonizador, daquele que está em alguma vantagem no mundo que está sendo colonizado; neste caso, a vantagem seria o fato de serem letrados, portanto, mais capacitados para uma visão alargada acerca do mundo e das coisas. Lembremo-nos das palavras de Luo: "vou ler para a costureirinha, vou tirá-la da ignorância."

Porém, são ambos também personagens que remontam a uma narrativa das mais antigas histórias conhecidas pelo mundo: aquela em que, traídos pelo coração, apaixonam-se pelo que é considerado primitivo e inferior. O tema é recorrente no período do nacionalismo brasileiro e transparente na obra do romancista José de Alencar, como é o caso de *Iracema*. Entretanto, a esta postura colonizadora, a Costureirinha dá uma resposta às avessas, pois, embora permita contaminar-se por esta cultura da letra, avança para os seus interesses, rompendo com os laços que as manteriam dependentes de seu colonizador, o que pode ser visto ao final da narrativa.

Ainda com relação a isso, é interessante lembrarmos uma cena em que Luo ensina a camponesa a escrever: fazendo com que ela vá escrevendo e repetindo

10 Apenas para mencionar uma das ressalvas, cabe explicitar que as personagens Luo e Ma não vão para a montanha impelidas por um desejo de conquista; elas vão obrigadas por um regime político, o contexto é outro.

oralmente, várias vezes, a frase "eu te amo", permite-nos ler uma tentativa de domínio sobre a jovem e seus sentimentos. "Retirá-la da ignorância" era o desejo do rapaz, mas não para libertá-la e, sim, para que a Costureirinha permanecesse enredada no mundo que lhe apresentara.

Porém, no universo da montanha Fênix, há forças em tensão, embate de discursos e lutas de representação, e, por isso, é preciso considerar que, de uma certa forma, o poder do "intelectual" e da cultura letrada, em alguns momentos, sobrepõe-se à ignorância dos camponeses. O personagem Luo, por exemplo, possui bons recursos criativos/argumentativos para se esquivar de situações-problema, como no caso da composição de Mozart, tocada para os aldeões, a fim de que não se queimasse o violino.

Por outro lado, é preciso estar atento ao fato de que esta vantagem perde um pouco de seu poder, porque Luo e Ma são levados para fora de seu local de origem, por isto também são vítimas de uma outra colonização, a do regime comunista. Não obstante, é este regime que acentua a oposição entre o fazer e o pensar, indicando que quem faz não pensa e quem pensa não faz, quando submete os dois rapazes a uma chamada reeducação e usa para isto métodos de tentativa de controle sobre o corpo físico, obtidos através do trabalho braçal, o que, em alguns momentos, de fato, fortalece o descompasso entre o reino das idéias e o reino da ação.

Mais uma questão a ser apontada refere-se à proibição das leituras de determinados tipos de material escrito, que, devemos nos lembrar, não é restrita ao mundo das montanhas Fênix, na China comunista do presidente Mao. Ao contrário, ao longo da História das sociedades, esta prática foi difundida inúmeras vezes, numa tentativa de se manter o controle sobre os processos sociais¹¹. Assim, é necessário impedir que alguns materiais circulem, pois, como será controlada a recepção? E o que os leitores poderão fazer ou em que poderão se transformar, ao se apropriarem dos conteúdos dos textos? Neste caso específico, é a "ditadura do proletariado" que tenta frear esse processo de contaminação cultural a todo custo, quando proíbe a leitura, principalmente dos autores ocidentais, oriundos de sociedades capitalistas.

11 CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história, 2001.

Entretanto, é preciso desconfiar da afirmação do poder do livro ou da leitura por si mesmo; na verdade, com relação à efetivação deste poder, que, certamente, não possui grau zero, é necessária a existência de um leitor com olhos para ver, predisposto às mensagens do texto (sabem-se lá quantas, dentre as infinitas escondidas no emaranhado tecido das idéias do mundo). No caso de nossa personagem, a Costureirinha, demonstra esta predisposição, pois uma frase sua proferida no início da narrativa, antes mesmo de ter contato com os livros, confirma nosso pensamento: "às vezes fico pensando como é o mundo em outros lugares".

Apesar das afirmações, é importante observar a resistência da jovem camponesa com relação ao desenvolvimento de práticas da leitura escrita, embora demonstre uma predisposição para a expansão de seu conhecimento. Também vale a pena observar o papel da tradição oral e o poder de causar emoção das narrativas contadas, uma prática coletiva existente na aldeia, que, no caso da Costureirinha, podemos considerar como porta de entrada ao universo das letras, pois ela é seduzida, primeiro, por ouvir as histórias de Balzac contadas por Luo e Ma e, depois, ela mesma adentra, lendo e escrevendo, o mundo da leitura.

Faz-se interessante notar que, ao final da trama, ocorre algo inesperado, a Costureirinha não corresponde ao que é esperado dela, segundo seus zelosos leitores, pois, ao apropriar-se do texto de Balzac, ela constrói um novo mundo interior, à revelia do que poderia supor seu "mentor" intelectual, o companheiro Luo. O que podemos ver é que, afinal, "um livro pode agir através de contra-sensos, isto é, através daquilo que do ponto de vista do leitor legítimo, armado de seu conhecimento do texto é um contra-senso...".¹² No caso do personagem Luo, entendido como leitor legítimo, o contra-senso encontra-se na traição, como ele reconhece, da Costureirinha, ao desejar deixá-lo, para encontrar outros mundos.

Neste momento, é interessante darmos um salto do filme para o livro, que deu origem à adaptação cinematográfica reportada, e transcrever uma passagem que nos oferece material mais consistente a fim de verificarmos o olhar que nele vê o contra-senso.

12 BOURDIER, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: Práticas da leitura. p. 245.

/.../A costureirinha partira e não voltaria nunca mais para nos visitar. Sua partida, tão fulgurante quanto súbita, foi uma surpresa. Precisamos revirar a memória enfraquecida pelo choque para descobrir alguns sinais, quase todos referentes ao vestuário, insinuando que um golpe mortal estava sendo preparado.

/.../Ao vê-la assim transformada, Luo foi invadido pela felicidade do artista ao contemplar sua obra - prima realizada. Sussurrou ao meu ouvido:

— Não foram inúteis as leituras que fizemos durante esses meses.

A realização dessa metamorfose, dessa reeducação balzaquiana, estava inconscientemente anunciada na frase de Luo, sem que o tivéssemos percebido. Estávamos dominados pela arrogância? Superestimávamos as virtudes do amor? Ou simplesmente não havíamos compreendido o fundamento dos romances que lêramos?/.../13

De fato, a última pergunta do narrador é pertinente em relação às nossas reflexões, já que o fundamento dos textos somente pode ser encontrado de acordo com cada leitor. Perguntamos: como supor encontrar sempre um mesmo fundamento para diferentes leitores, já que, “às vezes, o essencial do que diz um texto ou um discurso está naquilo que ele não diz/.../” 14, mesmo que não se trate de textos políticos ou panfletos.

Nesse sentido, precisamos atentar para o fato de que a Costureirinha lê Balzac a partir de um universo feminino, por isso Luo tem dificuldades para compreender a frase que, num momento de felicidade clandestina, a leva para fora da aldeia, em busca de outros lugares. Não desejamos agora contradizer tudo o que expusemos até aqui e promover um corte que separa os universos masculino e feminino, mas o lugar de onde fala a Costureirinha é um lugar que jamais poderá ser conhecido pelo rapaz, afinal a experiência da maternidade não pode ser compartilhada da mesma forma pelo mundo masculino, menos ainda, a experiência de um aborto. Assim, quando Luo pergunta: “— Quem te transformou?” fica impotente diante da resposta da camponesa: “— Foi Balzac. A beleza de uma mulher é um tesouro que não tem preço.”, pois, para ele, esta frase talvez carregasse sentidos, mas muito escondidos. Porém, foi com esta idéia que a jovem pode construir seu novo mundo, interno e externo.

Diante disso, a frase dita pela camponesa configura-se num enigma jamais decifrável para os dois rapazes e, neste ponto, deparamos com um grande problema. Poderíamos tentar desfazer este nó, supondo que Balzac, o romancista absoluto, segundo Barthes, mesmo sendo um autor homem, conseguira antecipar

13 SIJIE, Daí. Balzac e a Costureirinha Chinesa. p. 150.

14 Ibid., p. 252.

os sentimentos femininos, mas, desde já, temos que aceitar que o impossível para ele seria prever, num universo de infinitas leitoras, uma que não fosse *modelo* ou *ideal*, como a jovem costureira, haja vista o fato de ser a personagem uma ficção do diretor/autor, já relendo o próprio Balzac.

Face ao exposto até aqui, gostaríamos de aproveitar as reflexões feitas e levantar uma última questão que se refere às formas de ensino da leitura em contextos pedagógicos. Conforme observamos na personagem da Costureirinha, “uma metodologia do descontrole pode gerar no outro melhor controle sobre o seu próprio pensamento”¹⁵, e, talvez, seja esta a moral da história, já que, como leitores, podemos desejar uma moral, mesmo que a narrativa não aponte para isto, no pior uso do termo.

Ainda consideramos importante mencionar o grande equívoco sobre o qual se centra uma pedagogia lingüística que pensa poder ensinar alguém a interpretar, apenas apontando, por exemplo, mecanismos de coesão nos textos informativos. Na verdade, o equívoco é acreditar que para ensinar alguém a ler e pensar basta apresentar a estrutura dos textos informativos, o suficiente para desencadear algum processo cognitivo que não persista, depois, condicionado a uma forma, como é o próprio texto de informação; esta pedagogia prescritiva pretende ensinar a escrever textos dissertativos e considera uma ousadia e uma aventura inconseqüente passar pelo texto literário para se chegar ao texto de informação, já que a intenção pedagógica dentro da escola é formar cidadãos competentes para a leitura de informação. Mas forma? Os textos, não só os literários, trazem muitos possíveis sentidos de uso e de compreensão.

Dito isso, percebemos que a pedagogia prescritiva incorre num erro elementar, conforme o que comete Luo, quando ingenuamente pensa ter o controle sobre a leitura e a escrita da jovem camponesa. Considerou-a “como cera mole onde se inscreveriam de maneira bem legível as idéias e as imagens forjadas pelos criadores intelectuais”¹⁶. O trabalho com o texto literário gera no leitor mudanças, mas não são mudanças completamente controláveis, as apreensões destes leitores não são mensuráveis ou previsíveis e o resultado do contato entre texto literário e leitor pode abarcar universos inimagináveis.

15 Frase proferida pela Profª. Eliana Yunes, durante aula de pós-graduação, referindo-se à impossibilidade de se controlarem os efeitos do nosso discurso. Tomada de empréstimo.

16 CHARTIER, Roger. A história cultural. p. 60.

O consumo cultural, por exemplo, a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que - longe de submeterem o consumidor à toda poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar- permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência.¹⁷

A partir desta idéia, pensemos então, finalmente, no (a) leitor (a) de hoje e nas leituras feitas na escola, ponto do qual depende toda aprendizagem. Como é possível avançar neste caminho, sem abandonar a velha ordem didática? Afinal, o que queremos quando pensamos em formação de leitores? O que significa considerar a realidade da prática cultural de um leitor dentro da escola? Como permitir o desvio, a desconfiança ou a resistência, numa situação de aprendizagem? As respostas para estas indagações somente podem ser encontradas nas leituras e nas práticas culturais, mas, se toda leitura gera alguma transformação no leitor, terminamos este capítulo, acreditando, como a Costureirinha, que existe algo além das Montanhas Fênix.

4.3

Reflexões nos contextos reais de sujeitos de carne e osso

Assim, buscando recuperar outras pesquisas que procuram focar o mesmo objeto, a fim de ampliarmos nosso campo de visão, pudemos verificar que estudos etnográficos, aplicados à leitura e à educação, não são novidade no meio das mais recentes investigações brasileiras e, para ilustrar tal afirmação, trazemos à tona pesquisas desenvolvidas pela professora Tânia Dauster, pesquisadora do Departamento de Educação da PUC - Rio. A pesquisadora oferece-nos uma proposta interessante de trabalho e diz:

O que vem a se construir um objeto dentro do enfoque etnográfico? É, segundo vejo, partir de questões e perguntas que são desentranhadas da teoria da literatura para encarná-las em indivíduos, já não mais **in abstracto** mas, como Malinowski dizia no princípio deste século, formulando-as de maneira concreta a indivíduos de **carne e osso**.¹⁸

17 CHARTIER, Roger. A história cultural. p. 61.

18 DAUSTER, Tânia. Nasce um leitor: da leitura escolar à leitura do contexto. In: *Leitura e leitores*. p. 59.

Diante da seriedade que os estudos da professora apresentam, julgamos importante para nossa tarefa agrupar uma coletânea de textos oriundos de suas indagações, pois, através deles, a pesquisadora consegue nos fornecer um mapeamento acerca de alguns espaços de difusão do saber, especialmente nas séries iniciais e no ensino superior. Mesmo que, nos citados artigos, haja pontos dos quais discordamos, conforme veremos, desejamos enfatizar que valorizamos a descrição dos aspectos de comportamento dos contextos explorados, delineados pelas pesquisas, pois nos possibilitaram perceber a emergência da necessidade de explorarmos algumas conceituações.

Antes, porém, de prosseguirmos verificando as constatações geradas pelas etnografias, façamos uma parada sobre a introdução de um dos artigos da coletânea, que traz uma interessante obra de arte do artista contemporâneo M.C. Escher e intitula-se *Relativity*.¹⁹

A obra, agora em questão, é possuidora de uma unidade, com elementos comuns em diferentes planos. Há pessoas e escadas que representam a existência de elementos comuns, há uma invariância, mas estes elementos comuns, distribuídos em diferentes ângulos, ilustram as possibilidades de diferentes visões de mundo, ao mesmo tempo interpenetrando-se e mostrando as relações de dependência entre os homens e escadas dispostos nestes ângulos.

Esta obra nos interessa aqui, porque metaforiza os lugares ocupados pelos homens no mundo e as diferentes visões provenientes destes lugares, embora o que os diferencie não seja a diferença dos objetos que vêem, mas o ponto de onde os vêem, o lugar de onde falam. No contexto deste trabalho, esta imagem tem grande importância, porque se choca com uma imagem anterior de 'mundo gaveta', compartimentado, pois é no emaranhado das formas desta obra que podemos ver o leitor contemporâneo. Através de imagens como esta, podemos verificar, com nitidez, o quanto são pouco fecundas as abordagens reducionistas que enveredam pelos caminhos de construção das **tipologias**, relacionadas ao sujeito-leitor.

Dentro da coletânea estudada, foi possível recortar uma proposta atraente de entendimento sobre a complexa formação de um leitor; está explicitada a seguir e

19 Vide Anexos.

atende aos nossos propósitos neste estudo, porque, além de não se pautar em teses polarizadoras, aceita muitas inclusões.

*.../ o leitor se constrói de forma complexa, mediante identificações e gestos, práticas escolares e extra-escolares, em contato com livros, histórias contadas e pessoas que dão pertinência à leitura, uma vez que a têm como valor e prática do cotidiano, em horizontes em que **liberdade, escolha e opção** iluminam o trajeto.*²⁰

Diante de tudo o que expusemos até aqui, vemos que todos os elementos presentes no recorte estão bastante distantes de uma prática pedagógica escolar, o que poderemos constatar, inclusive, logo adiante, quando a autora destaca a forma de construção do ato de ler nas séries iniciais.

4.3.1 Um ensino fundamental?

A pergunta utilizada como título deste tópico foi pensada a partir do estudo etnográfico²¹ da professora mencionada que dedica atenção às séries iniciais, do ensino fundamental. Perguntamos: este tipo de ensino, que transforma o ato de ler numa prática mecânica e sem sentido para os alunos, é fundamental para o quê? A ironia presente no uso deste termo – hoje esvaziado da acepção semântica que carregava, serve para designar um ensino que não mostra mais nada de muito importante para oferecer aos alunos, no que diz respeito ao seu desenvolvimento pleno, conforme verificaremos adiante.

Prosseguindo e retomando o universo do ensino "fundamental", verificamos a importância de trazer à tona aspectos mais relevantes deste estudo, que se detém sobre a 3ª série de uma escola do setor dito popular, em que a maior parte dos estudantes é moradora da Favela da Rocinha. A partir da etnografia deste contexto, a autora destaca um conceito de leitura que pensamos ser o mais próximo do que deseja (ou é o melhor que pode conseguir) a escola hoje.

Segundo ela,

20 DAUSTER, Tânia. Jogos de inclusão e exclusão sociais. In: A experiência da leitura. p. 110.

21 Id., Nasce um leitor: da leitura escolar à leitura do contexto. In: Leitura e leitores.

...a leitura escolar vai revelando sua face e sua lógica. É exercício, é trabalho, treinamento, que tem como objetivo a aquisição de uma habilidade construída enquanto identificação de signo e de significado através de leituras dos livros didáticos e de textos mimeografados, sejam de adestramento ou de literatura.²²

Faz-se interessante estarmos atentos ao fato de que a lógica da leitura percebida pela pesquisadora não se aproxima em nenhum ponto com a forma referida anteriormente, que diz respeito à complexa formação do leitor.

Ouvindo os estudantes, tem-se o motivo para a frequência à escola e para o trabalho com a leitura: “Os alunos comentam que lêem para aprender, porque querem saber e sentir-se melhor.”²³ (Não fica explícito saber o quê e sentir-se melhor em relação a quê). Também os relatos sobre a aprendizagem familiar (da leitura) não são raros, sendo mães, irmãs e primas as mais mencionadas pelos alunos.²⁴ A escola na formação do gosto pela leitura tem um papel secundário, na verdade, pelos depoimentos que podemos colher em nossas pesquisas (*in loco* - Mato Grosso do Sul - MS) e, através dos resultados divulgados por outros pesquisadores²⁵, o sistema escolar é o grande vilão responsável pela morte dos leitores. O uso do termo "morte" não carrega nenhum exagero, pois conforme poderemos ver mais à frente, a partir do capítulo IV, ele é perfeitamente aplicável à situação que se mostra.

Outra questão merece destaque e diz respeito à leitura mecânica: “Com relação ao problema da decodificação temos: S me afirma que é recorrente o problema mecânico da decodificação, que faz com que o aluno chegue ao final do texto sem entendê-lo”²⁶. Com relação a esta afirmação da professora da terceira série, o que nos causa perplexidade é o fato de percebermos o mesmo problema, da citada série, aparecer, em grande escala e absoluta transparência, nos leitores que venceram, pelo menos, mais sete anos do ensino escolarizado. Afirmamos isto, baseados na aplicação de um trabalho de leitura em um curso da Polícia Militar MG, que exigia dos estudantes o ensino médio e no qual muitos tinham ensino superior; ali o ato mecânico da leitura - o analfabetismo funcional - apresentou-se em muitos momentos, conforme estará exposto a seguir, ao

22 DAUSTER, Tânia. Nasce um leitor: da leitura escolar à leitura do contexto. In: *Leitura e leitores*. p. 65.

23 *Ibid.*, p. 68.

24 *Ibid.*, p. 68.

25 KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação. In: *A experiência da leitura*. p. 59.

26 DAUSTER, *op. cit.*, p. 66, nota 136.

fornecermos uma descrição mais minuciosa das práticas de leitura desenvolvidas. E, mais, também em nossa experiência com o ensino superior, vimos que a dificuldade em reter o sentido da leitura em um texto é algo que desponta com frequência.

Mais uma pergunta interessante aparece:

Como se forma o leitor? S acredita que cabe ao professor o papel de mediador na aquisição do gosto pela leitura na medida em que ele introduz o prazer, o lúdico, o expressivo, sendo também um apaixonado pela literatura e um bom contador de histórias.²⁷

Gostaríamos de comentar, em primeiro plano, a ingenuidade em que se pautam as palavras da professora, especialmente, na ênfase colocada na expressão - *apaixonada por literatura e um bom contador de histórias* - pois não encontramos evidências de que esta paixão seja atributo da maior parte do professorado brasileiro ou, ainda que se faça presente, ela não é garantia de uma prática pedagógica eficaz para a formação de leitores. Vemos aí clichês adotados pela maior parte dos professores de ensino básico.

4.3.2 O contexto universitário

Avançando no percurso, com relação ao meio universitário, temos o artigo intitulado "*Os Universitários*": - *modo de vida e práticas leitoras* que versa sobre a realização de uma etnografia no espaço interativo da biblioteca de uma grande universidade, sobre as práticas leitoras observadas neste espaço e o perfil daquele que será pelo texto denominado "leitor acadêmico".

No estudo, a professora apresenta a sua leitura da investigação do espaço citado, no tópico **Introdução**: “buscando compreender e inventariar gestos, relações e sociabilidades que se verificam no espaço físico e intelectual da biblioteca”²⁸. Para a apresentação do estudo, a professora descreve o espaço físico da biblioteca, situa a universidade no cenário cultural e comenta a posição social

27 KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação. In: A experiência da leitura. p. 66.

28 DAUSTER, Tânia. "Os Universitários": modo de vida e práticas leitoras. XI Simpósio Interamericano de Investigación Etnográfica em Educacion. Argentina, 2006. p. 3.

dos alunos que nela estudam, procurando mostrar a heterogeneidade dos integrantes daquele grupo.

Em seguida, no tópico intitulado **Primeiras Impressões** a autora destaca os *rituais* e hábitos que organizam o uso dos menores espaços da biblioteca, observando que há regras determinantes para que os usuários possam passar de um espaço a outro: “Há fronteiras físicas e simbólicas que delimitam estes espaços e rituais que autorizam a passagem de um para outro.” É neste tópico que estão mais detalhes do espaço físico da biblioteca: o salão de atendimento, a roleta, a sala de guardar os pertences individuais, o salão de leitura coletiva e individual e o espaço das fotocopiadoras, ao qual a professora dá maior atenção, pois, segundo ela, o suporte (fotocópia) é quase (ou mais) tão lido quanto o próprio livro e esse é um fenômeno que merece uma reflexão mais cuidadosa.

Assim, ela pergunta: “Que significados, que representações teria essa prática, ler esses textos, fragmentos de obras?” E responde:

A quantidade de leitura exigida nos cursos universitários é grande, o volume de conhecimento acumulado chega a proporções inestimáveis, o tempo é cada vez mais curto e, na indiscutível impossibilidade de dar conta de tanta leitura, os fragmentos parecem ser o caminho do possível.²⁹

Com relação a este ponto, é interessante observar que ele nos leva ao encontro de uma problemática sobre o leitor da contemporaneidade, segundo o depoimento de muitos professores³⁰: o leitor de fragmentos, que não sabe aprofundar discussões, porque se atém à leitura momentânea e rápida. Mas precisamos nos lembrar de que este é um leitor do seu tempo, como, em outras palavras, afirma Gunter Kunert: “não somos mais os mesmos leitores de ontem. Nossa atenção mudou, juntamente com nossas paixões; sim, poder-se-ia dizer: com nosso sensorio”.³¹

Há, ainda, neste tópico, uma observação valiosa sobre o espaço da biblioteca e diz respeito à convivência de pólos opostos dentro do espaço: o antigo, representado pelos fichários e pelas suas páginas amareladas, e o moderno,

29 Ibid., p.3.

30 Id., "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social, 2006.

31 KUNER, Günter. A abolição da cultura pela civilização: a perda da importância da leitura e da escrita na sociedade contemporânea. p. 56.

representado pelos terminais de computadores, formando, assim, o quadro do que conhecemos como contemporaneidade, o mundo deste sujeito-leitor que é objeto de nossas indagações.

Logo depois, no tópico intitulado **Sociabilidade e leitura silenciosa**, a autora registra formas de interação, expressões de sociabilidade,

...momentos de oralidade e silêncio; trânsito e fixação; concentração e distração; cooperação e individualização; rituais de despojamento material e de apropriação simbólica estabelecendo fronteiras sociais internas ao espaço denominado “biblioteca central”.³²

Também observa a presença de material que caracteriza a cultura acadêmica, como lápis, borracha, cadernos, e, neste momento, toca num ponto de extrema importância para nossos estudos, que diz respeito à formação de leitores. Assim a pesquisadora afirma: “A formação do leitor acadêmico exige atitudes de estudo individual, de leitura silenciosa, práticas de pesquisa de referências, técnicas de consulta, confronto entre textos, práticas de escrita formal.” Com relação a este ponto, gostaríamos de mencionar que a presença do verbo *exigir* não é gratuita e que irá nos remeter a outra questão, desdobrada nas perguntas explicitadas pela autora, transcritas logo a seguir.

A partir da constatação de que cumprindo *os rituais* já citados, forma-se aí um grupo com práticas leitoras específicas e o texto traz três perguntas instigantes: “qual o significado das práticas de leitura e escrita para os usuários desta biblioteca? Trata-se de uma leitura literária (de formação) ou de uma leitura científica (do saber)? Será que cabe essa dicotomia?”

Com relação à primeira pergunta, vemos emergir um grande problema que, até o ponto em que pudemos avaliar, não pode ser solucionado, pelo menos dentro deste texto da professora; afinal, nele, os sujeitos não tiveram voz, o que nos remete à limitação já mencionada, ou seja, a observação não é suficiente para dar conta dos aspectos mais relevantes que envolvem a formação de leitores.

Tal procedimento, para nós, revela-se uma contradição dentro da proposta do texto explorado, já que a pergunta está relacionada não somente a um modo de vida do sujeito, mas também e, principalmente, a um processo interno de

32 DAUSTER, Tânia. "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social, 2006. p. 4.

construção de sentido. Portanto, caberia ao sujeito observado respondê-la, utilizando, inclusive, uma prática de leitura de mundo, que estaria registrada na prática de escrita de um texto, mesmo que este registro escrito pudesse apresentar contradições e insuficiências, pois, se o sujeito não responder a partir de sua prática, não teremos material para ler a superfície, nem as frestas de seu discurso.

Assim, o significado, o sentido de tais práticas para os usuários pesquisados somente poderá ser "revelado" pelos mesmos. Vale a pena mencionar que a coletânea de textos aqui explorada apresenta tal vácuo apenas no texto em questão; os outros, como pudemos verificar, mostram, além da preocupação com uma descrição densa, a permissão para que os sujeitos tenham voz.

Frente a isso, consideramos ser mais rentável, como se pode constatar, acrescentar a esta observação etnográfica um estudo aplicado ao *discurso*, aproveitando elementos teóricos da *análise do discurso*, conforme já fizemos em outros estudos nossos e conforme verificamos em outros trabalhos, ou ainda, aqui mesmo, que se mostram mais produtivos, para o aprofundamento da questão acerca da compreensão dos leitores e de suas práticas.³³

Num outro texto da mesma pesquisadora, intitulado “*A Invenção do leitor acadêmico*”: *quando a leitura é estudo*³⁴, encontramos um possível fechamento para o vácuo, quando os usuários respondem sobre suas idas à biblioteca. Entretanto ainda há outra dificuldade, pois eles não chegam a tocar em questões de gosto, prazer ou sobre como consideram o ato de ler, não refletem sobre sua leitura, aspectos relacionados à compreensão ou construção de sentido.

Observando com mais atenção, algo interessante pode ser percebido ao dizerem o seguinte:

...naquele ambiente só é possível fazer atividades em grupo. Em se querendo ler é indispensável ir para os salões de leitura individual. Dizem que vão mais à biblioteca para fazer trabalhos em grupo ou estudar para a prova ou, ainda, porque marcam com os amigos para uma conversa.³⁵

Como conclusão da professora sobre o que disseram, temos construída uma oposição: “Este é um ambiente coletivo, que se opõe, pelas relações observadas,

33 FREITAS, Maria Teresa Assunção. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: A experiência da leitura. p. 23-39.

34 DAUSTER, Tânia. A invenção do leitor acadêmico: quando a leitura é estudo, 2003.

35 Ibid., p.78.

ao ambiente de recolhimento compartilhado dos salões de leitura.”³⁶ Assim, vemos que são consideradas leituras, pelo menos do ponto de vista acadêmico, aquelas em que o leitor pode desfrutar de máxima concentração e nenhuma troca, pelo menos no momento em que lê, ou seja, atividades em grupo e leitura, neste contexto, estão colocadas como atividades excludentes e completamente distintas.

Além disso, outros problemas demandam mais atenção e cautela de nossa parte, especialmente na retomada das duas outras perguntas citadas, que dizem respeito à formação de leitores. Não vemos o problema assim de maneira tão simples, pois, se o nosso objeto de estudo focaliza o sujeito, não podemos ceder espaço para noções dicotômicas e uma polarização dos aspectos "cognitivos" relacionados à leitura. Este ponto merece mais atenção, pois, se o leitor acadêmico existe, uma possível dicotomia vista pela pesquisadora, inegavelmente, não existe por causa deste leitor, mas porque ele a recebe sempre como legado, no sentido negativo do termo, algo relacionado, por exemplo, à já mencionada exigência pedagógica. Lembremo-nos do verbo *exigir* transcrito anteriormente que, como veremos adiante, em sua variação para substantivo, irá pontuar as conclusões da professora.

4.3.3 Saber para ter - cumprir rituais

Indivíduos oriundos de uma sociedade competitiva, muitos estudantes acabam por assimilar a negação da recepção do conhecimento pela importância que carrega o conhecer, ao contrário, o interesse incide sobre o que o conhecimento pode proporcionar dentro desta sociedade. E como poderia ser diferente, se, do lugar de onde falamos, a tão contrastiva sociedade brasileira, não estamos falando simplesmente em origem social, relacionada ao acesso a bens culturais, mas estamos falando, muitas vezes, de miséria, relacionada, portanto, à falta de acesso à sobrevivência?

36 DAUSTER, Tânia. A invenção do leitor acadêmico: quando a leitura é estudo, 2003.

Nossa crítica ao sistema escolar segue no sentido de que ele, em muitos momentos, talvez a maior parte deles, não explora a leitura com o objetivo de formar "gente", mas profere o discurso para que esta gente "tenha e se mantenha", pois estamos numa sociedade de consumo exacerbado em que o ter é mais importante do que o ser. Não temos com relação ao consumismo certa visão utópica, que de maneira inocente ainda acreditaria no surgimento de uma sociedade igualitária, mas estamos nos referindo aos excessos materialistas, que privilegiam o bem-estar pelas vias do consumo e, daí, o conhecimento passa a ser apenas uma ponte para um vir a ter.

A maior parte das universidades e escolas, inseridas que estão neste contexto, são resultado e também modelos representativos de um sistema capitalista, portanto, muitas vezes, transmissoras da cultura da competitividade, da exclusão e, desta forma, acabam reforçando o que, na verdade, em discurso, querem negar.

Uma tal prática está fora da cultura. Seguindo as análises de Michel de Certeau, só há cultura se uma prática social tem sentido para quem a efetua; somente se sua ação, seu gesto ou sua conduta são em si mesmos portadores de sentido (e não enquanto meio útil para se obter outra coisa). Não é suficiente que uma conduta seja rentável para que ela tenha sentido. Tornando-se utilitária, a escola leva os alunos a serem somente realistas ou mesmo cínicos...³⁷

Embora esteja num contexto acadêmico, o sujeito traz outras percepções do mundo que não são oriundas somente do meio escolar e que, neste meio, pouco atendem já que a exigência que se faz é pela leitura acadêmica (a cultura informal pouco ou nada serve para a cultura formal). Ou seja, ao supormos (dicotomizando, só para efeito de melhor exposição de nossas idéias), que neste meio poderia haver um leitor literário, com certeza, de pouco valeria sua maneira de ler e o veríamos morto, porque não é o que deseja a academia. Há obrigações, rituais de convivência para o alcance da aceitação que forçam a criação de um comportamento de leitor acadêmico, é uma prática que, como vemos, nem sempre representa de fato a existência de um leitor proficiente no campo de sua atuação.

Radicalizando a afirmativa anterior é que podemos nos reportar ao grande número de instituições de ensino superior criadas no país, nos últimos anos, e aos profissionais formados nelas, quando as pesquisas nos mostram que o nível de

37 CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes, 2005. p. 32.

proficiência em leitura é muito baixo. Mas a grande contradição se assenta sobre o fato de que tais instituições estão cada vez mais freqüentadas e que os estudantes que se matriculam cumprem o que poderíamos entender como parte de um ritual do sistema escolar; porém, o que não é possível entender é porque não há a constatação de uma efetiva formação de leitores neste ambientes, já que há alunos, há professores, há freqüência de ambos nestes espaços?

Nem sempre o cumprimento de um ritual é indício de completude do sujeito que o enseja; acessar material escrito não indica de fato estar fazendo leitura em completude, não quer dizer que temos aí plenos leitores. Aliás, o termo *ritual*, carrega um duplo sentido, problemático para o assunto em questão. Segundo o dicionário Aurélio, ritual tanto pode ser relacionado a algo sagrado, quanto a uma prática repetida apenas com a intenção de obedecer a normas, sem atenção ao significado por quem o pratica.

Assim, muitas vezes, o comportamento é um indício concreto de que as pessoas acessam material escrito e produzem comportamentos que, sem dúvida, demonstram um jeito de viver, como afirma Geertz e são indicações sobre as quais é possível lançar algumas luzes, o que o texto da professora faz. Mas perguntamos: sobre a atitude de ler, o que este indício acrescenta ao sujeito? Quem pode saber se neste ato de estudo não há apenas o consumo de idéias, ao invés de criação ou re-criação, enfim leitura? Anne-Marie Chartier nos fala sobre o fato de a freqüência à escola não significar exatamente envolvimento daqueles que lá estão.

Adquirir um saber não significa entrar numa cultura. Tornando-se o vetor quase obrigatório de todas as inserções sociais, sobretudo das inserções bem-sucedidas, a escola se tornou um instrumento útil, até útil demais. Cada um aprende para passar nas provas, passa nas provas para se vender como um produto performático no mercado de trabalho. Na sociedade de mercado, os saberes valem o que vale a posição social que eles permitem atingir/.../ Pouco importa que os saberes em si sejam interessantes ou insignificantes, importantes ou fúteis. Eles são somente "para saber".³⁸

A leitura e a escrita são para diferentes contextos: o que queremos, quando lemos ou escrevemos? Ou ainda, o que querem de nós, quando nos indicam uma bibliografia ou quando nos pedem um texto? Esta é uma dificuldade com relação à leitura e à escrita, pois, impelidos pelas cobranças, os alunos lêem e escrevem

38 CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes, 2005. p. 32.

para os professores, a fim de conseguirem suas notas. Não existe, muitas vezes, a consciência de que utilizar a língua é um exercício de marcação de uma subjetividade, um colocar-se, enquanto sujeito que pensa e opina. É mais que fazer despontar uma mera intenção de quem escreve, é sim fazer emergir o registro do pensamento, engendrado por um desejo profundo de expressar-se.

Vale a pena lembrar que a parte da lingüística textual e da sociolingüística, quando fizeram emergir a noção de contexto para os usos da linguagem, trouxeram em seu bojo, inevitavelmente, uma outra idéia: a relativização para a noção de *letramento* que fez com que este conceito se desvinculasse radicalmente da noção de alfabetização — embora seja inegável que, muitas vezes, o primeiro tenha sua raiz no segundo — e da noção de saber escolar e acadêmico. Tal pensamento, do ponto de vista teórico, é uma importante contribuição para o ensino de língua, mas, num contexto prático, tal teoria pouco tem a oferecer em situações reais de aprendizagem, à medida que, dentro do universo do sistema escolar como um todo, espera-se de um estudante que mal consegue se expressar, mesmo oralmente, em contextos menos formais, adentre o saber valorizado da norma culta.

Isto se dá por dois motivos: o primeiro tem sua raiz num sistema de ensino da língua ainda bastante metalingüístico e estrutural, que, ao invés de se propiciar experiências instigantes de leituras, sistematiza demais; o segundo é que os sistemas de referência exigidos pelo contexto escolar diferem em demasia da cultura informal adquirida pelos indivíduos fora dos bancos escolares. É preciso colocar os diferentes contextos e linguagens em diálogo permanente, como eles estão oferecidos, por exemplo, nas mídias, em seus diferentes suportes.

Por um longo período, a escola continuou acreditando que seria possível formar leitores, se estivesse presa aos modelos positivistas de ensinar, criados até o século XIX; entretanto, o que se viu aparecer, a partir de meados do século XX, foi a grande massa de analfabetos funcionais, despreparada, principalmente, para o acesso às informações produzidas pela sociedade em que a rapidez e a fluidez de circulação destas mesmas informações geraram uma infinidade de possibilidades de leitura, exigindo modos e modos de ler e escrever.

Observamos um nó nesta teoria da lingüística, pois, conforme podemos constatar todos os dias no exercício do magistério, estes modos e modos não estão

facilmente disponíveis ao sujeito que deveria utilizá-los. Esta versatilidade, exigida por tal teoria, só pode ser entendida, pelos sujeitos, em situações de práticas de leitura, caso contrário, não há efetiva circulação dos discursos.

Com relação a tudo isso, do ponto de vista dos professores, existe, muitas vezes, a resistência em se aplicar novas teorias devido ao fato de os mesmos pensarem que, para seu aluno conseguir inserção no mercado de trabalho, deverá ser capaz de responder a questões propostas em modelos de concursos e assim, os professores acreditam que, se não perseguirem um modelo aliado ao paradigma tradicional de trabalho, estarão contribuindo para a falta de capacidade de seu aluno em responder positivamente a esta inserção. Na contra-face, muitos alunos, por causa de sua formação, alimentam tal crença.

Diante disso, gostaríamos ainda de acrescentar a afirmação de uma professora: “a universidade é um lugar que forma gente. Pode não formar leitor, mas forma profissional. Compromisso, identificação dos problemas sociais, são dimensões que aparecem como a 'razão de ser' do conhecimento.”³⁹ Mas o que dizer da afirmação da professora, se o que encontramos na sociedade brasileira, especialmente na área educacional, que é responsável pela formação desta "gente" um universo caótico? Sobre esta afirmação é importante acrescentar que acreditamos que os aspectos mencionados pela professora estão presentes em um leitor, de criticidade e de consciência, mesmo que, ainda, não domine teorias. Para nós, o *leitor é um sujeito moral, pessoal e social*,⁴⁰ ele não se compartimenta (ou melhor, não deveria) porque, quando isto acontece, os resultados são catastróficos.

Nossas memórias e nosso conhecimento parecem inócuos, sem funcionalidade no plano social para qualificar a vida com um pouco mais que máquinas eletrônicas e dinheiro de plástico. /.../ Somos já incapazes de explicar (nem seria indispensável), cotidianamente, como as fórmulas matemáticas e químicas produzem condições para nos fazer ver o invisível, enquanto cegamos para o que nos cerca e o funcionamento das tecnologias.⁴¹

39 DAUSTER, Tânia. "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. In: *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*, 2006. p. 412.

40 YUNES, Eliana. Entre a palavra e a ação: o leitor e a ética. In: *Pensar a leitura: complexidade*. p. 167.

41 YUNES, Eliana. Entre a palavra e a ação: o leitor e a ética. In: *Pensar a leitura: complexidade*. p. 165.

Essa "gente" pertencente ao mundo escolar e acadêmico mostra-se surda e muda ao tentar utilizar a linguagem.

A não ser na periferia das decisões, o discurso quer expor suas contradições e mazelas - no centro, o pensamento não circula e a linguagem humana parece ter se tornado, ela sim, obsoleta. /.../A linguagem precisa de sujeitos constituídos, de reconhecimento na interação entre eles, para que a palavra tenha valor.⁴²

Um depoimento⁴³ que, em nossa proposta de estudos, vai ao encontro daquilo que acreditamos ser o mais produtivo no que diz respeito ao ensino da leitura, está na fala da professora Carmem⁴⁴, que “sempre espera que o aluno dê a direção.” Assim, a aula tem um tema, mas a direção, a discussão será determinada pela turma. Vemos nessa proposta da professora, uma excelente forma de trabalho, mas, infelizmente, a formação que um docente deve ter para lecionar desta maneira, na maior parte das vezes, não se aproxima daquela que possui a maioria de nossos professores, especialmente, os de nível fundamental e médio, sem descartar muitos do ensino superior.

4.3.4 A presença das tecnologias

Com relação às formas de comunicação, vemos que a comunicação eletrônica é uma prática tão comum quanto a manuscrita, no contexto universitário⁴⁵. A maior parte dos professores faz sua produção, utilizando os dois suportes, ou seja, o computador e o papel, um não exclui o outro, mas existem comentários sobre os diferentes suportes e as exigências que um ou outro fazem ao leitor/ produtor do texto, como por exemplo, postura, luz da tela, uso do teclado, etc... É fato que a escrita ou leitura no computador exige uma outra operação cognitiva, que tem ligações com a prática da leitura e escrita sobre o papel, mas que demanda algumas adaptações.

42 DAUSTER, Tânia. "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. In: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social, 2006. p. 165.

43 Ibid., p. 165.

44 No texto estudado, professores são citados com nomes fictícios, identificados pelo pré-nome.

45 DAUSTER, op. cit., p. 412, nota 155.

Diante disso, é pertinente afirmar sobre a televisão que a mesma é um suporte que em diferentes níveis pode exigir operações mais elaboradas dos leitores, como são todos os outros. Há uma raiz (língua/ cultura) para todas estas operações de leitura e tal raiz se distribui nos diferentes suportes de leitura e diferentes contextos de recepção. Por isto é interessante observar como são feitas pelo público as escolhas dos textos, desde músicas até propagandas e livros comercializados em locais considerados populares.

Ainda com relação aos meios de comunicação, Carmem diz que os alunos, expostos à tecnologia em exagero, como estão, chegam com "certa frieza", há uma redução da sociabilidade por causa do aparato tecnológico, e acrescenta: “os aparelhinhos são ótimos para a rapidez da informação, volume de informação/.../ mas /.../ todo mundo precisa de um tempo para receber uma coisa, /.../metabolizar...”.⁴⁶ A professora, segundo a autora Dauster, diz que se corre assim o risco de confundir "informação" com "conhecimento". Sobre este excesso de informação a professora Beatriz diz que os alunos diante da grande quantidade têm dificuldade para processá-la.

Sobre o aparato tecnológico que cerca hoje professores e alunos é interessante mencionar o pensamento da professora Carmem que pensa serem tais recursos, do ponto de vista da sala de aula, como o giz, porque, segundo ela, já assistiu a aulas mal dadas mesmo com o apoio de tais aparatos. Isto vem corroborar nossa idéia de que o recurso tecnológico não merece prioridade na discussão sobre formação de leitores, tratar-se-ia de um elemento periférico, porque o foco da questão deve incidir, a nosso ver, sobre a boa formação do mediador da leitura, pois, se o estrago no ensino fundamental e médio deve-se em parte ao livro didático, (que também é recurso e, muitas vezes, ruim,) ser o porta-voz do professor; no mesmo nível de ensino ou no ensino superior, a deficiência irá se repetir com outros aparatos. Entretanto, se o profissional de educação passar por uma melhor formação, certamente fará uso das novas tecnologias, entendendo que os diferentes suportes e linguagens são necessários a uma prática docente mais condizente com a cultura em redor.

46 DAUSTER, Tânia. "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. In: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social, 2006. p. 416.

4.3.5 Sobre ser leitor - o professor universitário

O artigo explorado⁴⁷ a seguir traz um importante mapeamento das questões que envolvem a formação de leitores/escritores no contexto universitário, a partir do ponto de vista dos professores envolvidos em diferentes áreas do conhecimento, como Artes e Desing, Psicologia, Letras, Serviço Social, Filosofia, Matemática, Física, História e Educação. O texto divide-se em duas partes, e as entrevistas, na primeira, têm como enfoque o ofício do professor e, na segunda, o ofício dos estudantes e seus modos de conhecimento, segundo os professores, que totalizam nove entrevistados.

Com relação à função de professor, guardadas algumas especificidades, todos de alguma forma falam em ética, postura para educar, conhecimentos adquiridos para a vida, diálogo entre o mundo acadêmico e a vida do aluno, enfim, nenhum demonstra estar alheio às questões que favoreçam uma boa formação para o aluno. Para os entrevistados, a chamada "excelência acadêmica" está ligada a comprometimento, ética, pesquisa, interferência na vida social, enfim, a um trabalho bastante sério e consciente.

Outro ponto significativo refere-se ao conceito de leitura adotado pelos entrevistados que, como é possível concluir, refere-se à leitura de material impresso, excetuando-se o professor Rubens, do departamento de Artes e Desing e a professora Joana, do departamento de Letras, que usa como estratégia para formar leitores um "diário de leituras".

Gostaríamos de iniciar as proposições referentes a este artigo com afirmações difíceis de serem ouvidas no meio docente. "Sou mais consumidor de livros que leitor"⁴⁸, essas são palavras do professor Rubens, do departamento de Artes e Desing, e "Eu sou uma consumidora de livros"⁴⁹, da professora Beatriz, do departamento de Educação. Nem sempre ter o livro é sinônimo de leitura do

47 DAUSTER, Tânia. "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita, o livro e a diversidade social. In: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social, 2006.

48 DAUSTER, Tânia. "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita, o livro e a diversidade social. In: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social, 2006. p. 02.

49 Ibid., p. 06.

mesmo, embora no contexto em questão, e considerando a ampla visão dos citados professores, a posse deste objeto possa ser vista como indício de uma estreita relação com o mesmo. A própria afirmação dos docentes, honesta e consciente, demonstra isto, o que não acontece em outras situações, quando os professores pensam que são leitores e não têm discernimento (ou outra coisa) para se inserir numa categoria de não-leitor ou de "unicamente" consumidor de livros, buscando forjar uma imagem ideal.

Outro dado interessante é o conceito de leitura, em relação à construção do conhecimento, entendido pelo professor Rubens, que, como pudemos depreender, junto com a professora Tânia Dauster, é muito ampliado, pois, segundo o professor, a partir do contato com vários suportes tecnológicos, (esteve mais próximo da fotografia e do cinema) pode afirmar que a produção do conhecimento também se dá pelo encontro com imagens e outros códigos, além do escrito.

Também em relação ao repertório com o qual o aluno chega à universidade, o professor Rubens reconhece que é um repertório formado a partir de um estreito contato com os meios de comunicação, é "vasto", mas é também, segundo ele, "pulverizado", um tipo de conhecimento com o qual ainda não sabemos lidar.

Segundo a professora Helena, "não é só saber ler que faz você saber ler. Saber ler é saber pensar, os alunos escrevem pior/.../ são aprovados alunos que não sabem colocar letra maiúscula em nome próprio". Ainda diz que "poucos são os alunos que são despertados para a leitura, embora este seja o objetivo da universidade".⁵⁰

É importante mencionar que, depois de percorridos os caminhos abertos pelos textos estudados, verificamos que o conceito de leitor emergente dos artigos está relacionado ao código escrito, uma vez que a leitura considerada é aquela de livros técnicos, com ênfase na produção de um determinado conhecimento. Apenas dois professores extrapolam tal conceito, ampliando-o para outros registros produzidos, por exemplo, através das imagens, como a pintura e outros recursos audiovisuais, ligados ao avanço da tecnologia.

Interessante observar a contradição do mesmo professor com relação à sua formação de leitor (acadêmico). O seu conceito de leitura redimensionado sofre

50 Ibid., p. 06.

um achatamento num determinado momento da entrevista em que ele finalmente se dobra ao conceito mais restrito, conforme exigido pela academia.

Para ele, na sua área, a comunicação se dá de várias formas, por imagem, debate, discussão. Falando de leitura, sustenta que este foi um ponto fraco no seu curso, até porque os livros nesta especialidade não existiam. No país, segundo o mesmo professor, não havia mais de cem títulos sobre o assunto.⁵¹

Também é importante perceber que, num contexto repleto de contradições, a preocupação em minimizar as falhas existe e não é de poucos.

A problemática referente aos usos da leitura e escrita nos padrões da norma culta é tema importante entre os integrantes da universidade em seus diferentes níveis. Existe a intenção política de implementar estratégias curriculares criando disciplinas que tenham como foco as práticas de leitura e escrita, desde o ingresso na universidade, para todos que assim o queiram..⁵²

Tânia Dauster, citando Candau, explicita que dentro das universidades existe um número cada vez maior de jovens que apresentam defasagens em relação ao uso da norma culta e das habilidades acadêmicas, como capacidade de leitura crítica, de argumentação, de produção de textos e de domínio de outros idiomas.

Também é possível verificar com base no artigo estudado que há um processo de deselitização na universidade, mas não podemos dizer que seja algo homogêneo, afinal muitos cursos não têm condições de se abrir a classes mais populares, por causa de exigências anteriores ao ingresso do aluno, como por exemplo, a necessidade de um acesso amplo à informática, segundo exige o curso de Artes e Desing. Mas, através deste texto, podemos desfazer "o estereótipo que apenas os alunos de setores populares têm dificuldade com a norma culta e com a leitura. Estas dificuldades perpassam as classes sociais /...?".

Enfim, segundo a pesquisa da professora Dauster, é possível depreender que a universidade não tem conseguido formar leitores, pelo menos o que se entende que seja um leitor pleno, condizente com o nosso conceito de leitor que trazemos interativo, criativo, crítico do que lê.

51 DAUSTER, Tânia "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. In: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social, 2006. p. 414.

52 Ibid., p. 420.

4.3.6 Criar categorias de leitores

Outro problema importante a ser analisado refere-se à criação de categorias de leitores, o que nos remete à já discutida tipologia, pois, como vimos, se a sociedade contemporânea sustenta-se num vácuo de forças em tensão, o sujeito deste tempo é igualmente tensionado, por este conjunto de forças, algumas, muitas vezes, inconscientes. Não há espaço para o discurso totalizador, pois, diante da multiplicidade de fatores a serem considerados para se pensar a formação de leitores, ele alcançará a impossibilidade de sua expressão e estará estendido no terreno do fracasso absoluto.

Assim, pretendemos pensar a possibilidade de categorização, utilizando como referência um ponto de partida para criar tais categorias, mas, facilmente, percebemos que discutir uma categorização do leitor, a partir somente da etnografia de um espaço de referência é uma escolha que possibilita, e mesmo, força algumas conclusões compartimentadas e dicotomizadas. Porém, ao discutir esta categorização a partir do sujeito-leitor, não nos vemos no conforto desta organização. Quando pensamos, por exemplo, no prazer do leitor, vemos que este é um sentimento inerente ao sujeito, brota a partir do contato com o objeto, mas é uma sensação do sujeito, emerge de dentro para fora; já a cobrança, a exigência, a invenção de muitas maneiras de ler e de leitores (en)formados por estas maneiras, dá-se de fora para dentro, por fatores ligados à cultura, agora associada à primeira concepção pensada por Said, associada, portanto, à tradição e erudição.

Por isso, faz-se importante ressaltar que, enquanto pesquisadores, oriundos também que somos de uma cultura acadêmica, os estudos nos obrigam a didatizar demais, a organizar demais, a explicar demais, a compartimentar demais e este comportamento, necessário aos recortes textuais e aos registros de pesquisa, levamos ao perigoso "vício" de, retirando do papel as nossas conclusões, muitas vezes, em situações de práticas, distribuímos indivíduos em categorias binárias, já que o discurso didático/ acadêmico/ científico tem a *exigência* de organizar as "coisas" a tal modo que elas, inevitavelmente, tornam-se compartimentadas. Entretanto, a metáfora do mundo como se fosse uma gaveta e lá dentro pudéssemos ver

separadas as peças do vestuário entra em choque com nossa maneira de entender o sujeito de nosso tempo.

Tal compartimentação, resultado de um pensamento cartesiano, exposto no século XVII, contaminou diferentes campos do saber, e um exemplo, que ilustra bem a exacerbação desta separação e organização, podemos encontrar na ciência médica, que tão bem absorveu a especialização do profissional, dividindo a unidade do corpo humano em partes cada vez menores para serem tratadas. Dizer que não somos cartesianos seria enganoso, mas afirmar o contrário também o é.

Desta forma, vemos que a dicotomia aparece por causa da necessidade didático/ acadêmico/ científica de organizar o saber, pois o olhar do pesquisador e o registro do que foi observado já é muito contaminado pela lógica da escrita e pela lógica da escola. Lembremos outra vez de Geertz ao dizer que "as complexidades são possíveis, se não praticamente infindáveis, pelo menos do ponto de vista da lógica". Assim, mesmo ao adotarmos nossa lógica científica "exacerbada", não conseguimos abarcar o sujeito em sua totalidade, menos ainda percebê-lo, porém, para conseguirmos trabalhar com os resultados, prioridade tão importante para o sistema escolar, temos que dicotomizar.

Também não há aqui a afirmação de que o fazer científico possa se dar em meio ao caos, mas pensamos que afirmar com clareza esta percepção possa ajudar nossos estudos a contribuir para reduzir o imenso abismo que, muitas vezes, forma-se entre a ciência e o seu objeto, o homem.

Outro fragmento de texto da pesquisadora que merece nossa atenção está recortado a seguir, pois acreditamos que ele também traga algumas afirmações das quais divergimos e sobre as quais vemos a necessidade de lançar argumentos.

De pesquisas precedentes temos a convicção de que o leitor de literatura forma-se mediante identificações e gestos, práticas escolares e extra-escolares, em contato com livros, histórias contadas e pessoas que dão pertinência e significação à leitura, dentro de horizontes onde a gratuidade, o prazer, a escolha, a liberdade iluminam o trajeto. Nesse espaço, a observação conduziu a uma outra hipótese: sem descartar o "prazer" tais práticas negam qualquer noção de gratuidade, que é suplantada pela noção de "trabalho" e "funcionalidade" (Fraisse, E., 1993). Nas visitas à biblioteca o que se percebeu foi a leitura do livro como estudo acadêmico e não como prazer. A leitura é associada à produção do saber e a exigências pedagógicas.⁵³

53 DAUSTER, Tânia. "Os Universitários": modo de vida e práticas leitoras. XI Simpósio Interamericano de Investigación Etnográfica em Educacion. Argentin. 2006. p. 5.

O primeiro problema nesta afirmação diz respeito à expressão introdutória, quando a autora diz que o leitor de "literatura" forma-se a partir dos elementos citados. Acreditamos, como a professora Eliana Yunes, que o processo aconteça de forma diferente, ou seja, o leitor (pleno, o sujeito-leitor) forma-se a partir do contato com a literatura, porque o texto literário, reduto impresso do elemento estético, mobiliza as emoções e, acrescentando-se a isto os outros elementos, é possível ver nascer um leitor. O prazer, no entanto, nunca foi restrito ao artístico. É preciso ter prazer de conhecer para estudar bem, com alegria, ao lado de outros interesses. A leitura de arte provoca fruição (lembramos de Barthes), o levantar dos olhos do papel. É o seu *plus*. Formar um sujeito-leitor não implica dizer que tal sujeito será, necessariamente e exclusivamente, um leitor de literatura, de ficção. Mesmo porque as rígidas fronteiras dos gêneros não apresentam qualquer funcionalidade, quando abrimos o leque para verificar a gama de textos disponíveis, inclusive no contexto publicitário.

Além disso, pensamos que a tônica desta questão não seja o fato de o texto lido ser literário ou não, mas sim o que se deseja lendo? Quais objetivos são perseguidos com determinada leitura? Tal questionamento é importante e, também, a verificação de que a tônica não é o texto, literário ou informativo⁵⁴, pois, se assim não o fosse, precisaríamos excluir da pesquisa estudantes de Letras, pois um dos objetos de suas leituras "acadêmicas" é justamente o texto literário.

Uma segunda questão emerge das citadas exigências pedagógicas, porque onde se iniciam tais exigências, a que práticas escolares a autora se refere ao mencionar o leitor de literatura, dentro de práticas escolares, se ela mesma, ao que vemos, indica a possibilidade de construção das dicotomias forçadas pelos contextos? Parecem-nos contraditórias as afirmações. As **considerações finais** do texto trazem alguns outros aspectos sobre os quais a autora dá seu parecer.

.../a invenção do leitor acadêmico está associada à leitura como estudo e trabalho, a partir de habilidades específicas, como, por exemplo, a associação entre leitura e escrita, a tomada de notas, a relação contrastiva entre autores, a consulta bibliográfica, o exame de índices remissivos, o estabelecimento das relações entre as partes e o todo, que entre outras habilidades conduzem à construção social e histórica de uma cultura de leitura.⁵⁵

54 Apesar de termos consciência de que essa dicotomia já está desfeita, aqui ela é necessária, e um pouco menos "comprometedora", especialmente porque estamos tratando o objeto e não o sujeito.

55 DAUSTER, Tânia. "Os Universitários": modo de vida e práticas leitoras. XI Simpósio

A partir dessas afirmações, há ainda a necessidade de argumentarmos com relação à tentativa de categorização dos leitores e diz respeito à confirmação ou negação acerca da existência de uma determinada categoria de leitor, pois reiteramos que isto somente seja possível, ao delimitarmos um campo de atuação (contexto) para a leitura deste sujeito. Só é possível trabalhar (ainda correndo riscos) com idéias dicotômicas, quando, ao delimitarmos o campo de atuação para o leitor, percebermos que ele demonstra (ou não) alguma (ou nenhuma) proficiência dentro do campo determinado. Neste caso, podemos afirmar que 80% do público considerado *leitor acadêmico* atenda às expectativas postas para ele. Mas as queixas dos professores existem, o cumprimento do ritual não é suficiente.

Se formos pensar nas habilidades que a academia deseja que o aluno⁵⁶ desenvolva, poderíamos dizer que este leitor (pelo menos no tocante a cumprimentos de rituais e comportamentos) é adequado ao ambiente em que se encontra e atende ao que lhe está sendo proposto, mas, se aprofundarmos a questão, não podemos afirmar sobre o uso de sua capacidade crítica para pensar ou resolver problemas, ou em formas interessantes de ler o mundo, ou que sua leitura tenha, efetivamente, um sentido.

Por tudo isso, torna-se importante ressaltar que o termo *invenção* para nós é muito adequado, pois, enquanto parte de uma sociedade, a universidade promoveu tal invenção, que tem sua raiz no tecido social "extracurricular". Conforme já dissemos, ninguém frequenta a escola ou a universidade se não for para adentrar o mercado de trabalho. Sobre este leitor inventado pela academia incidem os desabafos do professor Rubem Alves em seu texto *Sobre os perigos da leitura*⁵⁷, no qual o professor aponta como grande problema para os alunos entrevistados em uma seleção de doutorado a falta de autonomia em relação aos seus estudos. Segundo o professor, os candidatos apenas citavam a bibliografia, demonstrando que a haviam lido, mas nenhum deles apresentava um pensamento mais "original".

E, mais, o universo escolar é povoado de material escrito em todos os níveis, desde a educação infantil, até o ensino superior. Os professores acessam

Interamericano de Investigación Etnográfica em Educacion, 2006. Argentina. p.6. Grifo nosso.
56 O termo "aluno" é proposital, pois podemos ver, outra vez, o sujeito compartimentado, agora, na categoria de aluno.

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

material escrito: diários de classe, livro didático, livro para-didático, cartazes e outros. Então, o professor, segundo as pesquisas indicam, é um sujeito-leitor?

Acreditamos que o sujeito, quando lê dentro do sistema escolar, não se despe completamente das experiências anteriores, mas procura se adaptar às diferentes cobranças ou tarefas que lhe são atribuídas. Pode ser que, em alguns contextos, haja a predominância de um ou outro aspecto, dependendo da necessidade de adaptação. Se o indivíduo não lê com gratuidade, é porque o contexto não lhe permite tal exercício. Lembrando que o leitor para nós é alguém que apresenta uma disposição para prosseguir e criticar, mediante as provocações engendradas pelos textos, vemo-nos diante de um não-leitor, porque, em grande parte das vezes, a leitura não se faz por uma disposição, mas por uma imposição.

O que vimos até então leva-nos a compreender que alguns contextos, especialmente os escolares, fabricam e inventam tipos de "leitores"? Mas cabe outra pergunta: porque estes contextos não são capazes de formá-los, efetivamente?

A resposta pode ser procurada no pensamento exposto a seguir, capaz de corroborar a exposição de nossas idéias até aqui exploradas, acreditamos que “as condutas mais "objetivamente" simbólicas podem ser perpetuadas pelas instituições, por rituais, assim como os saberes que as acompanham, ao mesmo tempo em que elas estão há muito esvaziadas de sentido, isto é, mortas.”⁵⁸