

1.

Introdução - Das práticas de alfabetização aos desejos e poderes de uma política de leitura

*Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é
de uns conforme o senhor, com toda
leitura e suma doutoração.
Guimarães Rosa¹*

Os rastros deixados pelo homem durante a sua existência terrena manifestam-se, desde tempos imemoriais, através de várias linguagens. Estes rastros estão marcados nos desenhos rupestres de Altamira e nas ruínas preñhes de mistérios de Machu Picchu; apresentam-se na composição de cores que enfeita a morte, na tampa de um sarcófago egípcio, e no trançado delicado da cestaria guarani; registram-se nas peripécias de Ulisses, narradas por Homero, e na perfeição da escultura de David, que fala mesmo sem o dom da fala; explodem nos girassóis tão amarelos de um torturado Van Gogh, nas assustadoras máscaras africanas e nas retumbantes sinfonias de Beethoven; deslumbram-nos diante dos jardins de Burle Marx e da arquitetura de Oscar Niemeyer; encantam-nos através dos harmoniosos movimentos de Barishnikov ou de Ana Botafogo; oferecem-nos a chave para penetrar “surdamente no reino das palavras” do “vasto mundo” de Drummond² e compartilhar seus segredos. Estas marcas contam histórias da capacidade de criação e da necessidade de comunicação e interação do ser humano e representam seu patrimônio cultural. Estas marcas são o substrato da linguagem humana e, como nos ensina Wittgenstein³, dão a dimensão das conquistas do nosso pensamento ou, como diria Castoriadis⁴, são criações do nosso imaginário radical, a partir do qual instituímos a sociedade, pois “a socialização dos indivíduos abre acesso a um mundo de significações imaginárias sociais”.

[A] leitura do homem primitivo nos legou farto manancial de mitos e ritos que, muitas vezes, perduraram através dos tempos, como os mitos sobre agricultura e também seus rituais e os mitos e ritos dos bois sagrados: Boi Ápis, Minotauro, Vacas Sagradas e até mesmo nosso Bumba-meu-boi que, em seu enredo, lembra-nos morte e ressurreição presentes em tantas manifestações religiosas. A análise de um enredo do Bumba-meu-boi nordestino: vaqueiro, mulher grávida com desejos, morte do boi,

divisão da carne, culpa e ressurreição, suscita sempre discussões onde o tema leitura (de si mesmo e dos outros) está presente. Essa análise é feita a partir de conteúdos que estão na [nossa] memória e se relacionam com os temas contidos no enredo, de nossa identificação ou não com este material e por que isto nos sucede. Ao sabor dessa discussão, sentimos [a força] da oralidade [...]⁵

Ao identificar a narratividade dessas manifestações, o homem exerce uma capacidade que o constitui, a capacidade de ler. Se lê a natureza, desde os primórdios, percebendo o melhor momento de plantar e colher; o movimento dos astros para se arriscar “em mares nunca dantes navegados”; os indícios das intempéries para buscar proteção nas cavernas; o poder do fogo que o conduz dos estágios do cru ao cozido⁶, também lê suas produções culturais, encontrando ou construindo o sentido da vida e de Si mesmo, mediatizado pela interpretação dos signos e símbolos, “nos quais se diz em toda a sua equivocidade⁷”.

Nosso grande desafio num trabalho que envolva a leitura e a formação de leitores é perceber a linguagem com que falamos e que nos fala.

[...] a leitura é, por excelência, a forma de tomarmos consciência da linguagem, e não do livro, do filme, da história em quadrinhos, do quadro, da escultura enquanto objetos. Lemos textos, e estes só tomam materialidade sob a forma de linguagem. Esta tomada de consciência da linguagem, um ato que pode ser tão óbvio, tão simplista, tão fácil de ser resolvido na escola, talvez seja um dos aprendizados mais penosos da caminhada humana, pois implica numa leitura de si mesmo que implica peremptoriamente numa demarcação de lugares que, paradoxalmente, estão em constante dinâmica. O trabalho com a leitura, seja o incentivo ou outra categoria, é uma das mais sofisticadas ações humanas, pela simples razão de que não se realiza sem a palavra dialógica, no dizer de Bakhtin, a palavra do texto escrevível, da fala de Barthes⁸.

A linguagem, esta capacidade do homem que lhe permite ler o mundo, a partir dos vários sentidos, interpretá-lo e descrevê-lo desde que nele habita e, ao compreendê-lo, constituir seu modo de ser, adquiriu, no decorrer de milênios, outras formas de expressão, que vieram enriquecer a comunicação, com os símbolos gráficos, registrados não somente nas paredes de cavernas, mas em peles de animais, papiros, pergaminhos e, finalmente, no papel. Os símbolos gráficos também receberam contribuições de várias culturas até que se criasse uma das mais relevantes formas de comunicação escrita, pela economia que representou no registro das

produções culturais da humanidade: a invenção do alfabeto, que ocorreu por volta do século V a. C., na Grécia. Tal acontecimento trouxe também outra dimensão ao discurso. Antes, por força da oralidade, este privilegiava o caráter descritivo da linguagem. Com a escrita, o equilíbrio se altera “em favor da reflexão”⁹.

Recebida, naquele período, como um remédio (*pharmakon*) que preservaria as manifestações da oralidade, forma utilizada para transmitir a cultura através das gerações, a escrita alfabética, ao mesmo tempo, representava a ameaça da perda de outra capacidade, considerada, então, insubstituível, a capacidade mnemônica¹⁰. A memória oral, entretanto, tem seus limites, “registra as instituições do presente, não do passado”¹¹. Ao ser apropriada, a escrita alfabética permitiu a documentação da história e da literatura, garantindo sua permanência. Passa-se, então, através do registro escrito da narrativa oral, à produção do texto literário, que dará início à literatura do mundo ocidental. “A transcrição alfabética de Homero foi a primeira a produzir-se”¹² como literatura.

Muitos milênios se passaram, até que chegássemos a ter em mãos o objeto que passou a ser cultuado como o símbolo da cultura: o livro em formato de *codex* criado pelos romanos no século II e cuja invenção provocou uma das mais importantes revoluções na história da leitura¹³, pois permitia maior mobilidade no acesso ao texto, possibilitando a releitura de passagens anteriores mais facilmente, propiciando, dessa forma, uma leitura reflexiva. O livro, neste formato, estará mais próximo de outros leitores, a partir da invenção da imprensa, no século XV, que vai permitir maior acesso a um patrimônio cultural que se restringia até então aos sacerdotes e à nobreza. Com a invenção da imprensa, a reprodução do livro ocorre em maior escala, o que até então dependia do trabalho de copistas. Estes registravam manualmente, em rolos e, posteriormente, no próprio *codex*, os acontecimentos e as criações que sobreviveram às várias destruições, provocadas por um instinto que, na humanidade, convive com o da preservação da espécie. A partir de então, também as pessoas das camadas populares passam a ter acesso à leitura.

As análises feitas em pesquisas sobre leituras e leitores desse período (do século XVI à metade do século XVII) comprovam que tanto a nobreza quanto os artesãos, comerciantes e trabalhadores liam de modo geral as mesmas obras. Alguns

“livreiros-editores audaciosos” criaram, nesse período, um “mercado popular do impresso” de modo a difundir para as camadas populares textos restritos “às pessoas importantes e aos letrados”¹⁴. Estes dados confirmam-se na obra de Carlo Guinzburg, “O queijo e os vermes”¹⁵.

Guinzburg, pesquisador e professor de História da Universidade de Bolonha, dedicando-se à pesquisa sobre os julgamentos de uma estranha seita de Friuli, “cujos membros os juízes identificaram como bruxas e curandeiros”¹⁶, deparou-se com uma sentença que despertou sua curiosidade. Tratava-se do julgamento de um moleiro, Menocchio, acusado como herege e condenado por sustentar uma cosmogonia estranha para o universo. Defendia ele que “o mundo tinha sua origem na putrefação”¹⁷.

Provocado pela descoberta de tais documentos, Guinzburg iniciou, em 1970, a “reconstrução analítica” do contexto cultural em que aquele moleiro se constituía leitor, procurando dados que lhe fornecessem pistas da relação de Menocchio, com a cultura escrita e com os livros. As conclusões a que chegou confirmam as teses de Bakhtin¹⁸, que defende ter existido, “na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo (...) entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas”. Ainda assim as leituras selecionadas por Menocchio e que permitiram ao pesquisador formular “uma hipótese geral sobre a cultura popular e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa”, naquelas circunstâncias históricas, foi filtrada pelo moleiro a partir de “uma cultura oral que era patrimônio não apenas de Menocchio, mas também de um vasto segmento da sociedade do século XVI”¹⁹.

Passado mais de meio milênio, esta dicotomia entre a cultura oral, e a cultura letrada, construída a partir de um viés equivocado, é responsável por uma divisão perversa, em especial nos países colonizados em que o acesso aos bens culturais é limitado a pequena parcela da população, e naqueles cuja cultura é tradicionalmente oral, desqualificados desde o início da colonização européia. O desrespeito aos que não são “letrados” cria uma espécie de “apartheid” cultural nesses países. Desconsidera-se nessa perspectiva a concepção de leitura como condição de existência do homem, como parte de sua constituição, como capacidade que lhe

permite interagir com o seu semelhante e transformar condições adversas em possibilidades de vida.

A leitura raramente tem sido considerada sob esse prisma. Predomina em nossa cultura um olhar que condiciona a capacidade leitora do homem à leitura do texto escrito. Tal perspectiva tem comprometido as relações sociais, quando estabelece hierarquias baseadas nesta capacidade. Vários povos, cuja tradição se construiu a partir de manifestações orais, como ocorrera na Grécia antiga, têm sido considerados, por esta condição, como povos sem cultura.

Nos países definidos como periféricos em relação às nações hegemônicas economicamente, e entre os quais se encontra o Brasil, esta perspectiva nos condena a estar sempre em situação de subalternidade como se em dívida cultural perene, tendo de promover o “desenvolvimento” que pressupõe o domínio do código escrito. Esta condição nos obriga, juntamente com nossos irmãos que compõem os povos “de terceiro mundo”, “subdesenvolvidos”, “em desenvolvimento”, e outras tantas categorias que se instituem “pelo menos”, pela falta, pela carência, a alterar caminhos que, respeitando a nossa cultura, talvez nos permitissem construir para nós um mundo melhor: fraterno, solidário e justo. Os efeitos desta opressão têm determinado que o tema da leitura esteja sempre em pauta nas discussões, quando somos cobrados pela “incapacidade leitora” da maior parte da nossa população, em especial, a partir da instituição da República, quando os ideais da Revolução Francesa eclodiram no país. Desde então a leitura do texto escrito, melhor definida como alfabetização das camadas populares, tem sido tema recorrente nas propostas pedagógicas de todos os governos, mesmo em estados de exceção.

No início do período republicano, uma das propostas básicas da nova forma de governo era a educação do povo. As circunstâncias históricas definiram, então, outras diretrizes para a escolarização, com o intuito de contribuir para a consolidação do regime que se inaugurava. Naquele momento, a “Instrução Pública” era assumida como uma das responsabilidades do Estado. As prioridades que se colocavam, nesse sentido, eram que todos soubessem ler, escrever e contar ou, na prosa poética de Queirós²⁰, “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”. Para ter acesso à leitura do texto

escrito o caminho era o da alfabetização que, por todo o decorrer da nossa história, esteve ligada à questão da leitura, confundindo-se com ela.

Algumas mudanças que ocorreram, nesse período, trouxeram o crescimento e o desenvolvimento do sistema educacional e a “nacionalização da produção (e da autoria) do livro didático brasileiro”²¹, até então importado da Europa. Ainda assim, a demanda por uma escola que atendesse as necessidades da população exigia maior empenho, condição a que o Estado não correspondeu em virtude de priorizar outras questões que considerava mais promissoras, mesmo porque a alfabetização das classes populares só apresentava como vantagem qualificar mão de obra para as indústrias nascentes. Deixando a responsabilidade da “Instrução Pública” a cargo dos estados e municípios e assumindo apenas a do Ensino Superior, desde a época do Império, o Governo dirigiu seus investimentos a esse nicho, abandonando à própria sorte a Educação Primária e posteriormente, a Secundária, em especial, a que se destinava às camadas mais despossuídas da população. Esta opção marca, ainda hoje, o sistema educacional brasileiro. A única instituição pública desse segmento subordinada ao governo Federal é o Colégio Pedro II. Mesmo após a Constituição de 1988 o privilégio se manteve.

Reverendo o Anuário Estatístico Brasileiro de 1995, observa-se que a taxa de alfabetizados, no país, em 1930, era de 35%, entre os maiores de 15 anos. Na mesma faixa etária, segundo dados do PNAD/IBGE, 2005, registram-se 17,4% de analfabetos, na Região Nordeste, que concentra 57,6% dos 14.529.616 analfabetos do Brasil. Considere-se que, destes dados, se excluiu a população rural da Região Norte para a devida compatibilização com a série histórica, conforme alerta o documento, e que a condição de alfabetizado para o IBGE é garantida, atualmente, pela habilidade de escrever um bilhete simples.

Analisando estes dados, observa-se que, decorrido mais de um século, a formação de uma sociedade leitora permanece, ainda hoje, como um grande impasse para a construção de uma nação justa, onde todos tenham acesso às mesmas oportunidades, como se impõe numa democracia. Dessa forma, temas discutidos desde o início do período republicano insistem em nos cobrar soluções, principalmente na qualidade de cidadãos, por meio de perguntas absurdamente

simples, entretanto pateticamente incômodas, diante do conformismo que se vai consolidando na sociedade. Por que a leitura ainda representa uma barreira para grande parte dos brasileiros? Qual é a responsabilidade da escola, local “autorizado” de construção do conhecimento e de aquisição da leitura, quando se mostra incapaz de formar leitores? Na última década, com o desenvolvimento tecnológico, convivemos com outras linguagens. Que benefícios as novas tecnologias educacionais trouxeram para impulsionar a formação de leitores? Nas avaliações nacionais e internacionais os resultados do desempenho em leitura revelam índices preocupantes, apesar das políticas públicas implementadas no setor. Que é preciso modificar nessas políticas para que obtenham êxito?

O presente trabalho decorre do desejo de inquietar, inoculando perguntas nessas familiarizações e divisando caminhos para outras tantas que surgem, quando se discutem leitura e formação de leitores. Para desenvolvê-lo escolhi como foco da pesquisa o Proler, Programa Nacional de Incentivo à Leitura, instituído no país pelo Governo Federal, em 1992. Esta escolha fundamenta-se no fato de o Proler ter sido, entre 1992 e 1996, um programa de governo que se diferenciou ao priorizar a leitura e não mais a alfabetização na proposta de formar leitores. Considerarei, ainda, as concepções que orientavam o programa e que alertavam para a necessidade de conceber o desafio de formar leitores, como política pública, perspectiva ainda não eleita, até então, por outras propostas. Nesse movimento desloca-se o foco que incide há tanto tempo sobre as ferramentas para desenvolver a competência de ler, com vistas a melhorar as estatísticas internacionais, mudando a direção no sentido de fomentar o desejo de ler para que o nosso povo, através do acesso à leitura crítica, conquiste seu espaço de cidadão. Essa mudança, assim como toda novidade, amedronta, enfrenta resistências, provoca críticas apressadas, em especial entre os que lidam com a educação, área das mais apegadas à tradição e nem tanto à memória.

Rever as práticas exige uma reformulação, antes de tudo, de estruturas conceituais, de modo a elevar a Leitura e a Formação de Leitores à condição de Política Pública de Governo e, portanto, com toda a responsabilidade que tal decisão espera dos governantes. Depende também de uma mudança radical da concepção teórico-histórica.

NOTAS

-
- ¹ ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985:13.
- ² ANDRADE, Carlos Drummond. *A rosa do Povo*, 2001: 25
- ³ WITTGENSTEIN, Ludwig. *Os Pensadores*, 1999:34.
- ⁴ CASTORIADIS, Cornelius. *O mundo fragmentado*, 1992: 58.
- ⁵ LÉBEIS, Fernando. *Leitura e Culturas populares*. Cadernos de Leitura, FBN, 1994.
- ⁶ LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. Brasiliense, 1949.
- ⁷ RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Introdução.
- ⁸ BANDEIRA, Carina. *Diário de Viagem*. Rio de Janeiro, 09 de novembro de 1995. Publicação do Proler/Casa da Leitura, relatando a visita do Proler a Curitiba.
- ⁹ HAVELOCK, Erick. *A revolução da escrita na Grécia*. 1996:30
- ¹⁰ PLATÃO, *Fedro*, 1989:274
- ¹¹ HAVELOCK, Id.ibid.
- ¹² Op.cit. 31
- ¹³ CHARTIER, Roger et al. *História da leitura no mundo ocidental*, v.1, 1998:91
- ¹⁴ Id.ibid, 1999:120
- ¹⁵ GUINZBURG, Carlo. *Os queijos e os vermes*. 1988: 11-13
- ¹⁶ Id.ibid.
- ¹⁷ Op.cit.
- ¹⁸ GUINZBURG, Carlo. *Os queijos e os vermes*, 1998:20
- ¹⁹ DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Companhia das Letras, 1995:147
- ²⁰ QUEIRÓS, Bartolomeu. *Ler, Escrever e Fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte, RHJ, 1997
- ²¹ RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livros e leitura na escola brasileira no século XX. In *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol III, Petrópolis, Editora Vozes, 2005:101