UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

EDLEUZA FERREIRA DA SILVA

LEITURA: DELEITES E ANGÚSTIAS.

Uma Fisiologia Simbólica da Leitura em

Leitores Habituais e Leitores Não-Habituais

São Paulo

2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LEITURA: DELEITES E ANGÚSTIAS.

Uma Fisiologia Simbólica da Leitura em

Leitores Habituais e Leitores Não-Habituais

Tese de Doutorado apresentada à área de Cultura, Organização e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos.

São Paulo

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.101 Silva, Edleuza Ferreira da
S586L Leitura: deleites e angústias. Uma fisiologia simbólica da leitura em jovens e adultos leitores habituais e leitores não-habituais / Edleuza Ferreira da Silva; orientação Marcos Ferreira-Santos. São Paulo: s.n., 2010.

250 p.; il.; grafs. ; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Leitura 2. Hermenêutica 3. Intelecção de textos 4. Imaginário
I. Ferreira-Santos, Marcos, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Edleuza Ferreira da Silva
Leitura: Deleites e Angústias.
Uma fisiologia simbólica da leitura em
Leitores Habituais e Leitores Não-Habituais

Tese de Doutorado apresentada à área de Cultura, Organização e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos (orientador)

Universidade de São Paulo (FE-USP)

Assinatura:_____

Prof. Dr. Rogério de Almeida

Universidade de São Paulo (FE-USP)

Assinatura:_____

Profa. Dra. Iduína Mont'Alvene Braun Chaves

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Assinatura:_____

Profa. Dra. Yasmin Jamil Nadaf

Instituto Cuiabano de Educação (ICE)

Assinatura: _____

Profa. Dra. Dóris Acyolli Silva

Universidade de São Paulo (FE-USP)

Assinatura:_____

SUPLENTES

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

À **Nossa Senhora do Sagrado Coração**,
por reabilitar minha fé, através do que me é mais prazeroso: o estudo.
(Ressalvando meu respeito à diversidade religiosa, e aos que não professam credo).

À memória de meu pai, **João**, e à minha mãe, **Ivette**,
ele, analfabeto e doce no trato comigo,
ela, por valorizar mais os estudos das filhas do que a própria saúde física.

À **Marina**,
filha amada, presente recebido de Deus,
que mesmo dividindo a atenção da mãe com os livros,
não os deixou de ler, nem de me amar.

À **Fátima,**
minha única e querida irmã, que garante meu bem-estar,
adivinhando e suprindo minhas grandes e pequenas necessidades. Ao **Aparecido,**
meu cunhado, pela presteza nos suportes técnicos.
E a ambos, pelos meus queridos sobrinhos **Lucas e Gabriel.**

Ao **Roberto,**
por me tranquilizar com o zelo, carinho e amor dispensados à educação
da nossa única filha, pautada na leitura do mundo e na leitura de livros.

A todos os meus **alunos,**
por me ensinarem tanto sobre humildade, paciência,
dedicação e amor na minha prática como professora.

A cada **Professora** e a cada **Professor**,
atento ao olhar inquieto e ávido por conhecimento
de cada um de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao **Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos,** pelo encantamento de suas aulas e a delicadeza de sua orientação, eivada de paciência e respeito ao desenvolvimento das ideias deste trabalho, apoiando-me sempre com carinho e acolhimento.

Ao **Prof. Dr. Rogério de Almeida,** pela dedicação e pertinência das observações feitas durante a redação trabalho. À **Profa. Dra. Dóris Accioly Silva** por pontuar com entusiasmo as ideias esboçadas no trabalho ainda no exame de qualificação do mestrado, e à **Profa. Dra. Iduína Edith M.B. Chaves** e à **Profa. Dra. Yasmim** pelas observações, críticas e indicações de leituras determinantes a corroboração das minhas ideias.

Às **Profas. Dras. Maria do Rosário S. Porto** e **Maria Cecília S. Teixeira,** pela disponibilidade, atenção e incentivo.

Às **amigas** e **amigos do imaginário:** Carolina, Luciane, Denise, Isabele, Andréia, Kiusam, Julvan e Fábio pelo porto seguro da cumplicidade.

À **Solange,** pela alegria e sinceridade com que me acolheu e auxiliou, à **Raquel** e à **Eloísa** pela atenção.

Aos **professores, coordenadores e alunos do Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Sagrado Coração,** aos **usuários da Biblioteca Paulo Setúbal** e aos **participantes do Núcleo da Palavra do Lab_Arte,** pelo delicioso universo de aprendizado e amizade que me propiciam.

À **Marta Nosé Ferreira,** diretora da Biblioteca de V. Formosa, pela compreensão e pertinência das discussões acerca de leitura.

Às **amigas e aos amigos de trabalho:** Sueli, Dona Maria, Claudete, Bastos, Deuseni, Sandy, Leila e Kátia, pelo apoio e carinho nos dias difíceis.

Ao **Pe. Manoel** e **Pe. Air,** ao **Ir. Miguel,** à **Ir. Maria José Lira** e aos **Seminaristas,** Missionários do Sagrado Coração, pela acolhida, pelo conforto das orações.

Aos **amigos incondicionais:** Conceição, Nanci, Maria Luísa, Tatinho, Erline, Maria de Lourdes, Elise, Rodrigo, João, Marcelo, Fabiana, Célia, Rogério Miaciro, Márcia, Lauro, Fernando, Dalzira, Kelly, Maritza e Renata pelos ombros, ouvidos e disponibilidade.

À **Isabel,** pela companhia intelectual, mesmo separadas pela Linha do Equador.

À **Valéria,** pela habilidade em reconduzir minhas dúvidas gramaticais.

À **Ruth** e à **Salete,** pela amizade, cumplicidade e disponibilidade. Ao **Rosan**, pela parceria e cuidado. Ao **Juarez,** pela amizade, comprometimento, confiança e carinho.

À **Erika,** pela ajuda efetiva e leveza da presença nos momentos estressantes.

Não sei o que passa mais rápido:
Se as linhas do texto se acumulando
Sob o bailar dos olhos,
Ou
Se o próprio tempo se esvaindo
Por entre minhas mãos,
Enquanto amparo a barca das palavras.

Edleuza Ferreira da Silva,
numa fria madrugada de 2008.

SUMÁRIO

RESUMO..... 11
ABSTRACT 12
LEITURA DO TRAJETO 15
INTRODUÇÃO 31
O UNIVERSO SIMBÓLICO DO LEITOR 45
Epifania da *lectio* 45
Equilíbrio Psicossocial – síntese entre as pulsões individuais e as do meio em que vive 63
Equilibração antropológica – as artes e outras maneiras de organizar o mundo 64
Equilibrar o universo – dizer o indizível, ir além do mundo 66
O UNIVERSO DA PESQUISA 71
Leitores do Cursinho Comunitário 71
Coordenação voluntária 79
O processo de produção das redações dos alunos do cursinho 81
As redações – suportes reveladores de símbolos 88
Os leitores da Biblioteca Paulo Setúbal 91
Leitores do Lab_Arte – Núcleo da Palavra 96
FISIOLOGIA SIMBÓLICA DA LEITURA 101
Conceito clássico de fisiologia e amplificação simbólica na homeostasia – equilibração antropológica 101
Leitura - símbolo reduzido pela angústia e ampliado pelo deleite 104
Os espaços-tempos no trajeto antropológico – sistemas fisiológicos da leitura.. 112
Espaço-tempo família 115
Espaço-tempo escola 120
Espaço- tempo contexto cultural 128
A pessoa do leitor 138
LEITURA E CORPOREIDADE 159
Corporeidade como nó de significações 159
A leitura que distingue, a que liga e a que funde 163
Estrutura heróica da leitura e o domínio dos olhos 165

Estrutura mística e o contato com as mãos 171

Estrutura dramática e a portabilidade dos livros companheiros de viagem 175

O LEITOR, A LEITURA E A LITERATURA – A CONSTRUÇÃO DE TRAJETIVIDADES SIGNIFICATIVAS 181

A apreciação da obra de arte literária 181

O envolvimento com a obra literária – linguagem a toda potência 203

CONCLUSÃO 213

BIBLIOGRAFIA 220

ANEXO I 229

ANEXO II 235

ANEXO III 239

RESUMO

SILVA, Edleuza Ferreira da**, *"Leitura: deleites e angústias. Uma fisiologia simbólica da leitura em jovens e adultos leitores habituais e leitores não-habituais"*.** 2010.
Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
São Paulo, 2010.

Trata-se de pesquisa empírica e documental realizada com três grupos distintos de jovens e adultos leitores habituais e leitores não-habituais. Um grupo composto por alunos do Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Sagrado Coração – Pastoral Cultural -, sediado na Paróquia Nossa Senhora do Sagrado Coração, outro grupo constituído por assíduos frequentadores da Biblioteca Pública Paulo Setúbal, ambos localizados na Vila Formosa, Zona Leste da Cidade de São Paulo, e, o terceiro grupo formado por participantes do Núcleo da Palavra, do Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura – Lab_Arte, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo – Feusp. O Objetivo é desvelar as principais questões comportamentais e educacionais geradoras das dificuldades e/ou facilidades com a leitura de obras literárias desenvolvidas no trajeto da formação do leitor. Formação para leitura que pressupõe, nesta tese, uma fisiologia simbólica da leitura, que se instaura nos espaços-tempos familiar, escolar e cultural, conformando-se através da pessoa do leitor, num processo que perpassa a corporeidade. A pesquisa reflete sobre os leitores a partir da reflexão dos mesmos sobre suas trajetórias com a leitura de obras literárias, registradas nas redações produzidas pelos alunos do cursinho, nas entrevistas concedidas pelos leitores da biblioteca e nas produções de textos de cunho poético e narrativo, escritas pelos participantes do Núcleo da Palavra, privilegiando assim uma hermenêutica pontuada pelo "gradiente-holonômico", ou seja por múltiplos olhares que integram vários pontos de vista, inclusive o do leitor, focando o tema de modo a verificar as relações que as pessoas estabelecem com a leitura, interpretando-a de modo de deleitoso ou angustiante. O referencial teórico norteador fundamenta-se em Gilbert Durand n'*As Estruturas Antropológicas do Imaginário e A Imaginação Simbólica,* apoiado pela compreensão do imaginário em Gaston Bachelard, Danielle Perin Rocha Pitta, Marcos Ferreira-Santos, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, acrescidos dos pensamentos sobre literatura, arte e educação de Antônio Cândido, Edmir Perrotti, Paulo Freire, Michel de Certeau, dentre outros.

Palavras-Chave: leitura, hermenêutica, intelecção de textos, imaginário

ABSTRACT

SILVA, Edleuza Ferreira da**, "Reading: pleasures and annoyances. A symbolic reading physiology in habitual and non-habitual young and adult readerships.** 2010.
Doctorate Thesis – School of Education, *Universidade de São Paulo* (São Paulo University),
São Paulo, 2010.

This paper deals with empirical and documentary research data culled from 3 different habitual and non-habitual readerships comprised of youngsters and adults. The first group comprehends students from the Sacred Heart Community Pre-College Preparatory Course, located in the Our Lady of the Sacred Heart parish. The second group comprehends regular readers from Paulo Setúbal Public Library. Both sites are located in Vila Formosa district, East Area of the city of São Paulo. The third group was formed by collaborators of the Literary Nucleus of the Art, Education and Culture Experimental Lab belonging to the School of Education of Universidade de São Paulo (FEUSP). The aim of the present work is to reveal the main behavioral and educational issues which generate both the difficulties and ease of understanding literary works, and which occur along the formation of readerships themselves. Reading formation presupposes herein a symbolic reading physiology, which settles upon family, school and cultural space-times and shows itself through the figure of the reader, in a process which lies beyond readers´ actions. The research reflects on readerships based on their own perception about their track records in reading literary works, which were registered in prep courses´ students´ essays, in interviews with library readers and in poetic and narrative texts written by Literary Nucleus collaborators. Thus there is herein the prevalence of hermeneutics marked by an "emerging paradigm", that is, by multiple looks which belong to several viewpoints, including that of the reader, framing the subject matter so that relations between reader and reading process might be verified, the last being interpreted as either pleasant or annoying. Theoretical references are mainly Gilbert Durand´s works (*Anthropological Structures of the Imaginary* and *The Symbolic Imagination*), supported by the understanding of the imaginary in Gaston Bachelard, Danielle Perin Rocha Pitta, Marcos Ferreira-Santos, Maurice Merleau-Ponty and Paul Ricoeur, as well as by thoughts about literature, art and education in Antonio Candido, Edmir Perrotti, Paulo Freire, Michel de Certeau, among others.

Keywords: reading, hermeneutics, text comprehension, imaginary

"À medida que começamos a estudar e aprender a ler observamos que tudo em nossa vida pode mudar, como a forma de falar, escrever e até entender o mundo."
Aluna do Cursinho Sagrado Coração (REDAÇÃO 24)

O nevoeiro inicial

Um homem surgiu, vindo do fundo da floresta. Velho, sujo e maltrapilho, cabelos e barba entremeados de terra e de gravetos, caminhava silenciosamente, como se seu espírito vivesse em vários mundos ao mesmo tempo. Insensível à chuva e ao vento, calcando espinhos com os pés sem ferir-se, ele procurava alguém. (...) O homem havia encontrado antes um menino. Esse menino, que seguia pássaros na campina, debruçara-se à beira de um lago, para matar a sede.

Ao erguer-se, percebeu o homem que o olhava. Face a face, os dois ficaram um momento sem falar. O menino não teve medo algum.

(...) O homem esboçou um sorriso e perguntou:

– Sabes escrever?

– Não, disse o menino. Por quê?

(...)

– Compus um grande poema. Está todo composto, porém nada foi escrito. Preciso de alguém para escrever o que sei.

– Como te chamas?

– Vyasa.

– De que fala teu poema?

– Fala de ti.

(...) ouviu-se uma música. O homem e o menino voltaram-se para e viram Ganesha, que se aproximava deles. Caminhava pesadamente, porém com graça. Seu rosto de elefante sorria por detrás da tromba. Trazia um grosso livro sob o braço.

(...) Ganesha, que usava um capacete dourado, todo brilhante de pedras preciosas, sentou-se tranquilamente no chão e disse a Vyasa:

– Ouvi dizer que se procurava um escriba para o maior poema do mundo. Então, aqui estou.

– Vieste mesmo para escrever o meu poema?

– Foi o que eu disse.

– Por ordem de quem? – perguntou Vyasa.

Ganesha permitiu-se uma ligeira hesitação antes de responder. Abriu seu grosso livro na primeira página, colocou o tinteiro perto e depois disse:

– Brama enviou-me a ti.

Vyasa prostrou-se em terra, ao ouvir o nome do criador. Ganesha arrancou sua presa da direita, que usava para escrever, e molhou-a no tinteiro.

(...)

– Estou pronto, podes começar. Mas, eu te previno. Minha mão não pode parar enquanto escrevo. Deves ditar sem uma hesitação, sem uma pausa.

(...)

– Os inícios quase sempre são secretos. Não sei o que dizer, para começar.

– Vyasa, posso fazer uma sugestão? – perguntou o deus.

– Por favor.

– Já que dizes ser o autor desse poema, por que não começas por ti mesmo?

– Seja.

(“O nevoeiro Inicial”, In: *O Mahabharata*: 17-20)

LEITURA DO TRAJETO

O contexto familiar

Como sugeriu Ganesha a Vyasa, para que iniciasse a história de seu povo, tomo a licença de Ganesha para mim e inicio este trabalho pelo meu início. Minha avó materna, Josefa Rodrigues Ferreira, analfabeta, era dona de casa que, na cidade de Recife na década de 30, criava pequenos animais, para complementar o orçamento doméstico e comprar roupas e material escolar para a filha, Ivette, minha mãe. Seu José, meu avô, além de ser poceiro – ou seja, ter aquela profissão antiga dos que perfuravam a terra até encontrar água potável nos quintais das famílias –, era homem que não deixava a filha peralta, que subia em árvores, desobedecendo à mãe, apanhasse por castigo. Dizia: "– Não precisa bater na menina". Muito sábio, em seu analfabetismo teria suas práticas educacionais transcritas nos manuais de pedagogia dos nossos dias.

Minha mãe foi para a escolinha particular aos cinco anos de idade, graças ao sucesso da venda dos animais domésticos de minha avó.

Ivette era uma criança pobre, mas privilegiada: era a única dentre a vizinhança que ia para a escola, graças ao empenho e tino comercial de minha avó. Seus amiguinhos das brincadeiras de infância não tiveram a mesma oportunidade.

Meus avós paternos, ambos analfabetos, eram Francisco Ferreira, lavrador, e Quitéria Conceição, mulher da roça. João Ferreira da Silva, meu pai, que já não está entre nós, era o vigésimo terceiro filho, o caçula dentre os homens, de uma prole composta de vinte e quatro irmãos, todos nascidos na cidade de Belo Jardim, também em Pernambuco. Meu pai não estudou. Não sabia ler, mas conhecia os números. Somava, subtraía, multiplicava e dividia. Lembro-me de vê-lo desenhar seu nome, que havia decorado para assinar documentos.

Minha mãe, prima em segundo grau de meu pai, conta que na infância adorava ir a Belo Jardim almoçar com os primos, em torno de uma enorme mesa, à

qual sentavam todos os irmãos, o pai, a mãe e os convidados. Ela diz que era fascinante ver todos reunidos, em absoluto silêncio, comendo sob os olhares atentos dos pais.

João e Ivette se conheciam desde criança, posto serem primos, mas foi aqui, na Terra da Garoa, que iniciaram namoro e se casaram, no ano de 1961. Em 1962, numa noite fria de agosto, emitindo um grave e forte choro, nasci, Três anos depois, em dezembro, nasceu Fátima, minha única irmã. Fomos criadas com as dificuldades de uma família em que o pai é motorista e a mãe, dona de casa. Às vezes, faltava o pão; outras, o leite. As dificuldades aumentaram quando meus pais se separaram e minha mãe precisou trabalhar como doméstica diarista. Nesse período, muitas vezes faltou quase tudo, mas não faltou a presença da mãe, sempre atenta às nossas necessidades, no esforço de garantir o básico, dentro do possível. Eu e minha irmã estávamos sempre juntas – por orientação de minha mãe, que sempre dizia que uma deveria cuidar da outra – e brincávamos com os poucos brinquedos que tínhamos. Minha mãe, nos momentos de folga, levava-nos para brincar nas praças públicas, onde havia balanços, escorregadores e areia. Éramos crianças tranquilas e felizes, a despeito de quaisquer dificuldades. Não havia livros em casa, somente algumas revistas velhas e fotonovelas que minha mãe lia. Ela nos contava historinhas infantis: *Os Três Porquinhos*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Gata Borralheira*, *A Bela Adormecida*, *O Patinho Feio*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Saci Pererê*, *Menino do Pastoreio...* Lembro-me bem: nas tardes chuvosas, abraçada a nós, sob os cobertores,. Não me recordo de, na infância, ter sentido falta de nada – roupas, doces, brinquedos... Não nos faltava atenção e carinho, que nos alimentou a alma, não deixando que nada ruim marcasse nossa memória.

Quando chegou o tempo, fomos para a escola.

O contexto escolar

Desde muito antes de ter idade para entrar na escola, tinha enorme desejo de aprender a ler e a escrever. Achava a leitura algo mágico. Pensava que quem sabia

ler, tinha um poder, que eu também queria. Escrever, então, era um enigma que eu tinha de decifrar.

No ano de 1970 entrei para o primeiro ano do grupo escolar. Era das poucas crianças que escreviam o nome, as vogais e alguns números, porque minha mãe havia me ensinado. Quando a dificuldade com as atividades escolares apareciam, lá estava a Dona Ivette para ajudar num desenho, numa pesquisa em revista ou levar-me à biblioteca. O envolvimento e a dedicação de minha mãe com os nossos estudos, olhando cadernos, ajudando como podia com os deveres de casa, indo a todas as reuniões de pais, fizeram de mim e de minha irmã, pessoas diferentes entre nossos colegas de situação financeira também difícil. Num tempo em que a escola pública era a mesma para todas as classes sociais, as diferenças eram visíveis. Claro que tanto eu como minha irmã tivemos dificuldades nos estudos em algumas disciplinas, mas o mais comum era estarmos no grupo dos melhores alunos, e isso, hoje eu sei, foi graças aos cuidados de minha mãe.

A primeira doce professora

Quatro professores dos meus primeiros anos escolares deixaram marcas indeléveis em minha memória. A primeira foi Dona Dionice: sempre muito doce e atenciosa, nunca se exaltava com os alunos, nem mesmo com os mais impossíveis. Eu ficava impressionada com aquela atitude tão firme e calma, porque algumas das outras professoras distribuíam castigos por bem menos travessuras do que aquelas que meus colegas de sala faziam. Foi dela que recebi meu primeiro livro infantil. Era o *Soldadinho de Chumbo*, história cujas imagens guardo até hoje guardo na memória.

Obrigada, Dona Dionice, pelo meu primeiro livro e por despertar em mim o desejo de tocar em outros objetos como aquele.

Dona Magda e a Imperatriz Leopoldina

A escola não dispunha de recursos, e os professores faziam de tudo para conseguir realizar algum evento cultural. Na Semana da Pátria, Dona Magda, professora da quarta série, resolveu promover uma apresentação teatral, encenando o Dia da Independência. Sem palco ou microfone, os alunos representariam no pátio. A brava Dona Magda precisava decidir o elenco: D. João, D. Pedro I e a Imperatriz Dona Leopoldina, todos escolhidos entre os que tinham maior volume de voz. Fui a escolhida entre as três garotas para encenar a Imperatriz, mas havia um detalhe: eu era única menina negra da sala, o que provocou certo desconforto nas minhas colegas, que passaram a me hostilizar e a dizer que eu deveria colocar uma peruca loira para o dia do teatro. Minha professora não deu maior importância aos comentários e manteve o elenco. Eu, chateada com o que minhas colegas de sala diziam, reclamava para minha mãe. Ela, por sua vez, enxergando a carga de preconceito implicada na reação das meninas, respeitava minhas limitações de criança para entender tamanha crueldade, mesmo partindo de outras crianças, e me incentivava, prometendo fazer um lindo penteado nos meus cabelos e enfeitá-los com colares de pérolas falsas. E concluía: minhas amigas só estavam chateadas porque também queriam fazer o papel da importante Imperatriz. No dia da apresentação, em meu vestido longo e usando as luvas da minha Primeira Comunhão, sentia-me linda, orgulhosa e preparada para a encenação. Emprestei minha potente voz à personagem histórica Imperatriz Leopoldina. O teatro, tão raro na escola e fora dela, fez muito sucesso naquele dia.

Obrigada, Dona Magda, por me fez atravessar, sem traumas, minha primeira grande luta contra o preconceito de cor.

À francesa

Na quinta série, deparei-me com uma professora que dava aulas de Língua Francesa. Era excelente conhecedora dos conteúdos da disciplina, mas feriu meu orgulho quando disse – até hoje não atino qual era seu propósito – que alguns alunos daquela turma cursariam boas faculdades, e citou alguns, dentre os quais eu

não estava. Nunca aceitei aquela previsão de futuro. A sensação de ser preterida por uma professora que eu estimava foi desagradável. Senti-me excluída de um grupo do qual sabia poder fazer parte: o de futuros estudantes universitários. Interessante é pensar que mais de trinta anos se passaram e fui eu a única aluna daquela turma que escolheu cursar a Faculdade de Letras, e também a única a ingressar na universidade mais concorrida do país, mesmo dez anos depois de ter concluído o Ensino Médio. Previsões negativas... Adoro revertê-las!

O professor letrado

Com o professor Antônio, que lecionava Língua Portuguesa, experimentei na quinta série meus primeiros contatos significativos com a linguagem, a leitura e a literatura – alguns penosos, mas muitos deleitosos. Ele nos apresentou Guimarães Rosa, através do conto ”A Terceira Margem do Rio”. Que maravilha!!! Aquele fragmento do conto incrustado no meu livro de português provocou-me o que depois, na faculdade, compreendi ser “estranheza”.

Ele também nos colocou lado a lado com o teatro. Uma das suas avaliações incluía apresentações teatrais, das quais as de final de ano eram as mais caprichadas. Éramos livres para escolher o que queríamos representar. Foi nessa liberdade que me deparei com Monteiro Lobato. Eu lia o texto, selecionava o melhor trecho para ser encenado, fazia adaptações das partes narradas, transformando-as em diálogos, adaptava outras passagens daqui e dali, para que pudéssemos ter uma apresentação sem intervenções do narrador. Montava o roteiro, selecionava os colegas que seriam os atores, fazia testes – que delicioso atrevimento de uma garota de 12 anos! –, concebia o figurino, a maquiagem, e partia para os ensaios, que eram dirigidos por mim.

Lembro-me de que as apresentações da minha turma eram as mais esperadas no dia do encerramento. Ficava observando os olhares dos pais dos meus colegas assistindo à encenação que eu já havia decorado de tanto ensaiar. Ficava num canto estratégico, acompanhando o texto, para socorrer os colegas que estavam no improvisado palco, caso esquecessem uma fala. Não esqueciam! A

direção era rigorosa! Éramos muito aplaudidos e parabenizados por todos ao final das apresentações. O dileto professor Antônio também nos parabenizava muito, e sempre tinha um especial abraço para mim. Que saudade!!! Eu me emociono ao lembrar dele, e gostaria de revê-lo. Espero que esteja bem, onde estiver.

O segundo grau

No segundo grau, atual Ensino Médio, três professores marcaram minha memória: o professor Denitiro, de Física; a professora Elza, de Biologia; e a professora Heleninha, de Matemática.

O físico-filósofo professor Denitiro me deixava alucinada quando explicava as fórmulas da mecânica, pulando, nos cálculos matemáticos, as passagens óbvias para quem dominasse o raciocínio veiculado por aquelas expressões, o que não era o meu caso. Perdi o orgulho e aprendi a pedir ajuda aos colegas de sala. Percebi que o que eu não via nos cálculos matemáticos que o professor fazia enquanto explicava os exercícios na sala de aula estava lá, latente. Passei a prestar atenção ao que, em sala de aula, era dito sem palavras e escrito sem grafia. Aprendi muito com aquele professor circunspecto e bem-humorado, que me ensinou não só com seu saber acadêmico, mas também com seu exemplo.

Obrigada, professor Denitiro, onde você estiver, pelo seu humor e seriedade.

A professora Elza, que lecionava Biologia, era uma mulher que primava pelo rigor acadêmico. Suas propostas pedagógicas nos levavam a construir terrários e herbários, e não admitia que não usássemos os termos técnicos adequados para responder às questões das provas, que eram as mais temidas, sem dúvida. Era uma professora rígida, mas sabia reconhecer o esforço dos alunos.

Obrigada, professora Elza, onde você estiver, pelo seu rigor e generosidade.

A professora Heleninha, de Matemática, era a mais nova dos três que apresento. Possuía um jeito meigo de ensinar a disciplina que para mim parecia tão árida. O que mais me impressionou nessa professora foi o apoio oferecido por ela –

efetivamente – à comissão de alunos que averiguava como eram aplicados os recursos arrecadados pela Associação de Pais e Mestres, no ano de 1980, a fim de verificar por que as contas apresentadas pela Associação eram muito além dos parcos benefícios efetivamente feitos. Nós, na condição de alunos, ficamos impedidos de tomar providências a respeito do que descobrimos, mas a professora Heleninha se propôs a nos ajudar e, consequentemente, a história se resolveu. Alguns membros da diretoria daquele ano foram destituídos dos seus cargos.

Obrigada, professora Heleninha, onde você estiver, pela sua competência, doçura e coragem.

O contexto cultural

Não ter condições financeiras de participar da vida cultural da cidade – teatro, cinema, museus, Bienal de Artes e do Livro, festas populares como Carnaval – é uma situação ruim, que se agrava quando não se tem acesso à informação de que essas coisas existem e acontecem. Quando se sabe de oportunidades e se as deseja – mesmo que diante delas as condições financeiras ou a competência sejam impeditivas –,há a opção de fazer um movimento em direção ao desejado. Mas, quando não se sabe que tais coisas acontecem nem onde acontecem, não adianta nem mesmo ter o dinheiro para delas desfrutar. O contexto cultural em que vivi era absolutamente pobre de informação e orientação sobre as os assuntos voltados à cultura. Pensar a sobrevivência toma demasiado tempo do povo. Tomou o meu, impedindo que a formação que eu havia iniciado se desenvolvesse já nos primeiros anos da minha adolescência.

Ao final do Ensino Médio, vi encerrada minha passagem pelos estudos. O desejo de cursar uma universidade existia, mas as possibilidades de alcançar o sonho eram ínfimas: a falta de recursos financeiros, a necessidade de continuar a trabalhar para ajudar a família impediam um investimento de recursos, que ultrapassava nossa receita doméstica.

Ter sido boa aluna me recompensou com a aprovação no serviço público municipal de São Paulo, no ano seguinte à conclusão da educação básica aos 19 anos, o que me possibilitou melhorar minha condição financeira, permitindo a preparação para o ensino superior. Mas isso só foi possível dez anos após o fim da minha etapa anterior de escolarização.

Antes de descobrir o que gostaria de estudar na faculdade, passei pela desagradável experiência de ter de abandonar o curso de Direito, que iniciei na PUC de São Paulo, em 1988, por não me adaptar à arrogância dos meus colegas de turma. Só em 1993, após muita preparação em cursinhos, aos 29 anos, consegui ingressar no curso de Letras da USP, com o qual me identifiquei, abraçando a profissão de professora. No mesmo ano encontrei uma colega de turma, na FFLCH, que havia desistido do curso de Direito na USP, no terceiro ano, pelo mesmo motivo que eu.

Já na Universidade percebi as diferenças tanto de uma geração para outra quanto de níveis culturais. Meus colegas de turma, dez anos mais jovens do que eu, falavam outra linguagem, tinham conhecimentos e informações de cuja existência eu sequer suspeitava. Não pertenciam ao meu mundo confinado e isolado da cultura, que em nosso país tem endereço, nichos, cor e valores pecuniários diferentes. Esse “confinamento” é o mais difícil de vencer, pois venda os olhos das pessoas, fazendo com que fiquem trancadas no “Mito da Caverna”.

O acesso à leitura, à educação básica e à universidade abre portas, impulsiona e expande o campo das ideias, eleva o patamar de nossa visão de mundo, proporcionando enxergar além dos horizontes e potencializando as lentes com que olhamos para os detalhes. Ninguém deveria ser impedido de estudar. A menos que não quisesse.

Cartas e trabalho

Dos meus quinze aos dezessete anos, eu, minha irmã e minha mãe moramos num cortiço na Vila Formosa, onde residiam cerca de 30 famílias. Muitas delas

tinham como chefes – o pai e a mãe – pessoas analfabetas. Um casal em especial sempre me solicitava a leitura das cartas que recebia dos parentes que estavam no Nordeste, e também que escrevesse as respostas. Eu lia e escrevia as cartas com muito prazer. Iniciei um processo de alfabetização desse homem e dessa mulher, que não frutificou, por causa do trabalho duro e desgastante que realizavam: as atividades de ajudante de pedreiro e doméstica não lhes deixavam horários livres nem disposição para estarem com uma professora que só contava com a intuição para ensinar. Mas sempre continuei a ler e escrever as cartas.

A situação da maioria das famílias era a mesma: jovens saindo precocemente para o trabalho, a fim de auxiliarem no orçamento familiar. Minha mãe me impedia de trabalhar, dizendo que era preciso eu me dedicar aos estudos até o final do colegial, para só depois trabalhar. Eu queria trabalhar antes, mas não havia meio de convencê-la. Quando eu estava no terceiro colegial, minha mãe foi acometida de uma séria tuberculose, que a impediu de trabalhar. Uma das minhas vizinhas, para quem eu escrevia cartas, indicou-me para uma vaga de inspetora de qualidade na empresa em que ela trabalhava, porque eu lia e escrevia bem. Apresentei-me e fui imediatamente admitida, com um salário duas vezes maior do que o da minha mãe. Através da minha formação básica, consegui um trabalho que possibilitou o sustento de minha família e a oportunidade de avançar nos estudos. No mesmo ano, minha irmã ingressou na Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, no curso de Nutrição, no período vespertino. Ela só pôde manter-se no curso porque não precisou trabalhar, já que com o meu salário eu pude dar-lhe o suporte necessário até que ela se formasse. Minha mãe tinha razão: aquele momento era de estudo.

Personagem e ficção

Em 1999, já no fim da faculdade, conheci Maurício da Silva Morais, que queria editar um livro com a história de sua avó, Dona Marianna Teixeira da Silva, a partir de um caderno em que ela manuscreveu entre 1974 e 1996, recuperando acontecimentos desde a sua infância e abordando a história de sua família. O objetivo do neto era presentear a avó, no seu aniversário de 85 anos, com a edição

de cinquenta exemplares, que foram autografados e entregues como lembrança da festa de aniversário de Dona Marianna.

Meu trabalho era digitar e adequar o texto, que trazia algumas repetições, mas não apresentava quase nenhuma infração gramatical. Dona Marianna estudara até a terceira série primária e escreveu com coesão e coerência invejáveis. Seu texto denota a qualidade do ensino de Língua Portuguesa da década de 1910. A transcrição dos manuscritos de Dona Marianna foi para mim um passeio pela história viva de São Paulo, do ponto de vista de quem a viveu, muito diferente do dos historiadores. A descrição das casas, de como bebês eram assolados pela desidratação e pela poliomielite, dos horrores provocados pela esquecida Revolução de 1924 na cidade de São Paulo...

Enquanto eu escrevia a história de Dona Mariana, todos as pessoas que ela mencionava eram personagens de ficção. No dia do seu aniversário, quando os conheci, vivendo os mesmos papéis, deliciei-me com a sensação de conhecer aquelas personagens, agora encarnadas.

A Licenciatura na Escola de Samba Tom Maior

Ainda em 1999, no cumprimento das atividades de estágio para o curso de Licenciatura, apresentei o projeto “Oralidade, Audiência, Leitura e Escrita no Ensino Fundamental II”, desenvolvido para a disciplina Práticas de Ensino de Português II, como parte do “Projeto CADIS – Comunicação à distância entre alunos do ensino fundamental com a mediação do professor e do estagiário” –, coordenado pela Profa. Dra. Idméa Semeghini Siqueira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O projeto foi desenvolvido com sete alunos voluntários da sexta série E da Escola Estadual Godofredo Furtado, no período de setembro a novembro de 1999. O intuito do trabalho era fazer com que os alunos reconhecessem, e vencessem suas dificuldades com a escrita – a preguiça de escrever, a falta de assunto (pouca leitura), a falta de atenção ao ouvir alguém falando com eles e a displicência ao ler

ou copiar textos –, além de inserir conceitos básicos de redação, como coesão, coerência, sujeito, predicado, frase, oração, período, parágrafo, acentuação gráfica e pontuação..A intenção era ambiciosa, mas a disponibilidade e o comprometimento com que os alunos se envolveram renderam bons textos e uma singela compilação deles num livreto que produzi e apresentei como parte do relatório de estágio, além de entregar um exemplar para cada participante.

A metodologia consistiu em levá-los ao Grêmio Recreativo Escola de Samba Tom Maior, na cidade de São Paulo, onde fizemos entrevistas com o presidente da Escola e com o diretor de harmonia, tiramos fotos, pesquisamos artigos e textos publicados pela Liga Independente das Escolas de Samba de São Paulo. Ouvir e transcrever fitas, descrever fantasias, explicar o tema desenvolvido para o Carnaval de 2000 – 500 Anos do Descobrimento do Brasil – suscitou uma série de escritas e reescritas dos alunos, com resultados importantes como o cumprimento de tudo o que havíamos combinado fazer – prestar atenção ao ouvir, ao falar, ao ler. Não ter preguiça, ter comprometimento. Foi um trabalho árduo e inesquecível.

Lendo na biblioteca

Em 2003, recebi um convite de Marta Nosé Ferreira, então diretora da Biblioteca Paulo Setúbal, conhecida como Biblioteca da Vila Formosa, para ministrar uma oficina de leitura para jovens frequentadores que a haviam procurado a propósito de alguma atividade voltada para a leitura.

Desenvolvi a oficina “Ler por Puro Prazer”, na qual reuni textos mitológicos de diversos povos – África, China, Grécia, Roma, Brasil (indígenas) – sobre a criação do mundo e do Homem. A oficina consistia na leitura das narrativas, que tinha uma divisão combinada entre os participantes, era feita em voz alta, com posterior discussão sobre os pontos de vista de cada povo, os temas éticos e ecológicos possíveis de serem encontrados no conteúdo das narrativas. Como se lia uma ou duas narrativas por encontro, textos e assuntos acumulavam-se para serem discutidos e comparados, conforme a oficina foi se desenvolvendo. Propôs-se a

redação de um texto ou a confecção de um desenho ou, ainda, a produção de outro tipo de material sobre os temas levantados, a critério de cada participante.

A experiência demonstrou um movimento de jovens interessados em leitura e conhecimento, que muitas vezes andam à deriva, sem um local onde possam exercitar esse interesse, que precisa encontrar uma oferta de exercícios de leitura.

Vinte e um jovens negros na mesma sala de aula

O Geledés – Instituto da Mulher Negra, organização não governamental criada no final dos anos 80 por um conjunto de mulheres negras, com o objetivo de combater a discriminação racial e de gênero na sociedade brasileira, participando das conferências da ONU e procurando promover e impulsionar debates políticos sobre a necessidade de adoção de políticas públicas inclusivas para a população negra, teve sob sua responsabilidade o Projeto Geração XXI, que tinha por objetivo principal apoiar vinte e um jovens negros e negras, com idade entre 18 e 21 anos, oriundos de famílias de baixa renda, promovendo-os a agentes ativos dos e nos processos transformadores sociais. Os vinte e um jovens recebiam do projeto subsídios para pagar o curso universitário em instituições de excelência, além de suportes como cursos de línguas estrangeiras, material escolar, subsídio para o transporte, alimentação e aulas de reforço em algumas disciplinas.

Fui convidada, em 2004, pela coordenadora pedagógica do Projeto Geração XXI, Denise M. Botelho, para ministrar uma oficina de redação para os jovens participantes do projeto. Organizei a oficina, priorizando a leitura como apoio para a escrita, usando como base textos literários – narrativas mitológicas, contos tradicionais, lendas, fábulas – e depois propus atividades de leitura a partir de textos teóricos da graduação que cada jovem estava cursando. Foi possível perceber dificuldades com a leitura e a escrita, que não se configuram mais como novidade na formação do jovem, seja ele universitário ou não.

No primeiro dia da oficina, com todos os jovens presentes, fui acometida de uma doce emoção por estar à frente de uma sala de aula composta apenas por

jovens, rapazes e moças, negros. Durante todos os meus anos de estudo, fui a única aluna negra das turmas que compus. Participar do Geração XXI muito significou para mim, por ser uma situação pioneira no Brasil, envolvendo a população afro-escravo-descendente, livre da escravidão há pouco mais de 100 anos.

Participei de outros trabalhos envolvendo a leitura e a produção de textos e, apesar de não exercer minha profissão de professora na rede regular de ensino, executei trabalhos que me conduziram, inicialmente, ao mestrado e, depois, por ocasião do meu Exame de Qualificação, a este doutorado-direto. Três deles compõem o corpo da tese ora apresentada: as atividades no Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Sagrado Coração, a pesquisa desenvolvida na Biblioteca de Vila Formosa e a monitoria do Núcleo da Palavra, do Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que passo a descrever nos capítulos da tese.

Para finalizar, digo que, enquanto esta tese foi escrita, pensei em alguns professores da academia, que me inspiraram pela demonstração de prazer em dar aulas, pela humildade e respeito que dispensam ao saber do aluno. Nomeio aqui alguns deles.

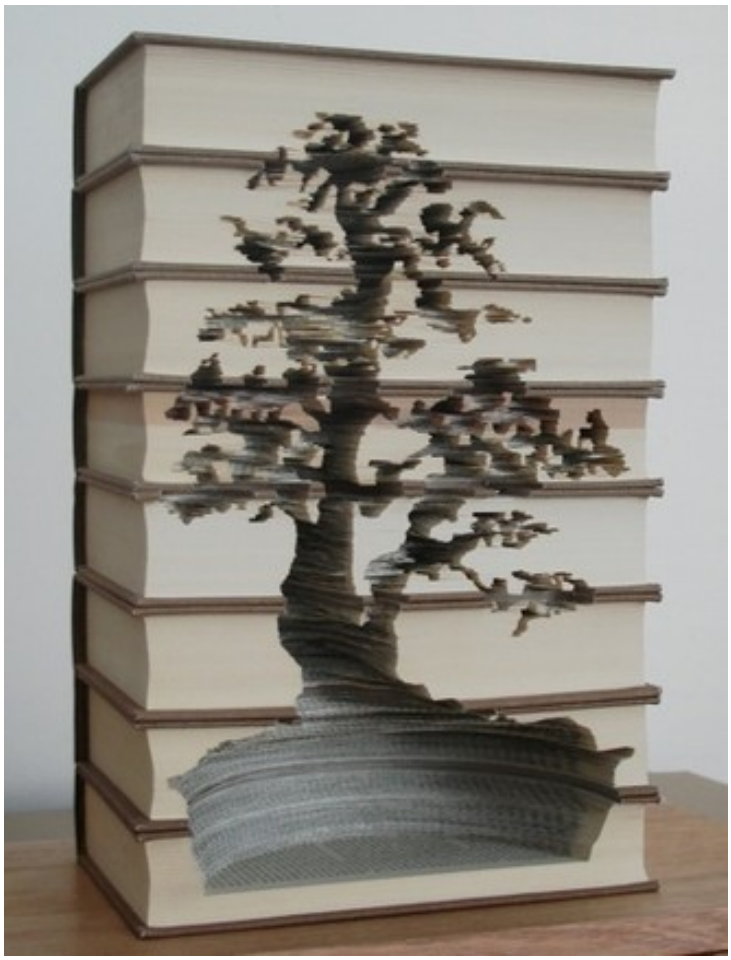
Na Faculdade de Letras, o Prof. Dr. Alfredo Bosi, pela atenção com que atendia a cada aluno, ouvindo e incentivando as idéias ainda emboladas dos calouros. Comigo, não foi diferente.

Prof. Dr. Davi Arrigucci Jr., que lia meus textos, em alfarrábios desconexos, orientando-me e dizendo: "- Eu quero saber o que você pensa sobre esses textos, Edleuza, não os críticos. A opinião deles eu já conheço."

Profa. Dra. Lênia Márcia, que corrigia trabalhos e provas de Literatura Portuguesa, tecendo comentários que nos conduziam às nossas falhas e avanços.

Profa. Dra. Elisa Guimarães, que nos orientava a explicar os conceitos aos nossos futuros alunos: "-Digam aos seus alunos: o substantivo denota a essência das coisas. Explique isso a ele, ele entenderá!"

Todos deixaram saudades. Mas um gravou em minha mente sua marca, pela atitude acolhedora em sala de aula, pela sua maneira doce de transmitir conteúdos densos, fazendo-nos sentir o que falava com suas aulas-oficinas. A ele devo o desejo de continuar meus estudos e partir para a pós-graduação. Eis-me aqui. Obrigada, meu querido orientador Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos. Obrigada.



Kylie Stillman
http://horasserenas.blogs.sapo.pt

"Minha experiência com a leitura se iniciou cedo através da curiosidade que eu tinha de saber que histórias as figuras representavam"
Aluno do Cursinho Sagrado Coração (REDAÇÃO 73)

“Que benefícios nos proporcionam os novos livros! Gostaria que cada dia me caíssem do céu, a cântaros, os livros que exprimem a juventude das imagens. Esse desejo é natural. Esse prodígio, fácil. Pois lá em cima, no céu, não será o paraíso uma imensa biblioteca?

Mas não basta receber, é preciso acolher. É preciso, dizem em uníssono o pedagogo e a dieteticista, ‘assimilar’. Para isso, somos aconselhados a não ler com demasiada rapidez e a cuidar para não engolir trechos excessivamente grandes. Dividam, dizem-nos, cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas forem necessárias para melhor resolvê-las. Sim, mastiguem bem, bebam em pequenos goles, saboreiem verso por verso os poemas. Todos esses preceitos são belos e bons. Mas um princípio os comanda. Antes de mais nada, é necessário um bom desejo de comer, de beber e de ler. É preciso desejar ler muito, ler mais, ler sempre.

Assim, já de manhã, diante dos livros acumulados sobre a mesa, faço ao deus da leitura a minha prece de leitor voraz: ‘A fome nossa de cada dia nos dai hoje...’.” (BACHELARD, 1988, p. 26)

INTRODUÇÃO

> *"Ler, ler sempre melíflua paixão da* anima. *Mas quando, depois de haver lido tudo, entregamo-nos à tarefa, com devaneios, de fazer um livro, o esforço cabe ao animus. É sempre duro* mister*, esse de escrever um livro. Somos sempre tentados a limitar-nos a sonhar."* (Bachelard, 2001, p. 62)

Este trabalho trata de pessoas leitoras e de seus envolvimentos e desenvolvimentos nas práticas de leitura. Servem-me de suporte os depoimentos de três grupos distintos de leitores.

Um deles é composto por oitenta e dois alunos do Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Sagrado Coração, sediado na Paróquia Nossa Senhora do Sagrado Coração, na Vila Formosa (zona leste de São Paulo). No ano de 2005 esse grupo participou da Oficina de Leitura, Intelecção, Interpretação de Textos e Redação, ministrada por mim, durante a qual os alunos compuseram redações sobre o tema "Eu e a Leitura".

No segundo grupo figuram usuários da Biblioteca Municipal Paulo Setúbal, conhecida como Biblioteca de Vila Formosa, que se dispuseram a dar depoimentos sobre seus hábitos de leitura, através de entrevistas. Os entrevistados foram selecionados dentre seiscentos e oitenta e quatro leitores pesquisados no período de dezembro de 2004 a fevereiro de 2005 – período escolhido por coincidir com as férias escolares –, que emprestaram três ou mais livros classificados como literatura, na seção circulante da biblioteca. Esse número foi reduzido a trinta usuários selecionados e contatados, obtendo a concordância de apenas nove em concederem-me entrevista, para falar sobre seus hábitos de leitura.

Por fim, incorporo ao estudo o terceiro grupo: depoimentos e alguns contos e poemas produzidos nos encontros do Núcleo da Palavra, do Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura – Lab_Arte, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de outubro de 2007 a junho de 2009. Esse material foi produzido por alunos de pedagogia, e de outras faculdades, além do público externo à USP, interessado em literatura. As redações dos alunos do cursinho, as entrevistas dos usuários da biblioteca e os depoimentos, contos e

poemas produzidos pelos participantes do núcleo compõem o *corpus* analisado nesta tese.

Graduada e licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, estive dentro da sala de aula da rede pública por dois semestres para cumprir as obrigatórias horas de estágio. Confesso que foram boas horas, das quais colhi excelente proveito para minha atuação nas aulas do cursinho, onde venho, desde 2001, auxiliando no preparo de alunos certificados pela educação básica da rede pública (recentemente ou há mais tempo). Esses alunos não reúnem condições de enfrentar os vestibulares das universidades públicas nem de pagar as mensalidades extorsivas praticadas pelas universidades particulares, apesar de portarem um Histórico Escolar que expressa o seguinte: *"O Diretor da Escola (...), de acordo com o artigo (...) da Lei (...), CERTIFICA que (...) concluiu a 3ª série do Ensino Médio, no ano de (...), estando apto ao prosseguimento dos estudos no Ensino Superior"* [1].

As redações dos 82 alunos do cursinho, escritas durante a oficina de redação que ministrei no ano de 2005, foram refeitas até três vezes por cada aluno (alguns refizeram apenas a primeira versão), o que compõe um total de 205 redações. No entanto, considero as três versões de cada aluno como uma única redação individual, para efeito de análise neste trabalho, pois versam sobre o mesmo tema.

Outra ressalva importante para a compreensão do trabalho é que as citações das redações vêm acompanhada da numeração que cada uma delas recebeu para fins de identificação dos alunos, exclusivamente para este trabalho. Também optei por avaliar as 82 redações como um conjunto em razão de tratarem todas de um mesmo tema e trazerem em seus teores dados e informações que, no contexto de produção, combinavam-se e refletiam um universo uniforme de imagens acerca da leitura. Não estão editadas, e não priorizo a avaliação do domínio da língua culta nem do estilo de cada um. Os dados que procuro nas redações são os referentes às lembranças das experiências com a leitura na infância com a família, nos primeiros anos escolares, na adolescência e na fase adulta, recompondo o tempo da trajetória de leitor, propondo o que nas estruturas antropológicas propostas por Durand compõe o tempo do mito, conforme relê e detalha Danielle Pitta (2005a, p. 67):

[1] O Histórico Escolar é documento oficial do Estado, comprobatório do desempenho do aluno na escola em que frequenta, da série que o aluno está cursando e/ou da conclusão do curso.

> *"O tempo do mito é como o mito: complexo. Ele entrelaça várias formas de tempo, como tantas descrições de uma realidade imperceptível (o arquétipo) que estará sempre além do olhar que os homens podem ter sobre ela. Assim, o mito se apresenta por meio de no mínimo três tempos: um tempo linear, o da história; um tempo cíclico, o da repetição, e do retorno indefinido; e um tempo, 'total", que engloba e ultrapassa os outros como duas descrições parciais, e que compreendemos melhor dentro do contexto da sincronicidade.".*

Antes de prosseguir com mais informações sobre a pesquisa, é necessário ressaltar uma questão que me foi colocada em vários congressos e seminários de que participei com os dados deste trabalho: o fato de eu não ter atuado em escolas de ensino fundamental ou médio. Os questionamentos sugeriam que alunos de cursinho são mais amadurecidos para o estudo e o buscam por opção, enquanto os que ainda cursam as séries obrigatórias vão às salas de aula motivados apenas pela conclusão do curso e pelo diploma. Respondo, para possíveis novos questionamentos, o que respondi antes, amparando-me agora em Georges Gusdorf (2000: 28):

> *"...a criança, o adolescente, os alunos do segundo grau, o universitário, consagram os longos anos em que frequentam as escolas à obtenção de diplomas diversos e hierarquizados, desde o certificado de conclusão do 1º. grau até o doutoramento. Esses títulos representam a finalidade e a justificativa do trabalho escolar: têm, na vida social, um valor eminente. E, no entanto, esses títulos não são o essencial, pois o essencial pertence a outra ordem. O essencial mantém-se oculto entre as alíneas do programa, como que subentendido. Porém, uma mudança de perspectiva facilmente mostraria que o que importa não é aquilo de que se fala. Aquilo de que se fala é apenas um pretexto".*

Santo Agostinho (1999, p. 50), em suas *Confissões*, ao falar da própria educação, também diz algo que em muito se coaduna com nosso tempo, destacando a falta de vontade que ele mesmo tinha para com os estudos:

> *"Neste período da infância, cujo perigo temiam menos para mim do que o da adolescência, não gostava do estudo, e tinha horror de ser a ele obrigado. Por meio desta coação faziam-me um bem – embora eu procedesse mal –, pois não aprenderia se não fosse constrangido. Todavia, contra a vontade, ninguém procede bem, ainda que a ação em si mesma seja boa. Os que me obrigavam não agiam retamente. O bem que daí resultava vinha só de Vós, meu Deus. Nesses estudos a que me aplicavam, não tinha outra finalidade senão saciar os insaciáveis desejos de opulenta miséria e de ignominiosa glória. Mas Vós,* 'para quem estão contados os nossos cabelos', *utilizáveis em meu proveito o erro dos que me coagiam. Com relação a mim, que não queria aprender, utilizáveis a minha falta para me dardes o castigo com que, eu tão pequenino e já tão grande pecador, merecia ser punido.*
>
> *Era assim que Vós transformáveis em meu bem o mal que eles faziam, e me dáveis justa retribuição pelos meus pecados. Com efeito, é*

vosso desígnio, e, assim, acontece que toda alma desregrada seja para si mesma o seu castigo".

Não acredito que o cursinho seja o "castigo" para quem foi à escola e não a aproveitou devidamente – ou, o que pode ser mais agravante, não encontrou ninguém que o convencesse a estudar, não tendo a mesma sorte que Santo Agostinho afirma ter experimentado. Filio-me à opinião que menos me incomoda, ou seja, a que prioriza o foco no essencial, como diz Gusdorf (2000): no caso desta pesquisa, o que podem estar buscando as pessoas que, apesar de não terem obtido através dos estudos regulares o sucesso desejado (como ingressar na faculdade ou conseguir uma colocação satisfatória para elas no mercado de trabalho), continuam procurando por um estudo que já concluíram?

Tomando por base os mais de mil alunos que passaram pelo cursinho nos últimos dez anos e conhecendo o perfil desses alunos e seus baixos níveis de informação escolar quando chegam até nós, afirmo que eles não desenvolveram na escola o gosto pela leitura de obras literárias nem obtivera outros benefícios informativos que lhes valessem uma melhor bagagem de cultura geral para enfrentar o mundo. Não sabem qual é a importância das proteínas para o organismo nem em quais alimentos elas se encontram; o que são placas tectônicas; qual é o ciclo da água, ou por que chove; a diferença entre parlamentarismo e presidencialismo; concordância verbal e nominal; as formas geométricas básicas.

No ano de 2008, foi aplicado um teste para diagnosticar os conhecimentos dos cem alunos admitidos no cursinho comunitário e nenhum deles conseguiu desenhar um triângulo retângulo e indicar o ângulo de 90 graus. Talvez essa questão possa não ser relevante para o resto de sua vida, já que convive com esse conceito sem raciocinar sobre ele – basta saber onde fica o canto da sala ou o canto da mesa –, mas não há vestibular para universidade pública que não traga questões sobre esses conceito. Ou seja, a aplicação desses conceitos poderá até ser desnecessária para a vida prática, mas tem peso importante na inserção desse público no ensino superior.

Tais dificuldades são discutidas por todos os professores nas reuniões pedagógicas do cursinho, pois essa defasagem entre o ensino e o aprendizado na educação básica nos tem causado sérias dificuldades para alcançarmos nossos

propósitos: preparar alunos para vestibulares de universidades de excelência, preferencialmente as públicas. Temos de partir da premissa de que a proposta de um cursinho pré-vestibular é relembrar e reorganizar temas já estudados, e não ser o portador da “novidade”.

Assim, respondo, mais uma vez, aos que me inquiriram sobre a validade de algumas das minhas proposições como professora atuante para alunos “mais preparados”, o que, nas entrelinhas da pergunta, sugere ser mais fácil.

Os alunos pouco assumem suas responsabilidades com o próprio aprendizado, o que se torna um problema bastante sério que enfrentamos no cursinho, pois percebemos que, além de estudarem pouco, estudam mal, porque não sabem e não têm o hábito de estudar, desconhecendo, assim, as vantagens de um estudo organizado. Temos, então, três problemas que se complementam: (1) em tese, a escola ensinou os conteúdos programados, pois os alunos se formaram e receberam o certificado de conclusão, o que, institucionalmente, assegura que eles aprenderam o que foi ensinado; (2) os alunos que procuram o cursinho têm desempenhos sofríveis nos testes-diagnósticos que aplicamos e traçam um desempenho penoso durante o ano em praticamente todas as disciplinas; e (3) se os alunos egressos do Ensino Médio procuram o cursinho, posso inferir que há interesse em aprender. Acredito que essas três questões suscitam sérias pesquisas.

Neste ponto, espero deixar a sala de aula e o lugar de professora para atuar como pesquisadora e nortear a presente pesquisa pelas reflexões dos leitores sobre o ato de ler, desvelando a importância do universo da leitura para os três grupos.

A aproximação com os leitores da Biblioteca Paulo Setúbal se deu a partir de relações de trabalho, quando lá estive como funcionária na seção de empréstimo de livros. Já havia ministrado para alguns de seus leitores uma oficina de leitura, com carga horária de 20 horas, mas foi na convivência diária com os usuários que pude constatar a quantidade de obras literárias emprestadas diariamente. Percebi que o perfil do leitor que emprestava romances, volumes de poesia, teatro, era muito parecido com o perfil dos alunos do cursinho: jovens e adultos saídos do Ensino Médio.

Na lida da preparação dos relatórios diários de empréstimo, surgiu a possibilidade de levantamento dos dados dos leitores que estavam emprestando literatura. O levantamento foi organizado para os meses das férias escolares, pensando que a maioria dos leitores estaria procurando obras literárias por apreciá-las e não para cumprir alguma obrigação escolar. Não descartei a possibilidade de muitas dessas leituras terem sido procuradas devido à época precedente às provas dos vestibulares das universidades públicas e particulares, mas, enfim, acreditei ser o melhor período para observar esses registros.

Estando todos os dias na biblioteca e muitas vezes auxiliando os usuários em sua procura por livros, pude perceber, apenas observando, alguns hábitos dos leitores, suas escolhas, suas preferências, seus ritmos de leitura. Também fazia algumas perguntas – por exemplo, se os livros eram bons, para que faixa etária eram indicados –, pois, tendo em vista que muitas das obras que eles liam eu não conhecia, a partir das opiniões deles eu poderia fazer melhor o meu trabalho de mediadora de leitura[2].

Leitores são geralmente muito informativos acerca do que leem, gostam de falar sobre o assunto. Um grande número dos leitores procurava a biblioteca para leituras independentes das propostas pela escola. Percebi que havia famílias completas que retiravam livros. De uma, em especial, iam pais e filhos juntos para as retiradas e devoluções. Infelizmente, nenhum deles fez parte desta pesquisa por não estarem dentro dos parâmetros que, necessariamente, foram delimitados para a coleta de dados.

O terceiro e último grupo que integra as análises desta pesquisa é composto pelos participantes do Núcleo da Palavra, do qual sou monitora desde a sua criação, em outubro de 2007. Esse grupo foi incluído de comum acordo com o orientador desta tese, coordenador geral do Lab_Arte e mentor da criação dos Núcleos que o compõem, Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos. Fui convidada para a monitoria devido aos trabalhos que desenvolvi com os alunos do cursinho, promovendo saraus para

[2] Fazendo o que nas bibliotecas chamam de mediação de leitura, que é a informação dada pelos funcionários da biblioteca, principalmente as circulantes, a partir das indagações dos usuários interessados, além de indicar a estante onde os livros estão e levar o usuário até lá, se for preciso.

aproximá-los da leitura e fazer dela um pretexto para estarmos mais próximos uns dos outros e da arte, é claro.

No Núcleo da Palavra não foi diferente. A ideia era propiciar momentos de leitura não só para um público que não apresentava problemas de ordem técnica com a leitura literária e não tinha um tempo reservado na academia para dedicar a ela. A proposta do Lab_Arte é promover uma aproximação da comunidade - tanto da Faculdade de Educação como das outras faculdades da USP, estando também aberta ao público externo que deseje estar perto -, com a arte, para conhecê-la e/ou manifestar seus conhecimentos artísticos. Enfim o Lab_Arte deseja, e cumpre, proporcionar um oásis para se lidar com a arte sem o compromisso de lhe imputar uma utilidade, uma nota, um destino predeterminado, apenas deleite. O público que frequenta o Núcleo da Palavra sabe o que procura e o que vai encontrar: um espaço para a leitura de textos literários, contos de fadas, contos tradicionais, poesia, letras de música, narrativas mitológicas, alguns trechos de romances (o tempo não permitiria a leitura completa de um romance) e também uma ocasião para a expressão da própria criação/produção. O espaço é destinado à leitura em voz alta dos textos e discussão livre sobre os temas que eles abordam. A partir daí, o participante que se sentir à vontade pode produzir um texto sobre os temas abordados, que pode ser inédito ou uma releitura de qualquer texto lido nos encontros. Essas produções são apresentadas nos saraus promovidos pelo Lab_Arte.

Os motivos que me levaram a acreditar na viabilidade da comparação entre os universos simbólicos desses três públicos foram: a curiosidade em comparar os hábitos de leitura de leitores que tivessem concluído o Ensino Médio; a convivência com os grupos de leitores; e a diferença no interesse pela leitura de obras literárias apresentado pelos grupos – a leitura por prazer ou por obrigação. Num primeiro momento da pesquisa, o interesse era pelo universo simbólico do leitor, como suas possíveis criações intelectuais e artísticas se davam a partir da leitura. No decorrer do processo, percebi que a leitura em si, o ato de ler, o interesse pela leitura se revestia de uma simbólica para decifrar e cifrar o mundo, ações estas que se configuram num espaço encoberto pelos fazeres de ensinar e aprender e que são subestimadas por pais, professores e alunos por estarem ocultas *“entre as alíneas”,*

como afirma Gusdorf, ou ficarem por conta da obra divina, conforme revela Santo Agostinho.

O capítulo 1 deste trabalho ("Universo simbólico do leitor") contextualiza o referencial teórico e a proposta de um universo simbólico do leitor. Em seguida, no capítulo 2 ("O universo da pesquisa"), são apresentados detalhadamente os três grupos aqui analisados.

Os estudos acadêmicos, programas e projetos desenvolvidos por instituições internacionais[3] e nacionais[4] debruçam-se sobre o tema leitura, sua importância, seus benefícios para o desenvolvimento da pessoa e para o avanço cultural das civilizações:

> *"Se podemos localizar preocupações com a promoção da leitura infanto-juvenil desde o século XIX, não há como deixar de reconhecer, por outro lado, a pequena extensão de iniciativas, ao menos até os recentes anos 60/70. Ocorre que somente as mudanças gerais transcorridas no país nas décadas de 50/60 teriam condições de alterar fundamentalmente os processos de produção, circulação e consumo do livro infanto-juvenil. Até então, era quase natural conceber a leitura como comportamento restrito a pequenas parcelas da população pertencentes às elites. Enquanto comportamento geral, das massas, o fenômeno é novo no Brasil, estando talvez ainda no que poderíamos chamar de 'fase heróica'. Em outras palavras, lutamos com níveis prévios de alfabetização da imensa massa de brasileiros que não conseguiram e não conseguem ir à escola, lutamos com uma infra-estrutura educacional e cultural extremamente precária, lutamos com hábitos e atitudes arraigadas na cultura e que não são vencidos com facilidade"*. (PERROTI, 1990. p.14)

Pensar no fomento da literatura diante de problemas estruturais de educação como a qualidade do ensino público e o analfabetismo (que rompeu o século XXI com altos índices no Brasil[5]), que exigem grande fôlego do governo em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal), faz a promoção da leitura se tornar, aparentemente, não prioritário. Há de se pensar, ainda, o desemprego e os altos índices de brasileiros que vivem em paupérrimas condições, fatores sociais que, indiretamente, influenciam nos baixos índices de leitura presentes no Brasil:

> *"Se não é possível deixar de reconhecer a importância fundamental que as questões administrativas e técnicas exercem no conjunto do processo cultural, não é possível também endossar a 'ingenuidade' técnico-*

[3] International Board on Books for Young People (IBBY), filiada à Unesco, tem por finalidade difundir a boa leitura entre jovens e crianças.
[4] Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Instituto Nacional do Livro (INL).
[5] Vide *Estudos & Pesquisas – Informações Demográficas e Sociais*, 23. IBGE, 2008.

> *administrativa. Acreditar, nos dias atuais, que soluções atentas exclusivamente aos níveis operacionais das questões culturais possam conduzir o novo estado de coisas é fechar os olhos a uma realidade extremamente cambiante, que não se rende a fórmulas passadas. Na verdade, a formação de leitores em nossos dias exige bem mais que possuir ou ter escolas e bibliotecas em pleno funcionamento".* (PERROTI, 1990: 17)

Daí a proposta de uma reflexão crítica sobre a leitura, focada no leitor – como voz falante dos seus próprios hábitos de leitura, do seu envolvimento com a leitura, ainda postula Edmir Perrotti (1990, p. 18-19):

> *"No geral, embora críticas, as reflexões continuam difusas, além de centradas mais na leitura que no leitor.*
> *Nesse aspecto, mesmo de uma perspectiva crítica, este último fica reduzido a mero detonador de um processo que, apesar de escapar-lhe, deve dominar. Sem história, o leitor segue pensando como receptáculo de uma prática que, devidamente estimulada, pode ser conquistada*".

A conquista do hábito de leitura pode ser alcançada em qualquer fase da vida. Para tanto, são necessários reflexão e trabalho voltados para o leitor, como afirma Perrotti (1990), e é a partir dos leitores que esta tese se propõe a levantar imagens acerca da leitura, que os leitores habituais e não-habituais tecem em seus comentários. Proponho analisá-las à luz do imaginário traçado por Gilbert Durand (2002) em suas obras *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* e *A Imaginação Simbólica* (1993), focando os conceitos de símbolo, trajeto antropológico e equilibração antropológica propostos pelo autor. Desvelar quais hábitos de leitura levam os leitores a se aproveitarem de uma maior e melhor compreensão de ser e estar no mundo, com consciência de seus parâmetros, necessidades e satisfações, incluindo o aprendizado e os benefícios trazidos pela leitura na formação da pessoa, na sua humanidade, no seu trajeto antropológico, na equilibração antropológica, no mito.

Para subsidiar esta tese, valho-me também de outros autores que tratam do imaginário: Danielle Perin Rocha Pitta (2005a) com seu livro *Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand*; Gaston Bachelard (1988), com sua *Poética do Devaneio*; Marcos Ferreira-Santos (2004), em sua obra *Crepusculário* e outros ensaios seus dedicados à arte-educação – "Música & literatura: o sagrado vivenciado" (2000) e "Pessoa, Imaginário & arte: Perspectivas Antropológicas e pesquisa" (1999) –, dentre outros.

Quanto ao envolvimento da pessoa com a linguagem escrita e seu lugar de leitor, baseio-me nas obras de Edmir Perrotti, *Confinamento Cultural, Infância e Leitura* (1990); Michel de Certeau, “Ler: uma operação de caça” (1994); Paulo Freire, “A importância do ato de ler“ (2003); Antonio Candido, “O direito à literatura” (2004); Maurice Merleau-Ponty, *A Prosa do Mundo* (1974); e Paul Ricoeur, *Interpretações e Ideologias* (1977).

Esse referencial teórico conforma um olhar pluralizado sobre o leitor, desenvolvendo uma hermenêutica – uma *“interpretação dos dados fornecidos pelo trabalho de ‘campo’”* (PITTA, 2005a, p. 59) – a partir da comparação de dados e sua análise sob o prisma de um gradiente holonômico, isto é, de uma rede lançada sobre o tema sem o propósito de definir esta ou aquela forma de concluir opiniões sobre dados, mas sim olhar sob uma e outras formas procurando constituir uma conclusão construída sob as observações deste trabalho.

Avançando para as percepções individuais das pessoas sobre leitura, dentro de uma convivência pensada pelo leitor em seus espaços-tempos, pensados a partir das vivências dos leitores no do trajeto antropológico, no capítulo 3 (“Fisiologia Simbólica da Leitura”) procurei pensar sobre as oportunidades de acesso à leitura a que a pessoa é submetida, ou deveria ser, no decorrer da vida. Essa reflexão se baseou numa proposta de compreensão dos dados que não transparecem e dos fatores que ocorrem nos pontos invisíveis das nossas avaliações das relações leitor/leitura literária, sempre tomando a reflexão do leitor como guia para a minha.

Prosseguindo com os desdobramentos da proposta de uma fisiologia simbólica da leitura, analiso as vivências do leitor em relação ao seu envolvimento físico com a leitura, que passa a fazer parte do seu cotidiano, dimensionando uma relação de corporeidade amparada no livro, suporte por excelência da obra de arte literária, que procuro conformar nas estruturas heróica, mística e dramática, propostas por Gilbert Durand e desenvolvidas no capítulo 4 (“Leitura e Corporeidade”).

No quinto e último capitulo, “O leitor, a leitura e a literatura”, a construção de trajetividades significativas”, faço uma apresentação de vários leitores e suas relações com a leitura, envolvendo desde a leitura de mundo, pensada sem o livro,

até a releitura de mundo através do livro e outros suportes, discorrendo sobre leitores e suas leituras construídas e simbolizadas na trajetividade, pensada na apreciação da obras de arte literária.

No trajeto de composição desta tese, mais duas questões devem ser expostas. A primeira é que estive próxima a cada leitor que participa desta pesquisa, ora como sua professora de Redação e Língua Portuguesa, ora como mediadora de leitura e os entrevistando, e também como monitora de leituras, o que tornou o trabalho muito mais prazeroso de ser executado. Outra questão é que se percebe nos hábitos de leitura a grande diferença cultural que se registra em nosso país, promovida, principalmente, pelas práticas escolares, que necessitam ser postas à visibilidade, através de estudos sobre as práticas de estudos da educação básica com ênfase na percepção e opinião de quem a recebe.

A lady the letters – 1758-59
Jean-Baptiste Greuze
www.safran-arts.com

"... A leitura é meu drama pessoal, é como se procurar algo e não encontrar. Às vezes me sinto tão inferior às outras pessoas, que penso para que estudar..."
Aluno do Cursinho Sagrado Coração (REDAÇÃO 16)

“A utilização da sensibilidade pela inteligência faz-se de três maneiras:

O processo clássico, que consiste em eliminar da sensação ou da emoção tudo o que nela é deveras individual, extraindo e expondo tão somente o que é universal.

O processo romântico, que consiste em dar a sensação individual tão nítida ou vividamente, que ela seja aceita, não como cousa inteligível, mas como coisa sensível, pelo leitor, visor ou auditor.

Um terceiro processo, que consiste em dar a cada emoção ou sensação um prolongamento metafísico ou racional, de sorte que o que nela, tal qual é dada, seja ininteligível ganhe inteligibilidade pelo prolongamento explicativo.”. (PESSOA, 1995, p. 102)

.

1 - O UNIVERSO SIMBÓLICO DO LEITOR

Epifania da *Lectio*

A leitura pode ser vista como moeda, que encerra em si o visível e o invisível, o material e o imaterial: o signo e o significado. O signo está no que dela é mensurável – livro, palavra, letra, fonema, gramática, texto, a linha escrita, o parágrafo, frase, oração, período, escola, professor, sala de aula, leitores, mãe, pai, irmãos, alfabetização, romance, escritor, editor, lápis, papel, tinta, computador, conto, recado, leis, mensagens, receitas, poemas, listagens, bulas, a Palavra Divina: *"No princípio, Deus criou os céus e a terra. A terra estava informe e vazia: as trevas cobriam o abismo e o Espírito de Deus disse: – Faça-se a luz. E a luz foi feita*" (GÊNESIS 1, p. 1-3). Deus leu o vazio e interpretou o céu e a terra. Da mesma moeda leitura se tem o outro valor que traduz o visível para o invisível organizado, mensurado, o significado extraído individualmente pelo leitor, de cada leitura, ainda que de um mesmo texto.

O que o leitor percebe, interpreta, infere, combina com outras leituras, outros textos, e o texto que constrói a partir do que lê é pouco avaliado e pensado, principalmente quando se trata da leitura de obra literária, pois os trabalhos/estudos escolares aferem interpretações pré-moldadas, recortadas de contextos organizados por terceiros, mas nunca a opinião do leitor, em primeira mão, é valorizada (CERTEAU, 2004).

Ler, nos primeiros contatos com a linguagem escrita, sempre esteve associado a saber decodificar o que se via escrito; escrever, por consequência, estava relacionado a codificar, através do alfabeto, o nome das coisas. Como postula Saussure (2006) em suas formulações sobre a natureza do signo linguístico, *"para certas pessoas a língua, reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, vale dizer, uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas"* (2006, p. 79).

"Comecei a aprender a ler quando me iniciei no ensino fundamental, onde tudo é tão simples e fácil, tudo vem 'mastigadinho' para o entendimento

> *rápido, fácil, lógico e bem preciso. O incansável alfabeto e o 'b + a = ba', repetido a todo momento, que ficam para sempre gravado na memória.* (REDAÇÃO 48)

A cartilha *Caminho Suave*[6], disseminada como base para a alfabetização, em âmbito nacional, nas décadas de 1930 a 1980, com seu método sintético (silábico) e com ilustrações acompanhando cada letra, trazendo frases que não primavam pelo sentido, mas pela memorização e repetição dos exercícios, demonstrava uma aparente facilidade no aprendizado da leitura pelas crianças (ARAÚJO & SANTOS, 2008). Mas supor que *"o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação simples (...) está bem longe de ser uma verdade"* (SAUSSURE, 2006, p. 79) e nem todas as pessoas envolvidas com esse primeiro processo de decodificação da linguagem escrita passam por essa situação com tranquilidade:

> *"Aprendi a ler justamente quando iniciei meus exercícios de escrita. Naquele tempo indeciso era difícil sustentar as letras, uni-las. Juntando letra por letra conhecendo a fundo cada uma delas sabendo que uma é sequência da outra."* (REDAÇÃO 22)

A preocupação com o conhecimento que as letras vão carregando, primeiro passo para se conhecer a fundo o assunto sobre o qual se está lendo, é a principal dificuldade dos leitores, agravada pela quase ausência do treino de leitura e da formação do hábito de leitura. Essa ausência se estende por praticamente todos os anos de estudo. Passados os primeiros momentos com o processo de decodificação da palavra escrita – a alfabetização –, a pessoa continua seu processo de aprendizagem com base em sua competência e sua autonomia de leitura, precisando entender, compreender os conteúdos, as ideias, as mensagens, as dúvidas entranhadas nas linhas dos textos.

As grandes dificuldades apresentadas por estudantes nas disciplinas de exatas, como Matemática e Física, por exemplo, têm fulcro nas dificuldades de compreensão dos enunciados propostos. O próprio ensino e aprendizado de gramática padece do mesmo mal. Prosseguem-se, então, os anos escolares, nos quais são propostos estudos sobre vários assuntos e começam as leituras obrigatórias sobre matemática, história, gramática, literatura, tudo baseado em que se a pessoa é alfabetizada, sabe ler e, sabendo ler, está absolutamente preparada

[6] A cartilha *Caminho Suave*, de autoria de Branca Alves de Lima, foi editada e utilizada em todo o território nacional com a função de alfabetizar todas as crianças.

para compreender todas as ideias veiculadas nos textos que lhes forem impingidos. É especificamente a assimilação das ideias explícitas ou implícitas nos textos de toda ordem – a principal exigência escolar cobrada de todos os alunos, leitores iniciantes ou veteranos na arte de ler – que constitui o grande tesouro atribuído à leitura.

> *"A leitura de modo geral é muito complexa, esta abrange vários conceitos: não somente ler, mas o entender, o compreender, o assimilar idéias."* (REDAÇÃO 43)

Mas essa competência plena sobre a leitura exige treino de leitura, que carece de orientação e acompanhamento, que são tarefas que cabem à família e, principalmente, à escola. Não o treino de repetição, em que a leitura é feita de maneira mecanizada e repetitiva, mas as orientações que acompanham a curiosidade do leitor iniciante e o auxiliam nas dificuldades. A entonação sugerida pela pontuação pode ser compreendida, principalmente, na infância com a leitura em voz alta e o acompanhamento do texto escrito. Esse auxílio implica também a orientação de leitura, não apenas através dos indefectíveis questionários de perguntas e respostas acerca do texto, que acompanham inclusive os estudantes de letras nas faculdades, mas uma tentativa de permitir que o leitor esboce sua opinião sobre o texto. Ainda que ele, de início, ande rente à narrativa, apenas reproduzindo as ideias do autor, sem alterá-las, é necessário o leitor ter voz após a leitura, com a criação de um espaço para a discussão aberta e, aparentemente, sem compromisso com nenhum tipo de aferição que valha mais do que o prazer de ouvir a opinião de uma quarta pessoa, que não o autor, o professor e o próprio leitor, sobre o texto lido. Cada leitor lerá um mesmo texto de maneira diferente. A linguagem literária, sempre carregada de significados, é o que Durand (1993) postula como

> *"duplo imperialismo – simultaneamente do significante e do significado – na imaginação simbólica, marca especificamente o signo simbólico e constitui a 'flexibilidade' do simbolismo. O imperialismo do significante, que ao repetir-se chega a integrar numa única figura as qualidades mais contraditórias, tal como o imperialismo do significado, que chega a transbordar por todo o universo sensível para se manifestar, repetindo incansavelmente o acto epifânico, possuem o caráter comum da 'redundância'. (...) Mas esta repetição não é tautológica: é aperfeiçoamento através da acumulação de aproximações"* (1993, p. 13).

A literatura e a leitura são, então, significantes que se carregam de significados na ação de leitura da pessoa do leitor. A primeira, por sua natureza

artística, poética, incrustada nas palavras, no arranjo das frases, no tecido da narrativa, e a outra, pelo despertar da sensibilidade do leitor, dando seu tempo, seu corpo e seu espírito ao esforço da leitura e de re-significar em si o que já era carregado de significado. Mas o texto literário, carregado de significado, só se torna símbolo no seu confronto com a leitura:

> *"Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcia entre duas espécies de 'expectativa' combinadas: a que organiza um espaço* legível *(uma literalidade) e a que organiza uma* démarche *necessária para a* efetuação *da obra (uma leitura)"* (CERTEAU, 2004, p. 266).

Minha investigação, partindo das reflexões dos leitores aqui estudados e a partir dos seus pensamentos sobre leitura, quer compreender seus processos de envolvimento com a palavra escrita, para além da alfabetização, à procura dessa efetuação da obra literária através do leitor, numa relação com a linguagem. Busca compreender as motivações e facilidades que os impelem a procurar pela leitura, ensejando o deleite de ler, que por vezes é acompanhado de angústia, não dentro do proposto pelo enredo desenvolvido na narrativa, mas das dificuldades que as situações adversas impõem ao ato de ler, como, por exemplo, falta de tempo ou dificuldades com a linguagem. Procura compreender, ainda, quais as dificuldades que os fazem deixarem de exercer a leitura, conotando o que proponho como universo simbólico de angústia do leitor com relação ao ato de ler literatura. E, por fim, compreender como os leitores, independentemente da formação escolar e profissional, tomam a obras literárias, lendo-as para além dos textos específicos do universo fechado de suas formações profissionais, encontrando deleite na arte literária.

> *"Muitas pessoas pensam... Porque é realmente assim: a cultura quem realmente tem mais poder aquisitivo, tem mais acesso a ela, mas não quer dizer que quem não tem poder aquisitivo não vai ter acesso nenhum. A gente sempre busca um modo de ter acesso. Por exemplo: se você não pode comprar livro, você pega emprestado, não importa se você é pobre ou rico, a pessoa sempre procura um meio de ter contato com a cultura que ela precisa. É uma necessidade que a pessoa tem."* (ENTREVISTA V)

São pedagogos, professores, motoristas, médicos, advogados, enfermeiros, paisagistas, copeiros, bancários, garis, banqueiros, garçons, dentistas, pedreiros, técnicos de todas as áreas que *"encarnam especializações necessárias ao exercício de suas atividades"* (TRAGTENBERG, 2001, p. 1), especializações que exigirão

desde a leitura imprescindível de textos de alto nível teórico e técnico até manuais de conduta, regimentos, estatutos, que ampararão suas práticas e os auxiliarão na excelência do exercício de suas atividades, fazendo-os se destacarem como profissionais aplicados e preparados para tal. A leitura técnica e sua aplicação dão aos profissionais dedicados ela destaque entre seus pares. No entanto, sempre terão "*em comum, um atributo, o de serem humanos"* (*idem*). A profissão diferencia a pessoa no agir no mundo e na formulação de ideias específicas, mas é *"à literatura* [que] *cabe um papel integrador. O papel de superar o abismo existente entre a arte e a vida, arte e ciência, na medida em que ela mesma é concebida como uma forma de conhecimento dessa totalidade, que é o homem"* (*ibidem*).

O domínio do código escrito inscreve as pessoas em dois grupos bem distintos: o dos alfabetizados e o dos analfabetos. Essa divisão é determinante tanto no âmbito da vida pessoal como no meio social e cultural no qual a pessoa está inserida. É um divisor de águas e um fator que marca determinantemente grandes diferenças entre países, regiões e grupos étnicos, decretando seus lugares na ordem do desenvolvimento social e econômico.

Recortando necessariamente e cartesianamente o tema, deixo os analfabetos, mais uma vez, fora da discussão, face à natureza da pesquisa. Escolho refletir sobre como os alfabetizados se tornam leitores e apreciadores da arte literária e desenvolvem seus hábitos de leitura. Pensando em como o leitor busca, encontra e reflete, com base na leitura de obras literárias, *"o poder de dizer, de significar, de exprimir ou de comunicar* [que] *pode realizar-se em registros tão diferentes quanto o conhecimento científico, a poesia, a expressão mítica e a formulação religiosa*"[7] (RICOEUR, 1997, p. 8). Procedo à busca por compreender os deleites de cultivar, ou não, hábitos de leitura, e as angústias também percebidas na ação de ler, ou de não ler.

Percebo na leitura dois momentos na formação da pessoa: um que o prepara para a vida prática, concreta, visível, consciente, mensurável pelos mecanismos que caracterizam sua formação, num processo caracterizável de fora para dentro, em que a pessoa recebe as orientações para aprender a ler; e outro, que prepara a

[7] Trecho transcrito da apresentação feita por Hilton Japiassu, organizador, tradutor e apresentador, na obra *Interpretações e Ideologias*, de Paul Ricoeur.

pessoa para utilizar as competências de leitura que a credenciam a proceder de forma a promover alterações de foro íntimo, secretas, invisíveis, pois se processam no nível intelectual e psicológico, alterando práticas, pensamentos, ideias, formas de ver e estar no mundo, processadas através da fala do mundo registrada na literatura em consonância com a voz do leitor.

O universo simbólico do leitor está, então, determinado pela sua relação com a leitura. Mas, para tanto, é imperioso pensar aqui na definição de símbolo capaz de dimensionar essa relação leitor/leitura concebida do ponto de vista do leitor, para que se dê alguma visibilidade ao que, no meu entender, dificulta o embasamento da proposta de universo simbólico pelas hermenêuticas que se fundamentam apenas na mensuração de estatísticas de leitura, nas conclusões assertivas positivas ou negativas sobre os benefícios e prejuízos advindos da pouca prática de leitura. Permanecendo nessa lógica, depreenderíamos dados dimensionados para um mercado amplo: quem lê mais são homens ou mulheres, jovens ou adultos, ricos ou pobres, crianças, adolescentes ou adultos; os gêneros literários mais procurados são romances históricos, policiais ou biográficos. Esses dados muito interessariam a editores, livrarias, até mesmo às instituições governamentais. Dependendo do modo como tais dados são interpretados e das ações que podem ser promovidas a partir deles, talvez enfatizá-los fosse vantajoso. Tais dados, conforme descritos no segundo capítulo desta tese ("O Universo da Pesquisa"), foram importantes para subsidiar o proposto neste estudo e a partir deles pude tecer reflexões sobre os leitores. Mas conduzir integralmente a discussão nesses termos seria reduzir o leitor a números, não importando o que a pessoa do leitor pensa quando lê e como a leitura se estrutura na trajetória da pessoa e/ou do grupo.

O enfoque direcionado para o leitor exige que os referenciais sejam ampliados,

> *"mostrando que a ciência, a moral e a arte não se limitam a ler analiticamente o mundo, mas fazem um juízo 'sintético a priori' para constituir um universo de valores (...). Já para Kant, o conceito não é sinal indicativo dos objetos, mas a organização instauradora da* 'realidade'*. O conhecimento é, pois, constituição do mundo; e a síntese conceptual forja-se graças ao* 'esquematismo transcendental'*, isto é, à imaginação."* (DURAND, 1993, p. 54)

Para pensar as pessoas e suas atitudes perante o ato de ler, de forma a avaliar e tentar compreender os mecanismos e recursos dos quais elas se valem para buscar oportunidades de leituras literárias, compreender que sentidos são por elas dados aos costumes, às preferências e à importância do ato de ler ao longo de suas trajetórias, é preciso focar o ato da leitura literária e o desenvolvimento da pessoa com a linguagem escrita e ver o leitor com lentes polidas por outros estudiosos que já desvelaram, sobre o tema, por outros pontos de vista, mas partindo do cotidiano das pessoas e de seus modos de lidar com a leitura, buscando e recompondo caminhos e ações que privilegiaram ou foram depreciadores do fomento à leitura.

Assim, como postula Ferreira-Santos (1998), buscar um olhar sobre o universo simbólico do leitor por um *"gradiente holonômico"*: elencar, pensar, relacionar (por isso, gradiente) características próprias dos leitores habituais e dos leitores não-habituais, nas suas relações com a leitura dentro de "*um todo integrado"* (*holon*). O todo equivale ao leitor e seu universo, seus espaços-tempos: família, escola, contexto cultural e, principalmente, a relação da pessoa do leitor com a leitura nesses espaços e nesses tempos. Olhar a leitura por alguns princípios:

1) – *"o princípio da recondução dos limites"*, ampliando as possibilidades de conceber a leitura sob prismas além da organização aristotélica, pensando a ação do leitor e seu envolvimento com a leitura, considerando seu corpo, sua mente e seu espírito de leitor;

2) – "*o princípio da complexidade",* olhando o leitor que apresenta dificuldades diversas com a leitura, em contraste com os leitores que entendo como os ideais, ou seja, aqueles que prosseguem seus hábitos de leitura sem apresentar aparentes dificuldades no ato da leitura, na compreensão dos mais variados tipos de textos, inclusive os literários. São os leitores ideais (aqueles que têm fácil acesso ao livro e facilidade e/ou familiaridade com a linguagem literária) que geralmente são levados em consideração quando o tema leitura literária é teorizado pela maioria dos autores;

3) – *"princípio da recursividade – o pensamento complexo"* [8], pensando os pólos antitéticos de leitor habitual *versus* leitor não-habitual convivendo no mesmo ambiente e encontrando situações similares de oferta de literatura – mas um leitor se afasta enquanto o outro se aproxima da literatura. Ambos os tipos de leitores se valem dela de acordo com seus limites de interesse e de competência – ora procurando o simples deleite, ora utilizando-a como aprendizado, em busca de um objetivo concreto –, porém ambos buscam aconchego no mundo;

4) – *"princípio da autopoiésis"* [9], atentando aos movimentos do leitor para a leitura e na leitura, na independência de sua realização e da busca pelo deleite experimentado na leitura da obra literária, seja esse deleite da ordem do puro prazer na leitura de obras literárias ou decorrente da busca de uma realização de ordem racional, através desse mesmo tipo de leitura: por ampliar vocabulário, por exemplo, o que confere ao ato de leitura uma carga de angústia. Ou quando o leitor, mesmo sem um propósito para a leitura, é seduzido ou encantado por outro leitor que, não necessariamente, precisam ser seus pais ou professores, situação que deveria ser normal e, certamente, seria a ideal;

5) – *"princípio da razão sensível"*, pensando o leitor e a leitura *"como alternativa de captar a racionalidade dos processos simbólicos a partir da corporeidade, para além da dicotomia sujeito/objeto"*, leitor/livro. Buscando o texto recriado pelo leitor a partir da leitura, um texto que é único, individual numa primeira instância, essa produção passará a compor a vivência do leitor no mundo, sua relação com o mundo;

6) – *"o princípio da multidisciplinaridade"*, princípio que a leitura encerra em si mesma, pois a partir dela o leitor pode transitar pelas várias áreas do conhecimento, mesmo delimitando apenas as leituras de obras literárias, que, por terem como foco narrativo os sabores e dissabores do viver humano, reproduzem o conhecimento de todas as áreas do desenvolvimento das culturas; e

7) – o "*princípio da neotonia humana é o horizonte de trabalho, pois o acabamento primordial do ser humano é que explica o alcance das contribuições*

[8] Morin apud Ferreira-Santos , 2004a.
[9] Maturana apud Ferreira-Santos, 2004a.

provisórias da prática científica, da reflexão filosófica e da práxis educativa, sob pena de reeditarmos práticas etnocêntricas de marginalização, exclusão ou, de sua forma mais explícita, de extermínio" (FERREIRA-SANTOS, 2004a, p. 24-26). Pensar o leitor por esse princípio é recorrer à percepção da habilidade humana em sintonizar seu micro universo com o macro universo, com culturas distintas, que se dão a conhecer pela educação, pela leitura da literatura, a qual promove a possibilidade racional sensível, posto ter por estrutura uma preciosa organização da linguagem humana, que é a linguagem escrita, e a oportunidade sensível de ser apreciada através da leitura, que dá ao leitor a oportunidade de se colocar no lugar do outro através da personagem de ficção, e de outros, quando o leitor, além da identificação com as personagens, percebe-se refletindo sobre o autor da obra e o que o fez recriar/criar as situações narradas.

Quando lancei minha rede (gradiente), pensando em recolher o que flutuava e o que mergulhava no mar de percepções dos leitores sobre a leitura, tinha certeza de que a estava jogando como um pescador, que sabe que colherá frutos do mar, porém não pode determinar exatamente quais, ainda que tenha desejo de saborear esse ou aquele peixe especificamente. Uma sensibilidade já me havia tocado quando da lida com os leitores do cursinho, da biblioteca e, mais adiante, do Núcleo da Palavra, no Lab_Arte, por perceber que a leitura mal direcionada, mal tratada e mal resolvida lançava-se como uma maré alta sobre todos os públicos.

Minha busca pelos universos simbólicos de leitores e seus hábitos de leitura instauram três vertentes pelas quais podemos observar a leitura, a partir dos hábitos de leitura. Num primeiro e mais racionalizado olhar, a separação de leitor habitual e leitor não-habitual pode categorizar os leitores de forma a não permitir mobilidade de uma situação para outra. Porém, hábitos são ações que podem ser iniciadas, interrompidas e retomadas, num ir e vir de condições que se alteram nos tempos de cada um. O que é possível perceber é que se encontram três grandes vertentes de leitores, que oscilam de uma para outra condição, de acordo com o espaço, o tempo e a situação em que as pessoas se encontram. Pessoas que estão sempre em busca de conhecimento das coisas, de si, da vida e do mundo são, portanto, seres suscetíveis aos ventos que as levem sempre para mais perto da leitura, ainda que a busca pelo saber possa ser considerada pequena em relação a esta ou aquela

opinião, e mesmo em relação a esta ou aquela forma, ou intensidade, de usufruir da leitura.

Uma primeira vertente é composta por leitores que têm dificuldades de cunho básico com a leitura e, por consequência, apresentam dificuldades com a linguagem, principalmente com a linguagem literária. São pessoas que querem ler mais, acreditando que a leitura lhes dará condições intelectuais de lutar e poder alcançar melhores condições de vida, como uma vaga de emprego, posto que, estando desempregados ou exercendo trabalhos informais, querem migrar da situação de instabilidade para uma colocação no mercado de trabalho e a possibilidade de ascender profissionalmente. Daí ler torna-se atitude imperiosa e por vezes determinante, principalmente para os alunos do cursinho, pois o exercício da leitura os faria permanecer nos estudos para poderem enfrentar a si próprios, nas dificuldades com o próprio estudo, e avançar na empreitada de leituras, passando a se sentir mais poderosos nos seus saberes, para enfrentar outros ritos de passagem, para sucessos em outras áreas da vida. Para esses leitores, a leitura tem funções bem definidas: obter cultura, ainda que no âmbito da cultura da informação veiculada por jornais e revistas; ampliar vocabulário; auxiliar na redação de textos.

> *"Começo de ano é muito cansativo (...) é um reencontro com o estudo e muita leitura, um semestre todo de trabalho penoso, estafante, dentre outras coisas medonhas. A leitura é muito sacrificante, quando se tratando daqueles textos que são escritos pela norma culta da Língua Portuguesa, não consigo entender quase nada. Por tal motivo preciso ler mais e exercitar o hábito da leitura, só assim vou conseguir desenvolver o hábito de ler e interpretar textos."* (REDAÇÃO 67)

Nessa redação o aluno cita textos escritos de acordo com a norma culta, não especificando livros de cunho literário. Era um aluno bastante atento às aulas e sua intenção era prestar concurso para a Polícia Militar. Já havia prestado alguns concursos e sempre ficou retido por conta das questões de interpretação de texto.

Outra vertente se compõe de leitores que podem ser caracterizados como leitores que não apresentam dificuldades de lidar com linguagem literária, calcada na norma culta. Mas procuram a leitura, geralmente, por se encontrarem em situações que os isolam, para suprirem certa solidão ou preencherem um vazio no tempo. Leem muitas obras, são guiados para as leituras que escolhem, principalmente pela forma como o texto fala à sua alma, mas parecem pouco se

aperceber de outros prazeres que o prazer da leitura poderia lhes oferecer, além de amenizar a passagem do tempo. Encontrei-os especialmente entre os leitores da biblioteca.

> *"Não lia, passei a ler depois de adulta, quando eu tinha mais tempo, eu trabalhava na tapeçaria do meu sogro, ficava muito tempo parada, pensava vou fazer o que aqui o dia inteiro? Aí, ia lá na biblioteca, pegava dois livros e me acabava de ler. (...) Eu gosto de ler, porque primeiro distrai muito. Eu acho que você aprende a falar melhor, escrever melhor, (...) e também porque relaxa eu acho, você entra na história, se imagina, vê o personagem, dá uma cara prá ele... Nossa, é muito legal ler."* (ENTREVISTA VI)

A leitora estava com um bebê recém-nascido à época da entrevista e tinha cessado um pouco os empréstimos de livros na biblioteca. Confessa também que o período em que a pesquisa sobre os leitores mais assíduos foi feita era o período em que mais havia lido, enquanto estava trabalhando na tapeçaria.

E, finalmente, a terceira vertente, composta por leitores que não apresentam dificuldades com a leitura. Apesar de alguns não apresentarem laços estreitos com a linguagem literária, não a isolam ou rejeitam; apenas não cultivam o hábito da leitura literária, mas procuram e querem dela mais do que aprender isso ou aquilo, ou rechear a passagem do tempo. Muitos desses leitores dispõem de pouco tempo para se dedicar à literatura, mas reinventam um redobrar de horas para usufruir do seu deleite, pois trazem na alma o desejo de ler literatura. Querem apreciá-la, experienciá-la. São leitores dispostos a produzir literatura a partir de suas leituras, dando à leitura outra dimensão de comunicação e prazer.

> ***UMA NOVA ANTIGA HISTÓRIA NOVA*** [10]
>
> *Era uma vez, uma Chapeuzinho Vermelho*
> *Mas nessa história não havia um coelho,*
> *Nem uma fera que se transformava*
> *Apenas um lobo que amava*
> *Uma gata que botas usava.*
> *Chapeuzinho vivia com sete anões*
> *Em um castelo encantado,*
> *Lá não havia dragões*
> *Somente um patinho rejeitado*
> *(...)*
> (Lab_Arte / Núcleo da Palavra – dezembro/2008)

[10] Trecho do poema criado a partir de leituras feitas no Lab_Arte / Núcleo da Palavra, no 2º semestre de 2008 pelas alunas Carolina Coronato Bortoletto e Lisiane Fonseca Diogo, ambas do 2º semestre de Pedagogia, e Raíssa Chappaz, do 4º semestre de Pedagogia – todas da FEUSP.

O texto acima foi produzido ao final do semestre, após vários encontros em que foram lidos contos infantis, contos tradicionais, narrativas mitológicas e alguns textos que teorizavam sobre literatura infantil. As leituras feitas em voz alta com cada participante lendo um trecho, enquanto os demais ouviam, possibilitaram essa produção textual que três das participantes pensaram em conjunto, com a divisão e multiplicação de imagens, ideias e opiniões sobre os vários textos lidos. É a palavra escrita encontrando, a partir do re-en-cantar da palavra lida, uma memória dos tempos em que a oralidade era a norma, não só nos cultos religiosos como também na ordem do cotidiano laico:

> *"É,propriamente, através do canto que os mitos de origem, os efeitos dos deuses, a significação profunda dos nomes, a revelação do devir, a memória do passado primordial são ensinados. É através do canto* [ler em voz alta] *que as ladainhas d'alma (expressão do filósofo Gaston Bachelard) se perpetuam na sensibilidade das pessoas e as coloca em contato com a dimensão numinosa da existência, dando-lhe sentido e significado."* (FERREIRA-SANTOS, 2004b, p18)

Muitos depoimentos inferem que a leitura está intimamente ligada à alfabetização básica, na qual a pessoa obtém o conhecimento mínimo dos recursos linguísticos da escrita que a instrumentalize para lidar com o cotidiano.

> *"Pessoas que não tiveram oportunidade de aprender a ler, hoje se sentem perdidas, por não saber ler não tem como sair sozinho pois ler o nome de uma rua, pegar um ônibus, ficar a par dos acontecimentos, é necessário saber ler.".*
>
> *.....*
>
> *"Procurar em livros, revisas algum assunto que interessa ajuda bastante, eu por exemplo estou tentando gostar de ler mas no começo é difícil, mas com certeza eu vou conseguir. E quando isso acontecer sei que minha forma de falar de pensar vão mudar."* (REDAÇÃO 13)

Nesse contexto, a leitura de obras literárias nem é cogitada, pois, na maioria das vezes, a leitura da qual os alunos falam é a leitura teórica contida nos livros didáticos ou nas apostilas do cursinho. Nesse caso, revelam o desejo de ler mais revistas e jornais para estar informados de assuntos que possam de certa forma ajudá-los a compor uma opinião sobre um assunto objetivo e, consequentemente, a escrever melhor, sempre pensando em questões propostas nos vestibulares, concursos públicos, avaliações para admissão em postos do mercado de trabalho.

É forte, entre a maioria dos leitores, a concepção de que a leitura, mesmo a de obras literárias, precisa encerrar uma utilidade, um aprendizado, uma informação. É preciso que o ato de ler seja sempre objetivado, mensurado, pautado pelo, e no, conhecimento das coisas e da vida, como se cada leitura fosse passível de funcionar como bula, receita ou manual, para dirimir essa ou aquela dúvida. Os comentários acerca da leitura de obras literárias dão a sensação que os leitores a têm como uma forma de aprendizagem, incluída no tempo da leitura que servirá imediatamente aos fazeres cotidianos do leitor, como aprender a falar melhor, expressar-se adequadamente dentro da norma prescrita pela cultura privilegiada, é sensação de que sempre há uma desculpa para ler, que não seja simplesmente (que não é assim tão simples) apreciar a obra de arte literária. Isso remete ao lado invisível, não mensurável da leitura de literatura, ao qual estão reservadas críticas das mais variadas ordens: perder tempo com a leitura de romances, ao invés de estudar o que realmente é preciso para alcançar isso ou aquilo; ler romances históricos para aprender história; ler livros com o tema auto-ajuda para não ficar triste. Assim, a leitura se revela como um ato simbólico que encerra significados múltiplos para uma diversidade de leitores.

Dentre o público pesquisado, são raras as pessoas, mesmo dentre as que são leitores habituais, que mantiveram desde a infância o gosto pela leitura de obras literárias e leem todos os dias.

> *"Leio todos os dias, eu prefiro, mil vezes, um bom livro a um bom filme na televisão, não troco minha leitura por nada."* (ENTREVISTA IX)

> *"Hoje pra mim, ler eu não digo que é diversão, é um hábito prazeroso, não é diversão a palavra certa pra mim, é uma necessidade, é a palavra mais correta: necessidade."* (ENTREVISTA I)

Os contrastes das relações com a leitura apresentados pelos leitores estudados tanto explicitam as dificuldades de leitura como as dificuldades para compreender os significados a ela emprestados ou apreendidos pelos leitores em seu cotidiano. Apesar de sermos um povo que pouco lê, é crucial que se perceba a importância dada à leitura e ao que ela simboliza. Os pensamentos dos leitores estudados que envolvem a leitura são, aparentemente, diretos, bem definidos, mas a leitura como

> *"símbolo* [que] *é, pois uma representação que faz* aparecer *um sentido secreto, é a epifania de um mistério. A metade visível do símbolo, o 'significante', estará sempre carregado da máxima concreção e, como Paul Ricoeur diz de uma maneira excelente, qualquer símbolo autêntico possui três dimensões concretas: é simultaneamente 'cósmico' (isto é, recolhe às mãos cheias a sua figuração no mundo bem visível que nos rodeia). 'onírica' (isto é, enraíza-se nas recordações, nos gestos que emergem nos nossos sonhos e constituem, como bem demonstrou Freud, a massa muito concreta da nossa biografia mais íntima) e, finalmente, 'poética', isto é, o símbolo apela igualmente à linguagem, e à linguagem que mais brota, logo, mais concreta. Mas também a outra metade do símbolo, a parte de invisível e de indizível que faz dela um mundo de representações indirectas, de signos alegóricos sempre inadequados, constitui uma espécie lógica bem à parte."* (DURAND, 1993, p. 12)

A leitura da palavra escrita encerra os sentidos do visível e do invisível. O visível se apresentando no suporte material da leitura, que se compõe da palavra em si, do significante composto por fonemas, letras, o texto e seus suportes, livros equipamentos eletrônicos, sem esquecer o corpo do leitor, seus sentidos e competências, como os olhos, a visão, o bom funcionamento fisiológico de seu organismo e sua capacidade intelectiva para exercer o ato de ler. Esse organismo individual terá sua ação de leitura conduzida por condições que se processam nas interações possíveis nos espaços-tempos da sua trajetividade na família, na escola e no seu contexto cultural. O invisível se dá no confronto do leitor consigo mesmo, na intimidade da sua leitura, no individual das suas escolhas de leitura e no seu amalgamar de ideias advindas da leitura, ideias alinhadas e trançadas às ideias que já trazia e no processo de reformulação possível dos seus pensamentos depois do ato de ler.

A rede que lancei (gradiente), quando recolhida, arrastou uma diversidade de leitores e modos de se encantar com a leitura, e de re-encantá-la, que, apesar de terem me surpreendido de início, abriram-me o leque de possibilidades de enfoques só possíveis de serem apreciados por um "gradiente holonômico", que não nega o paradigma clássico, mas em certa medida o engloba e avança por para além dele, amparado pela razão sensível. Assim, evitando ser a pesquisadora que aborda o tema escolhido, esperando, diferentemente da pescadora, recolher meus próprios pressupostos, abro mão destes para procurar entender os leitores em sua complexidade, em seu particular/universal, em sua sensibilidade, em seu trajeto antropológico, ou seja, em sua vivência combinada com seus espaços-tempos de vivência, em suas histórias, em seus universos simbólicos.

Gilbert Durand (1993, p. 7), em sua obra *A Imaginação Simbólica,* trata das dificuldades relativas ao imaginário, discorrendo em vários momentos sobre a difícil definição de símbolo, posto ser carregado de percepções diretas, *"quando a própria coisa parece estar presente no espírito"*, manifestável nas sensações, como, por exemplo, a sensação de frio, e percepções indiretas, quando não pode se apresentar à sensibilidade, como *"na recordação da nossa infância"*, por exemplo. São esses os dois modos de que a consciência humana dispõe para imaginar, para criar imagens, *"para representar o mundo"*:

> *"O símbolo define-se como pertencente à categoria do signo. Mas a maior parte dos signos são apenas subterfúgios de economia, que remetem para um significado que poderia estar presente ou ser verificado. Assim o sinal previne simplesmente a presença do objeto que representa. Do mesmo modo, uma palavra, uma sigla, um algoritmo substituem economicamente uma extensa definição conceptual. É mais rápido desenhar uma etiqueta um crânio estilizado e duas tíbias cruzadas do que explicitar o complicado processo através do qual o cianeto de potássio destrói a vida."* (DURAND, 1993, p. 8)

Partindo do pensamento de Durand sobre o símbolo e as funções simbólicas, percebo que nas reflexões sobre leitura feitas pelos leitores investigados predominam as que encontraram na leitura uma função carregada de uma imensa e óbvia carga objetiva, indiscutível para todos nós quanto a ser real instrumento de transmissão de aprendizado, de informação e, na maioria das vezes, propagadora das ideias do autor que devem ser memorizadas pelo leitor, funções atribuídas inclusive à leitura de obras literárias.

Essas opiniões sobre leitura são caracterizadas pelas suas mais concretas, mensuráveis e conscientes funções, muito bem compreendidas por todos os leitores, principalmente os leitores da primeira vertente anteriormente descrita, porque partem do princípio de que o registrado na linguagem escrita traz seu significado rente ao significante, à realidade objetiva do mundo. As obras literárias, os contos, poemas, romances de todos os tipos têm em sua construção uma magia que propicia ao leitor

> *"uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa*

incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo." (CANDIDO, 2004, p. 179)

Então, a leitura pensada *"como objecto da simbólica é por essência pluridimensional e se refracta ao longo de todo o trajecto antropológico, daí resulta que já não podemos contentar-nos com uma hermenêutica limitada a uma única dimensão"* (DURAND, 1993, p. 91), que enfatize na leitura a relevância do seu utilitarismo em detrimento do seu complemento simbólico, não levando em conta o processo ambíguo que se instala nos dois pólos que envolvem o poder da leitura para a formação da pessoa: um objetivo, que se volta à formação objetiva da pessoa e de suas formas de se apresentar ao mundo, como imagem, como filha/filho, pai/mãe, estudante/profissional; e o outro, subjetivo, na sua maneira de ver e sentir o mundo, na sua intimidade, na sua intuição, nas suas sensações, nos seus desejos, na sua imaginação, nas suas formas de ser no mundo como filho/filha, pai/mãe, estudante/profissional. Ainda que nossos teóricos produzam estudos, pensamentos e críticas profundas sobre a situação da leitura no Brasil, o conhecimento dos seus trabalhos tem pouca acessibilidade aos primeiros interessados, que são os próprios leitores – estudantes, pais, professores –, dentro das próprias universidades, onde o tema leitura mereceria um maior destaque[11].

A ambiguidade é característica do símbolo leitura: compreender ideias e criar novas ideias; objetivar e imaginar; o deleite e a angústia, próprios do leitor e do ser humano, integram o mistério do prazer de conhecê-la, experiênciá-la, bem como o trabalho de compreensão que ela exige do leitor: sua atenção, sua inteligência, seu tempo, seu corpo. Essa ambiguidade é tecida pelas consequentes tensões que se revelam nas relações das pessoas com os textos literários dentro dos espaços ocupados e tempos vivenciados nas relações familiares, nas relações escolares, no envolvimento no e com o contexto cultural.

Essas tensões repercutem no âmbito das políticas públicas na promoção de programas e campanhas voltadas para a educação e para a promoção do livro e da leitura em todas as esferas de governo – municipal, estadual e federal – e também

[11] O Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP publicou, em 2003, um compêndio de *Teses e Dissertações Defendidas na FEUSP: 1967 a 1998*, com 788 obras, das quais apenas 8 trazem em seus títulos o termo "leitura" e, desses 8, apenas 3, segundo seus resumos, tratam da leitura em sala de aula, não tendo como foco principal o leitor, mas sim os métodos usados para ensino e desenvolvimento da leitura.

em programas internacionais, em busca do que se pode entender como uma infrutífera procura pela reequilibração das defasagens que as carências com a leitura literária provocam na formação e no desenvolvimento intelectual da pessoa, posto que pouco levam em consideração a opinião e as mazelas do leitor para se apropriar do hábito da leitura desde os primeiros anos da infância e da educação escolar, não dando à leitura da obra de arte literária a relevância merecida: primar pelo ponto de vista do leitor, para a significação que esses textos carregam para a formação da pessoa.

> *"Esta essência dialéctica do símbolo desdobra-se em vários planos que precisamos examinar* [levar em conta quando tratamos da leitura da obra de arte] *(...). Como restabelecedor de equilíbrio, o pensamento simbólico faz sentir os benefícios pelo menos em quatro setores. Primeiro, e na sua determinação imediata, na sua espontaneidade, o símbolo surge como: (...) restabelecedor do* equilíbrio vital *comprometido pela inteligência da morte, (...) pedagogicamente, o símbolo é utilizado para restabelecimento do* equilíbrio psicossocial (...) *a simbólica estabelece, através da negação da assimilação racista da espécie humana a uma pura animalidade, ainda que racional, um* equilíbrio antropológico *que constitui o humanismo ou o ecumenismo da alma humana. (...) Equilibra o universo que passa, por um Ser que não passa ao qual pertence a eterna Infância, a eterna aurora e desemboca então numa teofania." (Durand, 1993: 97-98*).

Dos quatro setores propostos por Durand para o símbolo, a leitura se ajusta de maneira delicada a cada um deles.

Independentemente do método ao qual a criança foi submetida para o aprendizado da linguagem escrita, ao se perceber dominando as primeiras letras, concatenando seus sons e percebendo os sentidos que as palavras podem ter, a alegria e a euforia dos pequenos, e mesmo dos adultos, é indiscutível. A memória da maioria dos leitores ora pesquisados traduz suas experiências com as primeiras palavras, com as primeiras leituras, remetendo-se a elas sempre com palavras carregadas de uma sensibilidade doce e alegre.

> *"A leitura entrou na minha vida quando eu tinha 6 anos, no prezinho, quando aprendi a ler e a entender do que se tratava, foi um momento especial e feliz na minha vida. Daí então não parei mais de exercitar a leitura"* (REDAÇÃO 19)

A pessoa do leitor é preparada para a leitura desde os primeiros anos até alcançar a idade escolar, quando se inicia seu processo de aprendizado de autonomia para a leitura. Mesmo antes de iniciar os estudos, a pessoa está exposta

à leitura do mundo, percebendo o funcionamento da vida através dos sinais que recebe (FREIRE, 2003).

> *"Quando pensamos em leitura na nossa vida logo pensamos em livros, jornais e revistas e a frequência com que utilizamos desse meio de comunicação.*
>
> *Mas há também outras espécies de 'leitura', como a leitura dos gestos das pessoas, de suas expressões faciais, seu jeito de se comportar, isso também gera uma espécie de aprendizado ou seja a leitura da vida também é uma escola, que nos dá, as vezes duríssimas provas.*
>
> *Nessa escola, não há chances para reprovação pois ou você nada ou afunda!".* (REDAÇÃO 12)

A leitura da vida, expressada nessa redação, revelada na leitura dos gestos e comportamentos das pessoas, bem demonstra o grau de importância e potência que esse olhar observador/leitor tem de se livrar de perigos que podem prejudicar a integridade da vida. A aluna, atenta para esses detalhes, utiliza-se de eufemismo, mesmo não dominando as listas de nomenclaturas de estilos linguísticos, para sabiamente teorizar, dentro do estilo que se convenciona rotular de senso comum, explicando que a "escola da vida" é rigorosa e não dá a ninguém a chance para não aprender, "para reprovação": ou a enfrentamos com leituras corretas, "nadando", ou sucumbimos, correndo o risco de morrer, "afundando".

A busca de equilíbrio através da compreensão dos perigos que podem assolar o trajeto de vida das pessoas, com desanimadora falta de oportunidades e a não acessibilidade às boas colocações no mercado de trabalho, que garantam dignamente a vida e suas necessidades básicas, estão intrinsecamente ligadas a decepções que se configuram em perdas irreparáveis e que de alguma maneira podem ser ligadas aos estudos, à leitura. Esse movimento de não estudar, ou de apresentar dificuldades com os estudos, incluindo o exercício da leitura, leva vários alunos a um círculo de perdas do qual têm dificuldade de sair, pois não garantem seus empregos (quando os têm) por não apresentarem qualificações ligadas ao estudo, e não conseguem estudar porque ficam limitados às colocações que os sujeitam a horários incompatíveis com os estudos, estando, portanto, sempre a experimentar os mesmos insucessos.

***Equilíbrio psicossocial* – síntese entre as pulsões individuais e as do meio em que vive**

O saber está relacionado diretamente à leitura, seja ela de qual cunho for. Ao pajé indígena, saber ler/decifrar quais plantas restabelecerão o bem-estar de um doente lhe confere grande importância na comunidade. Será lembrado e terá celebrações com maior contingente de fiéis o padre que melhor desenvolver a homilia, aproximando-a do entendimento de seu público. Muitos dos leitores não-habituais expressam, através da pobreza de seu vocabulário ou mesmo dos relatos de suas imensas dificuldades com os textos, uma grande consciência de suas carências linguísticas:

> *"Desde que aprendi a ler, sempre tive dificuldade de interpretação, as vezes leio uma frase duas, três vezes e não consigo entender a informação que ela quer passar, na verdade isso já é quase um trauma que atormenta os meus estudos.*
>
> *Quando começo a ler um texto já nas primeiras linhas começo a me distrair, pensar em outras coisas. Quando vou fazer uma prova cujo conteúdo principal é a interpretação de texto, já penso que vou tirar nota baixa.*
>
> *A leitura é meu drama pessoal, é como se procurar algo e não encontrar, as vezes me sinto tão inferior as outras pessoas que penso, pra que estudar tanto tempo e não conseguir entender o sentido da leitura (...)*
>
> *Espero um dia achar as respostas para as minhas perguntas e não encarar a leitura e sua interpretação um inimigo que me atinge."* (REDAÇÃO 16)

Essa busca pelo sentido, pela interpretação, que se configura efetivamente dolorosa para essa aluna, apesar de ela ter plena consciência dessa defasagem em seu aprendizado (que passa por uma extrema angústia, provocada pela não compreensão dos textos), é situação comum entre os leitores não-habituais

Casos em que a leitura não ultrapassa o patamar da funcionalidade provavelmente costumam se originar de contextos culturais, que não oferecem a oportunidade de lidar com o texto, o que se renova e por vezes se perpetua, na ação que o indivíduo desenvolve dentro dos espaços de convivência cotidiana. As dificuldades de interpretação, ou seja, de o texto tornar-se texto somente na relação com o leitor (CERTEAU, 2004), no caso específico não se configurou, indo, portanto, de encontro à *"aplicação sistematizada do que Bachelard pressentia na felicidade da leitura, no equilíbrio reencontrado pelo 'sonhador de palavras'"* (DURAND, 1993, p. 100).

Essa situação conforma um desequilíbrio entre leitor e leitura, que é encarada como um inimigo que atinge. Não é o inimigo que não é conhecido, posto que a aluna lê, decodifica a palavra, mas não avança para os sentidos possíveis que o texto lhe possa oferecer. Ao que parece, não há uma cumplicidade entre a leitura de mundo e a leitura do texto. A palavra não se efetiva, não significa. *"Há então uma primeira reflexão, pela qual destaco a significação dos sinais, mas ela chama uma segunda reflexão que me faz reencontrar além dessa distinção o funcionamento efetivo da palavra"* (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 45), funcionamento que não se configurou no processo de lida com a linguagem, nos conhecimentos básicos de gramática e composição de texto dessa aluna, o que a impede de utilizar a leitura como um meio que para alcançar objetivos práticos e também a deixa fora de alcançar deleites com a leitura, posto que não efetiva o hábito de ler sem atribuir a ele uma finalidade prática, não o experimentando, não estudando, não compreendendo. Quer colher das palavras algo que não flui: *"O alvo não se encontra fora das palavras, ao lado delas; mas pela palavra consumo constantemente um ato de alvo interno, que se funde com as palavras e por assim dizer as anima"* (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 45).

Esse alvo interno dissociado da significação do texto não encontra combinação com a significação da linguagem escrita, por prováveis falhas de orientação para as funções comunicativas da linguagem, que têm especificidades de detalhes técnicos gramaticais em muito desconhecidos dos nossos estudantes, não por não as terem visto ano após ano nas inúmeras aulas dedicadas à gramática e à interpretação de textos, mas por não terem experimentado a leitura, a música proporcionada pelo texto literário, lido em voz alta ou pela leitura silenciosa. Não há entre a mensagem do texto, os desejos do leitor e a magia da leitura preposição que os ligue.

Equilibração antropológica – as artes e outras maneiras de organizar o mundo

A literatura não tem por função apenas a apreciação da linguagem; seu destino, suas representações caminham para além do que é apenas belo. A literatura encerra em si muitas nuances, que convergem. O autor que produziu a

obra, seus espaços-tempos, as aspirações, medos, interesses, marcas de sua geração que se inscrevem na obra, mesmo subliminarmente. O tema escolhido e a conformação da obra: se foi escrita em versos, formando um soneto ou um épico, ou organizada em prosa num conto ou romance.

As preferências do leitor determinarão se a obra será por ele lida ou não; ainda, forças institucionais prescreverão a leitura de tal obra, determinando um caminho ao leitor, que, lendo-a por obrigação, poderá envolver-se com a obra de maneira fria, por puro cumprimento do que lhe foi prescrito, ou poderá, mesmo sob o jugo do "necessário ler", ser envolvido pela composição e tirar dela o suave e profundo prazer do envolvimento com a leitura de um texto que se faz seu porque encontrou no que lê um cruzamento com o que pensa. Vive o texto. Não sabe mais se é seu ou de quem o escreveu. Identificou-se no e com o texto. Fundiu-se a ele. Esses elementos da leitura são tratados pelos leitores não-habituais, geralmente, como distração, por isolar o leitor de seu mundo concreto e social e inseri-lo em um mundo abstrato e individual:

> *"esta distração prazerosa [a leitura] acabou me dando um pouco mais de conhecimento sobre o mundo em que vivo, as outras pessoas e sobre mim mesma."* (REDAÇÃO 18)

No entanto, a distração percebida é, na relação texto-leitor, o que mais alerta para o conhecimento do leitor sobre si mesmo, o outro e as coisas, num confronto com as opiniões do autor. No ato da leitura, autor e leitor se complementam, traduzidos numa outra produção, pertencente ao leitor, que, a partir das suas leituras, poderá reorganizar condutas, pensamentos, ideias, modos de ser no mundo. É a humanização promovida pela literatura proposta por Antonio Candido (2004), o tornar-se igual entre iguais, através das experiências relatadas nas tramas literárias, postulado por Maurício Tragtenberg (2001), e a ampliação de um imaginário revelado na arte literária que dá suporte a um processo de "*restabelecer um equilíbrio humanista realmente ecumênico. [Pois] a razão e a ciência só ligam os homens às coisas, mas o que liga os homens entre si, ao humilde nível das felicidades e das penas quotidianas da espécie humana, é a representação afectiva"* (DURAND, 1993, p. 104).

Acredito que uma das formas mais doces de conhecer a cultura de outros povos é através de sua produção literária, principalmente de sua mitologia e de seus contos tradicionais, que trazem o âmago do pensamento ético e do sabor estético de cada povo, proporcionando-nos, racional e sensivelmente, uma primeira compreensão de como o fio condutor de ser no mundo de um grupo humano se organiza. Como postula Bachelard,

> *"no que nos diz respeito, para conhecer o homem dispomos apenas da leitura, da maravilhosa leitura que julga o homem de acordo com o que ele escreve. Do homem, o que amamos acima de tudo é o que dele se pode escrever. O que não pode ser escrito merece ser vivido?"* (1989, p. 11)

Equilibrar o universo - dizer o indizível, ir além do mundo

O deleite propiciado pela estética que a literatura oferece à alma do leitor se processa no devanear, na sua bela estrutura linguística, e a partir literatura recompondo na alma imagens e significados inéditos e invisíveis a outrem:

> *"Nesta tensão recursiva, a obra é constantemente co-produzida pelo público, reelaborada, reinterpretada. Permanentemente aberta, por mais que os doutos queiram fechá-la em significados estanques e prendê-la em uma história oficial. É justamente no conhecimento da obra de arte, na experiência estética do sublime, da presentificação do impresentificável (Lyotard, 1988), que não só a obra é reconstituída, mas também nascemos novamente com ela".* (FERREIRA-SANTOS, 1999, p. 70)

A leitura literária é o lugar do devaneio, entendendo,que *"o ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice"* (BACHELARD, 1993, p. 96). A literatura propicia essa travessia ao leitor, que a procura pelo espontâneo desejo de lê-la, ou que é conduzido a ela pela força, mas a recebe sem rebeldia e experimenta a sensação de ser conduzido por outro destino que não o da sua realidade. Tomando-o para si, no devaneio da leitura, uma transcendência é possível na apreciação da arte literária.

A leitura da palavra escrita tem suporte na formação da pessoa, formação essa que carece de forte suporte institucional – familiar, escolar, cultural –, necessário para que cada indivíduo tome para si a força e a potência de ler e compreender as linguagens. A obra de arte literária tem por suporte material a linguagem escrita em seu estatuto mais elaborado, trabalhado e lapidado num

espaço especial e num tempo que lhe seja necessário (ainda que pensemos em todos os recursos tecnológicos que ampliam e potencializam a velocidade da escrita e da leitura), pois é a obra de arte literária talhada, montada e organizada letra a letra. Seu material é a palavra pensada, combinada na mente do escritor, do autor. Palavra que será recomposta pelo leitor e ressoará nos porões de seu imaginário, colhida para significar, tomar um sentido compreensivo dentro da vida de cada leitor.

> *"Fases*
>
> *Saindo do casulo. Fazer parte de um vínculo, confronto frustrante. Palavras. Este era o meu destino.*
>
> *Naqueles primeiros anos escolares aprendi o abc e o que aquelas letras poderiam formar. As mãos tremiam, mal sabiam pronunciar, o medo me consumia muitas vezes quis morrer, sair correndo e ir direto para o sofá de casa.*
>
> *Pensava às vezes que tudo aquilo não era meu, mas era e dois pensamentos me dividiam sempre. O medo desapareceu com o tempo e com ele veio as amizades boas e doces. Neste ciclo permaneci e não sentia a beleza que a leitura poderia me proporcionar. Aprendi a unir uma por uma e tecer palavras.*
>
> *O fardo era um pouco pesado. E num certo dia que se perdeu um pouco na minha memória tive de atender a um pedido e ler minha primeira leitura obrigatória.*
>
> *Degustei de todas as palavras que estavam naquele livro. Acabei ironizando meu medo mortiço. Muitos risos se foram. E de lá à cá li e reli muitos livros, artigos e tudo o que de leitura poderia existir.*
>
> *As indicações serviram como um encontro casual entre eu vezes leitura. Ainda me perco um pouco no cristal o caminho é longo. A portinhola está um passo adiante toque-a, abra-a e boa leitura!"*
>
> (REDAÇÃO 22)

A forma como essa aluna descreve suas fases com a linguagem denota os vários momentos que implicam uma transição, com mudanças importantes no seu processo de envolvimento com a palavra escrita, com o escrever e com o ler. Sair do casulo" implica ela mesma ter de lidar com a as letras; "fazer parte de um vínculo", implica a construção de sua autonomia em relação às palavras, as mãos trêmulas, o medo e a vontade de morrer, de fugir para se refugiar na casa, mais especificamente no "sofá de casa", que, provavelmente, estava defronte à televisão, que lhe trazia textos prontos, intemíveis. Todas essas imagens remetem a uma gestação na feitura das palavras, a um renascimento para o mundo através das palavras. Sair de um pensar não ser/ter condições para enfrentar o "tudo aquilo" que conota as dificuldades de aprendizado da linguagem, até o desaparecimento do medo, enfrentando um tecer palavras, tecer significados na escrita e na leitura:

> *"Por trás da vida que se alicerça contra a morte, esboça-se a vida do espírito que nada tem a ver de essencial com a biologia. É preciso isso que*

> *Paul Ricoeur quer dizer quando nos fala do 'intercâmbio entre o nascimento e a morte' em que 'a simbólica se realiza' (...), o símbolo surge, por todas as suas funções, como abertura para uma epifania do Espírito e do valor, para uma hierofania." (DURAND, 1993, p. 106-107)*

O envolvimento com a linguagem apresentou no depoimento da REDAÇÃO 22 a manifestação de um profundo nível de consciência e compreensão da experiência interna com a linguagem, alterando os modos de percepção íntima e pessoal experimentados e vivenciados com a leitura em cada fase do processo de aprendizado, conformando uma epifania da *lectio*.

Biblioteca do Congresso Americano (Washington D.C.)

"Eu não tenho dados exatos, mas lembro de ter lido ou visto algo sobre uma pesquisa a respeito de leitura no Brasil. Dizia sobre o valor alto – financeiramente falando – e que isso contribuía para que as pessoas deixassem de ler. Para mim isso é uma forma de comodismo e desculpa, pois é de conhecimento público a existência de diversas bibliotecas, com diversos títulos à disposição das pessoas, gratuitamente."

Aluno do Cursinho Sagrado Coração (REDAÇÃO 34)

“Um leitor profissional pode ter grande prazer em perambular em uma biblioteca pública, aberta, com livre acesso às prateleiras, e, desse modo, circular no meio daquilo que é oferecido. (...) Na biblioteca pública, você deve encontrar livros que não procura, como se fossem eles que o procurassem.” (CHARTIER, 1999, p.119)

2 – O UNIVERSO DA PESQUISA

> *"A palavra do mestre é a palavra mágica: um espírito desperta ao apelo de um outro espírito; pela graça do encontro, uma vida foi mudada. Não que essa vida deva daqui para frente devotar-se a imitar a alta existência que, num dado momento, cruzou e iluminou a sua. Uma vida mudou, não à margem da outra vida que a visitou, mas à sua própria e singular semelhança. Jazia na ignorância e passou a conhecer-se e pertencer-se, a depender unicamente de si mesma, a sentir-se responsável por sua própria realização."* (GUSDORF, 1995, p. 9)

Leitores do Cursinho Comunitário

O Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Sagrado Coração funciona nas dependências da Paróquia Nossa Senhora do Sagrado Coração, no centro do bairro de Vila Formosa, na zona leste de São Paulo. Essa Paróquia, a maior da região, é considerada o Santuário Nacional de Nossa Senhora do Sagrado Coração e recebe visitas de romeiros de todo o Brasil, em maio, mês que os católicos tradicionalmente dedicam à mais fervorosa adoração à Nossa Senhora. Nas dependências físicas do local, encontramos, além da igreja, um salão de festas, a casa paroquial, o seminário, duas quadras de esportes, sendo uma coberta, um grande pátio e várias salas destinadas às pastorais[12] atuantes na paróquia. Durante toda a semana funcionam alguns trabalhos destinados ao atendimento da comunidade, como Alcoólicos Anônimos, Narcóticos Anônimos, Neuróticos Anônimos, Pastoral da Criança, do Jovem, atendimento psicológico, Pastoral da Escuta. Há missas todos os dias. O cursinho, Pastoral da Cultura, funciona de segunda a sexta, das 18h30 às 22h, e aos sábados e domingos, em horários variados, de acordo com a

[12] Pastoral é como a Igreja se organiza para atuar na comunidade. "A pastoral consiste em atualizar para o nosso tempo as atitudes de Jesus como bom pastor" (http://www.arquidioceseaparecida.org.br/index.php?id_canal=24, visitado em dez. 2009). As atividades pastorais são desenvolvidas pelos membros da comunidade, que doam parte de seu tempo, ajudando na organização de eventos promovidos pela paróquia, como as festas, ou colocando à disposição da comunidade seus conhecimentos profissionais, como fazem, por exemplo, os professores do cursinho, ministrando aulas, sempre voluntariamente. Não é necessário ser religioso, ou mesmo frequentar as missas, exceto nas pastorais voltadas às funções específicas da igreja, como a pastoral da catequese, do crisma, do matrimônio e outras ligadas diretamente ao culto. Mas, em ambos os casos, o mais importante é participar das reuniões do grupo que compõe a pastoral da qual se faz parte, pois é nessas reuniões que se organizam as formas de atuação, as datas e as tarefas que competirão a cada um dos integrantes da pastoral, sempre dentro da disponibilidade de cada indivíduo.

disponibilidade dos professores e dos alunos. Os trabalhos efetivos ocupam hoje três salas, duas das quais como sala de aula e a terceira organizada em secretaria, uma pequena biblioteca, sala de reuniões e um espaço para aulas de reforço.

A atitude de averiguar leitura e dificuldades dos alunos, como as deficiências com operações matemáticas, com números decimais, tabuada, pesos e medidas, não deveriam fazer parte das aulas (ou, pelo menos, não deveriam tomar um tempo tão longo delas) em um cursinho pré-vestibular. No entanto, a partir de discussões com os demais professores que também sentiam dificuldades em avançar com seus conteúdos devido a falhas básicas de conhecimento, tomamos a decisão de iniciar os anos com a retomada dos rudimentos básicos de Matemática e de Língua Portuguesa.

A grande questão que nos preocupava quanto a essa decisão era: dos alunos que se apresentavam no cursinho, dois ou três reuniam alguma condição para ingressar numa universidade pública. Pensamos para eles um suporte diferente, em que cada professor os auxiliasse com leituras complementares e exercícios mais elaborados. Para a maioria, que se encontra em situação de defasagem, nosso intuito é tirá-los dessa condição, fazendo com que eles se fortifiquem nos conhecimentos básicos e enfrentem mais um ano de cursinho.

Alguns dos alunos estiveram matriculados e assistiram às aulas por quatro anos. Conseguiram amadurecer no aprendizado e ingressaram em universidades, retornando ao cursinho para dar aula de reforço aos novos alunos. Outros passaram pelo cursinho apenas por um ano, acessaram os cursos superiores e também voltaram. O professor titular de História começou a atuar como professor do cursinho já no primeiro ano de faculdade e, em 2008, iniciou o curso de mestrado; outra ex-aluna concluiu o curso de Direito em 2008, em 2009 foi aprovada no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e também não abandonou o cursinho, prestando assessoria administrativa.

Enfim, nosso propósito é olhar de um modo diferenciado para as necessidades dos que nos procuram, fazendo valer a razão da maneira mais sensível às suas necessidades.

Em 2001 comecei a ministrar aulas de Redação, voluntariamente, no cursinho. Ao preparar as aulas, acreditava que o enfoque adequado era o de proporcionar aos alunos uma forma que facilitasse recordar os temas e técnicas de redação por eles aprendidos no Ensino Médio, sistematizando, resumidamente, todo o conteúdo pertinente à disciplina: ortografia, sujeito, verbo, predicado, objeto direto, frase, oração, período, parágrafo, tópico frasal, coesão, coerência, tema, título, introdução, desenvolvimento, conclusão, comparação, figuras de linguagem, metáfora, vícios de linguagem, cacofonia, pontuação, interjeição, lugar comum, falácia, argumentação, bilhete, carta, ofício, memorando, mensagens eletrônicas, emissor, receptor, canais de comunicação, descrição, narração, dissertação, enredo, personagem, narrador, diálogo, mensagem, prosa, verso, conto, romance, novela, poema, poesia, interpretação de texto, intelecção de texto, texto científico, estilo, leitura, prosódia, norma culta, lírico, épico, dramático.

Depois de muitas falas, explicações e exercícios acerca das regras para redação, inferi que, depois da revisão de cada item, os alunos estariam aptos a aplicá-los nas suas produções de texto. As explicações e exercícios seriam suficientes, no meu entender, pois todos os temas abordados em condição de revisão já teriam sido estudados por aqueles alunos no Ensino Médio, uma vez que é exigência do cursinho que os alunos inscritos sejam egressos de instituições públicas e tenham concluído esse nível de escolarização.

Mas a maioria das produções não aconteceu. E as que foram concluídas apresentavam resultados lamentáveis, algumas delas primárias, no sentido de a construção do texto ser semelhante à de uma criança das primeiras séries, com frases soltas e parágrafos constituídos de apenas uma linha. No quesito coesão e coerência, as produções de texto eram ainda mais desestruturadas, principalmente porque se tratava da organização de uma dissertação.

Essas primeiras produções me causaram grande e negativo impacto. Em que eu estava falhando? Eu havia preparado as aulas, separado os textos para exemplo, explicado pausadamente, olhando no rosto dos meus alunos. O que não estava certo? O que foi que eu não vi, não percebi? Com que não atinei? Aquelas eram as minhas primeiras aulas para um grupo maior, com cerca de 20 alunos, mas não era

a minha primeira experiência com aulas. Já havia feito isso para grupos menores e individualmente, dando aulas particulares, e pude constatar, naquelas ocasiões, que as explicações foram assimiladas, que os resultados obtidos pelos alunos no desempenho de suas produções escritas melhoraram muito. Havia trabalhado com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, universitários, profissionais liberais com formação superior, que apresentavam dificuldades em desenvolver seus textos. Todos mostravam resultados satisfatórios com minhas aulas. Algo diferente se passava com aqueles jovens e adultos do Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Sagrado Coração... ou comigo! O que seria?

Sempre iniciei minhas aulas, mesmo as individuais, com a leitura de um pequeno texto literário, uma narrativa mitológica, um conto, um poema ou uma música, algo não muito extenso, mas que funcionasse como uma imersão/inserção no mundo mágico da linguagem literária, mais elaborada, para depois inserir o assunto da aula.

Uma estratégia que uso como tentativa de eufemizar a maçada que é, para a maioria das pessoas, ter de reviver o esforço de aprender ou entender o que não foi compreendido nas aulas da língua-mãe – que elas foram obrigadas a assistir no ensino regular, durante onze anos, ou mais, e não assimilaram direito –, é pedir aos alunos que se acalmem e respirem fundo, pois a maioria vem direto do trabalho, sofreu com o trânsito e outros transtornos da jornada urbana; que deixem o material sobre as carteiras e se posicionem da forma mais confortável possível para ouvir a leitura de um conto, uma poesia ou uma música.

Esse momento é dedicado apenas à experiência com os com a melodia da história ou da música, com as frases e orações cuidadosamente elaboradas pelo autor/compositor. Não utilizo o texto para exemplificar os itens a serem desenvolvidos durante a aula. Apenas serve ao prazer de ouvir belas palavras. A experiência dessas leituras me demonstra quanto esses momentos são deleitosos para os alunos e para mim, pois percebo que seus olhares acompanham não a minha leitura, mas as imagens construídas pelo texto entoado. O que eu percebo nos seus olhos é o brilho que os transporta para aquele mundo recriado pela trama

da história. Moças e moços, mulheres e homens de idades que variam dos dezessete aos quase sessenta anos embevecidos... Todos.

Todos os dias em que eu passo por esses momentos, algo me intriga, fico tocada pela imagem de todos aqueles olhares voltados para mim, mas com a impressão de que não é a mim que veem. Ao terminar a leitura, sempre pairava o silêncio, acompanhado por uma paralisia dos corpos que pareciam ter sido transportados para o espaço da história ou poesia, ou, ainda, para um interior individualizado.

No segundo ano em que lecionei redação no cursinho, numa aula em que procurava dar-lhes exemplos de como se processava uma boa argumentação, reuni as duas turmas que compunham nosso quadro de alunos, o que somava cerca de setenta alunos. Organizei-os numa roda e li para eles as três primeiras partes de *O Sermão da Sexagésima* (Vieira, 1975), obra de difícil leitura, entremeada por termos e frases em latim e escrita na língua portuguesa da Corte do século XVII. Antes de iniciar a aula, disse a eles, em tom de brincadeira: "– Hoje, teremos a leitura de uma história, igual àquelas que nossas mães liam quando éramos crianças, mas não vale dormir!". A esse comentário alguns deles responderam: "– Minha mãe nunca leu para mim". Estranhando o comentário, perguntei se as mães eram alfabetizadas e se houve, na infância deles, alguém que tivesse lido histórias infantis, como mães, avós, irmãos mais velhos, pais, tias, primos, professores... As respostas foram surpreendentes, pois menos de 10% deles havia passado pela experiência de ouvir histórias na infância. A maioria não se lembrava ou então negava ter passado por isso. Depois dessa curta pesquisa, notei minha enorme insensibilidade em tomar como paradigma para a infância de meus alunos a minha própria infância e a infância de minha filha.

Passei, então, à leitura das circunstâncias em que foi proferido o *Sermão* e li suas três primeiras partes, ou da *Palavra de Deus.* A leitura era entremeada de ligeiras explicações ou acréscimo de sinônimos dos termos que pudessem impedir o entendimento, e suaves explicações da intenção do discurso num ou noutro momento. Apesar de a leitura ser longa para uma aula com duração de uma hora e meia, os ouvintes dispensaram total atenção à leitura. Foi um momento fabuloso de

experiência de leitura para mim. Ao final, pediram-me para prosseguir com a leitura das partes restantes, pois queriam saber como o argumento seria concluído. Não sendo possível, fiz a indicação bibliográfica para que retirassem o texto na biblioteca do cursinho ou na biblioteca de Vila Formosa.

Ao professor, tendo na etimologia da palavra o termo “professar” [do latim *professus*] – que significa, dentre outras acepções, ensinar, abraçar, lecionar, propagar, apregoar, adotar –, cabe analisar que no exercício de sua profissão, depara-se com pessoas que têm histórias de vida diferentes da sua. Não atesto aqui a necessidade de conhecimento profundo da vida do aluno, pois isso seria invasão de privacidade. Mas uma pequena sondagem sobre a formação escolar anterior e sobre as principais dificuldades de cada um facilita em muito a maneira de abordar os conteúdos de cada disciplina.

Mas ainda não era o fim das surpresas. Para o encerramento das aulas do mesmo ano, organizei um sarau de despedida com cerca de vinte alunos, que se reuniria em duplas e selecionariam trechos das obras exigidas para os vestibulares da Fuvest ou Unicamp. As duplas deveriam ler os textos escolhidos e separar trechos significativos das obras para serem lidos no dia do sarau, quando os alunos se apresentariam para convidados, que seriam parentes mais próximos: pais, irmãos, filhos, namorados, cônjuges, amigos. Providenciei um acompanhamento da leitura com ensaios, para que eles não ficassem inseguros no dia do sarau. Aí se deu outro momento surpreendente, pois pelo menos 50% deles apresentavam desconhecimento da função da pontuação, não respeitando na leitura em voz alta as marcas de ponto final, vírgulas, dois pontos, pontos de exclamação, nem as marcas de acentuação gráfica, o que comprometia a compreensão do texto, tanto para eles, leitores, como para quem os ouvisse. Dentre eles também havia os que gaguejavam, apresentando dificuldades na prosódia, a forma correta de pronunciar as palavras, e, segundo depoimento deles, a maioria nunca havia lido em voz alta nem para si, nem para ninguém, nem nos anos regulares da escola.

A partir de então, mesmo estando no final daquele ano, e movida principalmente pelos níveis de dificuldade de leitura dos meus alunos, naquela altura da formação deles, passei a observá-los com olhar de pesquisadora e a investigar

quais eram as suas dificuldades, em busca de pontuá-las e saná-las, ou ao menos amenizá-las.

Creio que o fato de não ter lecionado na rede de ensino público ou particular fez com que eu ficasse mais surpresa com a qualidade do aprendizado daqueles alunos. Nos meus estágios, durante a Licenciatura, não cheguei a me deparar com os alunos do Ensino Médio, apenas com os das séries do Ensino Fundamental II. E, naquela ocasião, o quadro não se mostrou tão grave, ao menos na minha concepção.

O treino de leitura com os alunos, acompanhando-os frase a frase, deixou-os mais seguros para a leitura em público. No dia do sarau, que transcorreu com simplicidade, todos passaram pela “prova de fogo”, que era ler em público e ler bem. Foi uma vitória para eles e para mim.

No ano seguinte, 2003, as estratégias para o início das aulas foram mudadas. As aulas tiveram início em março, com noventa alunos matriculados, e o sarau foi planejado para trinta dias depois. Elaborei uma oficina de leitura, visando a treinar os alunos para ouvirem com atenção e lerem com clareza. Para tanto, montei uma apostila na qual compilei cerca de quarenta textos, dentre os quais contos tradicionais, narrativas mitológicas e fábulas das mais diversas nacionalidades. Foram organizados cerca de trinta grupos formados por, no máximo, três alunos.

Durante quatro semanas todos leram as histórias, nas aulas de redação, e cada dupla ou trio escolhia qual história queria ler no dia do sarau. O momento era aproveitado para treinar a audição, a leitura, a compreensão e interpretação dos textos de uma maneira mais suave, tendo em vista a obrigatoriedade da leitura. Ouviam-se as histórias, as palavras desconhecidas eram verificadas no dicionário e, depois disso, travavam-se conversas suaves sobre o texto: se haviam gostado, por que não gostaram, qual era a moral da história, o que uma ou outra passagem trazia como significado. O trabalho foi grande, exaustivo para os alunos em alguns momentos e para a professora em muitos. Mas as regras do jogo eram explícitas: ninguém chegaria ao final daquele bimestre com dificuldades primárias de leitura, pois eles enfrentariam a leitura de algumas obras literárias de peso para os vestibulares da Fuvest, Unicamp e outras universidades particulares. E partir para os

exames vestibulares sem as ter lido era garantia de insucesso. Alguns alunos diziam que aquele árduo período de leitura, no início das aulas do cursinho, serviu para que eles percebessem que “ler não era tão ruim assim, que era só pegar o costume”.

Nossos índices de aprovação nos exames vestibulares públicos são mirrados. A cada ano apenas um ou dois alunos ultrapassam a primeira fase da Fuvest, mas sucumbem na segunda fase. Dos dez anos desde que participo do cursinho, apenas nove alunos entraram em uma universidade pública; outros poucos, que reuniam condições mínimas para pagar, entraram em universidades particulares. Outros, ainda, conseguem alguma bolsa em faculdades particulares e fundações, onde se pagam mensalidades de menor valor. Para um cursinho não-comercial, com carga horária de 15 horas de aula semanais contra as mais de 30 horas dos cursinhos convencionais, até que obtivemos avanços.

Também é preciso ressaltar que todos os professores que lecionam no Cursinho Sagrado Coração o fazem como voluntários e o material didático é produzido por cada professor, levando em conta o programa exigido pela Fuvest. Cada professor examina o conteúdo da própria disciplina e elege os assuntos que incidem com maior frequência nas provas dos últimos anos, pois não há tempo, no nosso ano letivo, para abordar todos os itens. Há aulas de reforço aos sábados, que não são obrigatórias, pois dependem da disponibilidade do professor que se predispuser, e de os alunos também poderem participar das aulas, pois a maioria trabalha nos fins de semana. Como estratégia para não atrapalhar a programação de segunda à sexta-feira, os temas abordados nas aulas dadas aos sábados e domingos são sempre atualidades ou a repetição de aulas dadas no decorrer da semana.

Também é preciso dizer que procuramos cumprir o compromisso social de deixar os alunos mais preparados e seguros para uma entrevista de emprego, mais confiantes para se inscreverem e prestarem concursos públicos – muitos nem se inscrevem por não acreditarem nas próprias condições de enfrentar os exames de seleção –, e encontrarem outras maneiras de encarar o sonho de progredir na vida, que não seja apenas o ingresso numa universidade.

Coordenação voluntária

Coordenar um trabalho voluntário exige que a liderança da coordenação tenha extrema sensibilidade em compreender as reais demandas do trabalho e as reais intenções das pessoas que se predispõem prestar trabalhos dessa natureza. Muitas vezes, somos assediados por políticos ou pessoas que querem aproveitar a visibilidade que alguns trabalhos oferecem, para tirar proveito em causa própria. Uma forma que encontramos para evitar tais situações, das quais já fomos vítimas, é manter a coordenação do cursinho composta por vários membros, dentre eles professores, alunos e ex-alunos.

Essa também é uma forma de, por um lado, evitar que a ausência de um ou mais membros coloque em risco o andamento das atividades e, por outro, compor um olhar mais abrangente sobre nossas decisões e ações. Para tanto, nos organizamos em quatro coordenações: pedagógica, administrativa, financeira e geral. Cada coordenação tem um responsável, que assume as decisões tomadas (sempre discutidas por três ou mais membros do conjunto da coordenação), consulta a coordenação geral e, só depois, prossegue na tomada das providências e faz com que elas sejam executadas. Couberam a mim duas coordenações: a geral e a pedagógica. A coordenação geral conta com o apoio do pároco, que é comunicado de todas as decisões tomadas para o cursinho e consultado antes de as mais importantes serem postas em prática.

Atualmente, o cursinho abre vagas para cem candidatos, no início de cada ano. Os alunos são selecionados por critério socioeconômico. Solicitamos que todos os inscritos apresentem suas contas de água, luz e telefone referentes ao mês de dezembro ou janeiro e somamos os valores gastos por eles. Também preenchem uma ficha com perguntas sobre sua composição familiar, renda familiar, tipo de moradia, quantas pessoas trabalham na casa etc. Esses dados, compõem nosso sistema de classificação para ingressar no cursinho. Não aceitamos alunos que estudaram em escolas particulares, pois a pastoral prima por auxiliar as pessoas que tenham dificuldades financeiras para estudar. Abrimos exceção apenas para os que estudaram em escolas particulares na condição de bolsistas.

Dos alunos admitidos no cursinho é cobrada uma taxa de manutenção de R$ 30,00 para a matrícula e R$ 20,00 para a mensalidade. Todo o dinheiro arrecadado com a matrícula dos alunos e as mensalidades é revertido em benefício dos próprios alunos e da estrutura do cursinho, como: confecção de apostilas utilizadas em aula; compra de obras literárias exigidas para os vestibulares da Fuvest e Unicamp; desde 2004 pagamos integralmente a inscrição para a Fuvest, ou Unicamp, ou Fatec, para os alunos que não conseguem a isenção e permanecem estudando no cursinho até o final do ano. Equipamos o cursinho com impressora, computador, retroprojetor, televisão, vídeo, rádio, telefone, melhoramos e ampliamos as prateleiras para acondicionamento dos livros comprados e dos que recebemos em doação. Também efetuamos pintura e melhoras nas salas de aula, despesas essas divididas com a paróquia. Uma reserva é destinada para compra de entradas para cinema pelos alunos, aluguel de fitas importantes para as aulas, material de limpeza, papel, água e café para os professores. Cabe à coordenação administrativa zelar pela organização do espaço e atendimento aos alunos, como a limpeza das salas e dos banheiros, organização da biblioteca, montagem das apostilas e outras atividades pertinentes. Todos os trabalhos são realizados voluntariamente.

Na coordenação pedagógica também há a participação de professores, alunos do ano em curso e ex-alunos. Estes nos fornecem suas impressões sobre como as aulas poderiam ser mais bem aproveitadas. Cabe a cada professor definir uma estratégia de abordagem dos principais temas de sua disciplina, baseado em seu conhecimento, sua experiência como professor, seu desempenho com os alunos do cursinho, no desempenho dos próprios alunos, na opinião dos ex-alunos. Esse processo de auto-avaliação é feito com todos os membros de todas as coordenações, mas o foco é voltado para a atuação pedagógica. Nesse processo, a coordenação pedagógica procura nortear um consenso de atuação dos professores dentro da sala de aula, tentando sempre estabelecer um padrão de atuação, que privilegie o aluno, levando em conta suas necessidades.

O fato de sermos um cursinho sem fins lucrativos deixa-nos à vontade para traçar uma linha pedagógica, a qual chamamos de *experimental*, que busca lidar com nossos alunos de um ponto de vista que avance o do olhar das escolas regulares. Não priorizamos estatísticas de ingresso nas universidades públicas ou

privadas. Temos consciência de nossas limitações e buscamos promover algumas mudanças no conceito de aprender dos alunos. Sabemos que eles são fruto de um sistema que pouco os auxiliou nas suas deficiências de aprendizado.

Escolhemos diminuir, e em alguns casos conseguimos até dirimir, falhas que consideramos graves nos processos de aprendizado. Alguns deles chegam até nós sem conseguir resolver adições de números com duas casas decimais e sem conseguir reconhecer o verbo de um período simples. Muitos deles não conseguem ler corretamente todas as palavras e as pontuações de um texto em prosa ou verso. Mais de 50% não obtêm sucesso em questões de intelecção e/ou interpretação de texto. Nos primeiros dias de aula, cada professor avalia o desenvolvimento dos alunos e verifica se aulas de reforço são necessárias para desenvolver esse ou aquele item imprescindível para o prosseguimento do conteúdo programático de sua disciplina durante as aulas regulares.

Portanto, o estudo ora apresentado, embora não tenha como meta fazer um questionamento ou avaliação do ensino público, presta-se, mesmo que num segundo, ou até terceiro momento, a expor um diagnóstico desse ensino no que diz respeito à leitura, intelecção, interpretação de textos e redação por alunos saídos da rede pública de ensino.

O processo de produção das redações dos alunos do cursinho

No ano de 2005, foi acordado como estratégia pedagógica que todos os alunos do cursinho passariam por uma imersão em três disciplinas importantes para o seu desenvolvimento no decorrer do curso. As disciplinas foram: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês (esta última porque passou a fazer parte da primeira fase da Fuvest). Os alunos teriam um curso intensivo com duração de 15 horas-aula mais uma hora para um exame de averiguação dos conhecimentos para cada uma dessas disciplinas.

Fiquei responsável pelo que chamei de Oficina de Leitura, Intelecção de Textos, Interpretação de Textos e Redação. Baseei a oficina em alguns pontos de

avaliação dos anos anteriores em que já havia ministrado aulas no cursinho. Conhecia um pouco das principais dificuldades que os alunos comumente apresentavam com a produção de textos e a leitura, a intelecção e a interpretação de textos. Batizei o curso como oficina porque, como reza o *Dicionário Aurélio*, no sentido figurado, é o "lugar onde se verificam grandes transformações"[13]. Era o que procurava estimular nos alunos durante nossos encontros: transformações em sua maneiras de se aproximar da língua culta, fazendo-os reconhecer suas dificuldades e auxiliando-os a enfrentá-las, avançar na procura individual dos recursos para resolverem suas dificuldades. Na oficina procurei mostrar, principalmente, as mínimas ferramentas necessárias para lidar com a norma culta da língua.

Nos primeiros minutos do primeiro dia da oficina, pedi a aos alunos que redigissem um texto com o tema "Eu e a Leitura". Para tanto, teriam dez minutos e deveriam escrever, no mínimo, dez linhas. Disse-lhes apenas que fizessem o texto numa folha apartada do caderno, mas que não seria recolhida ao final da aula. Mais nenhuma explicação foi dada a respeito do texto. O grande número de alunos que havia na turma certamente inibiu algumas pessoas a fazerem perguntas. Apenas um dos alunos perguntou que tipo de texto era para ser escrito, e respondi que qualquer tipo. Mais ninguém questionou sobre a tarefa e os alunos passaram a escrever.

Destaco dois exemplos da primeira versão da produção de redações e sua evolução de acordo com as orientações da oficina:

REDAÇÃO 3, íntegra da primeira versão – sem título

> *"Durante muitos anos, a leitura para mim não tinha nenhuma importância. O tempo que eu tinha livre era dedicado a outras coisas e não a leitura.*
>
> *Com o passar do tempo deixei de fazer algumas coisas menos interessante e comecei a praticar a leitura. Em pouco tempo, ela passou a fazer parte do meu dia-a-dia.*
>
> *Hoje, o tempo que eu tenho livre dedico a leitura, pois é uma das coisas mais importante da minha vida."*

[13] "Oficina de Poesia?": texto de apresentação do livro *Poetas da Mário de Andrade*, assinado por Marfísia Lancellotti, que traz poemas de vários autores participantes da oficina de poesia da Biblioteca Mário de Andrade.

REDAÇÃO 8, íntegra da primeira versão – sem título

> *"Eu normalmente leio muito, pois gosto de literaturas e as minhas preferidas são as histórias de romance, e dramas.*
>
> *Eu já li muitos livros, como os de Machado de Assis, o livro contava os resumos das melhores histórias de Assis,.*
>
> *O livro que eu li e mais gostei e me identifiquei foi A Cartomante.*
>
> *Eu também faço leituras de jornais, revistas e etc., procuro estar sempre atenta ao que rola no Brasil e no mundo.*
>
> *Ah!, eu também estou ensinando o meu filho a gostar de leitura, pois qdo ele tinha apenas 2 aninhos de idade, eu dei à ele um livro de fábulas infantis. E acredite se quiser com apenas 3 aninhos e ½ ele já sabia ler e escrever, e ele adora ler.*
>
> *Pois é, o meu bebê está sendo o meu orgulho, pois está adorando a leitura."*

O curto tempo e a surpresa de ter de escrever algo deixou os alunos meio alvoroçados, mas eles conseguiram cumprir o intento. Quanto ao conteúdo, era de se esperar que ninguém falasse mal da leitura dentro de um contexto de oficina de leitura e redação, para a professora de redação. Muito poucos alunos assumiram não gostar de ler, mas alguns me confessaram isso, e admitiram a necessidade de passar pelo esforço da leitura. Na REDAÇÃO 8 percebemos que a leitura de Machado de Assis foi feita a partir do resumo de sua obra, prática bastante comum entre os leitores não-habituais. O tempo de leitura da íntegra das obras os fustiga. Na REDAÇÃO 3, a declaração de que a leitura "*não tinha nenhuma importância"* é um dos principais sintomas não só da falta do hábito de ler, como da ausência do hábito de leitura na formação da pessoa desde a infância.

Assim que os alunos terminaram o texto, iniciei uma breve explicação sobre os mínimos conhecimentos gramaticais que os ajudariam a construir textos que deixassem claras suas ideias: defini SUJEITO, PREDICADO e VERBO e, com exemplos simples, demonstrei seu funcionamento. Perguntava aleatoriamente pela sala se havia dúvidas sobre a definição de sujeito e predicado e lhes pedia exemplos. Alertei-os de que era imperioso assimilar as definições dos termos e saber reconhecê-los em conversas que ouvissem no trajeto do trabalho, em frases espalhadas pelas propagandas expostas na cidade, em manchetes de jornais e revistas. Alertei-os de quanto era importante reconhecer esses elementos nas frases e orações do cotidiano, pois a maioria deles trabalhava e não tinha tempo habitual para dedicar aos estudos. Nessa mesma aula, expus o conceito de língua padrão ou norma culta. Orientei-os a prestar atenção às conversas das pessoas no transporte público, não por bisbilhotice, é óbvio, mas para poderem analisar quando as

pessoas falam mais corretamente, mais próximo da norma culta. Isso poderia concorrer para a melhora de sua própria expressão oral e também para a melhoria na produção de seus textos escritos.

Na aula seguinte, expus os quatro principais níveis que devemos observar para evitar os desvios da norma culta:

- O primeiro nível: a ortografia. Eles deveriam observar o uso da acentuação gráfica, dos sinais de pontuação, das letras ao grafar as palavras e do acento indicador de crase;

- O segundo nível: a morfologia. Deveriam atentar para a conjugação, a flexão verbal, a flexão dos substantivos e adjetivos, além de observar as palavras invariáveis;

- O terceiro nível: a sintaxe. Deveriam ater-se à combinação das palavras ou frases da língua, observando a concordância, regência, colocação, uso de pronomes;

- O quarto nível: semântico. Nesse momento, alertei-os para o fato de que as palavras têm de ser usadas adequadamente, dentro do significado apropriado ao contexto.

Depois dessa orientação, os alunos tinham como tarefa corrigir o texto que escreveram, aplicando o que havia sido relembrado sobre gramática durante a aula anterior. Deveriam atentar para os quatro níveis que evitam os desvios da norma culta, procurando estruturar seus textos de maneira que os predicados combinassem com os sujeitos, eliminando as palavras redundantes e as gírias, adequar os termos utilizados. Não era para se desfazerem do primeiro texto, mas reescrevê-lo com as correções, para que depois pudessem comparar as duas versões e averiguar quanto fora aplicado daquilo que havia sido estudado durante as aulas.

REDAÇÃO 3, íntegra da segunda versão – sem título

> *"Durante anos fiquei sem praticar a leitura, pois para mim era algo desnecessário.*

Com o passar do tempo vi que a leitura é muito importante. Só então comecei a praticar a leitura e cada vez mais eu ia me aprofundando. Em pouco tempo ela passou a fazer parte do meu dia-a-dia.

Hoje, a leitura é uma das coisas mais importante da minha vida. E continuará por muitos anos."

REDAÇÃO 8, íntegra da segunda versão – sem título

"A leitura já faz parte da minha rotina, pois transporta-me para a fantasia, na qual, saímos da realidade e vamos nos imaginar dentro da história.

Quando faço leituras de época, me interajo com a leitura, pois é muito fascinante: a linguagem, a escrita, os costumes e os pensamentos das pessoas da época.

Faço, comparações entre a modernidade e a época relatada!

Demonstrei interesse pela leitura, na fase do colégio, quando minha professora mandou-me ler livros para fazer provas.

Após a experiências que tomei gosto pela leitura."

A REDAÇÃO 3 nada alterou em seu conteúdo, mas a REDAÇÃO 8 adequou as informações sobre leitura, aproximando-a melhor do tema "Eu e a Leitura", passando a falar das próprias experiências com a leitura. A primeira autocorreção surtiu aqui um efeito de enxugamento das frases, um rearranjo dos termos, o que tornou os textos mais lineares. Algumas correções gramaticais ocorreram; outras, não. O fato de os textos serem corrigidos pelos próprios alunos/autores pode ser um dos motivos de persistirem algumas inadequações gramaticais, pois a assimilação das regras só progride com o treino da escrita e da leitura.

Para a terceira versão do texto, a estratégia foi tentar demonstrar aos alunos o quanto a leitura a respeito de um determinado assunto pode influenciar no aclaramento das nossas ideias. Para tanto, passamos a relembrar como se lê um texto, extraindo dele toda a informação que oferece, parágrafo a parágrafo, e avançando no conhecimento do que nele é tratado. Ler um texto, estudando-o, implica labor, que vai além do aparentemente simples ato de passar a vista pelas palavras grafadas, seja ela em qual código for.

A intelecção de um texto exige pré-requisitos técnicos, atenção. A intelecção é a apreensão do que está escrito, sem questionamentos ou hipóteses sobre intenção do sentido, que já é o passo para a interpretação. Para tanto, utilizei dois trechos de textos em prosa, um de cunho filosófico e outro de cunho poético, expostos em retroprojetor, procurando deixar mais visível a estrutura sintática do

texto, de modo a colocar em prática a aplicação dos quatro níveis em que devemos observá-lo. Nesse exercício era necessário reconhecer sujeitos, verbos e predicados, não os nomeando com todas as especificidades descritas nos manuais de gramática, mas percebendo-os, reconhecendo-os. Procuramos a quem os pronomes demonstrativos se reportavam, que sujeitos eles recuperavam no texto. Esse exercício foi feito em sala de aula, com todos acompanhando o texto, seguindo o que nele estava realmente exposto, procurando seguir o raciocínio do autor, fazendo inferências a partir desse raciocínio.

Ainda antes de iniciarem a terceira versão, distribuí o texto "A importância do ato de ler" (FREIRE, 2003) e o *Sermão da Sexagésima* (VIEIRA, 1975). O primeiro texto foi proposto com a intenção de inspirar os alunos pela simplicidade, objetividade e poesia com que Freire traduz a leitura de mundo. O segundo, pela dificuldade da linguagem, tanto pela inserção de termos em latim como pela estruturação das orações, além, é claro, de traduzir um dos mais belos exemplos de argumentação escritos em língua portuguesa. Minha principal motivação na escolha desses textos era demonstrar aos alunos que eles eram capazes de ler e entender textos de estilos diferentes, bastando para isso que se predispusessem a lê-los com atenção e fazendo uso de dicionário, internet, ajuda de professores etc. Coloquei-me à disposição para auxiliá-los em dúvidas mais pontuais.

Orientei que a terceira versão da redação fosse escrita nos moldes do texto de Paulo Freire. Não como cópia, mas como inspiração para que escrevessem sobre suas experiências com a leitura desde a infância. Alguns resultados foram surpreendentes:

REDAÇÃO 3, íntegra da terceira versão – sem título

> *"Na minha infância não tive acesso a leitura.*
>
> *Durante a minha infância, eu não gostava de ler. Só na minha adolescência é que comecei a me interessar por ela. Foi um processo muito difícil, porque tive que passar por uma experiência, que ainda não tinha passado na minha vida. Essa experiência não foi nada fácil, pois às minhas dúvidas eram tantas que dava-me vontade de desistir. Porem, não desisti, já que eu havia dado o primeiro passo, não custava-me dar o segundo. Foi exatamente o que fiz, pois o ato de ler, de alguma forma havia mim tocado. Ao descobrir isso comecei a praticar a leitura cada vez mais. E assim, às dúvidas foram diminuindo.*

Só então vi que a leitura, realmente é muito importante para mim. Foi uma experiência que me fez crescer na vida, hoje a leitura faz parte do meu dia-a-dia."

REDAÇÃO 8, íntegra da terceira versão – com título

"Quando tudo começou.

Na época de minha adolescência, - por volta de 1994, minha professora de Língua Portuguesa pediu-me para eu ler um livro para que fizesse uma prova sobre o tema.

Ela havia indicado uma obra de Graciliano Ramos, - vidas seca, não me recordo muito bem o título, mas foi muito bom.

Lembro-me, que esta primeira obra demorei aproximadamente 6 meses para terminar o livro, foi uma experiência boa.

Acabei gostando da leitura e logo vieram outras obras como: Éramos Seis, e Helena.

Atualmente estou lendo Lolita. No começo parece ser complicado, mas depois com o desenrolar acaba sendo bem interessante. Fico bastante ansiosa para descobrir o final.

Portanto, hoje leio muito: contos, romances ingleses – principalmente os de época, jornais, revistas e muitos outros.

Hoje a leitura tornou-se um hábito em minha vida."

Nessa terceira versão os textos ficaram maiores e foi mais bem desenvolvido o tema proposto, trazendo dados sobre as experiências de leitura e significando-as no trajeto de vida: na infância, na adolescência, na escola, num acontecimento que levou os alunos/autores a ler.

O método surtiu efeito, promovendo avanços importantes na organização da escrita e no teor dos argumentos utilizados pelos alunos do cursinho do ano de 2005, em comparação com os alunos dos outros anos, quando as aulas estavam estruturadas com base no método expositivo de conteúdos, na construção do texto pelos alunos e posterior correção do professor com devolutivas em registro vermelho, destacando as correções a serem pensadas, que jamais são feitas.

Todos os alunos produziram textos: 13% fizeram apenas uma versão; 23% fizeram duas versões e 64%, três versões, um alto índice de produção textual para o público em questão. Outro avanço é o fato de eles passarem a corrigir o próprio texto, prática nada comum nas aulas de gramática ou mesmo de redação, ainda mais com a metodologia de reescrever, o que deixa visíveis para quem escreve os avanços que está alcançando, além de ajudá-lo a reorganizar melhor o pensamento sobre uma base já estruturada. Outro benefício do método é para o professor, pois quando se comparam os textos, é possível notar em quais tópicos gramaticais o

aluno avançou e em quais é necessário ele se aplicar mais. A partir daí é possível indicar exercícios e leituras que possam auxiliar o aluno nos estudos. Ainda no campo das vantagens, pode-se averiguar quanto a leitura, no caso aqui dos textos de Paulo Freire (2003) e Pe. Vieira (1975), auxiliou na busca de estímulos, de lembranças, para compor a terceira versão.

Outro fator importante é que, mesmo deixando os alunos à vontade para perguntar (ainda que sua dúvida lhes parecesse muito simples), tendo combinado que eu faria perguntas aleatoriamente, para verificar em que medida as explicações estavam sendo apreendidas, ou ao menos ouvidas, e insistindo para que fizessem suas perguntas em voz alta (pois a sua dúvida poderia ser a dúvida de inúmeros de seus colegas, ou, pior, aquela pergunta que não fosse feita por ser considerada tola poderia impedir que o avanço no entendimento do restante do conteúdo apresentado), ainda assim a maioria só se dirigia a mim em particular. Eu lhes respondia e, no decorrer das aulas, expunha as dúvidas mais preciosas, sem indicar o autor, para o entendimento desse ou daquele item, como acessório para ancorar explicações mais detalhadas.

Foi nesse contexto que os alunos do cursinho produziram o material que passo a avaliar.

As redações - suportes reveladores de símbolos

Ter como base uma *"coleta direta, e o mais minuciosa possível dos fenômenos que observamos por uma impregnação duradoura e contínua e um processo que se realiza por aproximações sucessivas"* (Lévi-Strauss apud LAPLANTINE, 1994, p. 25), que resultou em material tão rico, trouxe dificuldades à separação do que nos interessaria. A análise que procuro nas versões das redações dos alunos não está voltada para a quantidade de infrações à norma culta da língua portuguesa nem para a organização dos seus textos. Esta análise foi orientada nas descrições feitas pelos alunos das suas relações com a leitura, num nível mais abstrato desses relatos, tentando encontrar as causas que mais os atraíram e atraem para a leitura, ou os afastam dela. Procuro também verificar qual a lógica

que rege o interesse ou o aparente desinteresse desses estudantes pela leitura, buscando num “segundo nível de inteligibilidade” (*idem*, p. 25): o universo simbólico dos leitores . Um primeiro levantamento, inspirado pela leitura das redações, buscou verificar quantas vezes alguns termos recorrentes apareceram nos textos, conforme o tabela que segue:

Tabela 1

Recorrência de temas nas 82 redações dos alunos do Cursinho, mencionando a palavras		
Temas/palavras mencionadas	**Vezes que o tema aparece**	**%**
adolescente	**18**	**22**
infância	**13**	**16**
professora	**13**	**16**
televisão	**12**	**15**
escola	**8**	**10**
biblioteca	**8**	**10**
pais	**5**	**6**

Cerca de 50% das redações mencionam maior envolvimento com a leitura na infância ou adolescência, o que denota que nossas crianças e jovens têm algum incentivo nessa fase da vida, tão crucial para a formação do hábito de ler. No entanto, ao menos com esse grupo, a prática pouco se mostrou pouco efetiva não se configurando num hábito familiar, como se tivesse acontecido esporadicamente. Muitos outros comentários foram feitos, mas ressaltei os que foram mais expressivos acerca do ato de ler e da relação com a leitura e com o livro, levando em conta, *“como diz Lévi-Strauss, aquilo que os homens ‘não pensam habitualmente em fixar na pedra ou no papel’”* (*ibidem*, p. 19). É naquilo que os leitores analisados não pensaram em fixar nas redações, e o fizeram, como perceberemos em alguns exemplos, deixando claras as suas angústias e seus deleites com a leitura, que se ancoram, de um lado, a minha angústia de curiosidade em compreender o quanto a ausência de leitura os coloca na situação de estudantes de qualidade inferior, e, de outro, o meu prazer em acreditar que posso “alcançar, além da imagem inconsciente e sempre diferente que os homens formam de seu devir” (ibid, p. 25), uma outra imagem, e esta bem consciente, que possa auxiliar estudantes, pais, amigos e

professores, a integrarem o hábito de ler em seu cotidiano, de forma que esse hábito auxilie na formação da pessoa

O enfoque da oficina era induzir os alunos, que já haviam feito sua jornada pelo ensino regular, a perceberem que tinham conhecimento linguístico acumulado que precisava ser colocado em prática tanto na produção como no entendimento e na interpretação de textos. Procurei fazê-los acreditar, através da metodologia utilizada, que o texto que escreviam precisava ser avaliado positivamente por eles mesmos. O principal corretor de seus textos eram eles, e não um avaliador, geralmente um examinador das redações de vestibulares. Era preciso fazê-los ter a segurança de não cometer erros imperdoáveis em um texto no que concerne à ortografia, pontuação, sintaxe, coesão e coerência, para que não fiquem à mercê, do conhecimento do outro, quando esse conhecimento precisa, pode e deve ser do domínio do produtor do texto. Esse domínio é o mínimo que se espera de egressos do Ensino Médio, que tiveram muitos anos de estudos sobre os tópicos das normas gramaticais.

A principal intenção da oficina era que cada um se sentisse senhor da sua escrita, ainda que não soubesse como uma palavra era escrita, que precisasse consultar o dicionário. Se houvesse dúvida quanto a uma pontuação, que soubesse em qual tópico gramatical procurar. Se ao terminar seu texto não estivesse contente com sua produção, soubesse analisá-la, identificando com que não estava satisfeito – com o conteúdo, com as palavras, com a expressão escrita do que o pensamento ditava. Esse foi o principal objetivo da oficina. Ainda que errasse, o aluno precisava sentir-se dono do seu conhecimento. Esse era o principal trabalho de mediação, objetivando o empoderamento do indivíduo sobre o seu conhecimento. Temos que ser senhores das nossas próprias deficiências, e não ignorantes delas, para poder suprimi-las,.

O tema sugerido trazia propositadamente uma carga pessoal e afetiva, a fim de propiciar ao aluno ter dados seguros para cumprir a tarefa de escrever, uma vez que escreveria sobre suas próprias experiências, e para que pudesse melhor aproveitar a alta carga de conteúdo gramatical trabalhada durante a oficina. Os

alunos receberam orientações no sentido de serem verdadeiros quanto à exposição do conteúdo, encontrando uma descrição real dos seus hábitos de leitura[14].

A oficina produziu um total de 206 redações. Era esperado que as duas primeiras versões fossem quase idênticas, posto ter solicitado que os alunos as reescrevessem, corrigindo os erros gramaticais. Porém, se algum aluno quisesse alterar também o conteúdo do que havia escrito, teria total liberdade para fazê-lo. Apenas na terceira versão sugeri alteração na forma de apresentar os fatos, nos moldes do texto "A importância do ato de ler" (FREIRE, 2003). A maioria dos alunos conseguiu atender, alterando significativamente seus relatos.

Os leitores da Biblioteca Paulo Setúbal

A Biblioteca Municipal Paulo Setúbal, conhecida como Biblioteca da Vila Formosa, foi inaugurada, oficialmente, em 7 de maio de 1966. Ela foi minha primeira grande fonte de leitura, não porque eu a tivesse escolhido, mas foi a que encontrei, como se encontra uma nascente de água límpida na qual se sacia a sede.

O ambiente é composto por mesas pesadas, cadeiras nada anatômicas, luz de menos para o propósito que se apresenta. O prédio ostenta uma bela arquitetura. Possui um auditório para cerca de 200 pessoas. Lá conheci a Banda de Pífanos de Caruaru, nos anos 70, período em que aconteceram muitos espetáculos gratuitos. O teatro ficou fechado durante anos por necessidade de reforma, só foi reaberto em 2002, quando a Secretaria de Cultura passou a oferecer espetáculos teatrais infantis, promovidos pelo projeto de formação de público para teatro.

Os dados da Biblioteca de Vila Formosa apresentados nesta pesquisa foram coletados no período de dezembro de 2004 a fevereiro de 2005, período que coincidia com as férias escolares. Isso porque a intenção era investigar a frequência dos usuários da biblioteca e suas preferências literárias, acreditando que nesse

[14] O tema foi propositalmente pensado, já na elaboração da oficina, quando eu ainda não conhecia o grupo de alunos que dela participariam, mas já conhecia o perfil de alunos que nos procuravam, uma vez que, para serem admitidos no cursinho, precisavam ser oriundos da rede pública de ensino. A escolha do tema foi direcionada na intenção de suprir materialmente minha hipótese de universo simbólico de leitores e não-leitores. E a metodologia foi pensada no sentido de organizar os conhecimentos já internalizados pelos alunos e auxiliá-los na aplicação desses conhecimentos.

período as leituras escolhidas não seriam as impostas pelos estudos. Essa hipótese foi aventada apesar de nem todos os cadastrados serem estudantes e de esse ser o período em que acontece a maioria dos principais exames vestibulares.

O levantamento desses dados foi feito em várias etapas, pois a biblioteca não possui sistema de cadastramento computadorizado, o que em muito dificultou a pesquisa. Foi preciso pensar um procedimento que desse conta de construir um banco de dados específico para validar a pesquisa.

Eu já conhecia a biblioteca há muitos anos, como usuária, mas foi durante o período em que lá trabalhei, na seção de empréstimo, denominada circulante, que pude avaliar a maneira como se controlava a saída e devolução de livros. Prestei serviços na circulante entre outubro de 2004 e julho de 2005. Após observar a rotina, defini o período em que poderia proceder ao levantamento de dados que menos influência sofresse dos deveres e obrigações escolares. A intenção era coletar dados que refletissem a leitura espontânea dos usuários.

O foco desses dados eram os usuários que procuravam obras literárias pelo prazer da leitura, mesmo sabendo que também se lê por prazer filosofia, religião, ocultismo, psicologia, quadrinhos e outros gêneros. Recortei meu interesse na leitura de obras literárias de ficção, escritas em verso e prosa, ou textos teatrais, que na classificação da biblioteconomia traz a numeração 800 a 899, e literatura juvenil, que tem como classificação a letra F seguida de numerais. As obras classificadas como juvenil foram incluídas na seleção porque percebi que muitos adultos retiram esse tipo de literatura.

O sistema para controle de empréstimo de livros utilizado à época na Biblioteca de Vila Formosa era o manual (e trabalhoso):

- para retirar livros emprestados na biblioteca era necessário fazer um cadastro com dados pessoais: nome, filiação, data e local de nascimento, RG, endereço comprovado através de uma conta atual, telefone, escolaridade, profissão. Esses dados eram registrados numa ficha, de posse da biblioteca, que fornecia ao usuário, no ato da inscrição, um cartão e cujo cabeçalho constavam o número da inscrição e o nome do usuário. Abaixo e no verso, linhas nas quais eram registradas

as datas em que os livros retirados deveriam ser devolvidos. A carteira do usuário não tinha foto. Ressaltamos que todo esse procedimento era feito de maneira mecânica numa máquina de datilografia usada nos anos 70/80. O cadastro dos usuários era renovado no início de cada ano, quando o mesmo reapresentava apenas um comprovante de residência atual juntamente com a carteira de usuário do ano anterior, válida para o ano em curso. Por exemplo: se um usuário se cadastrasse no mês de setembro, sua matrícula seria válida até 31 de dezembro do mesmo ano, sendo obrigatório seu recadastramento a partir de 1º de janeiro do ano seguinte. Seu número de registro de usuário também mudava a cada ano. Havia um livro de controle de numeração de matrículas, no qual se registrava, manualmente, o nome do usuário e seu respectivo número;

- cada livro emprestado possuía, na parte interna da sua última capa, um bolso, no qual era colocado um cartão de identificação. Tanto no bolso do livro como no cabeçalho do cartão do livro estavam registrados os dados internacionais de catalogação, constando abaixo e no verso do cartão linhas nas quais eram anotados o número da matrícula do usuário que o emprestou e a data-limite para devolução do livro;

- o usuário escolhia o livro que pretendia emprestar, encaminhava-se para a atendente, apresentando o livro e sua carteira. A ficha de identificação do livro era retirada e nela eram anotados o número de matrícula do usuário e a data máxima para devolução do livro, que poderia ficar em poder do usuário por no máximo duas semanas. O empréstimo era renovável por mais duas vezes sequenciais, por período idêntico, caso não houvesse pedido de reserva para aquele título;

- as fichas dos livros emprestados, ficavam organizadas por ordem de numeração de classificação, dentro de cada data de devolução. Muitas pessoas chegavam à biblioteca para retirar livros em nome de seus filhos e irmãos. Havendo a apresentação de documentos comprovando o grau de parentesco, as atendentes liberavam o empréstimo, pois geralmente o titular da carteirinha estava em horário de aula ou trabalho, o que impedia de ir até a biblioteca, cujo horário de funcionamento para empréstimos era das 8h30 às 16h30, de segunda a sexta-feira, e aos sábados, das 8h30 às 13h30.

No momento em que o usuário devolvia o livro para a biblioteca, devia fazê-lo juntamente com a carteira de usuário, pois a atendente verificava a data de devolução registrada na carteira, localizava o lote de fichas referente ao dia da devolução, verificava no bolso do livro sua classificação e procurava naquele lote o cartão referente àquele livro, guardando o cartão no bolso do livro e registrando a devolução na carteira do usuário, que, nesse momento, poderia solicitar a renovação do empréstimo ou devolver o livro. O livro devolvido pelo usuário era recolocado em seu lugar na estante.

Foi a partir desses lotes de fichas, organizados por data e classificação dos livros, que obtive os dados para a pesquisa. Primeiro, separava as fichas de classificação 800 e F, de onde poderia retirar os dados referentes ao título da obra emprestada e número de matrícula do usuário. A partir dessa primeira listagem, verifiquei no livro de controle de numeração de matrículas o nome dos usuários. Depois, procurei no arquivo de fichas de inscrição, organizado pelo último sobrenome dos usuários, os dados pertinentes à pesquisa: idade, sexo, escolaridade, profissão. Esse procedimento foi feito dia a dia, no período de 1/12/2004 a 28/2/2005.

As carteiras de usuário não são garantia de que aquela pessoa retirou o livro da biblioteca e ela mesma leu a obra. A pessoa podia chegar ao balcão com mais de uma carteira (por exemplo, com a carteira da sua mãe ou de um irmão) e, desde que comprovasse serem os titulares seus parentes, poderia retirar livros em nome de outra pessoa. Cada carteira dava direito ao empréstimo de, no máximo, dois livros.

A ficha com os dados dos usuários, que ficava em poder da biblioteca, tinha capacidade para recadastrá-lo por quatro vezes. Portanto, a cada ano só seria necessária a atualização de dados referentes à escolaridade e endereço, caso houvesse alguma alteração, e se tivesse mudado de profissão ou emprego. Mas não era bem isso o que ocorria. Os dados que suscitavam mais cuidado pelas atendentes eram o endereço e o telefone do usuário, porque através deles é que poderiam ser cobrados os livros em atraso para devolução.

Quanto ao item profissão, decidi suprimi-lo da pesquisa porque mais de 80% das fichas não o traziam especificado. Os dados referentes à escolaridade também

não suscitavam segurança, ou por não estarem preenchidos ou, ainda, por ser aquela a terceira ou quarta renovação de matrícula do usuário com a mesma ficha, apenas se alterando o número de matrícula, endereço e telefones.

Após a confecção da carteirinha, o usuário poderia retirar imediatamente os livros desejados. Algumas alterações quanto à retirada dos livros foram feitas no ano de 2007. Cada usuário só poderia retirar livros mediante um documento de identidade com foto. Portanto, o uso de mais de uma carteirinha pelo mesmo indivíduo ficou dificultado. Em 2009 foi implantado o Sistema de Gerenciamento Alexandria, sistema informatizado que controla os empréstimos das bibliotecas públicas de São Paulo[15].

Na compilação dos dados, levantei mais de 1.600 empréstimos nesse período, dos quais 684 foram empréstimos de obras literárias, por usuários com mais de 14 anos. Esse montante foi reduzido às pessoas com Ensino Médio completo que tivessem realizado três ou mais empréstimos de obras literárias. Assim, o número se reduziu a pouco mais de 30 pessoas.

Num primeiro contato telefônico, procurei informar o usuário sobre o teor da pesquisa. Muitos se interessaram, mas não poderiam agendar uma entrevista, por falta de tempo. A proposta era que a entrevista acontecesse na própria Biblioteca de Vila Formosa, a fim de deixar o entrevistado mais seguro em prestar sua colaboração.

Uma usuária aceitou receber-me em sua residência, pois estava com um bebê recém-nascido, o que a impossibilitava de sair com tranquilidade. Dois outros usuários, também ex-alunos do cursinho, preferiram gravar a entrevista no próprio cursinho. Os demais marcaram comigo na sede da biblioteca. Reunir leitores dispostos a falar de leitura não é tarefa fácil. Todos os que aceitaram gravar entrevista fizeram-no de muito boa vontade. Uma das entrevistadas comentou que é tão difícil encontra pessoas que leem e que estejam dispostas a conversar sobre leitura, que ela se sentiu surpresa com o convite e organizou logo sua agenda para poder cumprir o compromisso.

[15] Informações completas no site: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bilbiotecas/catalogo_eletronico/index.php?p=3966>.

No primeiro contato com cada entrevistado, eu me apresentava e me identificava como pós-graduanda da USP, informava que se tratava de uma pesquisa sobre hábitos de leitura, que não se baseava apenas em estatísticas que mensurassem quantidade e títulos de livros lidos. Esclarecia que o trabalho focava o leitor em seu hábito de leitura, restringindo a leitura de obras literárias ficcionais, poemas, teatro, literatura infanto-juvenil. Depois dessas explicações, orientava o depoimento, dizendo que necessitava que a pessoa falasse de suas lembranças de infância acerca da leitura, com pais ou outros familiares lendo para ela; dos seus primeiros contatos com a escola; o momento da alfabetização e seu contato com a literatura; como as experiências de leitura se desenvolveram na adolescência, com a leitura de obras literárias na escola; e, finalmente, qual era a sua relação com a leitura e a biblioteca, tendo saído do Ensino Médio. Após orientação, deixava a pessoa falar à vontade, pontuando apenas um ou outro momento em que se esquecia de um dos tópicos que haviam sido propostos. Apesar de os entrevistados terem me autorizado a citar seus nomes e imagens, cataloguei as entrevistas com algarismos romanos de I a IX.

Leitores do Lab _Arte - Núcleo da Palavra

> *"o setor da palavra humana, isto é, da linguagem que nasce, que brota do gènio da espécie, simultaneamente língua e pensamento. E é na linguagem poética que encontramos essa encruzilhada humana entre uma revelação objetiva e o enraizamento desta revelação mais obscuro do indivíduo biológico. A linguagem confere, como Fernand Verhesen sublinha, (...) 'um não-eu meu' que permite que as funções realmente humanizantes do homem tenham um desempenho pleno e estejam para lá da árida objectividade ou da viscosa subjectividade."* (DURAND,1993, p. 62)

O Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura – FEUSP, o Lab_Arte, conforme definição do Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos, na seção "Pontos de Vista", do *Boletim Informativo* FEUSP é:

> *"um laboratório didático da FEUSP recém-criado por iniciativa dos alunos de Pedagogia para tentar suprir uma importante lacuna nas atividades formativas da instituição a partir de experimentações e vivências nas várias*

linguagens artísticas, numa perspectiva antropológica, levando em conta a diversidade cultural, étnica e artística". (2007, p. 1)

Com imenso prazer iniciei os trabalhos do Núcleo da Palavra, desde a sua criação, em outubro de 2007, a convite do seu idealizador, Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos. As atividades desenvolvidas no Núcleo da Palavra que recebe alunos de Pedagogia, das licenciaturas, de outras unidades da USP ou o público externo, quem estiver interessado, são organizadas a partir da leitura de obras literárias. O curto tempo em que as atividades acontecem – uma hora e meia semanal – leva-nos a priorizar a leitura de contos e a organizá-los em torno de um tema previamente determinado, que se torna o fio condutor das leituras: o amor, nos poemas e nas composições musicais; a criação do mundo e do homem, nas narrativas mitológicas; a infância e a adolescência, nos contos de fada e nos contos tradicionais e outros textos que os participantes sugerirem ou trouxerem. A gama de temas é ampla. O tema escolhido é desenvolvido durante os encontros com o acumular das leituras feitas, a partir do que as discussões ficam muito mais aquecidas. Por vezes, ocorre a leitura de um texto que teoriza sobre o tema, para que a leitura literária também tome outros sabores.

O primeiro encontro, no segundo semestre de 2007, girou em torno dos temas da criação do mundo e do homem e da passagem da adolescência para a maturidade, tratada em muitos contos tradicionais e contos de fadas. A escolha se deu pelo fato de perceber que esse tipo de literatura é pouco disseminada, pouco lida, mas extremamente apreciada por públicos de todas as idades. Reuni textos mitológicos sobre os temas, propondo aos participantes que trouxessem textos e que produzissem um texto, de cunho teórico ou ficcional, prosa ou poesia, acerca dos temas.

Em síntese, o Núcleo da Palavra é um espaço-tempo da leitura vivenciada, simplesmente. Espaço para se deixar estar e confraternizar na leitura, e tempo de se deixar levar, sinestesicamente, pelo seu encantar e deleitar. Lê-se compartilhando com o outro o texto, ora se doando pela leitura em voz alta, ora se guardando, ouvindo outra voz lendo histórias. A partir das leituras, os participantes são convidados a produzir um texto, baseado nas leituras feitas, ou a compartilhar com o grupo algo que já tenham escrito, mesmo que não se aproxime do tema norteador

dos trabalhos. Essas produções são publicadas nos saraus do Lab_Arte, organizados ao final de cada semestre. As produções dos alunos do Núcleo da Palavra também servem como apoio às minhas reflexões sobre leitura e leitores.

Une lecture de Molière,
(Jean-François de Troy - 1728)

"Gosto de leitura de quase todo o tipo, mas de história verídica."
Aluno do Cursinho Sagrado Coração (REDAÇÃO 54)

“Enquanto um jovem chimpanzé termina seu crescimento cerebral nos doze meses que se seguem ao nascimento, são precisos seis anos no mínimo, e depois ainda dez ou doze anos, para que o cérebro humano se desenvolva. Dito de outro modo, não há desenvolvimento do cérebro sem ‘educação’ *cultural. Longe de por a cultura no singular – já que o homem tem o instinto demasiado disperso para subsumir toda a espécie num único comportamento social –, o trajeto* ‘antropológico’ *pluraliza e singulariza* ‘as culturas’ *sem esquecer a* ‘natureza’ *biológica do homem que, para a ciência, não é de forma nenhuma um* ‘paradigma esquecido’.” (DURAND, 1996, p. 82)

3 - FISIOLOGIA SIMBÓLICA DA LEITURA

> *"Pode-se considerar que com Bachelard, definitivamente, em relação às ciências humanas, a visão do homem como se fosse um objeto deixa de ser a mais importante. Segundo o filósofo, a validade do conhecimento é a mesma, seja ele adquirido pela experimentação ou pela poesia. Bachelard demonstrou com sua obra que a organização do mundo – ou seja, as relações existentes entre os homens, entre os homens e a terra, entre os homens e o universo – não é o resultado de uma série de raciocínios, mas a elaboração de uma função da mente (psíquica) que leva em conta afetos e emoções."* (PITTA; 2005a, p. 16)

Conceito clássico de fisiologia e amplificação simbólica na homeostasia – equilibração antropológica

Experienciar leituras em pequenos grupos de leitores de todos os níveis, de profissionais formados a crianças diagnosticadas com deficiências de leitura e aprendizagem, de ávidos leitores aos que confessadamente odiavam leitura, enfim, transitar por esses grupos constatando modos de leitura e envolvimentos diferenciados com ela, despertou em mim a curiosidade sobre os fazeres culturais que promovem, ou não, a leitura.

As observações me mostraram um funcionamento implícito, latente, de hábitos que dão às práticas de leitura uma organização, um funcionamento, que em muito se parece com a fisiologia do corpo humano. Sendo assim, recupero o conceito clássico de fisiologia para propor uma analogia com os hábitos de leitura, que me auxilie a refletir sobre as reflexões dos leitores analisados e partir para a proposta hermenêutica de uma fisiologia simbólica da leitura.

> *"A palavra **fisiologia** define a ciência que estuda o funcionamento dos organismos vivos, e seu estudo é de grande importância para a explicação da própria vida.*
>
> *A Unidade funcional básica do corpo é a* célula *(...). A maior parte das células está viva e, em sua imensa maioria, também se reproduz e, com isso, garante a continuidade da vida.*
>
> *O* **líquido extracelular** *preenche os espaços entre as células. Esse líquido é chamado* **meio interno *do organismo*** *– é nesse meio que as células vivem. O líquido extracelular contém os nutrientes e outros constituintes necessários à manutenção da vida celular. O funcionamento da maior parte dos órgãos que formam o corpo é dirigido no sentido de manter*

> *constantes as condições físicas e as concentrações das substâncias dissolvidas nesse meio interno. Essa* ***condição de constância do meio interno*** *é chamada de* **homeostasia*.***
>
> *(...)*
>
> *Cada sistema de órgãos do corpo desempenha um papel específico na homeostasia. Por exemplo, o sistema respiratório controla as concentrações de oxigênio e de gás carbônico no meio interno. Os rins removem os produtos do metabolismo dos líquidos orgânicos (...). O sistema digestivo processa os alimentos a fim de prover os nutrientes adequados para o meio interno. Os músculos e o esqueleto dão apoio e locomoção para o corpo, de modo que este pode buscar a compensação para suas próprias necessidades, especialmente aquelas relacionadas com a obtenção de alimento e de água para o meio interno. O sistema nervoso inerva os músculos e também controla o funcionamento de muitos dos órgãos internos, funcionando em associação com o sistema respiratório, a fim de controlar a concentração de oxigênio e de gás carbônico. (...) Até mesmo o sistema reprodutor tem papel na homeostasia, dado que leva à formação de novos seres humanos e, portanto, novos meios internos para substituir os mais antigos, que envelhecem e morrem."* (GUYTON, 1985, p. 2, grifo nosso)

O líquido extracelular passa para dentro e para fora dos vasos sanguíneos, transportado pelo sangue. Fluindo, ocupa os ínfimos espaços entre todas as células do corpo, envolvendo e dando a elas boas condições para o perfeito funcionamento de cada célula, de cada órgão e de cada sistema – nervoso, digestivo, excretor, respiratório, reprodutor, circulatório e outros. Por sua vez*, "os órgãos e as células, cada um de um modo próprio, desempenham papéis individuais na manutenção da constância desse meio interno líquido, processo que chamamos de homeostasia"* (GUYTON, 1985, p. 5), mantendo o perfeito equilíbrio do corpo humano, numa trajetória de intercomunicação da vida, equilibrando o funcionamento do corpo, morada do espírito.

A homeostasia depende, então, de fatores internos, que, por sua vez, dependem de fatores e circunstâncias que se encontram no meio ambiente. O sistema respiratório tem por função suprir de oxigênio, retirado do ar, os tecidos dos órgãos do corpo; o sistema digestivo provê o corpo de nutrientes retirados de alimentos provenientes da terra, do mar ou da industrialização engendrada pelo homem. A poluição do ar, a escassez da água em algumas regiões e, por vezes, o excesso dela, acarretam dificuldades para a produção alimentar. Também é necessário que a pessoa tenha condições físicas e financeiras de obter alimentação satisfatoriamente balanceada, para suprir suas necessidades fisiológicas vitais. É preciso um determinado equilíbrio no meio ambiente para que o organismo humano

funcione bem, mantendo a equilibração das funções vitais, concorrendo para a homeostasia. Não é incomum o fato de uma região sofrer um desequilíbrio ambiental de longa duração e forte intensidade, que provoque também um desequilíbrio no cotidiano da localidade, acarretando alterações no organismo dos seus moradores, provocando males que afligem toda a população local, dificultando ações do sistema de saúde pública e interferindo na boa qualidade de vida da cidade. Esse desequilíbrio desfavorece também a manutenção da homeostasia da pessoa. Um exemplo drástico aconteceu nos anos 70-80, quando ocorreram casos de anomalias congênitas (especialmente anencefalia) devido a altos índices de poluição provocada pela produção de solventes à base de cloro em Cubatão, no estado de São Paulo (FERREIRA, 2006).

A manutenção da homeostasia numa condição de equilíbrio e com capacidade de sustentar tanto a vida como a própria homeostasia, configura-se num movimento circular, incessante e que se mantém autonomamente, funcionando, portanto, como uma negação da finitude. No nível das pessoas, dos grupos e da cultura, a imaginação simbólica atua como a

> " '*homeostase', ou seja, a 'constante reequilibração' resultante da incidência desestruturadora dos fenômenos portadores da 'angústia original' sobre as já elaboradas produções simbólicas e imaginárias. Quer dizer que essa constante reequilibração não é a clássica noção de equilíbrio comprometida com uma filosofia da ordem".* (PAULA CARVALHO, 1992, p. 3)

Entender a fisiologia do universo simbólico dos leitores e como se dão os envolvimentos com as práticas de leitura dos grupos apresentados passa por compreender o que a leitura simboliza, como os procedimentos e processos que alimentam a capacidade de leitura das pessoas abastecem e sustentam o imaginário do leitor. Essa avaliação, neste trabalho, passa pela reflexão sobre a reflexão dos leitores ora apresentados.

> *"O ser humano se volta para o seu entorno. De dentro de sua reclusão subjetiva, tensiona sua intencionalidade para o mundo exterior e a natureza que se ergue frente a ele. Espanto. Etimologicamente, colocando seus fantasmas,* eidola, *para fora:* ex-phantós. *Momento imprescindível para o trabalho filosófico, o espanto nos garante a capacidade de nos deter, talvez tocados na região mais profunda, para a reflexão posterior, sendo já absorvidos pela problemática."* (FERREIRA-SANTOS, 2003, p. 26)

Como professora de Língua Portuguesa voltada para o meu entorno, composto por alunos jovens e adultos, além de algumas crianças com dificuldades na peleja com a palavra, ocorreu-me – dentro da minha "*reclusão subjetiva*", investigando as fontes das dificuldades que culminaram em falhas que jovens e adultos acumulam com a leitura, falhas que perpassaram a infância desde o seio familiar, atravessando a alfabetização escolar, chegando e se instalando na vida adulta – que aquelas falhas e dificuldades mereciam minha atenção. Um movimento em busca da literatura, mantido por jovens e adultos que cultivam o ato da leitura a despeito da educação ou da orientação (positiva ou negativa) que possam ter vivenciado e a experiência da plenitude da leitura rumo a uma escrita que, em busca da arte promovida pelos deleites da leitura observadas nos trabalhos do Núcleo da Palavra, confirmam a realidade do "*mundo exterior*", instaurando a relevância da pesquisa e legitimando meu "*espanto*", que "*garantiu a capacidade de me deter*" sobre o tema, já absorvida que estava pela problemática.

Leitura: símbolo reduzido pela angústia e ampliado pelo deleite

É importante reafirmar que a leitura de que falo se inscreve na leitura do escrito, praticada nas sociedades letradas, pressupondo o ato que *"ultrapassa a alfabetização, tornando-se recurso de comunicação voluntário e independente, sobretudo das pressões escolares"* (PERROTTI, 1990, p. 13). Os leitores estudados concluíram a educação básica e, portanto, deveriam ser considerados pessoas plenamente alfabetizadas, capazes de "*ler textos mais longos, localizando e relacionando mais de uma informação, comparando vários textos, identificando fontes"* (INAF/ Brasil, 2007, p. 6-7).

Em 2007, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, em parceria na criação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), passou a disponibilizar informações sobre o alfabetismo funcional mensurado por testes de habilidades de leitura e escrita, e organizar relatórios a partir das pesquisas, através da metodologia da *"Teoria da Resposta ao Item – TRI, que propõe modelos teóricos que*

representam o comportamento das respostas atribuídas a cada uma das questões como uma função da habilidade do indivíduo.". (INAF/Brasil, 2007, p. 6)[16].

Definiram-se então quatro níveis de alfabetismo:

– o analfabetismo: a pessoa não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases;

– o alfabetismo – nível rudimentar: a pessoa é capaz de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como anúncio ou pequena carta);

– o alfabetismo – nível básico: a pessoa lê e compreende textos de média extensão, localiza informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências;

– o alfabetismo – nível pleno: a pessoa tem habilidades que não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada (lê textos mais longos, relacionando suas partes, compara e interpreta informações, distingue fatos de opiniões, realiza inferências e sínteses).

No cursinho, a competências de leitura da maioria dos alunos oscila entre os níveis básico e pleno de alfabetismo. Um número considerável deles declara ter dificuldades com a leitura de obras literárias, revelando em seus depoimentos desde uma aparente aversão à literatura até a dificuldade cotidianas de reservar tempo para ler. Alguns apresentaram falhas primárias com a norma gramatical, no tocante à escrita, o que, certamente, se reflete no desempenho da leitura – alguns deles declararam corajosamente não gostar de ler. Os que declararam não ler obras literárias e apresentaram essas dificuldades são designados como leitores não-habituais. No entanto, há alunos que não demonstram dificuldades com a leitura, mas não a exercitam, por falta de hábito e porque, aparentemente, não gostam de

[16] O mesmo sistema é utilizado em "*testes promovidos pelo MEC, como o SAEB /Prova Brasil e ENEM e em estudos internacionais semelhantes, como os realizados pela OECD (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação): desde 1996, a OECD conduz a International Adult Litercaccy Litercacy Assessment (IALS), uma iniciativa que, entre 1994 e 1998, recolheu dados comparativos de 19 países, quase todos na Europa e América do Norte. Em 2005 a UNESCO Canadá passou a conduzir uma iniciativa visando adaptar essa mesma metodologia de estudo do alfabetismo para países pobres, com índices muito mais baixos de escolarização, o Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)"* (INAF- BRASIL, 2007, p. 5).

ler. A linha divisória entre ter as competências de leitura e ser ou não um leitor habitual torna-se tênue e cambiante quando esse grupo é abordado.

Dentre os leitores habituais, que demonstram interesse pela leitura e afinidade com a leitura de obras literárias, encontro alguns alunos do cursinho, todos os frequentadores da biblioteca que foram entrevistados e os participantes do Núcleo da Palavra[17]. Eles declaram ler obras literárias, têm gosto pela leitura desse gênero, reservam tempo para ela, compram livros, a despeito das suas condições financeiras ou mesmo do custo dos livros, frequentam livrarias, têm cadastro em bibliotecas nas quais emprestam obras literárias. Também frequentam e participam de eventos voltados à literatura, como feiras, bienais, saraus...

Essas duas categorias de leitores, os habituais e os não-habituais, aguçaram-me o olhar (e outras sensações, como a curiosidade e o desejo de entender seus processos de leitura) para questões que indicam o que a leitura de obras literárias simboliza para esses jovens e adultos. Daí esta análise estar calcada na compreensão de símbolo, mito e trajeto antropológico, conceitos postulados por Gilbert Durand (1993):

> *"A consciência dispõe de duas maneiras para representar o mundo. Uma direta na qual a própria coisa parece estar presente no espírito como na percepção ou na simples sensação. A outra indireta quando, por esta ou por aquela razão a coisa não pode apresentar-se 'em carne e osso' à sensibilidade, como por exemplo na recordação da nossa infância, na imaginação das paisagens do planeta Marte... Em todos esses casos de consciência indireta, o objeto é re-presentado na consciência por uma imagem, no sentido lato do termo."* (1993, p. 7)

Esta compreensão da noção de símbolo traz como características uma primeira dimensão que se configura como concreta, mensurável, visível – que é o significante. Numa segunda dimensão, uma carga abstrata, intuída, invisível, evocada pelo significante, sugerindo, fazendo perceber, que é o significado. Sob esse prisma, penso que, para os leitores não-habituais, a obra literária se consagra principalmente como objeto visível – o livro –, um significante evocador de significado, que só se completará como símbolo para o leitor quando se revelar na consumação, no ato da leitura. Essa leitura consumada passará a significar para o

[17] O Núcleo da Palavra, do Lab_Arte, é um espaço-tempo reservado para a leitura de obras literárias, onde os participantes escolhem participar, principalmente, por gostar de ler.

leitor, compondo seu arsenal de preparação para um fim também passível de ser medido, qualificado, acrescido ao seu acúmulo de vantagens – uma nota de prova, um bom desempenho numa entrevista de emprego, o ingresso num curso de nível universitário ou simplesmente o reconhecimento de seu entorno, podendo identificá-lo:

> *"E porque a leitura é 'essencial' pra nossa vida, sendo que no geral todos aprendem a se comunicar verbalmente? A resposta está a nossa volta, tudo o que está ao nosso redor envolve leitura* (...) *se você quer ler um anúncio no jornal, na revista, na televisão, as vezes uns cartazes,* out door, *bilhete importante, comunicados distribuídos em folhetos na rua, se quer enviar uma mensagem pelo celular ou computador ou mesmo na sala de bate-papo, etc, você precisa saber ler e escrever."* (REDAÇÃO 21)

Nesse depoimento, a leitura é compreendida como uma ferramenta de utilidade para o cotidiano, pois é o que o aluno conseguiu descrever que vale a leitura, mas, mais implicitamente, seu valor latente está expresso quando diz: "a leitura é essencial para nossa vida" e "tudo o que está ao nosso redor envolve leitura". Esse tudo abarca muito mais do que aquilo que descreve.

> *"Eu e a leitura já estivemos de mãos dadas por um bom tempo. Mas, justo agora que pretendo ser aprovada no exame da FUVEST, tenho deixado a leitura de lado. (...) Eu e a leitura precisamos fazer às pazes urgentemente ou a USP (Universidade de São Paulo) não passará de um sonho distante".* (REDAÇÃO 5)

A leitura é uma representação direta das necessidades e desejos a serem alcançados:

> *"Lendo conseguimos um amplo vocabulário, uma escrita ótima e uma leitura melhor*
>
> *Devemos sempre ler coisas, por menores que sejam ou sem importância pois com certeza um dia nos ajudará em alguma coisa.*
>
> *Lendo também revistas e jornais estamos informados é muito bom para em uma roda de amigos nunca passarmos vergonha sabermos discutir vários assuntos e nos sociar mais.*
>
> *Por isso é sempre bom pelo menos ter um livro de cabeceira nem se for pra ler somente cinco páginas por dia, o importante é ler."* (REDAÇÃO 33)

Nesses depoimentos, o ato de ler se manifesta como produto que se pode cambiar por um benefício mensurável: poder ler um *"bilhete importante"* ou *"comunicados distribuídos na rua"*, ler para *"ser aprovada no exame da FUVEST"*, ler para *"em uma roda de amigos nunca passarmos vergonha sabermos discutir vários assuntos"*, para ser sociáveis, não importando o que se lê – o que importa é que se

leia, porque sempre *“ajudará em alguma coisa”.* E é verdade. O hábito de ler sempre servirá trará benefícios para o leitor de uma forma que se poderá perceber através das suas conquistas nos estudos, no trabalho, embora em nosso país haja controvérsias quanto a essa máxima sobre a leitura. Para esses leitores a leitura é instrumento de conhecimento cultivado, cultuado, mensurado desde o seio familiar até desempenhos na escola, incluindo a participação da pessoa no contexto cultural, de forma patente, aparente, participando, colaborando com sua força de conhecimento e trabalho, institucionalmente aferida. A pessoa deve ler, aplicar o que lê, e ler novamente quando for necessário, ou ler o que for prescrito, que possa ser utilizado em algum momento.

A leitura então se manifesta no significante, no patente, no visível, no mensurável: ler é saber reconhecido, é consumir fontes de leituras, é acumular conhecimento. É a leitura desempenhando a função *“aparente, mantida por funções sociais reconhecidas (dirigentes, codificadores, funcionários, modelos pedagógicos, etc.) dispondo o imaginário em ideologias, códigos, pedagogias, epistemologias, etc.”* (DURAND, 1996, p. 162), esterilizando o ato de ler da sua função humanizadora, posto esse nível da leitura não englobar a leitura de obras literárias, que, embora seja mencionada na REDAÇÃO 5, é lembrada como algo que ficou de lado, provocando a angústia de saber não ter conseguido realizar o que se intentou.

O termo “angústia” é derivado do latim “a*ngustia”* e significa estreiteza, restrição, limite, sofrimento que se revela num sonho que foi legado à distância incerta no tempo – o sonho de entrar na faculdade, que foi restringido, limitado, pelo fato de a aluna não estar lendo como antes. Essa aluna do cursinho (REDAÇÃO 5) diz ter sido uma leitora assídua quando estava no Ensino Médio. Lia para melhorar as redações. Tem na leitura a visão de utilidade, que lhe foi proposta na escola e para a escola. Essa leitura não consumada deixa o leitor não-habitual longe de alcançar alguns objetivos de ordem prática, como a aprovação nos vestibulares públicos, por exemplo. Essa visão utilitarista sobre a leitura, tão comum em nosso tempo, é uma constatação que angustia, pois não abarca a importância da leitura de obras literárias num âmbito mais abrangente. Angústia que torna o símbolo leitura reduzido.

A angústia de que falo revela-se especialmente no processo de ensino e aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa e espalha-se a partir dessas duas disciplinas por quase todas as outras. A matemática, que se apresentada como *"uma matemática dominante, que é um instrumento desenvolvido nos países centrais e muitas vezes utilizada como instrumento de dominação. Essa matemática e os que a dominam se apresentam com posturas de superioridade"*. (D´Ambrosio, *apud* SILVA, 2008,p. 64), e deixa a todos, pais, professores e alunos, principalmente, aturdidos com sua compreensão. A língua portuguesa não é diferente, apresenta-se com uma gama de itens e dados a serem entendidos e combinados, construindo-se um conteúdo sobre o outro, não admitindo, como na matemática, falhas no processo. No entanto é o que mais ocorre. Tanto uma como a outra exigem treino não só do aluno como dos envolvidos em ensiná-lo. Quando penso leitura, penso na angústia que se configura no aluno, quando se vê obrigado a ler textos longos, sejam eles modernos ou clássicos, porque são sabedores de que a linguagem contida nos livros é aquela que serve de modelo para o aprendizado dos conteúdos gramaticais, portanto, por comparação, ela deve ser tão complicada quanto. Também sabem que a leitura se configura no tempo, tempo que desejam aproveitar fazendo outras atividades: brincando, jogando, conversando com amigos. Não sabendo que leitura, em si, é uma atividade prazerosa, por falta de terem experimentado leituras ao logo da infância, ou mesmo na juventude, os leitores, geralmente iniciantes. aos doze ou treze anos de idade já têm uma vida social bastante intensa, com afazeres próprios da juventude, dentre os quais raramente é incluída a leitura. A alguns professores a angústia também os acompanha, principalmente os das séries do Ensino fundamental, porque sabem da importância da leitura.

> *"Você pede para ler um livro, (...) eles leem o resumo e acham que já sabem. Então eu tento que eles consigam entender, porque a dificuldade também por eles não gostarem de ler é porque eles não entendem, não tem interpretação. (...), eles são muito dispersos, querem as coisas rápidas, da mesma forma que eles aprendem rápido, eles esquecem rápido (...), eles trocam de informação muito rápido, então eu tento fazer com que eles se envolvam com a leitura, até eu saio um pouco [do programa] (...), porque eu gosto muito da Lygia Fagundes Teles, eu coloco uns contos, porque acho que prende a atenção deles, pra que eles comentem...(...) Prá que eles falem o que gostou ou não. Não é fácil. Não consigo trazer toda a sala para uma leitura, não consigo."*.(ENTREVISTA – II)

No entanto, os professores preocupados - como essa entrevistada que é professora de Língua Portuguesa -, pegam-se amarrados pelo programa a ser cumprido, e pouco tempo têm para convencer jovens já pouco interessados e estimulados pela leitura pelos pais. Estes, quando conscientes da importância do hábito da leitura para os filhos, os estimulam usando de muitos subterfúgios, para o convencimento do leitor difícil de iniciar a leitura de uma obra e terminá-la. O fato é que todos sabem da importância da leitura e em especial da leitura de obras literárias, ainda que tacitamente. No entanto, muitas das vezes não se está preparado para se promover oportunidades de se encantar jovens e adultos para a leitura, já que se perde, em um percentual muito grande, a oportunidade de os fazer, efetivamente leitores ainda quando são crianças. No mais, como a matemática, a leitura precisa ser exercitada sempre, sem trégua.

Na contrapartida, o leitor habitual desenvolveu ligações com a literatura também orientadas pela escola, e para a escola, mas engendrando modos deleitosos de lidar com ela, levando-a a possibilidades para além do "serve para quê?", principiando por experienciá-la, deixando-se envolver, induzir pela leitura, deleitando-se – termo do latim *"lactare"*, que significa seduzir. O leitor habitual orienta sua leitura para o prazer que ultrapassa os muros e os tempos escolares, beneficiando-se das obras literárias inclusive para descansar de atividades que incluem as leituras técnicas e metodológicas tão imprescindíveis para sua formação profissional e para a execução de seus estudos ou trabalho. Reservam tempo para os livros literários, têm livros, encontram na obra literária, no livro, um significante cheio de significados, um símbolo completo, amplificado pelo deleite.

> "*Sinto muita, muita falta de ler, me deixa revoltada sabe? Ficar com outro tipo de livro, outro tipo de leitura, mas eu queria estar lendo uma coisa mais leve, faz muita falta o livro, com certeza! Porque é uma forma, não de escapismo, mas uma forma que alivia sua tensão e a gente está acostumada a ler assim, no período do vestibular, mas agora a gente termina um livro e pega um de biologia, pega um de geologia, e não tem tempo mais para pensar, para o descanso da mente, pegar uma poesia por exemplo, ai vai ficando, vai acumulando, chega uma hora que não se aguenta mais".* (ENTREVISTA IX)

Nesse trecho da ENTREVISTA IX, encontramos o embate do deleite e da angústia com a leitura. A entrevistada, estudante do primeiro ano do curso de veterinária, declara ser angustiante a obrigatoriedade das leituras acadêmicas: "*não*

davam tempo para pensar, para um descanso da mente", o que afirma alcançar com a leitura da poesia, por exemplo. A poesia a leva para o gozo íntimo da mente, e o deleite do espírito.

Com os depoimentos e reflexões acerca da leitura ora analisados, quero ampliar dados sobre a leitura que englobem e amplifiquem o referencial cartesiano instaurador de números estatísticos, dos quais me vali, "*postulados de objetividade, agnosticidade, metricidade, dualidade lógica e de causalidade"* (DURAND, 1996, p. 159), e que, muitas das vezes, transformam o ser de categoria substancial, aqui o leitor, em numeral, a partir do qual se definem programas e ações governamentais dirigidas a milhões de brasileiros e que, por vezes, são implementadas em ações uniformizadas que não levam em consideração a diversidade cultural de norte a sul do país. Retomo estatísticas colhidas na pesquisa de campo e institucionais para alinhar a elas significados, sentidos, outras perspectivas que envolvem o ponto de vista da pessoa do leitor sobre questões que lhe dizem respeito diretamente, particularmente, intimamente, inconscientemente ou conscientemente, sobre leitura, pois

> *"o «objeto» de estudo não se define em termos substanciais, em sólidos bem circunscritos (...) mas reside na relação e na correlação (que outros denominariam «morfose»). Uma espécie de «não-objetividade» (um real «velado», escreve o físico Bernard d'Espagnat), de não-metricidade, de não-causalidade incluída em formas a priori da sensibilidade, preside ao novo sujeito da antropologia."* (DURAND, 1996 p. 159)

São as opiniões, as impressões, os sentimentos, as sensações, as objetivações e as subjetivações que os leitores apresentam que me conduzem à natureza dupla do símbolo leitura, na objetividade e subjetividade da leitura de obras literárias, situação na qual lido com um aspecto que é patente, de sua forma, da sua estrutura: escolarização, alfabetização, família, professor, escola, relações de trabalho, o contexto cultural, o livro, o ato de ler compondo as influências objetivas na formação do leitor. Mas essa mesma formação do leitor no *"seu sentido (na dimensão latente) só vai ser captado nesse intercâmbio vivencial, convivial, existencial da jornada interpretativa sob as nuanças da trajetória mítica"* (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 70), trajetória que registra as relações que a pessoa desenvolveu enquanto ator vivente nesses espaços. No caso dos leitores estudados, quais intercâmbios favoreceram ou desfavoreceram seu estreitamento com a leitura,

como esse envolvimento do leitor com a obra de arte, corpo e livro (ou outro suporte), se dá na pessoa, ou, ainda, por quais (des)caminhos essa relação se estabelece de forma angustiante ou deleitosa.

Os espaços-tempos no trajeto antropológico – sistemas fisiológicos da leitura

> **"***A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.* (LDB, 1996, Art. 1º)[18]

A dinâmica metodológica deste trabalho está apoiada nas reflexões dos leitores acerca dos seus desenvolvimentos com a leitura quando falam da família; do processo de alfabetização na escola e a leitura de obras literárias desde os primeiros anos escolares até o fim da educação básica; dos seus envolvimentos com a literatura através de bibliotecas e grupos de leitura. É *"através das ressonâncias, recorrências ou redundâncias que são indicadoras de um mito e pregnâncias simbólicas"* (FERREIRA-SANTOS, 2003, p. 29), que constituem a mitohermenêutica, que procuro reconstruir o trajeto de envolvimento com a leitura, partindo das narrativas dos leitores, ou seja, das informações explicitadas nas redações dos alunos do cursinho e nos depoimentos dos usuários da biblioteca, além as produções de textos dos participantes do Núcleo da Palavra.

Nesta proposta de desenvolvimento, enfatizo as recorrências no universo simbólico dos leitores habituais e leitores não-habituais de obras literárias, que envolvam os espaços- tempos:

- a família;
- a escola;
- o contexto cultural e
- a pessoa do leitor.

Ressalvo que a proposta é pensar, a partir das entrevistas, das redações e dos textos produzidos, um tempo e um espaço primordiais dos leitores, tomando por

[18] Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional .

prerrogativa os primeiros contatos de cada um com a linguagem escrita, os primeiros envolvimentos com essa linguagem e como o desenvolvimento dessa linguagem foi se dando no trajeto da vida do leitor. O espaço não é apenas o espaço físico, geométrico, em que se está em família, na escola ou no meio em que as manifestações culturais ocorrem.

É o espaço mítico (CASSIRER, 2004), a afetividade espaço-pessoa, o que o espaço representou, não em na riqueza ou pobreza da localidade geográfica, ou na decoração do ambiente, mas o que representou enquanto habitado de pessoas, na atuação das pessoas que compuseram ou compõem a família do leitor, que atuaram na sua formação escolar, na comunidade, no tempo, habitando a memória da pessoa do leitor. São, o espaço e o tempo, palco e transcorrer da narrativa de cada leitor. Esses espaços-tempos registrados na história do leitor através das experiências vividas, percebidas, intuídas são os "*espaços-tempos do entremeio, da trajetividade, do pervagar entre os pólos distantes de uma jornada a caminhar*" (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 59), imbricados na formação da pessoa do leitor. Espaços-tempos crepusculares, propostos por Ferreira-Santos (2005), aos quais a pessoa é recolhida para os rituais de educar, de aprender a ler. Espaços nos quais permanece, enquanto viaja no tempo da passagem do analfabeto ao alfabetizado.

É notório que esses espaços têm sido alterados culturalmente nas últimas décadas, mas, ainda assim, as alterações, principalmente no que tange às novas concepções de formação familiar, na maioria das vezes encontram um equilíbrio psicológico para a educação e convivência das pessoas, desde a infância até a fase adulta. Os espaços se entrecruzam e se recombinam, interferindo no

> *"processo de individuação (na psicologia analítica) ou de personificação (na antropologia personalista) que se caracterizam pela trajetória humana em busca de realização. (Reconduzindo o ser humano ao centro de si-mesmo para tornar-se o que ele é."* (FERREIRA-SANTOS, 2003, p. 31)

Lugares e momentos que marcam a pessoa ontologicamente, no corpo e na vida dos leitores, como o batismo, a feitura no santo, a circuncisão, o casamento, os filhos, os diplomas, a perda de entes queridos. Espaços e tempos interdependentes, componentes imbricados na formação das pessoas, na sua completude e complexidade, no detalhe de sua formação como pessoa leitora habitual ou não-

habitual. Nesses espaços-tempos recortados dos depoimentos desses leitores, procuro *"como o mito irriga a história, [como] a história dá uma carne, um corpo, uma respiração ao mito, que se encarna e que se deixa ver nela"* (PITTA, 2005a, p. 60). Trato o mito não no sentido fantasioso (sentido mais em voga nos tempos atuais), mas recuperado na trajetória da pessoa.

> *"O mito é aqui compreendido como a narrativa dinâmica de imagens e símbolos que orientam a ação na articulação do passado (arché) e do presente em direção ao futuro (télos). Nesse sentido é a própria descrição de uma determinada estrutura de sensibilidade e de estado de alma que a espécie humana desenvolve em relação consigo mesma, com o outro, com o mundo."* (FERREIRA-SANTOS, 2003, p. 33)

Assim, a leitura, tema pontual dentro da trajetória do leitor, ganha *status* que ultrapassa a objetividade escolar e a finalidade racional com a qual é pensada. Também acredito avançar no sentido de dar voz ao leitor. Conforme sugerem Michel de Certeau[19] e Edmir Perrotti[20], observo a leitura do ponto de vista do leitor, pois a maioria dos estudos sobre leitura sugere um leitor compreendido como leitor ideal, já que os autores, em grande parte, tratam as questões da leitura do ponto de vista social, sem tanger as dificuldades individuais da formação de hábito da leitura.

Pensar os leitores e a construção de seus hábitos de leitura no decorrer dos tempos por eles vividos e dos espaços por eles ocupados, também pensados por eles, é pensar o *"trajeto antropológico, ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social"* (DURAND, 2002, p. 41). Neste contexto, é buscar compreender o universo da leitura para o leitor, desde a sua formação, no sentido de contato e aprendizado objetivos com a leitura até a sua relação individual e íntima com a leitura, fazendo dela algo além de uma ferramenta de formação e informação, extrapolando o significado do ato da leitura, especificamente a leitura de obras literárias, e reconduzindo-a ao que Antonio Candido postula como *"humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo"* (CANDIDO, 2004, p. 180), que enfatizaremos mais adiante.

---

[19] Michel de Certeau, no artigo "Ler: uma operação de caça"(2004), sugere que a produção do leitor comum deva ser pensada de maneira mais efetiva.

[20] Edmir Perrotti, em sua obra *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*,(1990), sugere, claramente, que sejam feitos mais estudos sobre leitura, levando em conta as opiniões do leitor.

É o próprio leitor refazendo, repensando seu trajeto de leitura – alguns mais objetivamente quando foram subjetivos, outros mais subjetivamente quando se explicitaram –, esboçando, cada qual através do seu mito pessoal, uma *"disseminação diacrônica de sequências (mitemas) e de símbolos"* (DURAND, 1996, p. 85) de leitura, através das lembranças da infância, dos primeiros anos escolares, dos atores importantes nas suas primeiras experiências com a palavra escrita e com a arte literária. Seguindo esse trajeto, busco em qual momento o leitor é/foi absorvido pelo deleite da leitura e/ou em qual momento é/foi apartado dela, passando a vivê-la como angústia.

Espaço-tempo família

> *"Acho que a leitura não pode ser vista como uma obrigação escolar, deve-se adquirir da leitura o puro prazer de ler, a educação familiar tem muito haver com isso."* (REDAÇÃO 63)
>
> *"É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária."* (ECA, 1990, art.4º)[21]
>
> *"em nossa cultura, o repertório particular da família é, quase sempre, o primeiro sistema de referências a mediar as relações da criança com o mundo das significações."* (PERROTTI, 1990, p. 95)

À família cabe velar pelo aprendizado e desenvolvimento da criança nos estudos, através do auxílio no cumprimento das obrigações escolares dos seus filhos ou tutelados. É dever dos pais, quando os filhos apresentam dificuldades no aprendizado escolar, buscarem compreender a natureza das dificuldades apresentadas e procurar a orientação e colaboração dos profissionais da própria escola no intuito de evitar que a criança ou o jovem vivencie situação vexatória ou constrangedora[22], como, por exemplo, não se tornar um alfabetizado no período previsto para que isso ocorra, frequentando a escola, ou, ainda, ser reprovado sem que pais e professores tenham tomado providências em tempo hábil para sanar os motivos do desequilíbrio de aprendizagem.

[21] Lei n. 8.069, de 13/6/1999 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA).
[22] ECA, Título II, art. 18.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no parágrafo único do seu art. 53, diz: *"É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais"*. Esse direito não se constitui efetivamente nas atitudes dos pais perante a escola, como em tantas outras áreas da vida em sociedade, por motivos que vão desde o desconhecimento de um direito garantido por lei até a postura de distanciamento da escola por parte dos pais, ou mesmo de certo ostracismo por parte dos responsáveis pela escola, não só em relação às famílias, como também em relação ao entorno no qual a escola está inserida[23].

É sabido que algumas famílias não reúnem condições de propiciar aos seus filhos a totalidade do apoio que lhes é devido, por motivos vários, mas esse dever, garantido por lei, também cabe, além da família, à comunidade – que pode se organizar e exigir providências por parte do poder público, no tocante a possibilitar ações públicas para a melhoria do ensino dentro da sala de aula[24].

O processo de aprendizagem não se dá rigidamente, seguindo o prescrito nas entrelinhas dos parágrafos, alíneas, incisos, artigos, capítulos e títulos das leis. Também não se dá de maneira uniforme para todos. Mas um padrão se estabelece nos "metabolismos" das relações com a família, a escola, o contexto cultural, constituindo e desencadeando sintomas altamente perceptíveis. Um deles se revela nos péssimos índices de desenvolvimento da competência de leitura de crianças, jovens e adultos. Essa interrelação família-escola, quanto mais explícita, patente, amplamente discutida entre pais, alunos, professores, pais e filhos, pais e professores, professores e alunos, pode trazer resultados bastante positivos para o desenvolvimento dos envolvidos e, principalmente, para o aluno e sua formação como pessoa e como leitor. Relação importante e imprescindível, principalmente quando a criança começa a decifrar as palavras, deve pautar-se na parceira entre escola e família, principalmente no tocante ao incentivo e apoio à leitura da criança e do adolescente. A família, para o positivo ou para o negativo, é a principal influência

---

[23] São raras as escolas que incluem em seu projeto pedagógico parcerias com as suas comunidades. Vide CELEGATTO, C.A., *Formação em serviço: significado do "Programa Ler e Escrever" numa escola municipal de ensino fundamental da zona norte de São Paulo*. D issertação de Mestrado, FEUSP, 2008.

[24] A prefeitura de São Paulo promoveu, em setembro de 2009, audiências públicas apresentando metas para até 2012 e colhendo sugestões da população sobre todos os aspectos estruturais importantes para a cidade. A educação era um deles. In: <www.prefeitura.sp.gov.br/portal>, acesso em agosto de 2009.

na iniciação e enraizamento do hábito da leitura o mais cedo possível. Quando isso não ocorre, é a escola que poderá estabelecer o gosto pela leitura de obras literárias, ultrapassando a alfabetização.

> *"Na minha casa, meu pai gostava muito de ler, minha mãe gostava muito de ler, mas não é assim uma coisa que ele tinha o hábito, hoje com a idade eles leem mais, mas gostavam de ler, minha mãe, por exemplo, tinha Seleções* [revista]*, que marcou muito minha vida, que com aquilo eu aprendi a ler, com a revistinha Seleções."* (ENTREVISTA II)

Esta leitora habitual afirma, ainda, que, segundo sua memória de infância, era fascinada por livros desde os três anos de idade, quando os pegava para brincar e escrever e sua mãe não gostava, pois temia que ela estragasse os livros. Uma criança geralmente se interessa pelo que está próximo a ela, é de fácil alcance, manuseio, interessa-se por aquilo com que pode brincar. Os livros faziam parte da família, o que propiciou seu interesse e consequente sucesso com a leitura. Mas nem todas as histórias de leitores habituais acontecem assim.

> *"O primeiro livro que eu li, eu tinha 13 anos de idade, foi bem tardinho. Foi um livro que a minha professora de 7ª série passou para uma prova que ela iria dar (...). Eu nunca tinha tido contato com a leitura, até porque minha mãe só estudou até a 4ª série e meu pai é analfabeto, então eu nunca tive essa ligação com a leitura em casa mesmo, com meus pais. E esse primeiro livro que eu li, ele me instigou de uma forma que eu li o livro três vezes. Eu acabei de ler o livro, eu demorei um pouco porque eu não tinha o costume de ler, acho que eu demorei uma semana para ler. E ele era bem fininho porque era feito para a escola mesmo, (...). Quando eu terminei de ler eu comecei a ler ele de novo, porque eu queria realmente entender a história, de tanto que eu gostei. E a partir dali eu comecei a buscar outros livros."* (ENTREVISTA I)

São variadas as histórias dos leitores habituais, porém a maioria tem seu início, seu momento mágico com a leitura mais marcante na família ou na escola. Percebemos que pais e mães leitores são um fator determinante para que a história do leitor se inicie mais cedo e, portanto, ele adquira um grau de intimidade maior com a leitura. O depoimento da ENTREVISTA I expõe os percalços que a falta do hábito de leitura acarreta. Essa leitora, que figura no grupo dos leitores habituais, provou do desejo pela leitura, despertado pela indicação de uma professora, e foi obrigada a ler para fazer uma prova. Leu, sem esmorecer, por três vezes, porque queria realmente entender a história, que era curta: "*o livro era bem fininho, porque era feito para a escola mesmo"* – segundo sua própria opinião. Por não ter fruição (do latim *"fruitione"*, ação ou efeito de fruir, que, por sua vez, vem verbo latino

“fruere”, *“tirar de (uma coisa) todo o proveito, todas as vantagens possíveis e, sobretudo, perceber os frutos e rendimentos dela”*[25]), a leitora só pôde experimentar os prazeres daquela leitura de que tanto gostou lendo-a por três vezes.

Primeiramente, penso que o livro “fininho”, que sugere poucas páginas, poucas palavras, leitura rápida para quem não tem o hábito de ler, nos avançados anos do Ensino Fundamental, denota que a leitora, que não teve incentivo em casa com os pais, também tardou, por volta dos 13 anos, a ter seu incentivo obrigatório de estudos na escola, tendo chegado a entrevistada ao seu primeiro livro aos sete anos de estudo. A situação induz a algumas questões: em qual momento a escola[26] pensa iniciar os rituais de leitura de obras literárias? Não fosse “fininho”, o livro,teria surtido o mesmo ânimo na leitora em lê-lo três vezes? Se não fosse obrigada a ler para a prova, teria a leitora se dedicado tanto a entender o que estava lendo? Teria lido a obra? Teria a obra suscitado o mesmo interesse? Questões como essas parecem colocar a leitura como um jogo de risco, mesmo dentro do local que deveria ser o ideal para a iniciação da leitura, quando esse ritual não começa na família.

A “*criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores”* (FERREIRO, 2002, p. 25). Todo jovem ou adulto que teve, quando criança, no seio familiar a oportunidade de ouvir histórias relatadas ou lidas por pais ou avós, no aconchego do colo ou aninhado aos lençóis, na cama antes de dormir, têm esses momentos vivamente gravados na memória. A história que foi contada naquele momento é sempre lembrada com mais ou menos detalhes e sensações: o medo, a indignação com o comportamento de alguma personagem, a raiva ou a ternura que se sentiu por outras, a curiosidade e ansiedade pelo desenrolar da trama, a voz do leitor/narrador, o lugar em que estava, cheiros, cores, imagens, sensações não são apagados da memória. Esses são momentos que induzem a criança ao interesse por desenvolver a leitura, conhecer as letras e passar a ler, com autonomia, os textos que só pode apreciar na voz de outrem, e outros textos que lhes suscitarão interesse.

---

[25] *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* .(1986 , p.815)

[26] A escola em que esta leitora concluiu a educação básica é da rede pública. Mas é fato que as escolas particulares, em sua maioria, também selecionam obras “fininhas”, de pouco fôlego, para alunos já no final do Ensino Fundamental, a despeito de eles já envergarem leituras extra-escolares de obras modernas de mais de 500 páginas, por interesse próprio, além de poesia e obras clássicas.

> *"Mamãe não apenas lia e dramatizava as histórias para mim, mas as inventava também. Criava novelas em capítulos, que eu aguardava ansiosamente a cada final de tarde. O mais fantástico é que eu podia interferir na história, pedindo para que o destino dos personagens fosse modificado aqui e ali. Foi minha iniciação às delícias de imitar o Criador. Pois um escritor tem sobre seus personagens poderes de vida e morte; é senhor absoluto de seus destinos, como os religiosos acreditam que Deus seja dos nossos."* (BRASIL, 2001, p. 155)[27]

É fato que milhões de famílias não têm condição de ter um livro para ler, não apenas pelo seu valor monetário, mas por ele não estar à disposição na comunidade, que não tem biblioteca privada, pública ou livraria, por ser região bastante afastada dos centros urbanos, ou mesmo quando estão encravadas neles, a comunidades mais carentes ficam distantes das bibliotecas, sendo os valores dos transportes um impedimento. A difícil acessibilidade à linguagem da obra literária, pois o alfabetizado rudimentar e o analfabeto, que compõem um percentual de 37% da população brasileira entre 15 e 64 anos (INAF/BRASIL, 2007), constitui um dos mais eficazes fatores de afastamento do leitor do objeto livro, da obra literária.

Em comunidades onde a oralidade, o contar histórias, ainda tem espaço, aliando-se ao acesso a livros, a participação da criança no desenrolar do cotidiano, o envolvimento com a dinâmica doméstica, também dá suporte para a fabulação e para a aprendizagem da leitura. A alquimia da mãe na cozinha preparando o bolo; o pai consertando o estrado da cama que foi quebrado pelas brincadeiras infantis que desafiavam a gravidade. Tudo ensinado e aprendido sem ser percebido. Tudo memorizado, esperando uma oportunidade de ser exercitado. Com a leitura não é diferente. As histórias ouvidas na infância são um dos principais encantamentos na vida do leitor, mas não são os únicos, nem os últimos.

A influência familiar no aprendizado foi e é colocada como fator responsável pela capacidade do desenvolvimento escolar de muitos alunos[28]. Além disso, a família é considerada responsável pela promoção cultural das suas crianças e adolescentes. Tratando-se de cidades como São Paulo, com uma ampla e populosa periferia, com o acesso à cultura dispendioso para a maior parte da população –

---

[27] Depoimento da leitora Madza Ednir, pedagoga pela USP, mestre em Educação pela PUC/SP, consultora em Comunicação e Educação do Cecip (RJ), autora, dentre outros livros, de *Ler e Escrever*, *Muito Prazer*, em parceria com Beatriz Cardoso.

[28] "Por volta de 1970, os estudos em sociologia da educação deslocam a responsabilidade pela incapacidade de aprender para o contexto familiar: em vez de algo intrínseco ao aluno haveria um 'déficit cultural'" (FERREIRO, 2002, p. 14).

cinema, teatro, apresentações artísticas, mesmo com algumas facilidades para os estudantes, são oferecidas a valores que dificultam o acesso –, a maioria da população pouco pode oferecer aos filhos nesse sentido. Apesar de existir na cidade de São Paulo grande oferta de espetáculos gratuitos[29], tais eventos não dão conta da demanda que inclui a maioria da população. E, entre os mais abastados, que apresentam condições de oferecer cultura aos filhos, quando o fazem, muito pouco é através dos livros. Tenho observado isso, quando dou aulas particulares para alunos estudantes em escolas particulares, com mensalidades de mais de dois salários mínimos mensais, e observo que mais de 50% deles não tem obras literárias em casa e só compram os livros que a escola exige para leitura e posterior prova.

A leitura ouvida dos pais ou irmãos mais velhos também é pouco mencionada entre os leitores não-habituais, além da pouca menção de frequência ao teatro, mesmo amador, ao cinema, a apresentações musicais, bem como participações em eventos esportivos, tanto na infância como na fase adulta.

A família não tem dado conta de inúmeros processos que poderiam, e deveriam, dar suporte ao incentivo da leitura às suas crianças e seus jovens, por motivos que variam desde o déficit financeiro até o déficit cultural. Então, a família delegou à instituição escolar tal incumbência. Mas o principal déficit promovido pelas famílias é o da falta de produção de imagens em que eles, os pais, apresentam-se aos filhos de livro em punho, contando para eles histórias infantis, ou mesmo sem o suporte do livro, contando-as de memória. Outra imagem pouco mencionada pelos leitores é a de seus pais no ato da leitura para si mesmos. Assim, a falta de lembranças dessas imagens deixa de colorir as lembranças da infância: quando *"meditada na intimidade mesma do devaneio solitário"* (BACHELARD, 2001, p. 120-121).

Espaço-tempo escola

> *"é preciso deixar claro que como eu muitas pessoas também não tem ou não tinham o hábito de ler, e não é por culpa somente delas, os nossos mestres*

[29] SESC, SESI, Teatros Municipais, alguns projetos culturais como a Virada Cultural, promovida anualmente pela prefeitura de São Paulo.

talvez pela falta de preparo não incentivaram a leitura e dói saber que hoje em dia a realidade é ainda pior." (REDAÇÃO 51)

> *"Cada homem tem uma história, ou ainda, cada homem é uma história. Cada vida se apresenta como uma linha de vida. O ensino seria um aspecto do período ascendente dessa história: assinala o crescimento mental, intrinsecamente ligado ao crescimento orgânico. Sua função é permitir uma tomada de consciência pessoal no ajustamento do indivíduo com o mundo e com os outros."* (GUSDORF, 1995, p. 13)

É obrigação dos pais ou responsáveis matricularem seus filhos ou tutelados na rede regular de ensino[30], mas é sabido que a educação escolar da pessoa ultrapassa os muros e os tempos dedicados aos estudos escolares. Considerando o esforço de estudo que é necessário dispensar para que uma pessoa possa desenvolver o aprendizado da linguagem, tanto para ler como para escrever, não só por parte dela mesma, mas exigindo atenção dos familiares e dos profissionais envolvidos, é preciso pensar que o costume de acompanhar os estudos dos filhos não é sedimentado na cultura familiar brasileira. Partindo dessa premissa, é preciso ressaltar que dentre os (des)cuidados com os estudos é crucial repensar a importância dos cuidados com a leitura e com os hábitos de estudo da leitura.

As horas e os anos que crianças, jovens e adultos passam confinados na escola, aprendendo as técnicas de decodificação da linguagem, que lhes são ensinadas para ler e escrever, não resultam no êxito esperado para o domínio da leitura e sua fruição. Essa é uma constatação. Vemos, desde sempre, a ênfase escolar dada às aulas sobre norma gramaticais, mas não vemos os agentes educacionais lidarem com a efetiva leitura de obras literárias na mesma proporção. Emília Ferreiro (2002, p. 13) postula a insistência da escola em tentar ensinar uma técnica para ler e escrever, em detrimento a capacidade da democratização da leitura e da escrita para formar cidadãos conscientes de seus direitos e obrigações.

Aos estabelecimentos de ensino cabe "*velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente"*[31], o que significa trabalhar em sala de aula todo o conteúdo planejado e "*prover meios para a recuperação dos alunos de menor*

[30] ECA, Título II, Capítulo IV, art. 55.
[31] LDB, 1996, T ítulo VI, art. 12, Inciso IV.

rendimento"[32]. Esse "menor rendimento" não considera variáveis como tempos de aprendizagem de cada um, nem põe em questão a pessoa do aluno em relação ao discurso didático que o corpo docente realmente conseguiu aplicar em sala de aula. O aluno que rendeu pouco não se desenvolveu por sua própria incompetência, pois os estabelecimentos de ensino, pouco questionados sobre suas metodologias, afirmam sempre cumprirem seus programas: o que é dito em sala de aula é "matéria dada" e, portanto, é considerada, obviamente, aprendida. Pelo número de analfabetos funcionais presentes nas estatísticas[33], é possível concluir que a aferição das competências de leitura, aplicada pelos estabelecimentos de ensino no Brasil, apresenta consideráveis lacunas.

Nas salas de aula é possível perceber que todos os itens da gramática da língua portuguesa são tratados no mesmo tom e com parco entusiasmo. Substantivo e sujeito, paroxítonos e dissílabos são temas estudados sem que se destaque possíveis comparações para que se compreenda a natureza desses conceitos. Conceito, inclusive, é palavra pouco empregada no vocabulário escolar. Entendendo-se que a língua, seus conceitos e usos técnicos são prioridades da educação escolar, deveriam ser compreendidos por uma porcentagem maior de alunos. Uma melhor compreensão das regras da língua deveria levar, num sentido, a um melhor desenvolvimento e, noutro sentido, a uma melhor compreensão de textos literários, cuja leitura, ainda que fragmentada nos livros didáticos, auxilia na compreensão das técnicas de linguagem. Mas a escola não avança nesse caminho nem para um sentido, nem para o outro.

O texto, nas aulas de língua portuguesa, é pouco trabalhado no sentido de propiciar ao estudante a oportunidade de experienciar a palavra pronunciando-a, exercitando-a, além do pretexto das normas gramaticais. A apreciação da obra de arte literária, da cadência dos versos e das frases, da harmonia das orações e estrutura dos parágrafos cosendo a coesão e a coerência do texto, revelando seu teor estético, não é explorada. A beleza do significado depurando a audiência, detalhando-se a intelecção e a interpretação de textos animados nos contornos e coloridos da imaginação de cada leitor não se configura em exercício prático. O

[32] Idem, Inciso V.
[33] http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/inaf2007.pdf, p. 11-12.

universo escolar não se aproveita, nem se beneficia, da estreita e explícita relação que – institucionalmente, obrigatoriamente, explicitamente, legalmente, teoricamente... – tem com a leitura. Muitos dirão, principalmente os professores, que os alunos não estão interessados em ler, que dizem que os textos clássicos são velhos, falam de um tempo que não lhes diz respeito etc. etc. etc. São os modernos argumentos que parecem atualizações dos motivos por que, no século XVIII, afirmava-se que mulheres, operários, pobres, negros não deveriam ler (ABREU, 2003). Argumentos que não se fundamentam nos dias atuais, posto que não se veem professores, nem mesmo os de Língua Portuguesa e Literatura, portando obras literárias que estejam lendo, por seu próprio interesse pessoal ou profissional, misturadas aos seus diários de classe, com a frequência que poderíamos imaginar necessária. Tampouco é comum ver alunos com livros em meio aos seus cadernos ou lendo, no ambiente escolar, livros que estejam fora das listas dos paradidáticos para leitura compulsória para a realização de provas.

A escola deveria ser local de acesso a grande quantidade e diversidade de obras literárias (FERREIRO, 2002, p. 63), mas o mais próximo que os alunos chegam da literatura é através dos trechos de obras literárias que são enxertados nos livros didáticos, à guisa de estudos literários, fracionados para servirem à aprendizagem da norma culta da língua, conforme postula Magda Soares (2006), pensando a escolarização da leitura:

> *"Assim, ao ser transferido do livro de literatura infantil para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto* para ser estudado*. (...) Os objetivos da leitura e estudo de texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura."* (SOARES, 2006, p. 43)

Essa situação perpetua-se até o final do Ensino Médio. E muitos alunos saem da escola conhecendo de literatura apenas o que viram nos livros didáticos. Então, diante de um contexto de aprendizagem de língua e literatura que deveria ser algo novo e abordado em sua completude, através da obra literária apresentada em sua íntegra, o que não acontece, penso serem os enxertos de obras literárias nos livros didáticos e as leituras de obras literárias obrigatórias para se fazer prova algo menos ruim do que possa parecer. Muitos dos que hoje são leitores habituais, são-no porque se depararam com esses textos. Mas a questão é que a relação entre escola

e leitura de obras literárias precisa ser pensada pelo ponto de vista do professor, principalmente. São as práticas de sala de aula que determinam as formas de apresentação do livro didático. O “livro do professor”, que poderia ser chamado de “o professor do professor”, serve ao professor naquilo que ele precisa em sala de aula, naquilo que ele imagina ser a aula, na aula que ele não planejou e os livros didáticos fazem para ele. Lidamos com uma questão comportamental, que só pode ser mudada com a mudança de comportamento do professor perante a literatura e perante o ensino de literatura aos seus alunos.

Na escola, espaço-tempo idealizado para quem não apresenta nenhuma manifestação de dificuldade com o aprendizado e com o ensino, a pessoa que tem dificuldades com a leitura, em meio a uma turma de trinta ou mais alunos, tende a não declarar em sala de aula suas dificuldades, para não se expor a constrangimentos, pois, geralmente, entende que suas dificuldades são fruto de sua pouca capacidade de entender o que parece tão simples e claro ao entendimento de “todos”, o que na maioria das vezes é uma inverdade.

> *“Professora. Eu li o texto que a senhora mando, le no momento esto um pouco apavorada, esto desabafando, escrevendo para você.*
> *Professora: espero que não fique nervosa com migo. Sou um poco tímida fico com vergonha de perguntar algumas coisas para a sinhora.”* (REDAÇÃO 81)

Esta é a terceira versão da redação proposta aos alunos do cursinho. A aluna em questão concluiu os seus estudos através do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo iniciado sua alfabetização aos 14 anos. Declarou, nas versões anteriores da redação, ter dificuldades para ler e escrever, por não ter estudado de forma regular. Nesse depoimento, feito no segredo do espaço de papel em que compôs a redação, a aluna, quando pede para que a professora não fique nervosa com ela, conota em seu discurso que suas perguntas podem ser de ordem muito simplista, quando analisadas do seu próprio ponto de vista. Infere também que o discurso do professor, por mais claro que seja, pode estar além do entendimento dos alunos.

Comparar as condições do ensino regular com as de regime de aceleração não é prerrogativa deste trabalho, mas a realidade é que os alunos que se viram obrigados a estudar por esse sistema têm sua formação extremamente defasada

quando da conclusão do curso. Caberá aos profissionais da educação que lidam com esse público apresentar maior tolerância, lidando com algumas das suas dificuldades de maneira mais individualizada. E uma dessas dificuldades é se desenvolverem na leitura, principalmente a leitura de literatura, que, por sua natureza de se dar no decorrer do tempo despendido para sua execução, exige paciência e dedicação para quem ensina, para quem aprende, para quem lê, para quem escreve.

As dificuldades que uma pessoa encontra no início da alfabetização e no decorrer dos primeiros anos da lida com a leitura serão dificuldades estendidas pelo correr dos anos. Mas a competência principal dos estabelecimentos de ensino, dos coordenadores pedagógicos e dos professores é de *"cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino"*[34]*.* E no afã de cumprir os protocolos institucionais, não se leva em consideração o arcabouço de conhecimentos que a pessoa traz. Crianças, jovens e adultos são considerados seres saídos do nada, que estão na escola para aprender tudo o que lhes é necessário saber: a instituição escolar ignora as *"trajetórias dos alunos e as culturas de que são portadores, tachadas preconceituosamente de* 'senso comum'" (FERREIRA-SANTOS, 2008, p.8). Cumpre as determinações da lei, expondo o conteúdo das aulas sem tanger a forma com que seus ouvintes, alunos, pessoas estão recebendo, compreendendo, processando as informações transmitidas no momento em que elas acontecem, porque esse conhecimento, ou melhor, conteúdo, será aferido na prova, que compõe mais um documento que o arsenal burocrático tem para comprovar o aprendizado dos alunos.

Os "bons alunos" assimilam de primeira as informações apresentadas em sala de aula e, ciosos das "regras do jogo", tiram boas notas, o que basta para deixar todos – pais, mães, padrinhos, tios, professores, diretores e avaliadores de pesquisas sociais e de políticas de educação – satisfeitos com resultados quantitativos aparentemente positivos. Estatísticas que privilegiam quantidades, apenas, tiram do foco a qualidade desses mesmos resultados. Porém, esses alunos nem sempre realmente compreenderam o que fizeram. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais há um imenso número de pessoas com o Ensino Médio

[34] LDB, 1996, art. 13, inciso II.

concluído, ou mesmo formadas pelas tantas universidades, que não têm o hábito de ler obras literárias (TRAGTENBERG, 2001).

Aos excluídos do grupo dos “bons alunos” restam as infindáveis aulas de reforço, pois é preciso reconduzi-los aos caminhos da escolarização que não valorizam suas culturas

> *“tachadas, preconceituosamente de* ‘senso comum’, ‘ignorância dos pobres’, ‘falta de pré-requisitos’, ‘incapacidade intelectiva’, quando não são patologizadas e estigmatizadas: ‘dcm – déficit cerebral mínimo’, ‘déficit de atenção’, ‘dislexia’, *ou mais recentemente como* ‘hiperativos’. *E então são acionados os mecanismos de seleção e exclusão (explícitos ou não).*” (FERREIRA-SANTOS, 2008)

É o momento em que há a pulverização das responsabilidades pelo desenvolvimento desses alunos dentro dos padrões institucionais e é sugerido ou, por vezes, determinado, seu encaminhamento a consultas com fonoaudiólogos e psicoterapeutas, além de aulas de reforço. Se a estratégia não alcançar um resultado positivo, ninguém assumirá a responsabilidade e o aluno ganhará um dos rótulos propostos no postulado por Ferreira-Santos (2008). Ressalto que descrevo o que ocorre com alunos que apresentam recursos financeiros suficientes para gozarem de tantos “cuidados”. Aos estudantes da rede pública de ensino é pouco provável que esses profissionais sejam acessíveis.

É verdade que muitas das vezes essas providências podem surtir resultados positivos, posto que alguns desses profissionais fazem as vezes de professores e de pais, restabelecendo ao aluno um mínimo de equilíbrio que o auxiliará a ser reincluído, ainda que sazonalmente, no grupo dos “bons alunos”. Penso que ambos os grupos de alunos ficam sem compreender grande parte dos conteúdos propostos, questionando-se para que servem, aonde os levarão, segundo as concepções da instituição em que estudam e num posterior interesse próprio do aluno, principalmente pela apreciação da obra literária. Em se tratando de ensino da língua e das competências de leitura, cabe quase unicamente à escola fazer do aluno pessoa que consiga desenvolver plenamente a leitura, reunindo condições de se tornar um leitor habitual capaz de apreciar a arte literária, mas esse horizonte não tem sido alcançado.

Os leitores não-habituais revelam poucas e frágeis ligações com a arte literária. A maioria deixa a escola com uma lembrança que preferiam por esquecer. Enfim, alguns “bons” e “maus” alunos arranjar-se-ão em algum momento da vida como apreciadores da obra literária, apesar da escola, se se depararem, em algum momento, com um encantador para a leitura, que pode ser um filme assistido ao acaso, um amigo numa conversa tranquila, um desconhecido num encontro fortuito, um livro esquecido num banco de parque ou praça, uma melodia, a televisão, uma palestra, uma celebração de culto religioso, uma biblioteca, uma livraria, uma conversa sobre literatura ouvida num transporte público, uma pessoa sorrindo, ou chorando, enquanto lê.

A pessoa que presencia e/ou participa de eventos de leitura como saraus, leituras teatrais, como o carteiro Mário, do filme *O Carteiro e o Poeta*, que se encantou pelo poeta, mesmo com a frágil proximidade presencial, entregando-lhe cartas. Dessa proximidade com o mestre Neruda, e sua experiência com as metáforas, Mário passa por incrível compreensão do amor e do mundo à sua volta. Assim como alguns alunos do cursinho que participaram pela primeira vez de um sarau, lendo poesias, trechos de narrativas mitológicas e contos tradicionais, além de grandes autores que eram tema de vestibulares, e os participantes do Núcleo da Palavra, já íntimos dos textos, que a partir de leituras literárias dispõem-se a criar suas impressões de leitura, tomando para si o poder de recriar um pensamento que os autoriza a compor as próprias poesias. As manifestações de êxtase promovidas pela leitura da obra de arte literária deixam marcas indeléveis de prazer em quem as experiencia, seja essa experiência vivida a qualquer tempo, na infância, na adolescência ou na vida adulta, independentemente do nível de alfabetização em que se enquadre a pessoa, bastando que haja um condutor, um encantador, um apreciador da obras literárias que seja um leitor habitual.

O espaço-tempo contexto cultural

> *"O que você entende por leitura? Nada, absolutamente nada?*
> *Expressar-se em português com clareza e correção é uma das maiores dificuldades dos brasileiros. A boa notícia é que muitos estão conscientes disso e querem melhorar.*
> *Seria errado concluir, que a leitura é uma paixão dos brasileiros, assim como o futebol, a televisão e a música."* (REDAÇÃO 62)

> *"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se aprendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto".* (FREIRE, 2003, p. 11)

> *"Com o repertório cultural constituído basicamente de referências provindas de seu mundo privado, a criança acaba se relacionando com os textos a partir desse repertório reduzido, ou seja, a partir de posições e valores ligados a contextos em que os interesses da* vida *prevalecem sobre os do* mundo." (PERROTTI, 1990, p. 95)

O contexto cultural, pensado como a totalidade de vivências que a pessoa possa experimentar no meio em que vive, engloba os espaços-tempos família e escola e suas experiências, mesmo que íntimas ou particulares, que de alguma forma se traduzem no comportamento público da pessoa do leitor, ajudando a caracterizar, ou dando cores às características do espaço-tempo contexto cultural. Por exemplo, uma escola que tenha em seu projeto pedagógico a participação efetiva da comunidade dará suas cores ao contexto cultural da região, da mesma forma que uma família que participa da escola e tem os filhos participando dos eventos da comunidade imprime marcas da personalidade familiar e, consequentemente, de cada indivíduo, no contexto em que está inserida.

Essas experiências podem ser de ordens múltiplas e variáveis, envolvendo, por exemplo, uma mesma esfera social ou uma mesma família, na qual se perceba variação na opção religiosa, no gosto musical, na orientação sexual, nas crenças políticas e em outros interesses. Uma gama de informações culturais pode ser experimentada devido a essa variedade de escolhas de uma mesma comunidade ou família, Tomando por exemplo religiões diferentes, uma seção de umbanda e um culto evangélico apresentam, em tese, significativas diferenças em seus cultos e templos. Modalidades esportivas diferentes, como, por exemplo, as corridas

automobilísticas e as corridas de cavalos; o futebol de campo e futebol de areia, jogo de xadrez ou jogo de damas têm uma ligação através da competitividade, mas apresentam semelhanças nos campos semânticos e diferenças nos procedimentos, que ampliam significados que só poderiam ser conhecidos na vivência nesses lugares.

A opção pelo termo contexto cultural intenta incluir as atividades culturais da região, do entorno em que a pessoa vive, englobando os interesses individuais, que não estão no contexto do meio, mas dizem respeito à pessoa, como, por exemplo, tocar um instrumento. Inclui também as atividades culturais da região em que a pessoa nasceu, quando ela não é nativa do local em que se desenvolveu ou está se desenvolvendo. São os eventos culturais que a pessoa traz ontologicamente registrados em sua vivência, como festas e costumes familiares. Quem viveu a experiência de do carnaval de rua de algumas cidades brasileiras ou dos grandes desfiles carnavalescos das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo (seja assistindo a eles ou deles participando ativamente) ou, ainda, quem presenciou as disputas de quadrilhas de São João, em Recife, não deixa de se emocionar com a lembrança do ritmo que se leva no coração para onde quer que se vá, em quaisquer tempos que sejam. Experiências como participar de um evento para pessoas com necessidades especiais de vários tipos (auditiva, visual, de mobilidade) também marcam a pessoa de forma ímpar.

Esse contexto cultural da pessoa do leitor mesclado com experiências culturais de outros lugares, que conheceu *in loco* ou apenas de ouvir falar, deixa muitas vezes marcas indeléveis evocadas pela memória emocional ativada por fotos, comentários, e que fazem parte da formação cultural da pessoa. Algumas obras literárias registram culturas, costumes de países que não visitamos, e não visitaremos, mas também ficam registradas na memória afetiva por termos gostado das imagens descritas pelo autor quando as lemos.

Procurando pensar a palavra contexto desde ao pé da letra ate à cabeça do pensante, temos, numa das suas acepções, *“aquilo que constitui o texto no seu*

todo"[35]. O texto em questão é a história do leitor, seu trajeto, de que histórias é composto, é escrito, e como é por ele narrado, expresso.

Quando Perrotti, (1990) discorre sobre o confinamento cultural ao qual as crianças estão submetidas – lembrando que a obra foi escrita há 20 anos –, assistimos ao reverso dessa moeda. As crianças sujeitos do discurso da obra são crianças que reúnem condições de estarem confinadas, "protegidas" por suas famílias:

> *"perdendo a possibilidade de alargar desde cedo seus contatos com a diversidade, a infância protegida dos tempos modernos vê a possibilidade de ampliação de seu repertório cultural adiada para períodos posteriores aos da sua formação. O* substratum*, as bases ficam, por assim dizer, praticamente expostos apenas ao espaço privado e a seus interesses, ou como se verá, às referências obtidas por vias indiretas, através da produção cultural (livros, revistas, televisão...)."* (1990, p. 95-96)

Muitas das nossas crianças não estão protegidas assim por suas famílias, e não é por acaso que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) teve origem no mesmo ano em que Perrotti publicou sua obra. Há crianças e jovens que vivem o reverso da moeda, não passam pelo confinamento pensado como o isolamento por obsessão ou zelo dos pais temerosos dos perigos do mundo moderno; são crianças e jovens que estão fora desse confinamento, mas afastadas do acesso à produção cultural – livros, revistas, teatro, cinema –, restando a televisão, que, na maioria das vezes, não se apresenta adequada a esse público. Sem contar que essas crianças são submetidas à rede pública de ensino, que nos oferece um imenso contingente de diplomados sem condições de ascender ao ensino superior público, o único possível para essa massa.

Apóio-me num contexto comum a quase todos os grupos pesquisados e lanço um breve olhar a ele: o contexto educacional brasileiro. Aí encontramos fatores políticos e sociais excludentes, que não poupam crianças, jovens, adultos, pobres, indígenas, negros e mulheres, em muito dificultando o desenvolvimento educacional da população. Fatores principalmente políticos, que deveriam concorrer para a acessibilidade à educação e cultura, ampliando as possibilidades de crescimento pessoal da população, conferem ao avanço da pessoa ainda mais dificuldades (SILVA JR, 2002, p. 27).

[35] Dicionário Aurélio.(1986)

A situação de carência cultural, no sentido de escrita e de leitura, nasceu com a condição de colônia que se torna independente politicamente, mas cujo *"horizonte social é a condição brasileira de nação periférica e dependente, que procura insistentemente realizar (...) sua revolução burguesa*" (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 7). E que apóia todas as manifestações culturais literárias em um nível social aburguesado que exclui, por princípio, os que não se enquadram no rótulo. Portanto, falar de leitura e escrita, ainda hoje, no Brasil, do ponto de vista de quem está desempregado ou ocupando um espaço na economia informal com trabalhos sem remuneração previsível, ou em funções em que os salários oscilam entre pouco mais ou pouco menos de um salário mínimo vigente[36] por turnos de trabalho que ultrapassam oito horas; falar de leitura e literatura do ponto de vista de quem concluiu a educação básica, principalmente nas duas últimas décadas, na rede pública; falar em literatura e leitura para quem só alcançou a possibilidade de estudo nos anos da juventude ou da vida adulta, ocupando as salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é enveredar por trajetórias de vida bem áridas no tocante à leitura literária, desde sempre.

A Constituição Imperial de 1824 já privava crianças escravas e indígenas, não consideradas cidadãs, do direito à instrução primária e gratuita, deixando também à margem jovens e adultos, que componentes de um vasto contingente de analfabetos. (CURY, 2000, p. 12). Na República, a Constituição de 1891 proibiu o voto dos analfabetos, que compunham uma multidão de 80% da população brasileira (GALVÃO e SOARES, 2004, p. 27). Somente a Constituição de 1934 registra o reconhecimento do ensino primário como um direito de todos – crianças e adultos – em caráter gratuito e de frequência obrigatória, que deveria *"ser ministrada pela família e pelos poderes públicos"*, expressando os desejos e clamores sociais. (Cury: 2000, p. 16). A Constituição outorgada de 1937, em seu art. 129, diz:

> *"O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.*
>
> *É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e*

[36] Valor bruto do salário mínimo em 2009: R$ 465,00.

> *os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público."*

Ao especificar um ensino pré-vocacional voltado *"às classes menos favorecidas"* e destinar às indústrias o *"dever"* de criar escolas que instruíssem o possível futuro contingente de empregados dessa mesma indústria, o governo demonstra pouca afinidade com a importância do aprendizado para a formação da pessoa, para a qualidade da existência humana, corroborando o estabelecimento de um *"regime"* de manutenção das classes menos favorecidas a perpetuarem o regime de manutenção do sistema, com patrões subsidiando sujeitos para serem potenciais empregados preparados para trabalhar para esses mesmos patrões. A colocação *"escola de aprendizes destinada aos filhos de seus empregados"* parece inferir que esses *"filhos de operários"* não são também filhos da pátria, com deveres e direitos para além de aprendizes:

> *"a Constituição outorgada de 1937, fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente, deslocará, na prática, a noção de direito para a de proteção e controle. Assim proíbe o trabalho de menores de 14 anos durante o dia, o de menores de 16 anos à noite e estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. Isto não significa que o Estado Novo não tivesse uma proposta de ação sistemática para a educação escolar, ainda que sob a égide do controle centralizado e autoritário. Em termos de concepção, o Estado Novo chega a explicitar uma discriminação entre as elites intelectuais condutoras das massas e as* classes menos *favorecidas, voltadas para o trabalho manual e com acesso mínimo à leitura e à escrita."* (CURY, 2000, p. 17)

O mote das medidas estava também calcado no apoio à industrialização, posto que as indústrias com seus maquinários modernos e caros "*exigiam um mínimo de escolaridade e de controle da mão de obra"* (idem, p. 17), que se qualificasse para operar máquinas, para a produção de bens e lucros. Não levando em conta, portanto, a formação da pessoa como importante valor para a constituição da nação, mas sim sua força específica de trabalho para a proteção dos bens da elite.

As demais Constituições passaram a compor seus textos referentes à educação como sendo *"um direito de todos e será dada no lar e na escola"*[37], passando o Estado a destinar, embora nem sempre de maneira declarativa, um

[37] Art. 166 da Constituição de 1946; art. 168 da Constituição de 1967 e art. 176 da Constituição de 1969.

percentual da renda de impostos em fomento ao ensino, nos níveis federal, estadual e municipal.

Somente a Constituição de 1988, em seu artigo 205, registra um envolvimento maior do Estado e da sociedade no dever de promoção da educação:

> *"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."*

O Estado passa a declarar a educação como um tema que envolve a família, já dado pelas práticas cotidianas e pelo clamor popular, iniciando um processo de ajustamento ao necessário desenvolvimento de "todos": crianças, jovens e adultos, cada um a seu tempo, como pessoa, cidadão e profissional. Um avanço tardio, mas avanço, reconhecido na última Carta Magna. Ainda assim, o Brasil ostenta, neste início de século, índices correspondentes a 10% de analfabetos, perfazendo um contingente de cerca de 14 milhões de pessoas nessa condição, com 15 anos ou mais[38] (IBGE, 2008, p. 43). Nesse contexto constitucional em que as políticas estão voltadas para uma estruturação da escolarização e da alfabetização das pessoas, ainda pensadas como extensões de máquinas a funcionar, é compreensível o pouco interesse pela leitura como um fator de formação da pessoa em nosso país.

O Brasil tem muitos enfrentamentos para alcançar um patamar favorável à educação. Apesar da redução das taxas de analfabetismo na última década, desigualdades sociais ainda persistem, atingindo principalmente as *"populações vulneráveis, como as negras, indígenas, quilombolas, pobres, sob risco de violência e exploração, e com deficiência. Ou seja, as desigualdades presentes na sociedade ainda têm um importante reflexo no ensino brasileiro"* (UNICEF, 2009, p. 14). Desafios como o acesso à Educação Infantil para crianças de até 5 anos e garantia de permanência na Educação Básica; combate à evasão de quase metade dos adolescentes de 15 a 17 anos do Ensino Médio (Idem, p. 6); equalização da idade adequada ao ano de estudo são temas que estão em pauta nas políticas públicas educacionais. O envolvimento da família e da comunidade é imprescindível para uma educação que se garanta contextualizada, o que significa considerar

[38] Dados do relatório de Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE, colhidos em 2007.

> *“a realidade das pessoas, do lugar, da cultura e das relações sociais onde se desenvolvem as ações educativas. E proporcionar atenção individualizada implica reconhecer cada criança e adolescente como sujeito do processo de aprendizagem, reforçando e valorizando sua cultura, seus conhecimentos e suas possibilidades, apoiando-os no enfrentamento de seus desafios.* (UNICEF, 2009, p. 13)

A família, a escola e a pessoa na infância, na juventude e na vida adulta estão incrustadas num contexto cultural de dificuldades técnicas com o aprendizado: construção de escolas, contratação de professores, planos de educação, diretrizes e bases da educação, vagas nas escolas, evasão escolar, qualidade do ensino, educação infantil, educação de jovens e de adultos, formação contínua de professores, projetos de fomento à leitura, analfabetismo, alfabetismo funcional. Séculos de pouca relevância dada às questões da educação do povo; às questões da educação, seguidos de décadas de preocupações tênues e descompromissadas, conforme rezam nossas Constituições. Todas essas dificuldades compõem a fase heróica da educação, numa busca constante de políticas de governo por parte da sociedade organizada para dirimir barreiras que impedem o avanço da educação, como a fome e a miséria, através de leis que garantam direitos, para alcançar outra fase, que se concentre mais no desenvolvimento das pessoas.

Dentro desse contexto político da educação regular, atribuída à escola, estão os espaços que figuram no contexto cultural da pessoa. Os espaços que ora privilegio são os que, juntamente com o espaço familiar, servem como palco para o desenvolvimento da pessoa além dos limites do espaço da convivência familiar, ou de outra instituição que faça o papel de família, como: os espaços comuns de convivência de casa – o quintal, a vizinhança, os arredores possíveis para a (con)vivência; o espaço da prática religiosa –,, templos católicos, evangélicos, umbandistas, de candomblé, messiânicos, budistas, judaicos e tantos outros espaços que praticam filosofias de vida. Há também os espaços reservados às praticas esportivas, ao aprendizado da música, livrarias, bibliotecas públicas, as manifestações culturais civis, religiosas, folclóricas, contemporâneas das quais a pessoa participa. Todos esses espaços exercem influência sobre a formação e o desenvolvimento da pessoa, em especial o seu envolvimento e desenvolvimento com a linguagem escrita.

Paulo Freire (2003) pontua a influência do contexto para a inserção no mundo do desenvolvimento da linguagem escrita:

> *"Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz"* (2003, p. 15)

Do depoimento de Freire destaco a dimensão da importância de sua formação escolar e seu hábito de leitura, para que pudesse, numa reflexão, num voltar ao passado, analisar o como, o porquê o seu processo de aprendizagem se iniciou. Muitos brasileiros riscaram o chão de terra, gravando formas que o vento apagou, mas não tomaram o rumo da escola, por motivos adversos às suas vontades. E, por isso, engrossam as estatísticas de pessoas acima de 65 anos analfabetas[39] (IBGE, 2008, p. 50), que têm muito a lamentar por não terem podido ocupar os bancos escolares.

> *"A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam. Em decorrência disso, alteram-se para crianças e jovens as relações que mantinham com categorias sócio-culturais, como diversidade/uniformidade, e categorias políticas, como autonomia/controle. Ligadas ao espaço público, com o processo burguês de* privatização, *diversidade e autonomia acabam tendo que ceder parte de seus terrenos à uniformidade e ao controle dos espaços privados. Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política.*
> *Sendo assim, problemas culturais como o da leitura devem levar em consideração essas condições dos pares diversidade/uniformidade e autonomia/controle nos tempos atuais, uma vez que as relações da infância com os livros mantêm estreitos vínculos com eles."* (PERROTTI, 1990, p. 92)

Adolescentes, jovens, adultos e idosos são afetados atualmente pelo confinamento imposto à criança descrito por Perrotti (1009). Analisando o comportamento das pessoas nas cidades, percebe-se que mesmo os movimentos se dão em confinamento: para se sair de casa, entra-se num veículo, particular ou coletivo, chega-se ao destino, que geralmente é um local fechado de trabalho ou lazer – cinema, teatro, shopping. Famílias vivem empilhadas em prédios de apartamentos, levando seus bebês para tomarem sol em ínfimos e assépticos espaços que são, muitas vezes, ironicamente cobertos. É imperioso que todas as crianças do prédio não resolvam brincar no mesmo horário, pois, além de

[39] Vide Tabela 2.2, com dados do IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios , 2007.

superlotação do espaço comum, haverá problemas de condomínio. Crianças em comunidades pobres da região urbana podem ficar fora do teto que mal as protege das intempéries do tempo, mas assim ficam expostas a esgotos a céu aberto e outros perigos menos infectantes e mais letais. Vivemos, todos, confinados. Poucas vezes podemos ter sobre nossas cabeças apenas o céu, o sol, as nuvens ou a chuva, a lua ou as estrelas, ou, ainda, experimentar em nossa pele a brisa ou o vento. Essas experiências sensoriais têm estado prejudicadas na vida das cidades grandes: talvez seja por isso que o sol tem estado, às vezes, tão forte e a chuva venha com abundância, para nos alcançarem, por saudades.

Esses confinamentos significam o que para o leitor? Como essas situações podem ser propícias para a leitura de obras literárias? Decerto a leitura se beneficia da calma, da tranquilidade e do isolamento para ser apreciada. Mas o confinamento das populações urbanas reduz a convivência entre as pessoas. Os espaços livres de convivência solidária, e não solitária, fazem falta ao desenvolvimento da compreensão das coisas. É como se estivéssemos numa reedição tecnológica do mito da caverna, vendo as coisas sempre pela moldura redutora de uma janela, que passa rapidamente pelas paisagens, ou as paisagens que passam rapidamente pelas telas – da televisão, do cinema, do vídeo, das janelas do automóvel enquanto se está sentado, não participando, não fazendo parte do contexto cultural. Parece que não somos por ele influenciados e nem o influenciamos.

Envolvida por esse contexto cultural merece destaque a biblioteca pública, pouco explorada para atividades culturais de promoção de leitura de obras literárias. O universo complexo da biblioteca que tem sua sistêmica organização para o arquivamento de livros, a pouca divulgação pela mídia de que bibliotecas públicas são locais em que se pode encontrar lazer de alta qualidade – e gratuito –, através da leitura. As instalações das bibliotecas públicas são pouco propícias ao convite à leitura. Ela, que deveria funcionar como um oásis na difícil trajetória do leitor, não funciona como tal para a maioria da população que a frequenta.

Assim como o meio interno fisiológico se estabiliza através do adequado funcionamento dos órgãos, a pessoa desenvolve suas habilidades com a linguagem através de um longo período de convivência nos espaços-tempos, sob a forja de

longa e intensa intervenção de organismos institucionais que a acompanham ao longo do processo de amadurecimento intelectual. A família, pela obrigação de educar, insere a pessoa no contexto social, moldando-lhe os hábitos de comer, vestir, interagir com outras pessoas e com o meio. Insere, preparando a pessoa para o mundo, mostrando-lhe um legado cultural e fomentando esse legado com mais um membro para cultuá-lo, cultivá-lo. Dentre os bens desse legado, para as meninas e os meninos da humanidade, estão a leitura e a escrita, ferramentas essenciais para a manutenção da cultura moderna. Da família a pessoa segue para a escola, uma das primeiras ações de "globalização", na qual todos compartilham dos mesmos conhecimentos, ao menos no tocante à linguagem, uniformizando regras de comunicação, impondo paradigmas a serem seguidos, ainda que de formas um pouco diversas, dadas as condições das escolas e dos lugares em que elas estão instaladas.

O espaço-tempo do contexto cultural, do qual a família e a escola são parte, deveria abranger, além delas, a rua, o quarteirão, a vila, o bairro e, dentro do bairro, o espaço religioso e o espaço esportivo, e expandir-se para a cidade, o estado, o país, o mundo, outra pessoa, outras pessoas, diversas em número e diversidade. Espaços e pessoas das quais se alimenta o ser, ampliando-lhe o ver, o compreender, o comparar, o ponderar, o discernir, ferramentas importantes para o desenvolvimento da linguagem, como construção do ser e da capacidade de comunicar como via de mão múltipla. Os espaços, que influenciam a formação das pessoas, passam a ser (re)constituídos e (re)significados por essas mesmas pessoas, invocando a imagem do "oroboros" – a serpente mordendo o próprio rabo – (FERREIRA-SANTOS, 1998, p. 53; PITTA, 2005a, p. 35), metaforizada em via de mão-dupla: uma cobra comendo a si mesma, ou, em sentido inverso, uma cobra construindo-se a si mesma pela boca, pela comunicação. Essa imagem também remete à homeostasia.

Esses três espaços-tempos – família, escola e contexto cultural – são os espaços da trajetória da pessoa influenciando na sua formação e oferecendo a ela vida, conhecimento, autoconhecimento e condições físicas, psicológicas e culturais de viver e interagir nesses espaços. É dentro deles que a pessoa passa a conhecer e perceber a importância da leitura e, através dela, aprende a aprender mais,

dominando conhecimentos que possam levá-la para além de aprender coisas, de escolher exercer esta ou aquela profissão, a apreciar a obra de arte literária e a multiplicar esse interesse, produzindo imagens de pessoas com livros nas mãos, que ilustrem os espaços, todos, com mais pessoas lendo, com livros mais expostos, com suas páginas abertas nas mãos de passageiros nos trens do metrô, nas filas de espera – e quantas –, nas salas de espera, nas mãos das gestantes, apoiados sobre o ventre que forma um novo ser humano – novo meio interno para substituir um mais antigo que envelhece e morre –, nas mãos dos idosos nas praças e parques da cidade, nas mãos dos homens lendo para seus filhos, nas mãos dos avós, dos irmãos, dos tios, das pajens de todos os berçários, das babás daquele menino, daquela menina, nas mãos dos médicos, dos psicólogos, dos engenheiros, dos arquitetos, de todos os professores –, mas, principalmente, dos professores de línguas –, dos alunos, das crianças, dos jovens, dos adultos... Sem exceção. Imagens que alimentem os espaços-tempos vindouros, das pessoas vindouras, engendrando a fisiologia simbólica da leitura.

A pessoa do leitor

> *"as teses que queremos defender neste capítulo visam todas a fazer reconhecer a permanência, na alma humana, de um núcleo de infância, uma infância imóvel mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação – ou seja, nos instantes de sua existência poética."* (BACHELARD, 2001, p. 94)

Apesar de este trabalho focar os hábitos de leitura de jovens e adultos, a infância está pensada como o espaço-tempo mítico que se vai guardando na trajetória de cada pessoa:

> "*Há um menino*
> *Há um moleque*
> *Morando sempre no meu coração*
> *Toda vez que o adulto balança*
> *Ele vem prá me dar a mão*
> *Há um passado no meu presente*
> *Um sol bem quente lá no meu quintal*
> *Toda vez que a bruxa me assombra*
> *O menino me dá a mão.".*(MILTON NASCIMENTO)[40]

[40] "Bola de Meia Bola de Gude", de Milton Nascimento e Fernando Brant.

A pessoa adulta comporta essa infância na memória e nela busca um modelo de conduta a seguir, ou a descartar, mas não pode, conscientemente, dela se livrar. A infância, assim como a adolescência, é preservada na memória do adulto com as lembranças de sentimentos vividos, espaços ocupados e tempos decorridos e demarcados por fatos importantes, acontecimentos cotidianos – e fundadores de significados –, por inteiro ou em detalhes, que, recuperados, (re)vividos, (re)atualizados na memória, constituem a *"noção básica de pessoa com a construção cotidiana"* (FERREIRA-SANTOS, 2004a, p. 78) da existência, que tatua imagens, no corpo e na memória, que subsidiam modelos de atitudes no mundo, tais como: preferências alimentares, receptividade para aprender e ensinar, modos de vestir, noções estéticas, manifestações de fé, preferências políticas, gostos musicais, ética, usos vocabulares, senso de justiça, posturas corporais, manifestações de solidariedade, amor, carinho, respeito, os hábitos todos, dentre eles o de ler.

A pessoa se vai construindo fisicamente a partir dos cuidados alimentares e de saúde promovidos pela família, que se vai estruturando para o mundo com a formação escolar, que subsidia as informações para a atuação no mundo da comunicação escrita e do trabalho, e o contexto cultural, que lhe confere um sentido de pertença a um grupo, englobando e extrapolando os âmbitos familiar e escolar. Assim constituída, a pessoa interfere nesse contexto cultural, ressignificando as características do seu entorno com sua presença e atuação. Desse modo, a pessoa recebe de seus espaços-tempos uma conformação que não se limita a ela, pessoa, posto que envolve a todos os que com ela conviveram/convivem, e ela alimentará seus tempos e espaços de toda a informação simbólica com a qual foi nutrida, mantendo a *"equilibração antropológica que constitui o humanismo ou o ecumenismo da alma humana"* (DURAND, 1993, p. 98).

O leitor ora delineado pelo contexto em que está inserido faz parte do processo fisiológico simbólico da leitura que proponho, atuando como uma célula envolvida pelo *"líquido extracelular"* produzido pela ação da família, da escola e do contexto cultural na sua formação, envolvido pelas condições necessárias que o caracterizarão como um leitor habitual ou um leitor não-habitual, dependendo das circunstâncias.

Esse leitor, que olho de perto, a partir de seus depoimentos e produções de texto, traduze histórias variadas com a leitura. Histórias que esboçam imagens que ilustram, ainda que algumas vezes de forma difusa, o universo simbólico do leitor. Imagens que se repetem com a grande massa da nossa população, compondo o *"meio interno"* do contexto cultural no qual as pessoas nascem, estudam, participam e se tornam leitoras. Muitos dos depoimentos registrados nas redações dos alunos do cursinho recuperam a ação dos espaços-tempos nos seus desempenhos com a leitura:

> *"Quando comecei a ter o hábito de ler foi no primário, em casa meus pais não costumavam comprar livros para eu ler (...). Na adolescência comecei realmente a me interessar pela leitura, lendo romance, policiais e outros. (...)*
>
> *Hoje em dia já casada tornou um pouco mais difícil manter o hábito de ler (...)*
>
> *Mas incentivo muito meus filhos a ler, acho importante para o desenvolvimento deles."* (REDAÇÃO 53)

Quando o hábito familiar da leitura não se estabelece no cotidiano do leitor ainda na sua infância, a leitura pode não se constituir num hábito que tenha por fulcro o exemplo dos pais com a obra literária à mão, lendo-a efetivamente, instaurando a imagem que figurará na lembrança da pessoa quando procura as lembranças da infância que se instauraram como modelo:

> "*minha mãe é professora, então desde pequena eu sempre lia gibi, minha mãe lia pra mim, então eu tenho isso desde pequena mesmo, eu comecei a ler sozinha, eu mesma buscava livros. Comecei a vir aqui na biblioteca. Mas só que pra mim, eu não queria só ler, eu queria ter os livros, eu queria ter minha própria biblioteca, entendeu? Eu comecei a comprar, pra eu mesma ir guardando as coisas, pra quando eu tivesse minha própria casa ir montando um espaço pra mim e eu queria fazer a mesma coisa com minha filha, igual minha mãe fez comigo." (*ENTREVISTA VIII)

O momento em que o filho vê principalmente os entes mais próximos – pai, mãe, avós, tios, irmãos mais velhos – segurando uma obra literária, aberta, lendo silenciosamente ou lendo para a criança, registra-se a imagem sobre o domínio da palavra grafada. É quando se instaura o processo de comunicação através da imagem registrada pela criança, que aguçou sua curiosidade pelo que aguçava a curiosidade de quem ela via lendo. Essa criança poderá pegar o livro, sentar e perceber que não compreende o que está escrito e que, portanto, não desfruta inteiramente daquela situação de olhar para as páginas marcadas com um código desconhecido.

> *"Quando criança, não tive incentivo para a leitura, mas ficava maravilhado com as leituras que meu avô contava, acho que isto me ajudou muito, esses pequenos momentos de leitura junto com meu avo foram a centelha para que no futuro, eu sentisse vontade o desejo de descobrir o que estava escrito nos livros."* (REDAÇÃO 14)

A criança perceberá que avós, pais ou quaisquer leitores mais velhos detêm o poder de fazer algo – ler – que ela não pode fazer, porque precisa aprender o que significam todas aquelas marquinhas tão organizadas na folha de papel, combinando com ilustrações tão chamativas. É preciso diferenciar que dar o exemplo de leitura, efetivamente lendo, cultivando o hábito, é diferente de apenas incentivar, dizendo que ler é importante, sem exercer a leitura.

> *"A leitura sempre foi peça muito importante em minha vida. Me lembro que aprendi a ler com seis anos, quando entrei na escola. Mas mesmo antes disso já queria saber a ler.Tudo isso graças a minha mãe que sempre me incentivou. Ela tinha uma estante na sala repleta de livros e todas as tardes se sentava comigo e com minha irmã mais nova, pegava algum livro e lia história para nós.Tinha os livros que chamavam mais a minha atenção, ficava as vezes folheando-os, vendo suas ilustrações com uma sede imensa de saber decifrar as letras ali grafadas."* (REDAÇÃO 78)

O jovem que foi beneficiado com adultos lendo para ele obras literárias infantis, ou que teve a presença dos livros no seu ambiente familiar e escolar desde a infância, tem maiores probabilidades de desenvolver mais cedo suas habilidades de leitura, de estabelecer menos traumaticamente sua autonomia para escolher leituras antes da, e na, adolescência e de alcançar bons níveis de fruição de leitura.

O acompanhamento nos estudos, com a aferição dos conhecimentos linguísticos da criança, é um dos passos para o desenvolvimento da leitura, que confere segurança à criança:

> *"Comecei a ler quando tinha 6 anos de idade (...) eu olhava as figuras e lia seus nomes abaixo. Depois minha mãe escondia as figuras e eu tentava ler, no começo trocava patos por gatos, cães por pães, mas depois a coisa foi fluindo e eu tomei gosto."* (REDAÇÃO 79)

Mas, pesquisado, esse conjunto de fatores favoráveis à leitura e leitores – como adultos leitores, adultos que leem para as crianças, livros disponíveis para a criança no ambiente familiar e de acompanhamento escolar – é difícil de ser encontrado no trajeto relatado por um mesmo leitor.

> *"Quando criança lia mais por influência do meu pai mesmo, porque minha mãe faleceu a gente era muito criança (...). Meu pai comprava livros*

> *(...), mas eu acho que a alavanca foi Monteiro Lobato, (...) então isso me influenciou, principalmente Monteiro Lobato, meu pai tinha comprado a coleção dele. (...) No Interior, a irmã da minha mãe tinha alguns livros, pouquinha coisa, (...) um livro de contos de La Fontaine, eu pegava aquele livro grosso e ficava lendo, gostava daquelas histórias (...). Por causa dos quadrinhos de Maurício de Souza, com a Turma da Mônica, aos 6 ou 7 anos eu lia super bem. Na infância foi isso mesmo: Monteiro Lobato, Maurício de Souza, os contos ... E por influência do meu pai. (...) Ele não lia para mim, não, porque ele viajava muito, incentivava do jeito dele. Ele era preocupado com a nossa educação.* (ENTREVISTA III)

A situação de perder a mãe na infância, que no senso comum desestrutura a família, não se configurou no caso do leitor da biblioteca. O pai, com sua autoridade, direito e dever, manteve os filhos estudando e os incentivou nos estudos dentro e fora dos domínios da escola. Sua influência, comprando livros para os filhos, preocupado com a educação deles, mesmo não lendo para eles, foi decisiva, quando não se limitou a dizer quanto era necessário ler, mas agiu, promovendo o subsídio necessário para a leitura com a aquisição de livros para os filhos. A presença dos livros à mão das crianças, à disposição delas, cria a oportunidade do contato, da liberdade de escolha pela leitura, da oportunidade de exercitar e ampliar as competências de leitura e lhes dá condição de escolher, por si mesmas, ler.

> *"Minha mãe é professora, então desde pequena eu sempre lia gibi, minha mãe lia prá mim (...) eu comecei a ler sozinha, eu mesma buscava livro (....) Eu nunca fiquei sem ler, eu sempre estou lendo."* (ENTREVISTA VIII)

Os livros infantis e os gibis lidos pela mãe divertiam a menina, fomentaram a capacidade da criança para se desenvolver na leitura e despertaram o interesse dela pela leitura, a ponto de ela mesma se lançar em busca de livros. Essas ações que se dão na infância perpetuam-se em imagens de leitor/leitura, ilustrando as lembranças dos adultos, que, sem perceberem, fizeram-se leitores desde pequenos, quando ainda não eram oficialmente alfabetizados, quando ainda não reuniam competências suficientes para a decodificação dos vocábulos e, portanto, eram dependentes de outros leitores que se predispusessem a auxiliá-los na leitura. Eram leitores habituais já na infância, pois empreendiam formas outras de ler o texto literário, com atitudes de leitura que subsidiariam a futura composição de contexto cultural favorável ao leitor e à leitura.

São as atitudes tomadas pelo leitor perante a leitura que o fazem um leitor habitual, amplificando o sentido da definição de leitor como sendo simplesmente

“aquele que lê”, para além das capacidades de decodificação e entendimento da palavra escrita[41], como sendo a pessoa, de qualquer idade, que se envolve, incentivada ou não, por sua própria iniciativa, no universo da palavra escrita, mesmo quando só pode apreciar a arte literária através da capacidade de leitura de outras pessoas que leem para ela a seu pedido, atendendo-lhe um desejo de estar em contato com a arte literária e de se deleitar com ela. São leitores participantes do, e no, processo de comunicação entre obra literária e leitor, de enredamento com a palavra escrita na sua manifestação mais elaborada: a literária, em sua forma registrada, visualizada através do livro ou de outros suportes visuais/auditivos. Esses leitores vão lapidando suas competências para além da decodificação linguística, apreendendo os sentidos das palavras, das frases, das orações, dos parágrafos, das sugestões, das entrelinhas, das reticências, do dito e do aludido. Distinguindo estilos, envolvendo-se com a trama da história, depurando preferências. Deixo de priorizar a audiência de histórias contadas, ainda que memorizadas, pois sempre sofrem adaptações ao serem passadas para a oralidade. Mas mantenho definido como leitor aquele que, mesmo analfabeto, ouve leitura proferida em voz alta de leitor que lê o texto tal qual está registrado, seguindo com os olhos o curso da história margeada pelas linhas escritas, pois a palavra grafada tem sua específica forma de organização, sua personalidade e musicalidade demarcadas, tem seus próprios encantos.

Dos nove leitores habituais entrevistados, frequentadores da Biblioteca de Vila Formosa, apenas uma relatou que a mãe lia para ela, na infância, e dois mencionaram ter visto pessoas da família lendo em casa: os pais e o irmão mais velho. Dos 82 leitores que compõem o grupo dos alunos do cursinho, menos de 10% mencionaram que seus pais lessem para eles na infância.

> *“*(...) *na minha infância, minha mãe contava histórias, de alguns livros de literatura infantil, eu só gostava de ouvir não gostava de ler, quando um professor pedia para ler um livro, eu lia por obrigação ou seja adquirir nota. Eu nunca gostei de ler livros, gibis, ocupava meu tempo com outras coisas.”* (REDAÇÃO 27)

> *“Ler é um hábito que me acompanha desde a infância, minha mãe me incentivava comprando livros e lendo junto comigo, me auxiliando, afinal eram os meus primeiros passos com a leitura. Então fui me acostumando a ler, e fui crescendo com este hábito”.* (REDAÇÃO 31)

[41] Os conceitos do INAF apresentados no início do capítulo.

A leitura feita pelos pais nem sempre se efetua como benéfica para que os filhos sejam lançados à vida como leitores habituais. No descrito na REDAÇÃO 27, percebe-se que o gosto pela leitura não se instaurou; já na REDAÇÃO 31, o depoimento registra que a leitura acompanhou a infância, com a compra de livros, e era feita "*junto*", com o "*auxílio*" da mãe, que guia os *"primeiros passos"* do filho na leitura. Essa comunhão na leitura, com pais e, depois, professores ou cuidadores, ao lado dos filhos, alunos ou pupilos na transposição de obstáculos no ato das primeiras leituras é de fulcral importância na infância e nos primeiros anos da alfabetização das crianças, dos jovens e também dos adultos.

Muitos leitores não encontram no caminho o necessário auxílio para se formar um leitor ainda na infância. Ou seja, o auxílio de alguém que os treine na leitura, afastando as certeiras dificuldades que a decodificação das palavras e a compreensão do texto literário trazem para a leitura em qualquer fase da vida. Mas, felizmente, um leitor se faz a qualquer tempo:

> "*Eu sempre gostei de ler, desde pequena. Na minha casa, sinceramente, ninguém gosta de ler, quem lê sou eu. Minha mãe dificilmente eu a vejo ler. Ela não lia pra mim quando eu era criança. Comecei a me interessar a ler mesmo a partir da 6ª, 7ª série, que começava a ter aula de leitura, sala de leitura (...). Então comecei a frequentar a biblioteca da escola* (...) *no Ensino Médio eu já comecei a ler bastante, mas sempre foi por conta própria também. Já entravam os livros da escola que os professores pediam, pra fazer prova, literatura, e eu lia muita poesia nesta época, lia muita poesia."* (ENTREVISTA IX)

Os que não tiveram as bênçãos de encontrar um leitor coadjuvante na infância se depararam com as obras literárias mais intensamente na adolescência, por volta dos 12 ou 13 anos, quando cursavam a 6ª ou 7ª série[42].

O relatado na ENTREVISTA IX retrata um leitor que perdeu a oportunidade de se tornar um leitor habitual na infância, pela falta de incentivo familiar. Iniciou o desenvolvimento do hábito de leitura já nos avançados anos de estudos no Ensino Fundamental, começou a ler por conta própria para além do que a escola exigia e a frequentar a biblioteca da escola. No Ensino Médio, lia as obras indicadas pelos professores, avançando para a leitura de poesia em livros que emprestava da

[42] Atuais 7º e 8º anos, respectivamente, conforme a Lei n. 11.114, de 2005, que altera a LDB, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade.

biblioteca pública, ultrapassando assim os limites da escola. Importante observar que poesias são textos pouco explorado no currículo escolar.

A leitura de poesia, assim como a leitura de contos, contos tradicionais, contos de fadas, crônicas, narrativas mitológicas e textos teatrais não figura entre as preferências de 90% dos jovens e adultos pesquisados, mesmo dos leitores habituais participantes do Lab_Arte, no Núcleo da Palavra, onde essas modalidades são o principal foco de leitura – suas preferências de leitura estavam centradas nos romances. O levantamento realizado na biblioteca permitiu constatar que menos de 1% dos 684 usuários fez empréstimo de obras poéticas.

A leitura, quase como unanimidade, é habilidade compreendida como ferramenta de trabalho, empreendida pelos leitores não-habituais quando destinada à formação no trabalho, entendida como a única leitura que se deve valorizar. No século XVIII, manuais de como se deve ler adequadamente determinavam os fins da leitura:

> *"´há dois motivos que nos levam a ler, um para nos formar um estilo, outro para adquirir conhecimento: (pois eu não tenho nada a fazer com aqueles que leem por puro divertimento).´*[43]
>
> *Embora perceba que há, no mínimo, três funções para a leitura – formar um estilo, instruir e divertir –, desqualificada uma delas, pois a leitura que interessa (e que será discutida nos tratados) não é a que diverte, mas aquela que é formadora. A leitura de entretenimento não será objeto das preocupações dos tratadistas, exceto quando se tratar de alertar para os perigos que correm aqueles que a ela se dedicam."* (ABREU, 2003, p. 198)

A função de *"adquirir conhecimento"* inclui, além de saber sobre acontecimentos e coisas, a ampliação do vocabulário, a compreensão da aplicação das normas gramaticais, a fim de que a pessoa, tanto enquanto estudante como no decorrer de sua vida pessoal e profissional, construa e aperfeiçoe o próprio estilo linguístico, que se manifestará na sua expressão oral, na sua produção textual.

Esse conhecimento adquirido com a leitura de obras literárias é de inegável relevância – e penso que está intrínseco a ela –, mas não pode ser tomado como sua única função, posto que dessa forma se exclui o prazer da leitura e se desconsidera a formação da pessoa na organização de sua mente quanto às suas próprias opiniões e à elaboração de seus sentimentos (CANDIDO, 2004, p. 177). No

[43] SAQCCINI, 1786, p. VI, apud ABREU, 2003.

entanto o pensamento sobre essa específica qualidade da leitura compõe os argumentos de quase a totalidade dos leitores do cursinho, que em sua maioria são leitores não-habituais:

> *"Meu vocabulário melhorou bastante depois que eu aprendi a ler com mais frequência."* (REDAÇÃO 2)

> *"O mundo em que hoje vivemos, requer de nós cada vez mais aprendizagem em nível de escolaridade e de instrução. E para isso é preciso mais que nada de uma boa leitura."* (REDAÇÃO 6)

> *"A leitura é uma coisa fundamental para o aprendizado, o raciocínio e a organização dos nossos pensamentos e idéias."* (REDAÇÃO 11)

> *"Todo tipo de leitura traz benefícios, mas a melhor maneira de aprender a escrever corretamente é ler livros literários e de preferência de época pois neles encontramos a escrita da norma culta o que ajuda, e muito, a desenvolver um texto mais rico e melhor redigido."* (REDAÇÃO 29)

> *"Às vezes nem é bom ler certas notícias e livros porque não se aproveita nada."* (REDAÇÃO 36)

> *"Praticando a leitura nos leva a conhecer outros assuntos e também a escrever corretamente."* (REDAÇÃO 39)

> *"A leitura me ajuda a aprender melhor o português, porque a cada frase vou afirmando e conhecendo cada palavra. Isso é muito importante para a minha escrita."* (REDAÇÃO 55)

> *"Aprendemos através da leitura que as palavras podem ter vários significados, dentro de uma mesma história."* (REDAÇÃO 61)

Há também a leitura dirigida para uma atividade específica:

> *"Desde pequena sempre gostei de desenhar, as figuras, cores me encantavam e com o passar do tempo minha vontade aumentou. Com isso passei a comprar livros, revistas especializadas e nelas percebi que não era só olhar e copiar os desenhos, haviam técnicas, diferentes maneiras de se reproduzir um desenho com as mesma perfeição das revistas, ou seja tudo o que estava escrito abaixo das figuras era o que fazia a diferença entre desenhar bem ou apenas desenhar. (...)*
> *O desenho me abriu as portas da leitura, e através dela eu descobri que tudo eu posso aprender começando sempre pela leitura."* (REDAÇÃO 35)

O depoimento revela o interesse por uma atividade, que nesse caso pode vir a se tornar uma profissão, a de desenhista, que leva ao interesse pela leitura, não propriamente a leitura de obras literárias, mas a de livros técnicos. Para a maioria dos alunos do cursinho, a leitura que importa é a que extrapola o ato da leitura, que

pode levá-los ao desenvolvimento de uma atividade, render-lhes uma profissão ou ajudá-los no aperfeiçoamento de uma atividade que os remunere, como a leitura de manuais, artigos, publicações e livros técnicos direcionados a uma profissão.

Os textos que tratam das técnicas específicas de cada área de atuação profissional são de importância incontestável para o desenvolvimento da atividade escolhida. Parafraseando o depoimento expresso na REDAÇÃO 35, na maioria das vezes, o que vem escrito em artigos ou livros sobre uma profissão específica pode significar a diferença entre exercê-la bem, com competência, eficiência e eficácia, ou apenas exercê-la. Há muitos profissionais muito bem-sucedidos que leem o estritamente necessário para se atualizar sobre sua profissão desempenhar bem as atividades inerentes a ela. São excelentes profissionais, ocupando cobiçados postos em multinacionais, recebendo seus salários em dólares ou euros, sonho de muitos adolescentes e jovens que jamais leram uma obra literária, um clássico, que não fosse pela absoluta obrigação de fazer um exame escolar.

Há, ainda, os que compreendem a leitura como uma ferramenta de utilidade cotidiana:

> "*Através da leitura podemos nos comunicar sem a ajuda de outras pessoas. Por exemplo: ler o nome de alguma rua."* (REDAÇÃO 14)
>
> *"A leitura é um instrumento importantíssimo para melhorar o contexto das minhas redações."* (REDAÇÃO 5)
>
> *"(...) meu vocabulário melhorou muito depois que eu aprendi a ler com mais frequência."* (REDAÇÃO 2)

Esses leitores compreendem a leitura nas suas funções mais elementares, tratando como benefícios advindos da alfabetização a autonomia de ler nomes de ruas, a leitura como instrumento para a produção de textos e a ampliação do vocabulário.

Também há quem entenda, ainda nos dias de hoje, que a leitura de obras literárias – como romances ou obras que não tenham um objetivo pontual para a formação profissional da pessoa ou, ainda, que não sejam recheadas de quaisquer conhecimentos concretos que possam ser traduzidos em vantagens como um conhecimento julgado aplicável no cotidiano – seja "perda de tempo" (ABREU, 2006, p. 105)

> *"Devido ao pouco tempo que tenho hoje, leio muito pouco, mas procuro ler livros mais instrutivos e sem fantasia."* (REDAÇÃO 72)

A ideia de que a leitura precisa ter um objetivo prático, sem fantasia, é idêntica à que era destinada principalmente à leitura de romance *moderno* no século XVIII:

> *"desde que se lhe dedique apenas algumas horas quando se deseja relaxar. Mas serão horas verdadeiramente perdidas aquelas que lhes forem dedicadas em detrimento dos estudos mais sólidos."* (Bruzen de La Martinière apud ABREU, 2006, p. 105)

A ideia de leitura de obra de arte (romances e poemas) como perda de tempo tem um imaginário antigo e forte, procurando demonstrar a utilidade da leitura na opinião de muitos. Hoje, a leitura figura como exigência, cobrada nos vestibulares para as universidades públicas mais concorridas do Brasil, para os quais o leitor habitual, com fruição de leitura, alcança melhores índices de aproveitamento.

> *"De uns tempos para cá já estou me adaptando a ler mais, uma porque faz bem, você aprende a escrever e a falar melhor, e também lhe dá vários outros assuntos para discutir com pessoas mais intelectuais que você, isso ajuda numa entrevista de emprego, isso ajuda até quando você vai paquerar, por incrível que pareça ajuda mesmo."* (REDAÇÃO 17)

Encontramos nesse depoimento seis funções para a leitura: (1) ler faz bem; (2) leva a pessoa a falar melhor; (3) favorece escrever melhor; (4) aumenta o repertório de assuntos para discutir; (5) ajuda para conseguir uma vaga de emprego, supondo que um intelectual o entrevistará e perceberá que você é leitor e lhe dará a vaga tão almejada; e (6) ler pode ajudá-lo a paquerar. Considerando a opinião expressa na REDAÇÃO 17, quem lê mais pode estar levando vantagem nas relações amorosas, o que para a juventude – e muitos outros de mais idade – bastaria para começar a ler mais. No entanto, creio que tal argumento teria seu uso vetado no âmbito escolar. Aparecem, pois, expostas nesse depoimento, seis funções da leitura, ampliando em quatro as duas funções apresentadas pelo tratadista citado por Abreu (2003), sem esquecer uma função: a de divertir, que não foi incluída no depoimento da estudante do cursinho, assim como foi propositalmente vetada no século XVIII. A aluna continua sua redação dizendo gostar de ler jornais e revistas, mas não é muito fã de livros. Acrescenta que, quando os professores pediam leituras de obras literárias, implorava para que a mãe as lesse e depois relatasse em detalhes a história, para que a estudante fizesse um

resumo da história que a mãe leu, a partir do qual estudaria para as provas. Continua o relato confessando que se tivesse lido os livros ela mesma, *"talvez seria uma pessoa ainda mais culta"*.

O título e o desenvolvimento das outras três versões da redação dessa aluna se repetem: *"Os livros não são meus amigos"*. O título chama a atenção pela personificação dada ao livro, que parece não gostar da pessoa da leitora. Não sendo os livros *"seus amigos"*, fica ela impedida, com dificuldades, de chegar a eles, não por sua vontade ou responsabilidade, já que são os livros que não são amigos, não são acessíveis, como se o livro detivesse a responsabilidade de atraí-la para ser lido.

Na relação com a leitura que principalmente o leitor não-habitual descreve, tende a responsabilizar outras instâncias pelo fato de ele mesmo não ler: falta de exemplo da família e pouco incentivo na escola (o que é fato, conforme, já descrevemos). Ou então o próprio leitor se culpa por não ler, por vários motivos: não gosta, não tem tempo, não entende o texto, não tem paciência, confessa seus motivos e penaliza-se por sua falha, reconhecendo que deixar de ler em muito o prejudica. Ele, o leitor não-habitual, considera-se seu próprio algoz, percebendo-se excluído dos benefícios que o cultivo do hábito da leitura lhe oferece.

Estar perto dos leitores, e especialmente dos leitores não-habituais, procurando percebê-los, senti-los, através dos seus pontos de vista, exigiu um exercício hermenêutico, que. no caso desta pesquisa, foi feito do ponto de vista de professora dos alunos do cursinho; acompanhando a escolha de livros dos usuários da biblioteca entrevistados e tendo estado com os participantes do Núcleo da Palavra, escolhendo e organizando textos para leitura, como também acompanhando suas produções textuais. É uma posição aparentemente privilegiada para a pesquisa de hábitos de leitura e do universo simbólico desses leitores, mas a gama de informações, opiniões e interferências que esses grupos me apresentaram (afinal, todos sempre souberam que a leitura era meu foco de estudo), por vezes embaraçam minhas escolhas na empreitada de construir minha opinião sobre o tema. O que subjaz ao exposto em tantas opiniões, todas elas pertinentes quando focam o sentido mais objetivo, racional, produtivo e patente do hábito de ler, como

também são oportunas quando privilegiam os benefícios subjetivos, sentimentais, aparentemente improdutivos e latentes do mesmo hábito, por vezes parece estar tão claro que ofusca a totalidade do que deve ser visto, ou ao menos percebido.

Quando Perrotti aponta para uma *"crise da leitura"*, que se configura como uma *"crise geral que atinge diretamente a infância, e que, além de cultural, é também social e política"* (1990, p. 85), aborda a privatização da vida social da criança e quanto esse confinamento implica dificuldades de fomento à leitura, e da leitura, mesmo nas camadas sociais mais privilegiadas, e aponta também para quanto esse confinamento da criança se estende pelos anos, alcançando a adolescência, juventude e vida madura, acreditando participar da vida através dos eletrônicos: televisão, internet, celular. Ou ainda crianças e jovens cada vez mais isolados em espaços confinados especializados, como *"solução desejada por adultos de qualquer parte, de qualquer categoria social e, estranhamente, de diferentes colorações ideológicas"* (1990, p. 93). Perrotti ainda postula que nesses espaços a leitura é introduzida como mais uma *"atividade a serviço da reafirmação do processo de privatização que atingiu a infância e sua cultura"* [44] (p. 93), estando assim a leitura a serviço de mais um contexto de *"escolarização"*, visando a adaptar a criança à situação de confinamento e aos interesses privados. Isso me leva a considerar que a família e principalmente a escola pensam a leitura – quando pensam – unicamente para cumprir as necessidades mínimas de produção e de mercado: saber ler e escrever para poder se locomover no mundo, para não morrer intoxicado, para executar as tarefas que o trabalho exige, para um mínimo de divertimento:

> *"Através da leitura podemos nos comunicar sem a ajuda de outras pessoas. Por exemplo: ler o nome de alguma rua, ler um jornal, uma revista etc."* (REDAÇÃO 13)

> *"No mundo de hoje é muito importante se gostar da leitura pois é com ela que conseguimos quase tudo na vida, desde ao primeiro emprego até as coisas que aprendemos na vida. Eu particularmente não gosto muito de ler, acredito que é por falta de prática, mas estou sofrendo um pouco com isso, mais estou disposta e vou conseguir gostar."* (REDAÇÃO 66)[45]

[44] Perrotti refere-se ao movimento de reordenação da vida social conduzido sob os moldes burgueses.
[45] Íntegra da primeira versão da REDAÇÃO 66.

> *"Não tenho muito o que falar da minha relação com os livros, mas como ler não quer dizer que necessariamente tenha que ser um livro, posso dizer que leio um pouco ex: revistas jornais (as vezes), bula de remédio (quando necessário) encarte de CDs (quase todos que tenho), no trabalho principalmente, pois a função que desempenho exije que esteja sempre bem informada das atualizações dos serviços."* (REDAÇÃO 23)

O confinamento espacial da leitura alastrou-se em "confinamento" e redução do entendimento, da compreensão de ideias sobre a função da leitura e da literatura. É o que se pode perceber nos depoimentos acima, que compõem os argumentos de cerca de 90% do total de 82 alunos do cursinho, tanto dos leitores habituais como dos não-habituais. A supervalorização das funções da leitura da literatura quanto aos conhecimentos de ordem prática, aos seus benefícios mensuráveis e palpáveis, principalmente ler para conseguir aprovação nos vestibulares das universidades públicas, continua a vigorar, desde sempre, e por isso as dificuldades de entender a leitura literária, pensando suas funções latentes. Assim, é possível afirmar que a leitura não ultrapassa o limiar do signo: a palavra não se projeta na magia do significar, não se insere na alma da pessoa, acompanhando-a em seu trajeto. Fica, como apoio do corpo para que a pessoa percorra seu caminho usando a palavra, travestida de leitura, como muleta.

> *"É pelo processo vicariante que o símbolo se transforma em signo, de início, em palavra, depois, e perde a semanticidade em proveito da semiologia."* (DURAND, 2002, p. 145)

Essas outras funções da leitura e da literatura pensadas do ponto de vista de Certeau (2004) quando, apropriando-se de Borges, afirma que *"toda leitura modifica o seu objeto"*, pois cada leitor produz uma obra diferente a partir da leitura que cada um faz da mesma obra, criando *"algo não-sabido"*, ressignificando o que leu com sua capacidade de organização. E "*essa atividade* 'leitora'" só é aceita, só é reconhecida quando proposta por um crítico literário considerado intelectualmente capaz de emitir opinião sobre sua própria atividade leitora, excluindo todas as significações possíveis advindas dos leitores comuns, aguça minha curiosidade, como a de Certeau, quanto a em que tempo passaremos a dar ouvidos às ressignificações dos textos lidos pelos alunos.

> *"A leitura nada mais é do que uma matéria escolar que nós usamos a vida inteira para diversas instruções da nossa vida e muitas pessoas estudam particularmente essa matéria."* (REDAÇÃO 45)

Proponho a mesma pergunta à escola, à Pedagogia, como Certeau também o faz (CERTEAU, 1994).

Quando Antonio Candido argumenta ser a literatura um bem incompressível, que não se pode reprimir, impedir, *"que não se pode negar a ninguém"* (2004, p. 173), posto que a literatura é um direito humano e, portanto, envolve e avança as funções de ensino e aprendizagem, alinho às dele minhas opiniões, acreditando ser a leitura a principal ferramenta do aprendizado moderno, incluindo ser um bem pessoal, um direito que compete a todos, indistintamente.

Mas quanto mais me aproximo de opiniões tão pertinentes e fundamentadas, mais percebo quão distantes estão as competências dos leitores estudados neste trabalho – principalmente os leitores não-habituais – de uma consciência que avance a de que a leitura tem como única função conferir-lhes o poder, o benefício de entrarem no parco mercado de trabalho que lhes é oferecido, para conseguirem as migalhas que lhes são colocadas à disposição. E quanto o parco envolvimento com a língua materna os arremessa para os ermos e áridos campos do contexto cultural, tornando-os confinados, inaudíveis, excluídos do usufruto da linguagem.

Neste ponto, vou referir-me apenas ao direito de usufruir da arte, do deleite, do prazer da leitura literária, que é, teoricamente, lazer fácil e acessível através dos livros que, ainda que não abundantemente à disposição, são oferecidos pelas bibliotecas públicas, mas se tornam inacessíveis pela falta de competência de leitura que assola nossos estudantes de quase todos os níveis desde sua infância e da infância de seus pais e de seus avós. Competência essa que é tacitamente negada pelas políticas públicas e pelo regime escolar público e privado. O que, num substrato, é perceptível, mas não aparentemente visto, é que o pouco envolvimento, no sentido de uso competente com a língua materna torna a criança, o jovem e o adulto frágeis estudantes, posto que o que lhes é oferecido em termos de lida com a linguagem, com a leitura, com a literatura, não lhes dá suporte, para devolverem aos seus espaços-tempos familiares e escolares e seus contextos culturais as

substâncias de seus pensamentos, de suas ideias, de suas compreensões de vida, de comunidade, de mundo, de indivíduos, de grupo, de pessoas.

> *"a criança em idade de alfabetização quase não lê e, quando lê, é por obrigação. Quando se torna adulta, a leitura continua sendo algo distante e desprazerosa. Este adulto terá deficiência em compor e interpretar texto."* (REDAÇÃO 78)

E assim a leitura – sendo exercitada por muitos apenas como símbolo de poder e ascensão, e por outros, ultrapassando esses limites e alcançando o prazer em apreciá-la – combina-se com momentos de luz e escuro. Luz quando se compõe como conhecimento e saber do qual se utiliza para conseguir o que de objetivo é necessário para se por no mundo

> *"Meu aprendizado foi no jardim da infância. Porém aprender a ler mesmo veio durante a universidade. Pois isso aconteceu pela necessidade de aprender algo onde era exigido pelos professores, tudo pela necessidade senão era reprovado e pegaria mais um ano... $$. Hoje não tenho costume de ler, pois o que é interessante ao meu ver eu leio. Livros técnicos, comentários técnicos, coisa no qual terei proveito no meu dia a dia. Gosto de ler jornal mas poucas partes, políticas, esportes e atualidades. O hábito de ler acredito que só existiu para mim quando realmente precisei."* (informação pessoal)[46]

E podemos pensar a leitura com seu lado escuro, aconchegante, acolhedor, quando, ultrapassando esse momento do acúmulo de saber, revela-se como abrigo desse mesmo mundo, configurando-se na subjetividade da pessoa do leitor:

> *"Antes de entrar na faculdade eu tinha muito tempo para ler (...), mas agora não tenho tempo, mas eu me esforço muito pra ler, porque se eu fico muito tempo sem ler eu me sinto vazia, eu me acostumei tanto com a leitura que quando eu passo muito tempo sem ler, mais de 15 dias sem pegar um livro, eu vou à biblioteca e tento achar alguma coisa para eu ler, fora do que a faculdade pede. Na faculdade tem que buscar muita informação (...) eu não sei se vai sobrar tempo para ler as coisas que eu gosto. E meus amigos da faculdade brincam comigo, às vezes eu levo livros para a faculdade, que peguei para ler e eles me perguntam: '-Como é que você consegue ler os livros que o professor pede para a faculdade e ler livros por prazer?'. Eu faço assim, quando estou na época de estudo da faculdade eu divido, leio um pouco de cada. É uma loucura, mas depois quando eu termino de ler os dois é um alívio."* (ENTREVISTA I)

O depoimento colhido como informação pessoal é de um engenheiro mecânico, que trabalha para uma empresa automotiva multinacional, na área de planejamento e cálculos de novos projetos. Já trabalhou na Alemanha, China, EUA e

[46] Mário, em depoimento apartado do *corpus* tomado por base nesta tese, colhido em dezembro de 2006, por escrito, a meu pedido, especialmente para ilustrar situação que não apareceu no conjunto analisado mas que é comum, de um profissional bem-sucedido que é leitor não-habitual confesso.

México. É profissional bem-sucedido e leitor não-habitual declarado de obras literárias, posto que lê apenas textos de ordem técnica. Emblemático disso são os cifrões que utiliza no seu relato, indicando o dinheiro que perderia caso não fosse aprovado, por não ler o que lhe era exigido na faculdade – provavelmente, textos também teóricos. Mário não lê, mas carrega em si a experiência que a carreira escolhida e a oportunidade lhe propiciaram: viajar por várias partes do mundo, conhecendo pessoas, costumes, lugares, comidas, manifestações culturais diferentes. Visitou a Muralha da China! Quantos dos alunos do cursinho não podem sequer identificar a China no mapa-múndi, e quantos viram o mesmo mapa pela primeira vez quando lhes foi mostrado no cursinho... O engenheiro mecânico carrega em si a experiência atualizada dos antigos desbravadores de mares, que sabiam como as coisas eram por tê-las visto.

Mário se vale da oportunidade de ler o mundo. Mas nem todos os profissionais têm a mesma sorte. O duplo confinamento em que vivem – de corpos encerrados em escritórios, atribulados com suas obrigações de trabalho, além de terem as mentes enclausuradas em suas múltiplas especialidades para realizar, com cada vez mais excelência, a profissão escolhida – deixa pouco ou quase nenhuma opção de contato próximo com a arte, que muitas vezes se limita àquela que a mídia se predispõe a oferecer através de uma fragmentação do que é apresentado, sendo as imagens que vemos na TV um certo compilado, editado do ponto de vista de um diretor, que decide qual detalhe será exposto, através da operação de uma ilha de edição, onde recorta e remonta uma bricolagem do que deve ser visto, apreciado: *"São os meios difusão ganhando primazia sobre as ideias veiculadas. O meio toma o lugar da mensagem"* (CERTEAU, 1994, p. 261).

A jovem da ENTREVISTA I, estudante de letras, no esforço para usufruir do deleite de apreciar a arte literária, demonstra quão difícil é a fuga do confinamento de preparo para a profissão na descrição de seu interesse pela leitura (que a preenche), deixando-lhe um vazio, quando fica sem ler, que se reflete na sua ligação com o mundo: *"se fico muito tempo sem ler eu me sinto vazia"*. Se não se alimenta da leitura desejada, suas outras leituras obrigatórias a deixam sufocada, aquelas de que precisa para realizar as atividades da faculdade (leituras obrigatórias, para cumprir os protocolos de conhecimento: provas, fichas que justifiquem seu

conhecimento formal, mensurável), não se sente plena. No entanto, essa plenitude é de foro íntimo e, aparentemente, só diz respeito a ela mesma, à sua necessidade de ser seduzida por um tempo outro na construção da narrativa literária, que a alivia da objetividade do seu tempo (FERREIRA-SANTOS, 2000, p. 59). Alivia, mas não aliena.

São os espaços-tempos família, escola e contexto cultural que, combinados ou separados, através da ação da pessoa do leitor, tanto o leitor que incentiva a leitura em outra pessoa como aquele que acolhe o incentivo, que busca a leitura – como é o caso das crianças –, que determinarão os hábitos de leitura dos grupos, sejam eles ricos ou pobres, pois leitores habituais e leitores não-habituais brotam democraticamente em qualquer meio.

A família e a escola, como os principais organismos responsáveis em influenciar, fomentar, oxigenar os hábitos de leitura, principalmente de crianças e jovens, são responsáveis por manter a homeostasia da leitura, suas condições de constância dentro dos espaços. Mas essa condição de constância carece de situações positivas, desejadas, agradáveis, deleitosas, que subsidiem as competências de leitura e de apreciação da obra de arte literária, superando a angústia própria do esforço que o aprendizado exige da pessoa, principalmente o aprendizado escolar. Daí, poderemos empreender estudos que promovam a criação do leitor a partir da sua leitura, como postula Certeau (2004). E acrescentar às opiniões de nossos leitores, principalmente os não-habituais, que *"as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, (...) que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo"* (CANDIDO, 2004, p. 179), independentemente da nossa condição social, do nosso credo, e mesmo da nossa escolaridade.

Os hábitos de leitura de obras literárias conformam-se num amálgama, envolvendo e sendo envolvidos, conformando e sendo conformados nos espaços-tempos família, escola e contexto cultural, pela pessoa do leitor que ocupa todos esses espaços, em vários papéis no transcorrer do tempo, ligando-os em seu trajeto antropológico. É nesses diferentes espaços, nos quais os hábitos de leitura têm nascentes que seguem percorrendo o tempo, que é possível investir *"procedimentos*

analíticos que permitem compreender a evolução, a mudança e as recorrências do aparelho simbólico" (DURAND, 1996, p. 83) que é a leitura de obras literárias. A leitura e a leitura da literatura, mais especificamente, revestem-se de forças que se antagonizam, ora em apolíneas e angustiantes pelo esforço empreendedor de aprender a executar tarefas que garantam o sustento material da vida – recursos tão almejados pelos estudantes brasileiros, mesmo lutando dentro dos seus confinamentos, por vezes delimitados pelas condições da infância ou esboçados pela incompetência intelectual –, ora em forças dionisíacas e deleitosas, menos experenciadas, pois, para apreciar inteiramente a arte, muitas vezes não basta apenas disposição ou exposição a ela; são necessário subsídios para aprendê-la e apreendê-la.

"Un écolier endormi sur son livre"
(Jean-Baptiste Greuze, 1755
,www.safran-arts.com)

"... Leitura para mim era um sonífero, era pegar num livro já bocejava. Era ler uma frase que caía no sono..."
Aluno do cursinho Sagrado Coração (REDAÇÃO 47)

“Podia-se acreditar que foi a leitura do trecho copiado no meu casaco que lhe tenha sugerido essa ideia. Num dia de descanso, Luo, com quem eu trocava muitas vezes as roupas, pediu-me emprestado o casaco de pele para se encontrar com a moça, lá ao pé do ginco, no vale do amor. Luo me contou o que aconteceu: ‘depois que li em voz alta, palavra por palavra, o texto de Balzac, ela pegou teu casaco, releu-o sozinha, em silêncio. Só se ouviam o farfalhar dos ramos e, longe, o rolar de uma torrente. Fazia um tempo esplêndido. Céu azul, azul paradisíaco. Quando acabou de ler, ela ficou de boca aberta, imóvel, segurando teu casaco à semelhança dos fiéis que portam um objeto sagrado nas palmas das mãos. Esse velho Balzac – continuou ele – é um verdadeiro bruxo que pousou as mãos invisíveis sobre a cabeça dessa menina. Ela estava metamorfoseada, sonhadora. Levou algum tempo para voltar a si, a por os pés na terra. No fim, vestiu teu maldito casaco, que aliás não caiu mal, e me disse que o contato das palavras de Balzac sobre sua pele lhe traria felicidade e Inteligência...’” (SIJIE, 2001, p. 53)

4 - LEITURA E CORPOREIDADE

> *"A leitura não é e não foi um hábito apresentado na minha vida. Mesmo sabendo os benefícios que ela traz para a vida dos leitores, não sou fã dessa atividade por ser um exercício que não movimenta nenhum músculo e requer disciplina para conseguir ficar acordado."* (REDAÇÃO 76)

Corporeidade como nó de significações vividas

A leitura é fome tanto para leitores habituais como para leitores não-habituais. Os primeiros não ficam sem a leitura, pois têm a alma ressentida pela sua falta, cuidando de alimentá-la sempre com boas leituras e em "porções" que sempre os satisfaçam:

> *"Eu nunca fiquei sem ler eu sempre estou lendo, eu cheguei a ir pra Porto Seguro, eu levei livro e li lá! Eu vou viajar, levo livro."* (ENTREVISTA VIII)

O livro, nessa situação, equipara-se ao alimento e à água que o viajante prepara para sua caminhada. Por vezes, conforme a distância a ser percorrida, tem-se a certeza de que será necessário fazer uma parada para se alimentar; em outras, é possível que não haja tempo. Mas o viajante não pode partir para seu destino sem estar precavido para a vontade, a necessidade de comer... de ler.

Os segundos sofrem de certa "astenia" que lhes aflige o ânimo. Por vezes, detectam ser pela falta da leitura:

> *"Algumas pessoas não gostam de ler, e isso com o passar do tempo vai se complicando e algumas pessoas como eu, se sentem na obrigação de procurar gostar de ler. Mas como fazer isso?"* (REDAÇÃO 13)

Aos leitores não-habituais a leitura se conforma como uma baixa porcentagem de ferro no organismo, determinada pela má alimentação. Vê-se, então, o anêmico obrigado a fazer uma alimentação rica em ferro para suprir suas necessidades fisiológicas e recompor os glóbulos vermelhos de seu organismo.

Mas a leitura já foi vista de forma prejudicial à saúde, sendo recomendada apenas em situações de aprendizado:

> *"A leitura em geral era vista como um risco para a saúde, pois o esforço continuado prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago, como adverte Simon-Andre Tissot, médico suíço a quem se prestava muita atenção no século XVIII."* (ABREU, 2003, p. 268)

Dentre os prejuízos físicos supostamente provocados pela leitura, conforme o exposto pelo doutor Tissot, alguns ainda permanecem nas opiniões brasileiras, como o prejuízo aos olhos ou os males que as incessantes leituras podem provocar ao funcionamento do cérebro, como a perda do juízo, tornando as pessoas fantasiosas no mais preocupante sentido da palavra: perder o contato com a realidade. E, nesse contexto, temos como vilã a leitura de romances, que no século XVIII se expandia em detrimento das leituras religiosas e daquelas prescritas para a formação de estilo, pois eram os romances tidos como leituras frívolas e lascivas. O mesmo doutor, baseado em seus estudos clínicos, relata ter encontrado nos leitores vorazes

> *"os mais graves distúrbios de saúde, originados da leitura e da escrita. A 'intemperança literária' causa perda de apetite, dificuldades digestivas, enfraquecimento geral, espasmos, convulsões, irritabilidade, atordoamento, taquicardia, podendo conduzir à 'privação dos sentidos'. A solução para tantos problemas é 'ler pouco' e fazer exercícios'."* (ABREU, 2003, p. 268-269)

Assim, a leitura traz em sua história opiniões eivadas de dicotomias, de prós e contras, na opinião de intelectuais e de leitores comuns.

Minha proposta é que se inicie um pensamento sobre leitura que, partindo da opinião dos leitores sobre seus próprios hábitos de leitura de obras literárias, possam nos mostrar o universo simbólico dos leitores a partir das suas ações de leitura, pensando o ato de ler na forma individual – sejam esses hábitos intensos ou escassos, sejam os leitores criados em contextos culturais que lhes propiciaram alcançar as melhores formações escolares, como os leitores do Lab_Arte, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, ou jovens e adultos que só puderam acessar as escolas públicas, seja cumprindo a educação básica regular (em 12 anos) ou em salas de aula de aceleração,dos cursos de Educação de Jovens e Adultos. Treinar um olhar que difira e complemente o paradigma da leitura vigente, que é denso, e a leitura pensada de pontos de vista importantes que tematizam: a edição de obras literárias LAJOLO e ZILBERMAN (1991) e PERROTTI, (1990); pensar a literatura como prerrogativa de humanidade e

desenvolvimento da alma – CANDIDO (2004), BETTELHEIM (2007), TRAGTENBERG (2001) -; pensar o desejo de leitura e a busca pelos livros - ABREU (2003); pensar a leitura como uma prática cotidiana e leitura de mundo CERTEAU (2004), FREIRE (2005) -; pensar a relação da pessoa com a linguagem - MERLEAU-PONTY (1974), RICOEUR (1977)-, pensar o prazer e o devaneio tão necessário à alma – BACHELARD (1988), dentre tantos outros focos de pesquisa. Esta pesquisa procura discutir a leitura de um ponto de vista que privilegia um leitor e todos os leitores de um grupo, bem como mais de um grupo, envolvidos com a leitura, que conhecem de perto as agruras de não ler ou que exercitam a leitura por prazer.

O aprendizado da linguagem escrita se inscreve ontologicamente na pessoa. A arte de ler e de escrever se diferencia das outras artes, não pelo grau de sensibilidade em apreciá-la ou exercê-la, mas por ser de exigência institucional para a formação da pessoa e para que possa se desenvolver em outras artes, outros fazeres, ainda que cada um tenha com ela maior ou menor grau de habilidade. É preciso pensar analogamente à semente lançada por terra, que buscará, pela força da sua própria natureza (e da mãe-natureza), aprofundar-se no solo para fincar as raízes que a sustentarão e que retirarão da terra água e nutrientes para o desenvolvimento do seu tronco, galhos e folhagens que se lançarão ao alto seguindo a luz e colhendo oxigênio que ajudarão raízes, tronco, galhos e folhas no seu desenvolvimento, possibilitando-lhe flores, frutos e novas sementes, encerrando esse processo de crescimento a aparente dicotomia de descerem as raízes e subirem troncos e galhos, para cima e para baixo, ambos os movimentos executando funções diferentes por um mesmo intuito: manter viva e próspera a árvore que se embutia na semente.

A pessoa também, ao ser lançada ao mundo, ao iniciar sua trajetória mítica através dos espaços-tempos, é inserida no processo de desenvolvimento e aprendizagem (que já se iniciaram desde a fecundação), processo que também encerra em si a dicotomia de crescer por fora e por dentro. Fora, o corpo deve se desenvolver fisicamente e usar suas capacidades naturais para garantir a própria sobrevivência e a proteção do corpo, o que ocorre desde bebê: chorando para sinalizar suas necessidades de alimentação e desconforto físico; volvendo instintivamente a cabeça para buscar o seio materno a fim de se nutrir e crescer,

alçando outros desenvolvimentos mais elaborados – se é que todos não são extremamente elaborados, cada um a seu tempo –, apurando o olhar em busca das pessoas e objetos que lhe interessam, esticando os braços e mãos para alcançá-los, tocá-los, examiná-los. Nascer, "crescer por fora", é ser lançado ao aprendizado, marcado pelo amadurecer físico, denotando que a pessoa está crescendo em tamanho e força.

Alinhado ao crescimento físico, tal como a árvore, a pessoa vai se aperfeiçoando no preparo intelectual, que aqui configuro como o aprofundamento das raízes em busca do conhecimento, que dará sustentabilidade ao corpo, proporcionando-lhe inteligência e segurança para a busca do próprio sustento e mantendo o corpo afastado dos perigos. Esse aprendizado dará à pessoa condições de alimentar a cultura do seu meio, de encontrar maneiras de manter seu sustento por força de seu trabalho. Mas esse sistema de sustentação precisa ser estimulado. Assim como versa a "Parábola do Semeador"[47]**,** a semente precisa ser lançada em terra boa para dar frutos. O ser humano precisa ser atendido nas suas necessidades fisiológicas: ser alimentado, ser higienizado, ser protegido. Também precisa ser estimulado a andar, a conhecer, a aprender a lidar com sua linguagem, a se comunicar através dela e a buscar conhecimento também através dela. Precisa ser estimulado a ler. Todo esse movimento para dentro, de aprofundamento no conhecimento se reverterá na formação intelectual da pessoa, o fruto do conhecimento através do aprendizado.

O processo de crescer por fora e por dentro encerra dois pólos de uma mesma trajetória. E para que esse processo tenha sucesso é necessário pensar no, e para o, trajeto da pessoa. O processo precisa ser cuidado e executado nos moldes de *"gradiente holonômino",* ou seja, tratado de forma integral *"holon, o todo integrado*" e gradiente por seu "*caráter de rede e de espectro"*, propondo a *"transmutação da racionalização clássica em uma racionalidade/sensibilidade hermesiana (holonômica ou em termos mais simples: numa razão sensível)"* (FERREIRA-SANTOS, 2004, p. 24), sem descartar o lançar mão do paradigma clássico cartesiano.

[47] *Bíblia Sagrada:* Mateus 13, 1-9; Marcos 4, 1-20 e Lucas 8, 4-15

Sendo a fisiologia simbólica da leitura, já tratada no capítulo 3, um processo conformado por pequenos outros processos, vejamos agora como se ela se dá, no ato da leitura, propondo-a num contraponto às estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand: estruturas heróicas, místicas e dramáticas.

A leitura que distingue, a que liga e a que funde

Uma primeira característica que podemos perceber com relação aos leitores são as constelações de imagens que eles projetam sobre a leitura, dando a elas significados. Em sua obra *As Estruturas Antropológicas do Imaginário,* Gilbert Durand (2002), num trabalho denso e de grande fôlego, "estuda *in* concreto o simbolismo imaginário (...) pela via da antropologia dando a esta palavra o seu sentido pleno atual – ou seja: conjunto de ciências que estudam o *homo sapiens"* (2002, p. 40). É o estudo do legado das imagens que subjazem a todo arsenal humano de imagens de *uma forma explícita nas suas culturas enquanto grupo e implícita na trajetória humana*:

> *"O imaginário, não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam 'pelas acomodações anteriores do sujeito' ao meio objetivo."* (DURAND, 2002, p.41)

É na busca de motivações simbólicas que, metodologicamente, baseia-se no que convencionou chamar de *"trajeto antropológico, ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social"* (2002, p. 41). É no imaginário que busca resolver essas duas linhas conflitantes no e do mesmo trajeto, resolvendo os conflitos de ordem instintiva e social de maneira a consubstanciar uma equilibração por meio do simbólico.

O trajeto antropológico é o traçado pelo qual a pessoa se inscreve no mundo entre seus iguais, ou diferentes, pelo conhecimento intuitivo e racional inerente ao ser humano. É o que a pessoa traz inscrito nas suas simbolizações, tudo o que lhe foi legado em suas relações familiares, religiosas, nas relações da infância, da adolescência, seus saberes, seus quereres, tudo o que compõe o seu ser, seja

objetivo ou subjetivo, tudo o que lhe couber consciente ou inconscientemente. (Nesse trajeto, a bagagem não é passível de ser abrandada, acumulando-se sempre.) O trajeto é rompido no tempo e percebido no espaço pela pessoa através da sensibilidade para pensar e significar experiências de toda ordem, passadas, presentes ou planejadas para o futuro. O trajeto antropológico é o próprio imaginário.

A leitura se instala nesse trajeto, no fazer cotidiano, como um marco divisor de modos de ser e de estar no mundo: os que não leem e os alfabetizados, dentre os alfabetizados os que leem obras literárias e os que as abominam. Sensibilizando o olhar para a leitura de textos literários, e tomando por hermenêutica instauradora as estruturas propostas por Durand, penso a leitura como hábito de jovens e adultos a partir de suas reflexões, processando-as numa retomada das suas primeiras relações com a leitura desde a infância até a vida adulta e em suas relações com os espaços-tempos palcos do trajeto antropológico, reconhecendo no ato da leitura do escrito um alto grau de complexidade.

A leitura do texto escrito, e em especial do texto literário, comporta ramificações que se organizam num complexo que envolve graus de conhecimento da língua falada, escrita e de comunicação.

A leitura do texto literário preconiza uma escrita, a partir de ideias que se organizam no pensamento do escritor, as quais, originalmente, se processam o mais próximo possível da linguagem falada. O autor reorganiza seus pensamentos na linguagem escrita, que se resolve dentro da lógica gramatical, com frases organizadas, primando pela coesão e pela coerência, o que muitas vezes já se distancia do texto originalmente pensado, mas precisa manter o tema, o foco, toda a ordem imprescindível para a boa recepção de informações pelo leitor. Para o leitor se iniciará uma terceira fase do texto que é dar-se à leitura. É o leitor, obrigatoriamente, conhecedor daquele código linguístico e na decodificação do texto escrito, que o receberá como quem ouve uma “voz” que o narra e as informações, abrem portas, janelas, links, que interligam o texto pensado e escrito pelo autor em outra produção, do leitor, que se compõe quase que instantaneamente à leitura do texto, auxiliando no entendimento do escrito, relacionado com a vivência do leitor. Tal processo é mais que intertextualidade,

> *"é muito mais do que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação, Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância.".* (RICOEUR, 1977, p. 44)

Nesse processo de leitura, tomando o leitor como ponto crucial para este trabalho, penso as estruturas antropológicas de Gilbert Durand, vislumbrando maneiras de envolvimento com a leitura, que se conformam através de gestos:

> *"É assim que o primeiro gesto, a dominante postural, exige as matérias luminosas, visuais e as técnicas de separação, de purificação, de que as armas, as flechas, os gládios são símbolos frequentes. O segundo gesto, ligado à descida digestiva, implica as matérias da profundidade; a água ou a terra cavernosa suscita os utensílios continentes, as taças, e os cofres, e faz tender para os devaneios técnicos da bebida ou do alimento. Enfim, os gestos rítmicos, de que a sexualidade é o modelo natural acabado, projetam-se nos ritmos sazonais e no seu cortejo astral, anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda e a roda de fiar, a vasilha onde se bate a manteiga, e o isqueiro, e, por fim, sobredeterminam toda a fricção tecnológica pela rítmica sexual."* (DURAND, 2002, p. 54-55)

Durand estuda as motivações simbólicas, propondo uma classificação estrutural dos símbolos em dois regimes ou polaridades – o diurno e o noturno –, que se reorganizam em três estruturas de sensibilidade: a heróica do regime noturno e as estruturas de sensibilidade mística e sintética

Estrutura heróica da leitura e o domínio dos olhos

A leitura pertence ao domínio dos olhos. E é nos olhos que as grandes dificuldades e os grandes prazeres promovidos pela leitura se alojam, tanto para leitores habituais como para leitores não-habituais.

Do sentido da visão a editoração de livros infantis tem sabido explorar todo proveito. Deixar uma criança à vontade na seção de livros infantis das bibliotecas ou das livrarias é garantia de muitas dúvidas na escolha. Quando a criança tem a oportunidade de estar perto dos livros e ainda não está alfabetizada, aproxima-se deles mesmo assim, tomando-os nas mãos, pois não se apavora com a própria impossibilidade de decifrar o código da linguagem escrita, com a leitura, pois sabe que alguém decodificará para ela o que está escrito ou, ainda, ela mesma se

deliciará criando na sua imaginação uma versão falada para as imagens que sugerem a história que a criança imaginar.

> *"Esse tema* [a leitura] *faz com que a minha imaginação volte a infância, lembro como se estivesse acontecendo agora, fitei admirada o livro ilustrado de capa dura com divertidas histórias e folhas para colorir."* (REDAÇÃO 60)

Ler reúne características de ato heróico, em primeira instância, pelo aprendizado da decodificação do código linguístico, que obriga as pessoas aos estudos que duram anos para aprendê-lo e aperfeiçoá-lo. Um processo de resignação ao qual muitos não resistem e outros tantos esmorecem, passando por ele sem envolvimento. O ato de ler exige que o leitor seja seduzido pela linguagem. Sedução que, na maioria das vezes, inicia-se pelos olhos, ou através da audiência de histórias contadas de memória, ou narrativas apoiadas na leitura em voz alta entoada para o ouvinte ainda quando criança. A leitura de um trecho de uma narrativa, uma poesia ou um conto é um estímulo potente, e o efeito será ainda mais contundente se as leituras vierem de professores no exercício de suas atividades dentro da sala de aula:

> *"mas o interesse mesmo pela literatura foi depois, no cursinho, com aula mesmo, com o professor explicando o livro, o que o autor queria dizer, aí você lê com outros olhos. O tipo de aula me fez gostar, eu me interessei mais por literatura, os professores eram mais preparados, porque o professor de literatura dava aulas só de literatura. Acho que eles são mais preparados. Na escola a professora também passava, mas aí você pensa: - Nossa o autor quis dizer isso!!??, então você entende o livro, lê de novo, com outros olhos e passa a gostar, mas isso só no cursinho mesmo."* [48] (ENTREVISTA IV)

Eis o processo de sedução auditiva que promoveu o encantamento da leitora que já gostava de ler e já cultivava o hábito. Hábito que ganhou cores através das informações do encantador de leitura, do professor, mesmo não sendo dentro da sala de ensino regular. Imaginemos se isso ocorresse mais vezes em salas de aula... A sedução auditiva leva a outra sedução, mais poderosa, no meu entender, que é a sedução pelas imagens vistas com os olhos da alma, que ocupam os olhos do corpo, retirando o leitor do espaço real da vivência para o espaço imaginado – imaginação.

> *"Eu ficava pensando: – Se um dia eu entrasse numa sala cheia de livros!!. Passava em frente às livrarias, via todos aqueles livros e tinha*

[48] Essa moça, usuária da biblioteca, frequentou outro cursinho popular, e não o que aqui está em estudo.

> *vontade de comprar, mas éramos muito pobres, não havia dinheiro para os livros."* (ENTREVISTA IX)

Mais livros precisam estar presentes nas salas de aula, não só em estreitos expositores, mas abertos nas mãos de professores e alunos, com a leitura de trechos, ao menos, para que o ciclo de sedução seja completo: visualização, toque, leitura, audiência... imaginação:

> *"o corpo é a fonte das suas próprias imagens, ele as fabrica, como um fabricante de roupas. E elas estão em sua cabeça e nos padrões musculares. 'Eu vou ser um sucesso'. Uma coisa é você ter esse pensamento e depois imitar alguém. 'Vejo que ele é um estudioso, eu vou ser um estudioso'. Eu empresto essa imagem do exterior. Mas, para realmente fazer alguma coisa – ler, escrever –, eu preciso sentar, pegar o livro e o lápis. Eu preciso me usar. Agora eu gerei essa imagem. Eu tenho uma representação experiencial direta em meu cérebro e corpo à qual recorrer a qualquer momento."* (KELEMAN, 2001, p. 64)

Apreciar a obra artística, seja ela pintura, escultura ou música, implica determinados conhecimentos que nos farão apreciá-las com maior competência, que será desenvolvida de acordo com o que formos preparados para apreciar. Para a apreciação da obra literária, além das competências com a linguagem escrita, são necessárias condições ambientais favoráveis como a incidência de claridade minimamente suficiente, que não exponha a visão a grandes esforços para enxergar o texto grafado nas páginas. A leitura da palavra, aos enxergantes[49], só pode ser feita sob o efeito de iluminação natural ou artificial. Ler obra de arte literária é ver, é antes de tudo enxergar as letras sobre o papel[50]. O leitor carece de boa capacidade visual, ainda que com suporte artificial de lentes corretivas. Esses mesmos olhos que mergulham na leitura com o auxílio da luz, ao enveredarem pelas linhas do texto, deixam de ter o controle visual ao seu redor. A luminosidade que clareia as linhas do texto passa a ser obumbrada pela luz dos olhos que clareia no ato da leitura, as imagens criadas pelas descrições do autor, poderosa arma de construção de espaços de personagens, de personalidades na narrativa. Então, com a "luz" dos olhos focada nas linhas do texto, iluminando o livro, palco por excelência da narrativa, o leitor permanece de corpo presente em seu mundo objetivo, pois *"perdeu* [dele] *o controle visual"*. Controle "*centrado na ascensão, característicos da estrutura de sensibilidade heróica"* (FERREIRA-SANTOS, 2000, p. 62).

---

[49] O termo "enxergante" é comum entre os deficientes visuais, que o utilizam em contraponto a "cego", assim como o termos "andante" também é utilizado em oposição aos "cadeirantes": pessoas com mobilidade reduzida.
[50] É tateá-las, para os cegos; é vê-las na linguagem dos sinais (Libras), para os surdos analfabetos.

O domínio da leitura é o domínio dos olhos. Acredito ser esta uma das grandes dificuldades para leitores habituais e leitores não-habituais: enxergar outro mundo proposto pela linguagem literária, deixando de “ver” a luz do mundo objetivo, o mundo ao seu redor. Essa dificuldade afeta leitores já formados em universidades, que acreditam perder tempo quando leem obras literárias, por não encerrar objetivamente função supostamente utilitária no mundo visivelmente objetivo.

Assim, abaixar o olhar para leitura dessas obras é abaixar a guarda, perder o domínio da existência real, enveredando pelo mundo obscuro da imaginação. Imaginação que o afasta da luz da realidade, do campo visual dos reais objetos, das reais pessoas, do aparente controle do real (FERREIRA-SANTOS, 1988). Vergar o corpo para a leitura, abaixar os olhos para ler, só valerá a pena se o fizer galgar alguns pontos rumo à própria ascensão intelectual mensurável. Esse leitor, considerado um leitor pleno, mas não um leitor habitual, posto que descarta perder seu tempo com a leitura de obras literárias, lerá relatórios, fichas, textos teóricos, leituras descritivas repletas de substantivos concretos da realidade mensurável, palpável, provável, que pode ser experimentada por todos, confirmada e reafirmada, pautada em tudo o que for representação objetiva: *“Existem diversas dimensões do isomorfismo da luz e da palavra: assim como a visão, a palavra (o verbo) traz o conhecimento à distância”* (PITTA, 2005a, p. 28). A leitura é para esse leitor uma arma, uma ferramenta com a qual alcançará metas que o colocarão em evidência, no alto, no ponto de maior visibilidade, de maior importância. Sua leitura, ainda que seja de obras literárias, terá uma finalidade distinta: um bom desempenho numa prova, uma vaga na universidade, um emprego ou uma promoção:

> *“eu nunca fui muito íntimo da leitura, nós só nos relacionávamos mesmo, nas ocasiões de necessidades e obrigatoriedades (...) tento trabalhar a leitura para melhorar o meu entendimento na comunicação tanto na vida, nos meios pessoais, profissionais e particular. Pelo que se pode ver tenho muito a aprender.”* (REDAÇÃO 14)

Nesse sentido, a leitura é consagrada como símbolo de verticalidade, de ascensão social através do conhecimento que a modernidade exige das pessoas, conhecimento que só pode ser adquirido através da força da qual a leitura é investida e revestida. Essa força da leitura é entendida pelos leitores não-habituais – que também não são considerados alfabetizados plenos – como instrumento de leitura em suas funções mais primárias:

> *"A leitura é muito importante para nos prepararem a futuras entrevistas e conquistar um bom desempenho no mercado de trabalho. Enfim, só pelo hábito de não ler me embaraço as vezes quando estou falando e me perco no diálogo."* (REDAÇÃO 74)

O domínio da leitura é um divisor de águas na vida da pessoa. Ao passar da condição de analfabeta para alfabetizada, a pessoa tem demarcada a diferença da sua atuação e interação com o mundo de forma intensa e extensa.

A leitura exige longo tempo de preparo e dedicação para que o leitor adquira competência plena. Dar conta do som de cada letra, de suas nuances dentro dos vocábulos, da coesão instaurada na organização desses vocábulos nas frases e orações do texto e, ainda, da coerência do texto em si mesmo e da sua coerência em relação ao contexto em que está inserido exige um alto grau de atenção, que se dilui quando o treinamento é feito desde a infância, mas torna-se em denso obstáculo quando se dá no contexto de alfabetização na fase adulta. Em qualquer fase, contudo, é empreitada heróica, cheia de obstáculos para serem ultrapassados. A linguagem é terreno incerto; para avançá-lo é preciso atenção.

O voo nas asas do imaginar proporcionado pela leitura das descrições das paisagens e ambientes, gravadas nas páginas das obras literárias, dos romances, contos, poemas; a criação das feições das personagens, que se personificam na imaginação do leitor, na descrição da personalidade, dos sentimentos de alegria ou tristeza das personagens, que vão se constituindo em imagens conformadas pela bricolagem das imagens que se constituem do repertório do leitor, misturadas às imagens propostas pelas descrições do narrador. Tudo são experiências que afastam o leitor da realidade, induzem-no a um mundo intimista, que lhe propõem deixar o seu tempo cronológico para vivenciar o tempo paralelo da obra. Essa leitura que o afasta da experiência da leitura que o esclarece, que ilumina suas ideias para o fazer cotidiano do seu trabalho, o angustia:

> *"A necessidade heróica das armas* [estar preparado] *e da luz* [saber o que fazer] *se dá em virtude de seu combate e vigilância constantes contra a finitude do tempo que se esvai* [perder tempo com a literatura]. *Como elementos vitais dos quais lhe escapa o controle, o herói sente profunda angústia diante de seus grandes monstros: a morte e o tempo* [não alcançar objetivos]*." (FERREIRA-SANTOS, 1998, p. 115)*

O leitor competente, que tem o domínio da leitura e da escrita, que transita pelos textos mais variados, apreendendo-os pelos próprios recursos de pesquisa, demonstrando capacidade de inferências de intertextualidade tem o reconhecimento da sua soberania sobre os domínios da linguagem, reconhecimento amplificado quando o leitor é, além de um bom conhecedor das teorias que compõem sua profissão, um apreciador da arte literária.

E o leitor, inserido que está no universo proposto na obra literária, guiado nela pela linguagem, habita e atua em outro universo. É como se a visão do que está ao redor do leitor se apagasse, posto que a linguagem o tragou para um mergulho na trama descrita. A linguagem literária detém a magia de nos desligar e nos arremessar ao devaneio com suas imagens estruturadas na organização do texto.

Duas situações estão inscritas nesse olhar que percorre as linhas do texto: uma é a do corpo que sustenta esses luzeiros, corpo que não pode estar sofrendo de nenhuma dor ou fadiga; outra é o olhar reconhecer os caminhos que percorre nas linhas do texto, reconhecendo o código em que ele está grafado. É preciso que esteja em posição de conforto mínimo que suporte manter-se quieto para manter os olhos fixados na página por muitos minutos, ou mesmo horas. Ao contrário da música, que *"não ocorre senão durante sua execução. Sua efemeridade, paradoxalmente, garante sua permanência"* (FERREIRA-SANTOS, 2000, p. 58), a literatura exige que a leitura se dê no tempo de cada leitor. Se a leitura se debruçar sobre um romance, a paciência precisará ser exercida, intercalando-se momentos de descanso, além de o processo da leitura poder consumir dias, dependendo da disponibilidade de tempo do leitor e da extensão da obra.

> *"eu acredito que ler é um exercício diário, é um exercício frequente. Para a pessoa ler, e ter boa concentração, ela tem que exercitar, porque se você ler um livro e só daqui a três, quatro ou cinco meses ler outro, você não terá uma leitura rápida, um entendimento melhor" (*ENTREVISTA I)

A compreensão da palavra escrita, tão exigida nas sociedades modernas, divide os homens em analfabetos e alfabetizados, leitores e não-leitores, apreciadores da arte literária e não-apreciadores. A arma do herói leitor é o domínio da palavra escrita. Outras armas do leitor são os títulos que obtém através dos diplomas – quase sempre acompanhados por uma cerimônia de formatura, que de

maneira solene o apresenta aos demais como um “vencedor”. Os avanços nos níveis escolares são marcados e demarcados por esses eventos, da educação infantil até a pós-graduação. Esse galgar patamares elevados de escolarização são as patentes que o leitor pode ostentar, ratificando sua competência de leitura. Essas leituras nem sempre vêm acompanhadas da apreciação da obra de arte, mas, se o profissional, de qualquer área, for também um apreciador da obra literária, isso lhe agregará reconhecimento dentre os seus pares.

Estrutura mística e o contato com as mãos

> *“Eu ficava sentada na biblioteca folheando o livro, vendo se tinha alguma figura e, geralmente, eu lia o que estava escrito atrás, falando sobre o livro, ou sobre o escritor. Aí eu lia o índice, procurando alguma coisa que me interessava, o título, via muitas capas. Aí eu comecei a pegar o livro mesmo e folhear. Foi uma coisa gradativa. Muito estranha essa minha primeira fase da leitura. Eu nunca tinha parado para pensar nisso como agora para te falar. É foi até que engraçado!”* (ENTREVISTA – I)

O livro, para ser apreciado, precisa estar nas mãos do leitor[51]. É sintomático que mais de 90% dos leitores não-habituais do cursinho não mencionem contato físico com o livro, no sentido de tê-lo à cabeceira. Quando mencionam a existência de livros, a relação não é tão estreita:

> *“Não é tão difícil ir até a sala e pegar o livro na estante... e ele estava lá, empoeirado a espera de alguém...”* (REDAÇÃO 34)

Para o leitor habitual a relação com o livro é permeada de proximidade e intimidade com o livro:

> *“Se eu vou ao banco e sei que vou perder uma hora, em qualquer lugar que eu souber que vou esperar, tirando ônibus, que não gosto de ler dentro de ônibus (...), mas em qualquer lugar que eu sei que vou demorar meia hora, que vou estar sentado, eu estou sempre com um livro a tiracolo.”* (ENTREVISTA – III)

No exercício da apreciação da obra de arte literária, o leitor vai desenvolvendo relações que conotam situações em que ela proporciona ao leitor um

[51] Ainda que o texto seja exibido numa tela de computador, num aparelho celular, são as mãos que movimentarão o passar das páginas, o rolar do texto. Resguardo aqui todas as possibilidades de leitura das pessoas que portam necessidades especiais, como deficiência visual, auditiva, mutilados, outros grandes territórios a serem conquistados.

refúgio e aconchego. Quando o depoente da ENTREVISTA III diz que sabe que terá de esperar que algo aconteça, como o momento de ser atendido no banco, favorece-se do enfadonho período de espera, abstraindo-se na leitura.

> *"O ato de ler para mim é uma coisa muito assim... eu gosto de ler no meu quarto. Eu me isolo, prá mim aquele silêncio faz parte da leitura, ele complementa a leitura pra mim."* (ENTREVISTA V)

O isolamento para a apreciação da obra literária confere à obra um lugar de refúgio, dentro do refúgio. É o leitor buscando um lugar para se abrigar de ser interrompido da leitura antes do seu próprio desejo de fazê-lo. Entra, busca um local silencioso, guardado de interferências, para novamente entrar em outros lugares propostos pela narrativa.

> *"Havia começado a ler o romance uns dias antes. Abandonou-o por negócios urgentes, voltou a abri-lo quando regressava de trem à chácara; deixava interessar-se lentamente pela trama, pelo desenho dos personagens. Essa tarde, depois de escrever uma carta ao caseiro e discutir com o mordomo uma questão de uns aluguéis, voltou ao livro com a tranquilidade do gabinete que dava para o parque dos carvalhos. Esticado na poltrona favorita, de costas para a porta que o teria incomodado como uma irritante possibilidade de instruções, deixou que sua mão esquerda acariciasse uma e outra vez o veludo verde e começou a ler os últimos capítulos. Sua memória retinha sem esforço os nomes e as imagens dos protagonistas; a ilusão romanesca ganhou-o quase imediatamente. Gozava do prazer quase perverso de ir descolando-se linha a linha daquilo que o rodeava e de sentir ao mesmo tempo que sua cabeça descansava comodamente no veludo do alto encosto, que os cigarros continuavam ao alcance da mão, que mais além das janelas dançava o ar do entardecer sob os carvalhos. Palavra a palavra, absorvido pela sórdida disjuntiva dos heróis, deixando-se ir até as imagens que se combinavam e adquiriam cor e movimento, foi testemunha do último encontro na cabana do monte.*
>
> *Antes entrava a mulher, receosa; agora chegava o amante, com a cara machucada pela chicotada de um galho, admiravelmente ela fazia estalar o sangue com seus beijos, mas ele recusava as carícias, não tinha vindo para repetir as cerimônias de uma paixão secreta, protegida por um mundo de folhas secas e caminhos furtivos. O punhal se amornava contra seu peito e por baixo gritava a liberdade refugiada. Um diálogo desejante corria pelas páginas como riacho de serpentes e sentia-se que tudo estava decidido desde sempre. Até essas carícias que enredavam o corpo do amante como que querendo retê-lo e dissuadi-lo desenhavam abominavelmente a figura de outro corpo que era necessário destruir. Nada havia sido esquecido: álibis, acasos, possíveis erros. A partir desta hora cada instante tinha seu emprego minuciosamente atribuído. O duplo repasso sem dó nem piedade interrompia-se apenas para que uma mão acariciasse uma bochecha. Começava a anoitecer.*
>
> *Já sem se olharem, atados rigidamente à tarefa que os esperava, separaram-se na porta da cabana. Ela devia continuar pelo caminho que ia ao norte. Da direção oposta ele virou um instante para vê-la correr com o cabelo solto. Correu, por sua vez, apoiando-se nas árvores e nas cercas, até distinguir na bruma do crepúsculo a alameda que levava à casa. Do sangue galopando nos seus ouvidos chegavam-lhe as palavras da mulher:*

> *primeiro uma sala azul, depois uma galeria, uma escada carpetada. No alto, duas portas. Ninguém no primeiro quarto, ninguém no segundo. A porta do salão e depois o punhal na mão, a luz das janelas, o alto encosto de uma poltrona de veludo verde, a cabeça do homem na poltrona lendo um romance."* (CORTÁZAR, 1956,p.?)

É o redobramento de espaços, a duplicação do leitor que porta o livro como quem tem um passaporte para uma determinada viagem para fora de si, e do lugar onde seu corpo está, possível quando o leitor lê esquecendo-se do que está fazendo, como estando o processo de decodificação automatizado que o leitor passa direto ao mundo construído pela linguagem.

No ínterim em que dá a leitura, encaixam-se dois tempos transcorridos: o tempo associado ao tempo da história, da narrativa e o tempo associado ao tempo da leitura. Esses dois tempos são promotores de angústia – geralmente experimentada pelo leitor não-habitual, que os compreende como tempo que passa, sem que ele faça outra coisa. É a leitura entendida como um não-fazer. Num contraponto, é um tempo do deleite, experienciado pelo leitor habitual, que sai do tempo da leitura com os prazeres desse deleite registrados na alma, com a ideia do mergulho *"em profundidade na experiência estética* (...) *da literatura"* (FERREIRA-SANTOS, 2000, p. 65), que mais facilmente se dá para o leitor habitual, com sua capacidade de leitura e disposição para deixar de ser único e passar a ser um todo proposto pela obra – *"subsunção [que] se dá de maneira inequivocada sobre a própria corporeidade"* (idem, p. 65).

O regime noturno proposto por Durand (2002) e aqui pensado na leitura também se organiza pelo prazer pessoal, pelo isolamento, pelo autoconhecimento. O leitor busca na leitura de obras literárias outros encontros para além do conhecimento exploratório do acúmulo e alinhamento de conhecimento, busca uma tal forma de se conhecer. Penso que aí se inserem os romances espíritas e os romances religiosos em geral, além das biografias (que parecem a busca do que as grandes personalidades trazem em comum com o leitor na literatura ou romances de cunho psicológico, e mesmo as narrativas mitológicas, os contos de fadas e os contos tradicionais).

O leitor habitual encontra na leitura de obras literárias aconchego, não um desafio de seguir em frente numa leitura obrigatória, utilitária. A leitura tem para ele

o valor do refúgio dos ambientes e das obrigações que o consomem física e intelectualmente no cotidiano. Ler é eufemizar o cotidiano.

No filme *Abril Despedaçado*, livremente baseado na obra de mesmo nome do escritor albanês Ismail Kadaré, a personagem Pacu, um menino analfabeto, recebe um livro das mãos de Clara, a moça do circo que estava de passagem pela cidade. Pacu vive num contexto cultural árido de qualquer tipos de diversão para o menino do sertão do Nordeste e se refugia para "viver" o deleite da leitura que inventa e reinventa através das imagens do livro. Abriga-se duplamente num lugar onde sua leitura não seja interpelada e dentro da sua imaginação, guardando-se da agrura que é sua vida desencantada. Depois de receber o livro da sua encantadora, daquela que faz com que sua imaginação desperte através do livro, não se separa mais do objeto, ao qual se afeiçoa como a um animal de estimação.

O suporte da leitura dos leitores analisados é o livro, por excelência. O mergulho na leitura, expressão bastante comum entre os leitores habituais, tem a prerrogativa de o leitor ser engolido pelo livro. É o objeto menor – o livro – a, simbolicamente, absorver o maior – o leitor. Essa absorção retira a atenção do leitor sobre o mundo a sua volta e o insere, o engole, envolvendo-o no mundo recriado da trama. É o postulado por Durand (2002), na estrutura mítica de sensibilidade mística, quanto ficam caracterizadas as experiências de assimilação, o redobramento, *"é uma maneira de assimilar, 'engolir' o outro para apropriar-se da sua essência"* (PITTA, 2005a, p. 30).

O deleite do leitor habitual – e por vezes do leitor não-habitual –, alfabetizado pleno e apreciador da obra de arte, está em ser absorvido pela leitura, da qual sairá em êxtase, pensando em iniciar logo a leitura de outra obra para passar pela mesma sensação de prazer e de "comunhão" com a narrativa.

O leitor morre para o mundo objetivo; sua presença em qualquer lugar, enquanto lê, é uma presença ausente. O leitor está de corpo presente, mas para quem estiver no mesmo local que ele a sensação é de que aquele leitor está alheio ao que ocorre à sua volta. Os que convivem com leitores sabem estar sozinhos. O leitor, saído do convívio, pode desfrutar do ressurgir, ressuscitar no mundo da narrativa. Deixa de viver a sua vida "real" para fazer parte do mundo da trama – e

deleitar-se nele e com ele, o que pode parecer angustiante para leitores não-habituais, que entendem o ato de ler como perda de tempo.

O livro é a barca que transporta o leitor fluente na leitura. O leitor embarca e deixa fluir sua mente, doa-se à leitura. A obra literária funciona como o alimento de sua alma.

Estrutura dramática - portabilidade dos livros companheiros de viagem

> *"o fluxo de experiência na forma de emoções, movimentos e sensações, cria no cérebro uma imagem anatômica do que está acontecendo ou do que já aconteceu."* (KELEMAN, 2001, p. 45).

O leitor habitual de obras literárias é, geralmente, um bom leitor de textos técnicos e textos literários. Trafega entre essas searas linguísticas, não sem perceber para si alguma diferença entre elas, posto que, ao menos nos leitores estudados, elas são citadas de maneiras diferentes:

> *"Escolho começar com a sensação de novidade, na curiosidade sobre um novo trato com os chamados textos, que estava por vir em atividades espacialmente abrigadas por uma instituição, cujas relações de poder são legitimadas e estabelecidas por uma de-limitada linha de produção de ler e escrever. Desabafo que a palavra escrita na escola vinha me maltratando ao me coagir às experiências do distanciamento científico, à leitura instrumentalizante, à sub-representação oferecida ao meu povo, e, quando não, à tristeza dos textos de estudos sobre a desigualdade. Engole o choro e racionaliza!*
> *Ademais, para quem a leitura tradicionalmente veio acompanhada dos três 'S' – Sentada, Sozinha e Silêncio – o ato de ler em conjunto, de ouvir a leitura acompanhando ou não no papel e de ler em voz alta, me suscitou a sensação de um primeiro beijo num início de namoro proibido."* (Lab_Arte/Núcleo da Palavra, novembro, 2007)[52]

Transitar de um texto teórico a um literário não constitui dificuldade com as linguagens para alguns leitores. O que parece diferente para essa leitora do Núcleo da Palavra é a experiência de ler os textos literários de uma forma fora dos padrões institucionais: leitura em voz alta, ouvindo a expressividade do outros ao ler, viver a leitura compartilhada, fez do momento uma vivência especial para a leitora, que é uma leitora habitual, mesmo assim encontra novidades no tipo de leitura oferecida

[52] Retirado das "Impressões pessoais sobre a experiência de leituras de Mitos, Contos Tradicionais e Contos de Fadas", da aluna do curso de pedagogia Elis.

no Lab_Arte. Os leitores que trafegam por todos os tipos de textos, e aqui em especial falo do texto literário e dos teóricos, são o leitores que reúnem as características que nos possibilita chamá-los *"psychopompo, o condutor das almas, pois trafega tranquilo desde o mundo dos mortos até o Olimpo, morada dos deuses"* (FERREIRA-SANTOS, 1998, p. 93), esta característica de "*Hermes que resgata Perséphone (...), do reino de Hades*[53] *que a teria raptado"* (idem, p. 93), pois com esta características, tais leitores absorvem os textos, pois têm o domínio da linguagem como o caminho que os libera as passagens.

A literatura é uma companheira desses leitores que guardam livros em estantes como quem acumula proventos para o futuro:

> *"estou, há três ou quatro anos, tentando montar uma biblioteca minha, estou pegando uns livros, juntando os que eu tive que comprar na faculdade, então eu vou comprando, comprando alguns livros para montar minha biblioteca, porque (...) vou querer que meu filho também leia, né? Vai ter que ler."* (ENTREVISTA III)

O leitor, sabedor de que não se sacia apenas com a leitura, quer ver diante de si o objeto do livro, que fez parte da sua trajetória, acompanhar a trajetória de outros, nesse caso de um outro ainda só imaginado, que não tem rosto, mas tem no mundo um lugar reservado de leitor. Ainda não tinha, à época da entrevista, berço, roupas, nome, mas já possuía uma estante de livros.

> *"essa imagem que nos é oferecida pede uma resposta que gere vida por parte da pessoa que a está vendo; teoricamente, uma imagem se apresenta evocando energias de diversos centros da psique. Digamos que ela funciona como uma espécie de ímã que atrai determinados sistemas de energia e, assim, proporciona uma estrutura de sugestão, construtora de vida, para que você construa a sua vida nessa direção."* (KELEMAN, 2001, p. 58)

Há um "analfabeto leitor" que ilustra a estrutura dramática da leitura na sua característica de harmonização dos contrários: o livro nas mão do analfabeto. Pacu – personagem do filme *Abril Despedaçado,* dirigido por Walter Salles e indicado ao Globo de Ouro como melhor filme estrangeiro no ano de 2002– é o filho mais novo da família Breves, envolvida nas cruentas brigas por posse de terras entre famílias no sertão nordestino. O menino, como é chamado por todos da família, não tem brinquedos, não tem amigos, não tem nem nome, pois Pacu é o nome que ganhou

[53] Hades, ou Plutão, deus dos Infernos.

do moço do circo, que estranhou quando ele afirmou que seu nome era menino. Pacu vive o mundo dos adultos, ajudando no trabalho de produção de rapadura, carregando feixes de cana para alimentar a moenda. O cenário de onde mora é incrustado no vazio e ele ganha um livro de uma moça que chega à cidade na caravana do circo. Não sabe ler, mas não se separa mais do livro, que está com ele em mãos em quase todos os lugares que vai. O livro traz histórias de mar com ilustrações de peixes e o menino inventa as histórias que imagina a partir dos desenhos; inventa e reinventa histórias. Seu local preferido para a "leitura" é encaixado no oco forjado pelo fogo no tronco de uma grande árvore ressecada – como tudo no lugar, inclusive a vida das pessoas.

> *"A árvore dramática, através de sua frondosidade, é totalização da individualidade humana: se suas raízes enterradas se alçam aos céus com seus frutos e flores, boas e más. Símbolo do destino humano é o instrumento predileto para historiadores (árvore genealógica) e para biólogos (evolução das espécies). O cerebelo é chamado "a árvore da vida". (...) A árvore não sacrifica, mas é lenha queimada ao sacrifício."* (FERREIRA-SANTOS, 1998, p. 59)

Pacu, envolvido pelo oco queimado, contrasta seu pequeno corpo vivo com a grandiosidade do tronco seco. Sua mãe, ao ver o menino sempre às voltas com o livro, repreende-o, dizendo que deixe aquilo de lado porque faz mal às vistas, ao que Pacu responde que precisa ler sempre, porque: "– Ás vezes eu me lembro, mas às vezes eu me esqueço", explicando por que está sempre com o objeto que lhe serve de apoio, "o cajado" que o auxilia a percorrer lembranças de coisas boas que quer para si, como ver o mar, com que tanto sonha.

A frase de Pacu remete a dois momentos. O primeiro é que, por não saber ler, preenche, com sua imaginação, o vazio que as palavras grafadas no livro deixam, e sua memória precisa de repetição para fixar a história que criou, que sempre o leva ao mar, que tanto quer conhecer. Na outra possibilidade, esquece a triste história de seus irmãos: o mais velho, morto numa tocaia na sua presença, e o do meio, também mais velho que ele, jurado de morte, também numa tocaia, como reza o código macabro das vinganças de morte. Pacu, nas suas histórias, que às vezes esquece e às vezes lembra, recria uma possibilidade de alterar a história do irmão que está "condenado à morte". Vê, entrevê, nos seus momentos de criação, com apoio do livro, a possibilidade de alterar a sorte do irmão, consequentemente

reorganizando a sua sorte quando ficar adulto, para não ter de enfrentar o código macabro no qual sua família se envolveu.

Lição (Ian Malek)

"Quando um professor pedia para ler um livro, eu lia por obrigação, ou seja, adquirir nota."
Aluno do Cursinho Sagrado Coração (REDAÇÃO 27)

“Não sou eu o que hei de comentar o texto: o texto é o que me há de comentar a mim, livro é mudo que fala, cego que responde. Eu repetirei as suas vozes, ele bradará os meus silêncios.” (VIEIRA, 1662, p.?).

5 – O LEITOR, A LEITURA E A LITERATURA – A CONSTRUÇÃO DE TRAJETIVIDADES SIGNIFICATIVAS

> *"Mas a melhor prova da especificidade do livro é que ele constitui ao mesmo tempo uma realidade do virtual e uma virtualidade do real. Somos colocados, quando lemos um romance, numa outra vida que nos faz sofrer, esperar, compadecer-nos, mas ao mesmo tempo com a impressão complexa de que nossa angústia permanece sob o domínio da nossa liberdade, de que nossa angústia não é radical."* (BACHELARD, 2001, p. 25)

A apreciação da obra de arte literária

A educação é auxílio fundamental no trajeto de formação da pessoa, para que ela possa organizar seus saberes e adquirir novos, dentre eles aprender a construir condições de proteger sua saúde física, executar seus deveres e reivindicar direitos, sensibilizar-se com os cuidados e a proteção de seus iguais, com o meio social e o meio ambiente. Norteia as posturas perante o mundo, às quais mulheres e homens nascem inclinados, pois ser ser humano implica convivência e construção de regras que sustentem boas relações. Dentre os subsídios mais importantes dessa convivência está a educação escolar e, nela, o aprendizado da linguagem escrita, que municia a pessoa a compor subsídios importantes para a formação de competências na sua relação consigo mesma, com o outro e com o mundo.

O imaginário que envolve os estudos da linguagem é eivado de imagens de esforços para compreensão de temas, de solidão para estudos, de dedicação de tempo, empenho para buscar objetivos. Essas ações se passam no espaço do recolhimento para os estudos e, na maioria das vezes, são invisíveis aos que estão às voltas com o estudante. Os momentos mensuráveis do seu esforço são visíveis aos seus próximos: levantar cedo, dormir tarde, privar-se de diversões, carregar material de estudo. Mas há alterações da pessoa do estudante, na sua percepção de si mesmo, na percepção que tem do outro e do mundo, que passam despercebidas. São os processos patentes e latentes do trajeto da formação intelectual da pessoa amalgamando ações e conhecimentos objetivos (quando se transpõem as fases de estudo, demarcadas pelos diplomas) e subjetivos (que se

instauram no caráter). São as práticas de estudo se fazendo instaurar na vida pessoal, refletindo no seu ambiente cultural sem que nos apercebamos disso no cotidiano. É o estudante traçando o caminho, que só ele conhece, que é pouco pensado ou valorizado por quaisquer instâncias da educação. E, certamente, não são as provas parciais ou finais e os trabalhos de conclusão de curso que nos revelarão os erros e acertos do caminho individual de cada um em sua própria construção.

Os processos de aprendizagem da leitura que são investigados neste estudo foram pensados no sentido de avaliar os percursos das pessoas em seus envolvimentos e desenvolvimentos com a leitura, mas também propiciaram às próprias pessoas investigadas momentos de reflexão sobre suas relações com a leitura ao longo de seu trajeto como leitores: como foi o trajeto para chegar a leitor e para se desenvolver nessa competência com a leitura de obras literárias. Minha reflexão sobre as reflexões deles procura verificar com que intensidade os detalhes do desenvolvimento específico da competência de leitura implicaram bônus ou ônus na formação de leitores habituais e leitores não-habituais de obras literárias. Detalhes que parecem invisíveis ao processo de aprendizagem com a linguagem, com a leitura, com a literatura. A palavra detalhe só cabe no contexto em que percebo que o envolvimento e o desenvolvimento com a leitura no seu fazer cotidiano não é devidamente valorizado, apesar de aferido nas instituições escolares como conhecimento objetivo. Considerando-se que, para continuar estudando, o indivíduo precisa saber ler, a leitura é “fato consumado pela escola”. Portanto, ler, num sentido outro que não esteja ligado à condição de aprender, deixa de ser questionável. Os pontos em que os leitores encontraram maior, ou menor, facilidade com a linguagem são desconhecidos, pois os modos de ler não são comumente abordados por leitores. Quais atitudes dos pais ou dos professores promoveram facilidades ou dificuldades na aproximação com a leitura, com o desejo de ser leitor, de se lançar à literatura, de desfrutar dos deleites da boa leitura.

> *“Mamãe lia historinha do “Jeca Tatu” para darmos lições de higiene e ao mesmo tempo alertar para as crianças.*
>
> *Ouvindo sempre a mamãe ler, despertou-me a vontade de ler e escrever, e foi neste aprendizado que me deparei com a tal da análise sintática, que muito me confunde e tira o estimulo de estudar português.”* (REDAÇÃO 80)

A audiência de leituras na infância traz em si esta dicotomia. Ouvir o outro nos lendo o texto, leitura que ainda não se tem competência para fazer, leva ao encantamento da palavra entoada, deixando a imaginação bailar livremente, tendo por trilha sonora a voz do outro ao narrar a história. Também nos conduz ao desejo de aprender a ler, de nos tornarmos senhores do fascinante domínio da linguagem escrita. Nesse processo, tanto ouvir as histórias quanto experimentar o desejo de aprender a ler sozinho são sensações deleitosas. Mas, quando se chega à escola, aprendemos a ler através de outros sons que em nada parecem com os acordes produzidos pelos nossos leitores e contadores de história da infância; parece que algo não se dá como se previu na infância.

À medida que se vai aprendendo e apreendendo a linguagem, lendo-a e escrevendo-a, através de esforços que demandam dedicação e estudo para que se avance nas muitas descobertas sobre a linguagem, através de um caminho árduo, descontínuo e desértico, a escola – representada pelos seus agentes da educação subjugam a leitura, especialmente a leitura da arte literária, que nos é reapresentada – na maioria das vezes – apenas como ferramentas dos conhecimentos técnicos da língua, que ganham destaque e suprimem a importância da fruição de leitura e do deleite. Então, a linguagem literária vai perdendo seu encantamento, deixando de ser o que foi num momento deleitoso na infância, para se tornar angustiante nicho de nomenclatura gramatical descontextualizada. A organização gramatical, mesmo quando propositalmente subvertida, como fizeram os modernistas, dá ao contexto o que ele é. Mas quando se tira do texto, descontextualizando as normas gramaticais, é como arrancar as asas dos pássaros para mostrar como elas são bonitas: perdem-se as asas depois de mostrá-las e o pássaro não voa mais.

> *"Os livros e cartilhas onde se aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, independentemente do significado. A maioria da chamada* 'literatura infantil' *tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante a nossa vida."* (BETTELHEIM, 1980, p. 12)

Trilha-se um longo caminho, enfatizando-se o aprendizado da decodificação das palavras, da estrutura frasal, fazendo da leitura um fim em si mesma, um mecanismo para ligar palavras a um objetivo, nomeando-se coisas, fenômenos e até

sentimentos. O ensino da linguagem, como está organizado, dá às pessoas subsídios para lidarem com os mecanismos práticos da vida, forma engenheiros, médicos, psicólogos, pedagogos e professores conhecedores apenas dos campos semânticos das suas profissões, profissionais quase sempre incapazes de traduzir a um leigo alguma informação sobre o ofício que desempenham, sem ser crivada de clichês profissionais e siglas indecifráveis, sem acompanhá-las de uma explicação ou esclarecimento. Portanto. não há na formação escolar da pessoa, desde os primeiros anos, um processo de desenvolvimento da linguagem que ultrapasse a superficialidade das substâncias. Priorizam-se os textos técnicos, que certamente são imprescindíveis para a formação e informação do bom profissional, mas deixa-se de enfatizar os textos literários em sua potencialidade de significados e sentidos, por serem entendidos como de menos importância para a formação do profissional e da pessoa que exercerá essa ou aquela profissão.

Aqui se dá uma das encruzilhadas das funções da leitura, especialmente a da leitura literária, sempre vista como uma ferramenta de formação das habilidades de domínio da língua, da palavra escrita, da ampliação vocabular da pessoa. Essas funções obstruem os caminhos que deveriam também seguir rumo à leitura de obras literárias, não pela sua natureza, mas pelas formas como são aplicadas, explicadas nas instituições de ensino, diluindo-se de tal forma a tornar imperceptível a função da mensagem literária:

> *"A mensagem literária dirige-se hoje para o homem que vive numa época de especialização, que exige o culto às ciências naturais como o único digno de si. Partindo dessa premissa, uma evidência nos aponta: encontramos médicos, engenheiros e advogados, mas não o 'homem' inserido nessas profissões. Essa especialização diferencia-os do resto da humanidade. Submergidos em suas atividades, estes não têm oportunidade de serem no meio dos homens, '**iguais entre iguais**'."* (TRAGTENBERG, 2001,p. 1 - grifo nosso)

A literatura é forma de expressão artística que identifica as pessoas com as pessoas. As obras literárias à disposição dos grupos sociais mais abastados são as mesmas que estão à disposição da população menos afortunada, levando-se em consideração o acervo das 79 bibliotecas do Sistema Municipal de Bibliotecas (SMB), localizadas em várias regiões da cidade de São Paulo[54]. Independentemente

[54] Informações da prefeitura da Cidade de São Paulo/Secretaria Municipal de Cultura/ Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas: <www.bibliotecas.sp.gpv.br>.

da formação da pessoa, seja ela profissional bem-sucedida ou estudante de cursinho comunitário em busca de oportunidade no mercado de trabalho, dona de casa, gari ou professor, a literatura é bem ao alcance de todos que queiram. Mas o acesso à literatura não está só em poder ter livros à mão; é necessário tê-los às mãos e abertos, e quem o abrir precisa ter acesso ao entendimento da leitura, que ultrapasse apenas a decodificação.

O processo de leitura implica ações múltiplas, das quais a mais tranquila é o acesso ao objeto livro, tanto impresso como eletrônico. O mais difícil acesso à leitura é realmente a compreensão do que se lê, a fruição na leitura literária, seu aprendizado real, pensado em exercícios de leitura, treinos de leitura, de ler e refletir sobre o que se leu, combinando essas reflexões com as de outras pessoas, ação que demanda tempo para ser realizada e fixada nas almas das pessoas. Esse acesso deve acontecer desde os primeiros anos da infância e continuar nos primeiros anos de estudo, caminhando para se consolidar na adolescência. Esse é o melhor caminho, mas não pode ser um caminho guiado como estratégia de cura, alopática ou homeopática, do fraco desempenho de leitura dos brasileiros. Não é receita para boa leitura e bons leitores; é hábito a ser cultivado na cultura das famílias, na cultura das escolas, na cultura das gerações.

Ainda que o leitor criança perca a oportunidade de ser leitor habitual na infância ou na adolescência, poderá ser encantado pela leitura através de outro leitor, se o hábito da leitura estiver visível e ativo em seu meio cultural:

> *"Acho que não gosto de ler livros, justamente porque não os conheço, não tenho intimidade com palavras diferentes e me perco no meio da leitura, me fazendo reler o mesmo capítulo por várias vezes, até entende-lo. Fico sem paciência quando isso acontece pois parece que nunca vou chegar ao fim e logo desisto. Sei que desistir de ler um livro não é bom, e preciso aprender a reler o mesmo capítulo quantas vezes for necessária, só assim esse medo da leitura vai terminar."* (REDAÇÃO 30)

Reler várias vezes o mesmo capítulo remete às inúmeras vezes que as crianças pedem para que se leia para elas a mesma história infantil. Mesmo depois de elas memorizarem a trama, ainda assim gostam de ouvi-la. Para essa aluna, o significado de aprender a ler não passou da decodificação, não passou para a interpretação de significados do texto por ela não estar acostumada à leitura literária, não a conhecê-la, certamente porque não experienciou situação que a tivesse

oferecido prazer, deleite, restando apenas a angústia de não podê-la usufruir. Dentre os jovens e adultos alunos do cursinho, de todos os anos em que lá tenho estado, é grande o número dos que apresentam dificuldade em compreender a leitura dos textos literários. A leitura de obra literária se mostra vazia de significado à maioria dos leitores, pois lhes é apresentada com a função única de servir à intelecção de textos e aplicação de regras gramaticais, ficando assim destituída de significação que ultrapasse o utilitarismo, a aplicabilidade do que foi aprendido.

A ausência de exploração da leitura, e principalmente da leitura de obras literárias – entendendo a literatura como Antonio Candido (2004) a entende: um direito, um bem incompressível – parece não ser entendida como tal pela escola. O sistema público de ensino voltado para a educação básica, principalmente, prioriza capacitar a massa de trabalhadores para funções que envolvam a indústria e os serviços, que não exijam mais do que a decodificação de algumas instruções de procedimentos que mantenham máquinas e atendimentos. Aos nossos alunos saídos do ensino público restam os postos de telemarketing e o atendimento de alguns balcões de serviços, pois mesmo os cargos públicos são atualmente ocupados pelos estudantes de melhor formação, posto que o nível de dificuldade dos exames para concursos públicos, mesmo para cargos que exigem até o Ensino Médio, tem demandado um elevado nível de conhecimento de seus candidatos, assemelhando-se aos exames vestibulares mais concorridos.

A educação que minimamente implique erudição, conhecimento de artes, música e literatura, fica oficialmente fora do alcance das massas. Salvo alguns que por acaso desenvolvam o interesse pela literatura, que lhes foi despertado por um encantador, que muitas das vezes é o professor, mas não porque o professor sugeriu a leitura, mas porque a exigiu, e com isso fez com que num “lance do destino”, um, ou dois alunos, de uma turma de quarenta, pudessem ser conduzidos aos prazeres da leitura literária. O professor faz o certo, pede leitura, mas não tem preparo para aproveitar-se da literatura para formar leitores habilidosos e com poderes de retirarem prazer dela, pois a fazem pela obrigação de receberem as notas das provas que serão exigidas sobre o conteúdo do romance lido. A leitura literária é prazer, que se pode ser ensinado, assim como se ensina a saborear um alimento diferente, oferecendo-os aos filhos pequenos, dizendo que é bom e os

saboreando em frente a eles, para que vejam: -Hum!! Que gostoso!!! Coma, é bom. E a criança, que nunca experimentou aquele alimento, colocará aquela porção pela primeira vez na boca, fará uma pequena careta e continuará comento, todos os dias em que lhe for oferecida.

Literatura é a alma do ser falando diretamente à alma de outro ser: só não se encanta por ela quem dela não puder se aproximar porque ninguém a apresentou da maneira correta. Não é preciso ser leitor habitual para ser arrebatado pela beleza de um poema, de uma narrativa mitológica, de um conto tradicional, de um romance. É preciso ler, pois a linguagem literária

> *"nos atira ao que significa; dissimula-se aos nossos olhos por sua própria operação; seu triunfo é se apagar e nos dar acesso, além das palavras, ao próprio pensamento do autor, de tal maneira que após acreditarmos ter-nos entretido com ele sem palavras, de espírito a espírito. As palavras uma vez esfriadas recaem sobre a página a título de simples sinais, e justamente porque nos projetam bem adiante de si, parece-nos incrível que tantos pensamentos nos tenham vindo delas. Foram elas no entanto que nos falaram, à leitura, quando sustentadas pelo movimento de nosso olhar e de nosso desejo, mas também o sustentando, relançando-o sem cessar, refaziam conosco a dupla do cego e do paralítico – quando eram graças a nós, e éramos graças a elas palavras mais que linguagem, e a um só tempo a voz e seu eco."* (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 26)

Esta formação da dupla do "cego" e do "paralítico", composta pela palavra e pelo leitor, em um só tempo, voz e eco, não se possibilita em muitos casos de leitores não-habituais, que encontram um oco nas palavras, no diálogo inconcluso, impossível, com textos literários. O leitor não-habitual encontra na linguagem literária um vazio de significados que o traga, devolvendo-o ao mundo objetivo mais angustiados do que quando tentou entrar na leitura. Essa angústia é marcada pelo tempo da leitura, que alguns leitores não-habituais entendem como perda de tempo, pois não estão, em seu conceito, ampliando seus conhecimentos produtivos dentro de suas profissões ou de outro interesse que possa ser transformado em algo mensurável. Outro ponto de angústia é o fato de estar lendo uma obra literária sem poder decodificar a linguagem que ela ostenta: eles não leem de forma adequada, pois não estão familiarizados com a pontuação, com estilos, muitas vezes não lineares, de dizer coisas do cotidiano, muito próprio, por exemplo, da poesia. Tal linguagem

> *"endereça ao leitor não prevenido, é essa operação pela qual um certo arranjo de sinais e de significações já disponíveis vem a alterar, depois transfigurar (...) secretar uma significação nova, a estabelecer no espírito do leitor, como instrumento a partir de então disponível, a linguagem."* (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 28-29)

Essa linguagem talhada na norma culta da língua, que tem seu principal espaço de lapidação na escola, é uma das principais responsáveis pelo sucesso da prevenção do leitor para descobrir os segredos das significações disponíveis no curso de uma leitura.

É quando, então, a leitura exige da pessoa um elevado nível de conhecimento da língua. Essa competência, construída durante anos, é aprendizado que se vai aprimorando a cada leitura, a cada autor conhecido, a cada estilo literário com o qual se depara o leitor. É verdade que não se cobram dos leitores as mesmas análises ou a mesma profundidade de conhecimento histórico e literário que se exigirá de um literato, mas o conhecimento das estruturas mínimas da língua será exigido do leitor no ato da leitura, sob pena de ele não abarcar o sentido que a obra encerra em si, e muito menos significá-la, pois a obra poderá não passar de um enfileirado de palavras que não ultrapassarão os signos, não se mesclando às idéias, ampliando seus sentidos, alcançando outros patamares de significados. Um primeiro passo para alçar outros significados é o afinamento com a linguagem escrita. Os leitores não-habituais do cursinho se ressentem das suas fracas habilidades de leitura:

> *"As vezes a leitura se torna distante de mim por que nem tudo que leio consigo entender e com isso fico muito chateada mas estou me esforçando ao máximo para ser uma boa leitora para então compreensão das palavras."* (REDAÇÃO 52)

O extenso ciclo da educação básica inclui desde a alfabetização até os primeiros contatos com a literatura clássica, com o reconhecer suas características próprias e classificá-las em seus tempos históricos. O que percebo no desenvolvimento dos textos das redações é que os conhecimentos da língua e de suas aplicações apresentam deficiências que inibem o bom desempenho da leitura.

Ler, por exemplo, uma obra de Fernando Pessoa obtendo-se dela o prazer com a leitura imprimido no poder de expressão do artista implica, além de uma boa

fruição de leitura, reconhecer outras marcas que não estão propriamente explícitas na obra. O processo de compreender a obra literária demanda o (re)conhecimento de vários pontos de análise, que devem incidir sobre a obra para entendê-la dentro do seu contexto. Entender que Fernando Pessoa é um autor moderno pode ser aparentemente fácil, quando delimitamos seu lugar na linha do tempo das estéticas literárias, mas apreender, através dos seus textos, o estilo, as palavras, em quais ideias estão esboçadas, declaradas, veiculadas as marcas da modernidade literária exige do leitor um grau de informação e observação só possível com o exercício da leitura, e da leitura das obras de Fernando Pessoa, acompanhada da leitura de outros autores modernos, num contraponto com autores de outras escolas literárias, para que se percebam as mudanças do tom literário.

Os primeiros passos para se chegar à análise da obra do autor seguem a trilha das informações a respeito da vida do artista: local em que nasceu, onde e como viveu, o que estudou e onde produziu sua obra. Ter conhecimento de toda a sua produção artística, das fontes literárias que o influenciaram, de toda sorte de detalhes trazidos pela teoria literária e as produções acadêmicas sobre o autor e sua obra. Essa fortuna crítica ajuda no processo de compreensão da obra e, portanto, na sua apreciação mais profunda. Mas essa apreciação exige precedentes como algumas competências de quem se predispõe a desenvolvê-las. A primeira é a competência, repito, de saber ler.

Faço aqui ressalva aos deficientes visuais e auditivos, por não dominar seus códigos de leitura, mas prossigo tratando da decodificação alfabética, da escrita comum aos enxergantes e aos ouvintes[55], com a qual somos alfabetizados desde a infância ou, alguns outros, mais tardiamente. A competência de ler para apreciar a obra de arte literária é o que analiso, mas não me valho apenas do meu aprendizado acadêmico, pois no período em que lá estive nos meados da década de 90, pouca ou nenhuma orientação me foi dada quanto ao ensino de literatura. Usarei o conhecimento adquirido através dos meus anos de prática com alunos saídos do Ensino Médio e que, ainda assim, não reuniam condições favoráveis à leitura da

[5555] Termos agregados ao vocabulário usual dos deficientes para se referirem às pessoas que não apresentam essas deficiências, assim como andantes para os que não usam cadeiras de rodas.

literatura clássica que os vestibulares das universidades públicas cobram dos seus candidatos.

Alunos leitores que, em sua maioria não acumularam interesse, intimidade, hábitos de leitura, ativaram em mim, no decorrer das aulas de redação, língua portuguesa e literatura, curiosidades que são comuns a muitos professores: como despertar o interesse dos alunos para além dos assuntos do vestibular? Ou, talvez, deva perguntar: como atender ao interesse já existente dos alunos e ampliar o interesse dos professores de literatura para além da semana das provas? Como motivar o prazer pela leitura em quem diz que quer ler tal obra apenas para o vestibular e nunca mais quer vê-la pela frente? Como encantar minimamente indivíduos que dizem não gostar de ler, mas dependem da leitura para alcançar objetivos? Ou, ainda, será que é necessário encantá-los? Essa atitude pró-leitura cabe ao professor de língua ou de literatura? Ao professor de educação infantil? Aos pais, mães, avós, amigos, vizinhos, aos meios de comunicação? Por que é preciso encontrar uma maneira de interesse/encantamento pela leitura? Por que procuramos tanto um responsável, seja uma pessoa ou uma instituição, para a promoção do ato de ler? Por que ações promocionais de leitura, principalmente as voltadas para o público infanto-juvenil, têm sido foco de fomentos e de estudos no Brasil desde as décadas de 60 e 70 do século passado (PERROTTI, 1990), com propostas de redução do preço de livros para fomentação do consumo, desenvolvimento de bibliotecas e produção de livros (idem, p. 56), numa tentativa de *"implantar arbitrariamente"* comportamentos maquiados de hábitos de leitura que não são compatíveis com os níveis de intimidade com a linguagem trabalhada na escola? Por que alunos que não desenvolvem ou evoluem na lida com a palavra escrita na escola comprariam livros, ou buscariam as bibliotecas para desfrutar dos deleites da apreciação da obra literária, conhecimento tão pouco exigido na educação básica?

Uma só reposta bastaria para todas essas perguntas: se a escola organizou para si a tarefa de instrumentalizar seus alunos com o conhecimento da norma culta e selecionou para isso os modelos literários, cabe a ela cumprir suas próprias determinações.

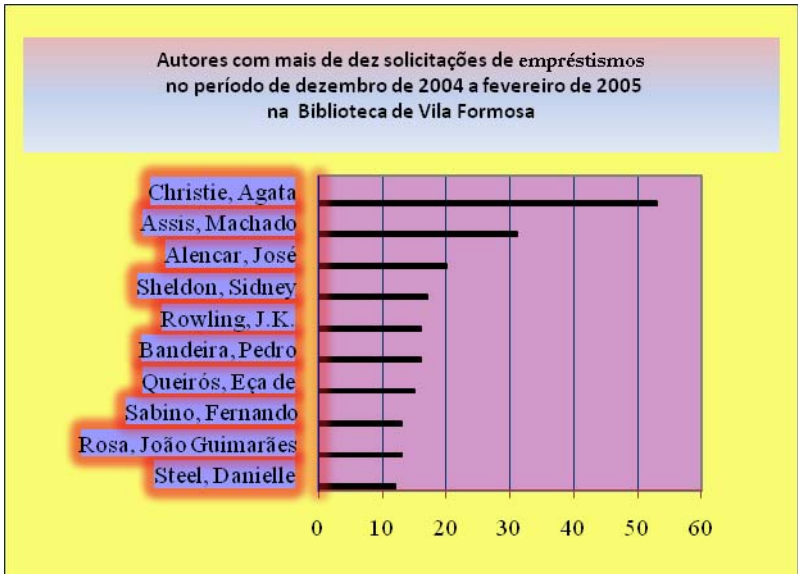
As instituições escolares, principalmente, influenciam nossas escolhas de leitura, não o gosto que por ela nutrimos. A escolha das obras clássicas para os vestibulares é feita pelas instituições de ensino que acreditam que sua leitura fará candidatos mais competentes para as suas vagas, menos pela leitura desta ou daquela obra em si do que pelas competências de leitura necessárias para empreender a leitura das obras.

Editoras de renome, quando publicam um autor novo, fazem com que o julguemos cheio de qualidades, pois caso contrário não faria parte do seu quadro de escritores. Jornais e revistas publicam a lista dos mais lidos, promovendo um aumento na procura de alguns dos títulos citados. Há, ainda, o hábito de algumas pessoas que só leem o que está na moda, para não serem tachadas de desinformadas ou, pior, não ouvirem o célebre comentário: "– Você ainda não leu esse livro? Nossa, é muito bom!", e ficar de fora da conversa. A televisão, que convida escritores, célebres ou não, para entrevistas em programas de grande audiência, promovendo esse ou aquele título, que no dia seguinte dispara em vendas. Títulos que constam da lista de leituras obrigatórias dos vestibulares para ingresso nas universidades mais concorridas do país têm suas edições esgotadas com facilidade nos pontos de venda. Histórias literárias que viram roteiro de cinema também figuram na preferência dos leitores. As bibliotecas públicas, as menos influentes nessa constelação de instituições que influenciam a leitura, quando recebem os exemplares tão propagados pela mídia e cobiçados pelo leitor, os colocam em expositor num local de destaque, até porque eles passam a compor a lista de espera.

A pesquisa de empréstimo na Biblioteca de Vila Formosa revela o poder institucional da indicação de leitura para os vestibulares, o poder da mídia na divulgação de sagas adolescentes, mas também revela um tipo de leitura que figura no gosto dos leitores pela sedução da suas narrativas conforme tabela e gráfico que seguem:

Tabela 1

Autores com mais de dez solicitações de empréstimos de livros no período de dezembro 2004 a fevereiro 2005, na Biblioteca Municipal de Vila Formosa, dentre os 684 empréstimos selecionados		
Autor	**emprestados**	**porcentagem**
Steel, Danielle	12	1,7%
Rosa, Guimarães	13	1,9%
Sabino, Fernando	13	1,9%
Queirós, Eça de	15	2,0%
Bandeira, Pedro	16	2,0%
Rowling, J.K.	16	2,0%
Sheldon, Sidney	17	2,5%
Alencar, José	20	3,7%
Assis, Machado	31	4,6%
Christie, Agata	53	8,0%



Dos dez autores mais lidos, quatro figuraram na lista de leituras obrigatórias da Fuvest e da Unicamp para o ano de 2005: Machado de Assis, José de Alencar, Guimarães Rosa e Eça de Queiroz. O autor Pedro Bandeira é um dos mais procurados entre os alunos do Ensino Fundamental II, como indicação de leitura dos professores de língua portuguesa. Eis as instituições escolares comandando a procura por leitura de 50% dos livros mais procurados, o que os enquadra na

angústia da leitura obrigatória para cumprimento de ritual de aferição de conhecimento de leitura. As obras de autoria de Danielle Steel, Sidney Sheldon e Agatha Christie ocupam o topo das estatísticas da biblioteca – esta última com uma extensa obra, com muitos exemplares à disposição na biblioteca, o que possibilita que haja muitos livros emprestados ao mesmo tempo, o que em nada diminui o valor de ser recorde de empréstimos na biblioteca. Os leitores de Agatha Christie são homens e mulheres com idades que variam dos 14 aos 50 anos.

> *"na 7ª e 8ª séries a professora (...) pedia livros mais leves, (...)* Meu Pé de Laranja Lima*, livros relacionados a drogas, essas historinhas assim mais leves. Pedro Bandeira. No Ensino Médio (...) eu já lia Machado de Assis, li* Memórias Póstumas*, eu já lia poesia nessa época, mas por conta própria (...) Cecília Meirelles, Manuel Bandeira, (...) Vinícius de Moraes (...). Era poesia mais rimadinha, musicalidade maior, eu gostava de ler. (...) A professora passava os livros mas não explicava muito bem. Eu li livros de literatura, mas tenho que confessar que não gostava muito, nesta época eu gostei muito de ler Agatha Christie, eu adorava".* (ENTREVISTA IV)

Essa leitora habitual, assídua frequentadora da biblioteca, confessa que, depois de se deparar com professores mais preparados em literatura, passou a gostar mais da leitura de clássicos, buscando ler e reler com maior interesse. No entanto, a leitura de textos tidos como mais populares, as leituras sem *"pedigree"* que postula Abreu (2003, p. 137), precisam ser mais bem avaliadas, considerando-se que muitas delas são os primeiros caminhos para a fruição da leitura, principalmente dos adolescentes. A saga de Harry Potter[56] é composta por sete volumes, que foram lidos na íntegra por milhões de adolescentes pelo mundo inteiro, inclusive no Brasil.

Quanto aos títulos constantes da lista anteriormente apresentada, é preciso acrescentar que, no período pesquisado, todos os títulos do autor Paulo Coelho eram procurados todos os dias pelos usuários. Nenhum título do autor faz parte dessa lista devido à falta de exemplares da sua obra na biblioteca. Não porque não fossem comprados pela Secretaria de Cultura, ou não fossem recebidos como doação da comunidade, mas porque a maioria dos usuários que retira os livros do autor não retorna à biblioteca para devolvê-los. Isso também acontece com várias outras obras. A falta de exemplares suficientes para atender a algumas demandas da biblioteca interferem nos resultados estatísticos de leitura. São poucos os

[56] O último livro da saga vendeu mais de 8 milhões de exemplares no mundo em 24 horas. In: < http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2007/07/23/296916304.asp>. Acesso em: 10/10/2009.

exemplares da autora J.K. Rowling disponíveis na biblioteca – apenas um exemplar de cada livro, ao menos os três primeiros da saga, e são disputadíssimos, encabeçando os mais aguardados para leitura na fila de espera organizada pelas funcionárias da biblioteca. Os interessados na leitura da obra que dependem dos empréstimos da biblioteca esperam cerca de um mês para poder tê-la nas mãos.

Outro dado peculiar é que nem sempre a obra mais lida pertence ao autor mais lido, e vice-versa. E nem sempre o autor e a obra mais lidos figuram nas listas institucionais.

Toda obra de arte estabelece entre ela e seu apreciador uma comunicação, pública e íntima concomitantemente. Pública, porque a obra de arte, e refiro-me especificamente à obra literária, é a mesma para todos os que a lerem, ao menos quando a obra está num mesmo código linguístico, ainda que seu suporte seja o livro impresso ou o eletrônico. E íntima quando cada leitor, ao ler a obra literária, aproveita, aprecia não só o que ela possa ter a dizer a ele, mas o que ele, leitor, tenha condições de abarcar, com suas competências, suas vivências, suas percepções. E uma maneira não se sobrepõe a outra, não se exclui, e nem sempre se complementam:

> *"literatura, enfim essa linguagem à segunda potência onde só se fala de coisas e idéias para atingir alguém, onde as palavras correspondem às palavras,* (...). *Exprimir, não passa então de substituir uma percepção ou uma idéia por um sinal convencionado que a anuncia, evoca ou abriga."* (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 19)

Para se ser atingido pela potência da linguagem e percorrer o caminho de comunicação com a literatura, no seu grau mais íntimo, é preciso percorrer alguns caminhos de conhecimento de arte, e muitas das vezes não nos damos conta de quanto eles estão presentes no cotidiano do leitor.

E são alguns pontos de vista que, quando colocamos atenção, passamos a perceber que fazem parte das nossas escolhas literárias e da relação que desenvolvemos com a literatura. Detalhes que fazem parte da relação que se tem com o ensino e com a aprendizagem, com a experiência do rigor de olhar o que o outro olha (FREIRE, 2008), de observar o que o outro observa, de aprender o como o outro aprende,.

> *"Sob o ponto de vista factual, o conteúdo da obra de arte é aquilo que ela* (...) *objetivamente exibe. Em um quadro cujo tema é a paisagem, o conteúdo factual se comporá das árvores que ele mostra, das construções rurais, das montanhas."* (COSTELLA, 2001, p. 17).

Assim, o conteúdo factual da obra literária é composto de palavras, frases, parágrafos e recursos estilísticos de que o autor lança mão para compor sua obra. Se a obra está idealizada em prosa ou versos; se está escrita numa língua estrangeira, que fonte foi usada para ser impressa, que tipo de papel, de encadernação, a disposição do texto nas páginas. Se vem acompanhada, ou não, de gravuras, se é uma edição bilíngue ou, ainda, se é editada com dois tipos de códigos, como, por exemplo, algumas edições infantis escritas no código Braille e o texto alfabético concomitantes na mesma página da obra, com o texto alfabético (as fontes) escrito em tamanho ampliado, para possibilitar que deficientes visuais que tenham algum campo de visão possam enxergá-lo.

Se compararmos os conteúdos factuais de um quadro, de uma música e de um livro, encontraremos algumas peculiaridades importantes. Um painel de grandes proporções (afresco) exposto numa estação de metrô, por exemplo, é visto por milhões de pessoas, que podem reconhecer num breve olhar seu conteúdo factual. Uma música clássica tocada no sistema de som dessa mesma estação terá suas notas, seus sons alcançando os sentidos de alguns milhares de pessoas, que passam por essa estação. Mesmo que o transeunte nada entenda de pintura ou nada compreenda de música clássica, poderá desfrutar da beleza oferecida pela pintura, mesmo que não cesse os passos rumo ao seu destino, enquanto olha para a imagem: um painel exige alguns metros quadrados de uma parede e claridade suficiente para se mostrar por completo.

O mesmo transeunte poderá, ao mesmo tempo em que vê o painel, deleitar-se, ainda que por instantes, com a harmonia da música, mesmo não distinguindo notas musicais, acordes, tons. Uma música exige um volume de som suficiente para ser ouvida por todos. Mesmo por Macabéa, ao ouvir na *"Rádio Relógio"* – seu único contato com a cultura, sem saber sequer o significado da palavra –, a música *Una Furtiva Lacrima*, que *"fora a única coisa belíssima na sua vida"*, uma vida confinada na impossibilidade intelectual de acessar cultura, confinamento esse ao qual milhões de brasileiros, alfabetizados ou não, estão condenados, impedidos de perceber que

há "*outros modos de sentir,* [outros modos] *de existências mais delicadas e até com certo luxo de alma"* (LISPECTOR, 1998, p. 51).

Mexer com os sentimentos do observador é a parcela do conteúdo da obra, *"o conteúdo expressional é atributo da obra e não do observador"* (COSTELA, 2001, p. 24). Para um observador, mesmo leigo, impressionar-se com um quadro é necessário apenas contemplá-lo por um momento. A cena retratada no quadro pode ser agressiva, romântica ou triste, e essas impressões serão decodificadas pelo observador, que poderá sentir repulsa, ternura, melancolia. Poderá ficar embevecido com a beleza da cena, das formas reconstituídas na tela.

Já um livro, mesmo que esteja exposto, não tem a mesma dimensão de alcance. Exige que o observador pare, tome-o nas mãos e o folheie. Exige, além da curiosidade, além da alfabetização, competência de leitor para poder apreciar a arte ali grafada. A obra de arte literária requer do leitor outros níveis de atenção para que ele possa com ela deleitar-se. O leitor deve reconhecer o vocabulário utilizado na composição do texto, que deve estar escrito em língua na qual ele tenha fluência. Deve reconhecer um texto em prosa ou verso, saber valer-se bem da pontuação durante a leitura, sob pena de não abarcar o teor expressivo do texto. Isso é necessário para se deleitar com a fluidez de um poema como "Tabacaria", de Fernando Pessoa, por exemplo:

> *"Não sou nada.*
> *Nunca serei nada.*
> *Não posso querer ser nada.*
> *À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo."*
> (PESSOA, 1983, p. 105)

Se o leitor não aplicar as regras de pontuação enquanto estiver executando a leitura do texto, em voz alta ou silenciosamente, perderá muito da expressividade do poema e, consequentemente, perderá muito da mensagem e da beleza da obra, não alcançando toda a potência do texto.

Outro fator que o conteúdo expressional da obra pode suscitar – mas que depende muito da competência do leitor, de seu poder de comparar obras, de seus hábitos de leitura – está no talento do artista, do escritor. O fato de o escritor ser um bom conhecedor das regras gramaticais, de estilística, e aplicá-las com

competência, não lhe confere a qualidade de bom artista. Muitos textos literários publicados não são carregados de expressividade ou beleza a ponto de comover a maioria dos leitores, e isso ocorre com quaisquer tipos de arte. O bom *"artista olha com muito carinho os seus materiais, pois eles lhe condicionam o trabalho"* (COSTELLA, 2001, p. 31). Michelangelo escolhia pessoalmente o mármore em que esculpia suas esculturas. E sabemos quanta diferença esse detalhe trouxe ao reconhecimento de sua obra em relação a outros artistas. Assim também temos escritores que escolheram/escolhem, dentro do léxico, as palavras como quem colhe flores num jardim para juntá-las num ramalhete. Um exemplo clássico da língua portuguesa – dentre muitos – é João Guimarães Rosa, que, como Michelangelo, escolheu determinado modo de falar de um determinado grupo de pessoas, de um determinado sertão do Brasil:

> *"A conversa era para teias de aranha. Eu tinha de entender-lhe as mínimas entonações, seguir seus propósitos silêncios. Assim no fechar-se com o jogo, sonso, no me iludir, ele enigmava. E, pá:*
> *- 'Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é:* fasmisgerado...faz-me-geraldo...falmisgeraldo...familhas-gerado...*?'"*(ROSA, 1998. p. 15)

Todo esse cuidado com a escolha dos termos, com a pontuação, com a composição das frases por parte do autor exige um leitor atento aos detalhes. Mas não é simples atenção. É atenção amparada pela forja da experiência da leitura, que em sala de aula deve ser burilada com as normas da língua. Ouvir a leitura dos textos de Guimarães Rosa é fascínio certo para o alfabetizado ou para o analfabeto que sejam sensibilizados a ouvir leitura literária. Mas lê-los com a individual competência exige treino de leitura e conhecimento da língua, pois, assim como Damázio recorreu ao conhecimento do doutor, por lhe reconhecer um saber mais apurado nos assuntos de linguagem – *"– Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída!"* (p.16) –, o leitor (de qualquer orientação sexual, de qualquer opção religiosa, de qualquer condição socioeconômica) pode usufruir da mesma potencialidade de lida com a linguagem escrita, desde que tenha a oportunidade de se tornar um leitor autônomo, capaz de recorrer aos conhecimentos linguísticos que acumulou para poder se deleitar nas belezas da literatura de forma independente e fazer jus ao aprendizado escolar – geralmente angustiante – que o auxiliou nas competências necessária para a leitura. O deleite propiciado pela leitura

de uma obra literária é sempre precedido pela angústia de interiorizar os conhecimentos da língua, através dos estudos, do treino de leitura.

Situações como a proposta na narrativa de Guimarães Rosa, com Damázio, encontram suas atualizações na vida cotidiana da sala de aula. Tenho por hábito iniciar as aulas de redação com os alunos do cursinho, oficinas ou minicursos de leitura para outros grupos, com a leitura de contos, ou poemas, porque acredito que os participantes, ao me virem com uma obra literária nas mãos e ouvirem a leitura de uma bela narrativa ou de um poema, possam ser sensibilizados e incentivados à leitura. Mas confesso não ser assim tão altruísta com o fomento à leitura. Valho-me, sim, dos textos que leio para exemplificar as aplicações de pontuação, os efeitos das figuras e dos vícios de linguagem, a organização de frases e parágrafos, enfim, todo o arsenal que constitui o horror do conteúdo gramatical. O que atenua todo o trabalho é a beleza dos textos que procuro apresentar, mostrando que em literatura (a arte de tornar o duro cotidiano em arte) muitas das vezes as situações apresentadas nos textos são ampliações de detalhes dos costumes da nossa cultura, dos nossos hábitos familiares e pessoais. Porém, a organização que a palavra escrita impõe ao discurso suscita um estranhamento tal que parece diluir, num primeiro momento, a percepção e o raciocínio dos ouvintes e dos leitores para esses detalhes. Um exemplo é a leitura do texto *Madeira, prego e voz*, de Rogério de Almeida, que já efetuei em várias aulas, treinamentos e oficinas de leitura e redação que tenho ministrado. Usarei o exemplo de um curso de atualização de leitura para os participantes da Pastoral da Palavra, da paróquia Nossa Senhora do Sagrado Coração, na Vila Formosa, em 2006. Tomo esse exemplo porque, sendo o público já próximo da leitura, ao menos da leitura de textos bíblicos, acredito tornar-se mais significativo.

A Pastoral da Palavra é composta por voluntários que fazem as leituras na Liturgia da Palavra durante as celebrações das missas. Essas pessoas têm reuniões periódicas, nas quais fazem a preparação da leitura, que, além do treinamento da leitura em voz alta, implica o entendimento do texto. Esse treinamento concorre para uma boa leitura durante as celebrações e para que os ouvintes entendam a mensagem do Evangelho daquele dia. Nesse treinamento, os participantes eram aproximadamente vinte, e estavam na Pastoral havia mais de um ano. O enfoque do

curso era, principalmente, a entonação, a articulação das palavras e a maneira correta de pronunciar os vocábulos – prosódia. Utilizei para o treinamento o texto *Madeira, prego e voz*, de Rogério de Almeida. Passo a transcrevê-lo:

> *"A Madeira é quase negra e suas fibras saltam num emaranhado opaco e labiríntico. Pesada, mal se concebe a força necessária para carregá-la. Mas é madeira pobre, sua matéria é a dor, o homem, talvez o mal ou a redenção. Está cravada em solo pedregoso, bem fundo, chão árido, que é para o vento não derrubá-la. Alguns fiapos insinuam que foi tratada por mau carpinteiro, talvez trabalhada às pressas. Uma farpa mais agressiva pode ferir a carne descuidada. Mas parece que ninguém está atento para esses detalhes. Afinal, essa madeira é produto de um homem.*
>
> *O prego enferrujado tem sua cabeça plana; em mau ferro moldada, torta em suas laterais, é quase quadrada no que se intentou circular. O corpo do prego é alongado, quase fino na ponta, mas certamente exigiu força extrema, provavelmente de braço impiedoso, para furar a madeira. Uma limalha ainda presa ao prego amedronta quem o manuseia, se o segurasse de forma imprópria poderia se ferir. Mas seria furo pequeno de pouco sangue vazar, nada que despertasse a atenção de alguém. O prego é surdo no seu uso. Não sabe o que faz. Mas foi feito por um homem.*
>
> *A voz não é grito, não é tormento, forma-se lenta na cava escura do pulmão. Forma-se de ar arrebanhado, recolhido mínimo para o esforço último da lamentação. Percorre aturdida esgueirando-se no vermelho vivo da garganta, ressoa na boca, seca o céu. Quando sai, conformada pelos lábios, língua, dentes, é grave e frágil e única como jamais houve. Voz sedenta de quem se sabe exaurido. Voz implume que se dilui no instante mesmo que se pronuncia, ainda viva, mastigada de palavras. Voz que não sabe a quem dizer, mas que mesmo assim diz, incólume de humanidade: Homens, homens, porque me abandonastes?"* (ALMEIDA, 1999, p. 57-58)

Primeiramente, foi pedido ao grupo que procedesse à leitura silenciosa do texto, cada um buscando o significado das palavras que não conhecia. Em seguida, alguns voluntários procederam à leitura em voz alta para todos os colegas.

Perguntados sobre suas percepções do texto, alguns disseram que "era meio estranho", pois não entendiam o sentido do texto, que, para eles, parecia sem nexo. Nenhum deles reconheceu, ou pelo menos manifestou ter reconhecido num primeiro momento, no texto, a imagem do Cristo crucificado. O que, no texto, justifica o não reconhecimento de uma das imagens mais significativas para os cristãos. O autor retirou do texto o conteúdo factual da imagem a ser representada (COSTELLA, 2001, p. 17). Não aparecem descritas no texto as imagens da cruz e do crucificado, retirando-se as formas explícitas dos símbolos. O Monte do Calvário transformou-se em solo pedregoso, simplesmente. Toda a cena sofreu a ação da metonímia, em que apenas partes representam o todo. O texto exibe palavras que não denotam claramente o cenário da crucificação: madeira, prego e voz. O autor do texto retirou

os elementos que instigam a sensibilidade do leitor cristão à emoção da cena original. E, desse ponto de vista, ele toca o leitor mais pelo que não diz. Mas não qualquer leitor que tem por hábito a leitura e a leitura de vários estilos. Li esse texto para mais de mil pessoas em palestras, cursos, aulas e oficinas e menos de 10% delas se manifestaram,reconhecendo no texto a crucificação de Cristo, na primeira vez em que perguntei. No entanto, a maioria diz não ter compreendido o texto. A obra os deixa sem reação. Observando as reações, percebo que os leitores sentem-se meio frustrados por não terem entendido o texto.

A madeira, descontextualizada, não está sobre os ombros de ninguém; dela sabemos detalhes: a cor *"quase negra"*, as *"fibras saltam num emaranhado opaco e labiríntico"* e *"está cravada em solo pedregoso, bem fundo"*. O texto continua falando de outro elemento: o prego, que nunca é lembrado, mas que deixou marcas importantes para o Cristianismo. As marcas nos pés e nas mãos de Cristo – aliás, sofrimento maior do que trazer a coroa de espinhos sobre a cabeça ou carregar o peso da própria cruz, é ser nela pregado. A voz, detalhe ainda mais esquecido, mas não as palavras: *"Homens, homens, por que me abandonastes".* Essa foi a pista mais delatora que o autor deixou para o leitor.

Os leitores deixaram de reconhecer um elemento convencional, como a cruz, ou ainda o sofrimento de Cristo pregado a ela (COSTELLA, 2001, p. 35). Faltaram-lhes fontes, como, por exemplo, a lembrança de que um autor pode se valer de recursos estilísticos, maneiras diferentes de escrever sobre um mesmo assunto. No texto em questão, o autor levou ao extremo as figuras de linguagem, um recurso de expressão que consiste no emprego de palavras com sentido diferente do usual, do convencional. Nesse caso, o autor usou da metonímia, figura de palavra que consiste na substituição de um termo por outro com o qual existe uma relação de significado: a madeira pela cruz, o prego pelo ato de pregar, pela função de pregar, a voz e não a palavra.

Depois de receber essas informações de ordem técnica e factual, alguns dos participantes passaram a prestar atenção a outros detalhes do texto, como, por exemplo, a última frase: "Homens, homens, por que me abandonastes?", bem próxima ao texto bíblico "Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?".

É claro que reconhecer as figuras de linguagem não faz parte do cotidiano dos leitores de maneira geral, mas algumas são utilizadas no cotidiano e se instauraram no uso popular, como a ironia e a comparação, por exemplo. Lembramos que os textos bíblicos, de maneira geral, são de natureza metafórica. Também se deve levar em consideração que os cultos católicos estão sempre amparados pela iconografia: o altar com as imagens dos santos, os afrescos representando a paixão de Cristo, a vela representando a luz do Espírito Santo, a Palavra representada pela Bíblia, o corpo imolado do Cristo personificado na hóstia. Aos membros da Pastoral da Palavra que estavam naquele minicurso de leitura, a palavra sempre esteve acompanhada de um ícone, uma imagem palpável. Para eles foi difícil religá-la a algo que não viesse acompanhado pela iconografia (COSTELLA, 2001, p. 37).

Essa ausência de imaginação movida pela palavra é fruto do estímulo de imagens, não só presente na Igreja Católica, como também no cotidiano televisivo ao qual estamos expostos. Essa exposição tem seus reflexos em sala de aula, quando é necessário elaborar algo a partir de palavras, algo para o qual se tenha que buscar recursos na própria imaginação, sem o suporte de um objeto ou uma figura que alimente os pensamentos.

As edições da *Bíblia* mais utilizadas atualmente pelos católicos, traduzida dos originais hebraico e grego, feita pelos monges de Maredsous (Bélgica), da Editora Ave Maria, em sua 151ª edição, apresentam nas primeiras páginas algumas instruções de como ler a *Bíblia Sagrada* a fim de se tirar dela todo o proveito. No último parágrafo dessas instruções encontramos a seguinte orientação:

> *"Terminamos recomendando ao leitor procurar desenvolver em si a consciência dos **"CINCO SENTIDOS"**, indispensáveis para conseguir uma verdadeira leitura cristã da Bíblia: o **sentido da fé** vivida na Igreja, o **sentido da história,** o **sentido do movimento progressivo da revelação**, o **sentido da relatividade das palavras**, e – o que sintetiza tudo o mais – o **bom senso."*** (2002, p. 11 - grifo deles)

É sintomático que a própria edição da Bíblia alerte seus leitores para aguçarem seus sentidos e, dentre eles, destaque o sentido da relatividade das palavras e do bom senso. A relatividade das palavras só pode ser exercida por quem tem palavras para relativizar, pois palavras se relativizam com palavras. E

palavras são cultivadas e colhidas nas leituras, principalmente na literatura. As palavras lidas precisam ir além das da leitura semanal dos textos do evangelho nos cultos religiosos. Apesar disso, é seja importante dizer que para os jovens, que ainda estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio e que participam dessa pastoral, o desenvolvimento com a leitura e com a escrita são bem mais avançados. Relativizar as palavras implica conhecer, estar em contato, sempre, com as palavras, principalmente com a escrita. Pois em outro caso ativar imagens apenas com palavras parecerá magia.

Mantendo ainda como exemplo literário o tema da Paixão de Cristo, continuarei tomando o texto *Madeira, prego e voz* e farei uma breve comparação com os Evangelhos de Mateus (26, 57-68), Marcos (15, 21-41), Lucas (23, 26-49) e João (19k, 17-30)[57], nos trechos referentes à crucificação do Cristo, com o propósito de esboçar como o estilo escolhido pelo autor e a função à qual a obra literária se destina podem influenciar na observação do leitor menos habituado às variações dos textos sobre um mesmo tema.

Tomando apenas os títulos do episódio da crucificação nos Evangelhos, encontramos em Mateus o título *Caminho da Cruz*; em Marcos, *No calvário*; em Lucas, *Caminho da Cruz*, como em Mateus; e em João temos por título *Crucificação.* Todos os títulos apresentados nos quatro Evangelhos são denotativos: explicitam o acontecimento, por meio das palavras que compõem um campo semântico próprio da paixão de Cristo, como cruz, calvário, crucificação. Esses termos anunciam o que estará patente na narrativa que prosseguirá: Cristo está a caminho de ser crucificado, está no caminho da cruz que, fincada no calvário, o acolherá para a morte. Todos são termos muito conhecidos, que remetem à mais dolorosa e significativa das passagens do Cristianismo. Tais termos são carregados de significado e estão sempre acompanhados de uma iconografia que pertence não só ao imaginário do cristão, mas ao de todos os que conhecem um pouco do Cristianismo. São, portanto, palavras e imagens cristalizadas no imaginário da humanidade, devido ao grau de divulgação que a Igreja Católica alcançou.

[57] Ver Edição 151ª da *Bíblia Sagrada*, 2002, p. 1286-1412.

O poema-prosa de Almeida (1999) traz no título o que podemos chamar de termos que conotam a crucificação, se o compararmos aos termos usados no Evangelho. As palavras *madeira*, *prego* e *voz* não carregam, hoje, significado no complexo imaginário cristão. Poderíamos dizer que, para os cristãos, o termo *cruz* e o termo *palavra* só significariam *madeira* e *voz*, respectivamente, em segunda instância, pois o termo cruz remete ao corpo de Cristo nela pregado, representando toda a sua trajetória de sofrimento. Todo cristão católico é, no ato do batismo, marcado com o sinal da cruz inscrito no seu corpo. É marca ontológica, que extrapolou, sublimou o suporte madeira, que já não remete ao material com o qual a cruz foi construída ou que pode construir um outro móvel qualquer. O termo "palavra", no contexto cristão, remete aos preceitos da Igreja, aos Mandamentos de Deus, à Palavra de Deus, jamais ao suporte linguístico do qual é feito o uso para expressão (DURAND, 2002, p. 70-71).

O envolvimento com a obra literária linguagem a toda potência

Os textos literários mencionados tratam do mesmo assunto, apesar da decorrência dos tempos. São as situações de cada escritor, são seus estilos, e estilo é particularidade, é personalidade, que traduz a marca que difere um texto do outro, ainda que tratando do mesmo tema. Entrar no universo de significação do texto literário é elevar a imaginação à "n" potência e pluralizar sentidos e significados da linguagem. Mas essa potência da linguagem do texto só pode ser alcançada através do repertório de cada um, ampliado pelo repertório que se pode adquirir através do hábito contínuo da leitura de textos literários de vários gêneros.

Os *schème* da leitura, que *"corresponde a uma tendência geral dos gestos. Leva em conta as emoções e as afeições. Ele faz a junção entre os gestos inconscientes e as representações"* (PITTA, 2005, p. 18). Ao se pensar a possibilidade de um *schème* da leitura, encontraremos suas bases de anterioridade à imagem na leitura de mundo, traduzidas em muitas mitologias.

Na Bíblia Sagrada dos cristãos, encontramos um grande leitor, leitor de sonhos: José, filho de Israel. Saber ler e interpretar sonhos como um dom o fez ser

traído pelos irmãos, que o venderam como escravo; o fez prisioneiro e também o fez o primeiro ministro do Egito, por ter interpretado os sonhos do Faraó e, consequentemente, por causa da sua condição de homem de confiança do Faraó, pôde pôr a salvo da fome e da morte toda a sua família, frente aos tempos de miséria que assolaram o Egito.

> *"O faraó mandou chamar José o qual (...) se apresentou diante do faraó. Este disse-lhe: 'Tive um sonho que ninguém pôde interpretar. Mas ouvi dizer de ti, que basta contar-te um sonho para que tu explique.' 'Não sou eu, respondeu José, mas Deus quem dará ao faraó uma explicação favorável.' 'O faraó disse então a José: 'Em meu sonho, eu estava à margem do Nilo, e eis que do Nilo saíram sete vacas gordas e belas, que se puseram a pastar a verdura. E saíram em seguida sete outras vacas magras feias e disformes, como jamais vi em todo o Egito. As vacas magras e feias devoraram as sete primeiras, as gordas, que entraram em seu ventre como se nada fossem, pois ficaram tão macilentas e feias como antes. Nesta altura despertei. E tive outro sonho: vi elevar-se de uma mesma haste sete espigas cheias e belas. Mas eis que sete outras espigas medíocres, finas e queimadas pelo vento do oriente, germinaram em seguida; e as espigas magras engoliram as sete belas espigas. Em vão contei tudo isso aos mágicos;nenhum deles pôde dar-me explicação".*
>
> *José disse ao faraó: 'O (duplo) sonho do faraó reduz-se a um só. Deus revelou ao faraó o que ele vai fazer. As sete belas vacas são sete anos, e as sete belas espigas igualmente, sete anos; o sonho é um só. As sete vacas magras e feias que saíram em seguida são também sete anos; e as sete espigas vazias e queimadas pelo vento do oriente serão sete anos de miséria. E como eu disse ao faraó; Deus lhe revela o que vai fazer. Haverá sete anos de abundância para todo o Egito. Virão em seguida sete anos de miséria que farão esquecer toda a abundância do Egito. A fome devastará o país. E a abundância do país não será mais notada, por causa da fome que se seguira, porque será violenta. Se o sonho se repetiu duas vezes ao faraó, é que a coisa está bem decretada da parte de Deus, que vai apressar-se em executá-la. Agora, pois, escolha o rei um homem sábio e prudente para pô-lo à testa do país. Nomeie também o faraó administradores no país, que recolham a quinta parte das colheitas do Egito, durante os sete anos de abundância. Eles juntarão todos os produtos destes bons anos que vem, e armazenarão o trigo nas cidades, à disposição do faraó como provisões a conservar. Estes mantimentos formarão para o país uma reserva em previsão dos sete anos de fome que assolarão o Egito. Dessa forma o país não será arruinado pela fome."* (GÊNESIS – 41; 14-36)

José, um grande leitor, detentor do dom de interpretação de sonhos, que lhe deu condições de, através de suas inferências, adaptar sonhos à realidade, leva o povo do Egito a aproveitar sete anos de fartura para poder superar sete anos de adversidade, mantendo a vida do povo egípcio e promovendo a reconstrução do Egito. Apesar de o poder de José de "ler" sonhos assemelhar-se às condições de leitura dos leitores não-habituais, que lêem apenas o que se destina ao aperfeiçoamento da suas profissões, ele não se preparou para isso, não sabia que

seu dom o colocaria em tão alta conta com o faraó. José coloca sua leitura a serviço de todos, do bem-estar do povo do Egito. Sua leitura o ajudou a alcançar o mais alto posto que pudera pretender, mas não era sua leitura direcionada para isso.

Na mitologia africana, Orunmilá deixa aos seus filhos um oráculo, Ifá:

> Orunmilá institui o oráculo
> *"Naquele tempo não havia separação*
> *entre o Céu e a Terra.*
> *Foi quando Orunmilá teve oito filhos*
> *(...)*
> *Numa importante ocasião,*
> *quando Orunmilá celebrava um ritual,*
> *mandou chamar todos os seus filhos.*
> *vieram os sete primeiros filhos de Orunmilá;*
> *Eles lhes prestaram homenagens,*
> *ofereceram-lhe sacrifícios,*
> *prostraram-se a seus pés batendo palmas*
> *(...)*
> *Menos Olouó. [o filho caçula]*
> *Ele veio mas não deitou aos pés do pai,*
> *não fez oferendas,*
> *não o homenageou como devia.*
> *'*Por que não demonstras respeito por teu pai*?',*
> *perguntou Orunmilá.*
> *Olouó respondeu que*
> *seu pai tinha sandálias de precioso material,*
> *mas que ele também as tinha;*
> *que o pai usava roupas dos mais finos tecidos,*
> *mas que ele também as usava;*
> *que seu pai tinha cetro e tinha coroa*
> *e que ele os tinha também.*
> *Que um homem que usa uma coroa*
> *não deve se prostrar diante de outro,*
> *foi o que disse o filho ao pai.*
> *Orunmilá se enfureceu,*
> *arrancou o cetro das mãos do filho*
> *e o atirou longe.*
> *Orunmilá retirou-se do Orum, o Céu,*
> *e a desgraça se abateu sobre o Aiê, a Terra:*
> *fome, caos, peste e confusão*
> *Parou de chover, plantas não cresciam*
> *e animais não procriavam,*
> *todos estavam em desespero.*
> *Os homens ofereceram a Orunmilá*
> *toda a sorte de sacrifícios, todos os cantos.*
> *Orunmilá aceitou as oferendas*
> *mas a paz entre o Céu e a Terra*
> *estava definitivamente rompida.*
> *Os filhos de Orunmilá o procuraram no Orum*
> *e lhe pediram para retornar ao Aiê.*
> *Orunmilá entregou então a seus filhos*
> *dezesseis nozes de dendê e disse:*
> *'*Quando tiverem problemas
> e desejarem falar comigo, consultem este Ifá*'.*
> *Orunmilá nunca mais veio ao Aiê,*

mas deixou o oráculo para que as pessoas
possam recorrer a ele
quando precisarem.[58]
(PRANDI, 2001b: 442-443)

Ifá pode ser consultado, lido, por seus filhos. Oráculo que se revela através dos sinais das dezesseis nozes de dendê, que, ao serem lançadas, se organizam como "textos", que são lidos pelos detentores dos segredos de Ifá que traduzem os sinais em palavras, que transmitem às pessoas para as auxiliar no tocar da vida, na leitura do que o mundo lhes oferece. Ifá é também o nome dos "apetrechos do babalaô", o sacerdote de Orunmilá, do oráculo, o que lê o oráculo adivinhando o que diz. Ifá, o oráculo, o texto, é Orunmilá, o orixá do oráculo, que se liga aos seus filhos, "falando" através da leitura do oráculo, apascentando as almas dos homens.

Em *O Mahabharata*, que *"a tradição indiana chama simplesmente de 'a epopéia', é a principal obra da muito rica literatura em língua sânscrita"* (CARRIÈRE: 1990, p. 7)[59], que faz parte da tradição indiana. A trama conta a história do povo hindu, narrada por Vyasa, que não sabe escrever, mas detém o conhecimento de toda a narrativa e dita para Ganesha, enviado por Brama, especialmente para escrever o grande poema composto por Vyasa. Enquanto escreve, o deus da cabeça de elefante deleita-se com as peripécias narradas por Vyasa:

> *"(...) Vyasa falou sobre si mesmo. Suas palavras nos foram transmitidas pela mão gorda de Ganesha, que corria sobre o papel escuro:*
>
> *– Um rei estava caçando numa floresta e adormeceu. Sonhou com sua esposa e seu esperma jorrou.*
>
> *– Isso está começando muito bem – disse o deus, balançando a cabeça.*
>
> *– Quando despertou e viu seu esperma sobre uma folha, o rei chamou um falcão e lhe disse: leva rápido o meu esperma para a rainha. Porém o falcão foi atacado por outro falcão, o esperma caiu num rio e foi engolido por um peixe. Alguns meses mais tarde, um pescador apanhou esse peixe, abriu-o e encontrou um seu ventre uma menina muito pequena, a quem chamou Satyavati. Ela cresceu e tornou-se muito bela, mas por infelicidade, exalava um horrível cheiro de peixe.*
>
> *Enquanto escrevia, Ganesha admirava-se, sorria, balançava a tromba e deixava escapar ruídos da garganta que demonstravam o prazer que já encontrava na história.*
>
> *Ao seu redor, os pássaros calavam-se e até a água do riacho corria silenciosa."* (*O Mahabharata*, 1990, p. 21)

Mais uma outra vez, a escrita e a leitura da escrita predestinada a satisfazer e deleitar deuses e homens.

---

[58] Nota bibliográfica da obra de Prandi, menciona a fonte da narrativa: nota 253: *Orunmilá institui o oráculo.* Wande Abimbola, 1975, pp.51-72

[59] Apresentação de Jean-Claude Carrière, responsável pela adaptação dos manuscritos originais.

José, os filhos de Orunmilá, Vyasa e Ganesha estavam municiados de dons. Todos dominavam o que estavam predestinados a fazer: José interpretava sonhos, os filhos de Orunmilá receberam dele as nozes de dendê, o Ifá, com as quais adivinhariam as sinas das pessoas que os procurassem, e Vyasa, analfabeto, recebeu de Brama um escriba especial, Ganesha, para registrar a história, que Vyasa sabia de cor. Todos municiados de competências que lhes foram presenteadas para cumprirem suas leituras e escrituras de mundo.

Os jovens e adultos leitores habituais e leitores não-habituais que ora analiso foram presenteados com a saúde mental e com a capacidade de aprendizagem, que independiam deles, mas precisaram desenvolvê-las para o uso da linguagem escrita, da linguagem literária, para serem leitores arremessados ao mundo de significações das palavras, serem lançados ao mundo que o autor lhes propõe, ultrapassando o mundo das palavras e alcançando os pensamentos propostos na leitura com o espírito (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 26).

A leitura exige troca, é um dar e receber amalgamados, que confunde as competências do escritor – não quanto à sua capacidade de organização das palavras, posto que elas estão registradas nas páginas da obra literária, mas quanto às suas habilidades de engendrá-las de modo que signifiquem, que alcancem o mais profundo do sentimento do seu leitor – com a competência do leitor em decodificar a mensagem do escritor. É preciso que o leitor se envolva na linguagem, assim como se envolveram José do Egito, os filhos de Orunmilá, Vyasa e Ganesha. E o *schème* da leitura que leva em conta a busca não só pelo ato da leitura, mas também pelas emoções e as afeições às quais o leitor procura e encontra no ato da leitura, não apenas na leitura da obra, mas na releitura de si próprio despertada pela leitura da obra, que provocará uma descida ao interior da alma do leitor, que, após a leitura, estará mais consciente de sua condição humana, (re)estabelecida nos sentimentos de uma personagem reafirmando sua condição humana de "*igual entre iguais*", como postulam Candido e Tragtenberg.

Assim como os sonhos de José, as nozes de dendê de Ifá e a escrita divina de Ganesha, a linguagem literária

> *“impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem a produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à* ***coerência mental que pressupõe e sugere****. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras fazendo uma proposta de sentido.”* (CANDIDO, 2004, p. 178, grifo nosso)

A coerência mental do texto “pressupõe” que o leitor tenha desenvolvido em contato efetivo com seu próprio universo familiar, escolar e seu contexto cultural – levando-se em conta apenas esses espaços-tempos discutidos neste trabalho – e também o desenvolvimento afetivo dentro desses espaços, que se aguçam no leitor quando da leitura da trama proposta nas narrativas e a identidade com o “eu lírico” das poesias que lê. A literatura sugere envolvimento desse nível com seus leitores, alinhando-se, ordenando-se aos sentimentos do leitor.

O envolvimento necessário com a linguagem se estabelece por uma troca formalizada no ato da leitura literária, quando se instaura um dar e um receber, uma troca entre leitor e texto. É necessário ao leitor contribuir com seu conhecimento da organização da língua, de tudo o que sabe sobre o sentido das palavras, da sintaxe, amparando-se no sentido que as elas tomam no contexto da narrativa. Deve contribuir com suas experiências de vida e com a disponibilidade espiritual de compreender experiências parecidas, mas vividas de outros modos, em outros ambientes distintos do seu (MERLEAU-PONTY, 1974).

A leitura precisa significar, a obra precisa dialogar com o leitor:

> *“o livro não me interessaria tanto se não me falasse do que já sei. De tudo o que levava, ele serviu-se para me atrair além. Com o favor desses sinais de que o autor e eu conviemos, porque falamos a mesma língua, ele me fez acreditar justamente que estamos sobre o terreno já comum das significações adquiridas e disponíveis, ele instalou-se em meu mundo.”* (MERLEAU-PONTY,1974, p. 27)

Mas esse diálogo leitor-obra literária exige várias fases para se estabelecer, desde o conhecimento linguístico até a predisposição do leitor em deixar o livro, a obra literária, instalar-se nele. O desconhecimento lingüístico dos leitores não-habituais e seu afastamento dos livros são fatores que determinam a não conclusão dessa relação:

> *"todo o conhecimento adquirido nas etapas que antecedem o contato com o texto é convocado no momento da leitura, já que aí se devem observar a estruturação do texto, o estilo, a elegância das frases, as idéias apresentadas (confrontadas com as que o leitor teria sobre o tema para que perceba em 'quantos graus o autor superou nossas reflexões e de que modo é possível chegar a encontrar formulações semelhantes'). Esse trabalho tem por objetivo a avaliação do texto que se lê, pois uma das principais atividades de que se compõe a leitura é o julgamento."* (ABREU, 2003, p. 208)

Ao grupo de leitores não-habituais, que encontram na leitura dificuldades de toda ordem, o julgamento proposto a partir da leitura do texto fica absolutamente prejudicado:

> *"A leitura é muito sacrificante quando se trata daqueles textos que são escritos pela norma culta da língua portuguesa, não consigo entender quase nada."* (REDAÇÃO 67)

A linguagem da obra literária não é a mesma do leitor não-habitual; portanto, o processo de comunicação não se completa. Pensando como postula Merleau-Ponty, a linguagem entre leitor e obra não são a um só tempo voz e eco. Não há voz na obra, não há eco no leitor. Não se configuram também as duas linguagens:

> *"a linguagem de depois, a que é adquirida, e que desaparece diante do sentido de que se tornou portadora – e que se fez no momento da expressão, que vai justamente me fazer deslizar dos sinais ao sentido -, a linguagem falada e a linguagem falante. Uma vez que li o livro, ele existe bem como um indivíduo único e irrecusável além das letras e das páginas; é a partir dele que reencontro os detalhes de que preciso e pode-se mesmo dizer no decorrer da leitura é sempre a partir do todo, como ele podia aparecer-me no ponto que eu estava, que eu compreendia cada frase, cada cadência do relato, cada suspensão dos acontecimentos, ao ponto de, eu leitor, poder ter o sentimento de ter criado o livro parte a parte (...). Mas, enfim, é preciso primeiro ler e Sartre ainda diz muito bem, que a leitura pegue como o fogo pega."* (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 27)

Enfim, nossos leitores não-habituais não abarcam as potencialidades da leitura de obras literárias, ficando fadados à não-purificação do fogo da leitura.

The Greenwood-Lee Family
(John Greenwood, 1747
www.davidrumsey.com

"(...) a leitura hoje em dia é um pouco ultrapassada, mais ainda importante, porque é mais fácil ouvir e ver do que ler."
Aluno do Cursinho Sagrado Coração (REDAÇÃO 44)

“Para falar ao vento, bastam palavras; para falar ao coração, são necessárias obras. Diz o Evangelho que a palavra de Deus frutificou cento por um. Que quer isto dizer? Quer dizer que de uma palavra nasceram cem palavras? – Não. Quer dizer que de poucas palavras nasceram muitas obras. Pois palavras que frutificam obras, vede se podem ser só palavras! Quis Deus converter o Mundo, e que fez? – Mandou ao mundo seu Filho feito homem. Notai. O Filho de Deus, enquanto Deus, é palavra de Deus, não é obra de Deus (...). O Filho de Deus, enquanto Deus é Homem, é palavra de Deus e obra de Deus juntamente (...). De maneira que até a sua palavra desacompanhada de obras, não fiou Deus a conversão dos homens. Na união da palavra de Deus com a maior obra de Deus consistiu a eficácia da salvação do Mundo. Verbo Divino é palavra divina; mas importa pouco que as nossas palavras sejam divinas se forem desacompanhadas de obras. A razão disso é porque as palavras ouvem-se, as obras vêem-se; as palavras entram pelos ouvidos, as obras entram pelos olhos, e a nossa alma rende-se muito mais pelos olhos que pelos ouvidos.” (VIEIRA, 1975, p. 100-101)

CONCLUSÃO - “FAETONTES” SOBREVIVENTES DO TRAJETO

Observar os leitores nas situações propostas e através do material colhido não implica dar conta de toda a riqueza do universo simbólico que o leitor constrói. E, certamente, não é possível dar conta de todas as dúvidas quanto ao que a leitura de obras literárias proporciona ao leitor e o impulsiona a sensibilidades, a conhecimentos, a mudanças de comportamento. Cada leitor iniciante é um universo posto no universo já configurado, desenhado, montado, sonhado, realizado, de acordo com as leituras dos grupos a que pertence. E essas leituras terão a conformação do universo já constituído pelo trajeto antropológico desse leitor – construído com a participação efetiva da família, da escola, do contexto cultural que estruturaram o palco em que o leitor habitual e o leitor não-habitual atuam – e das leituras que efetivamente foram, ou não foram, feitas.

As leituras feitas pelos leitores aqui estudados e pelos leitores que somos e conhecemos (cada um de nós) são as luzes que iluminam a “cena”, a vida dos leitores, baseadas em cada caráter que a leitura assume: seu caráter heróico, na alfabetização, no empoderamento do ser para lidar com as exigências do seu mundo e o colocar em condição de adentrar outros; seu caráter místico, no ato aparentemente solitário da leitura em companhia da leitura, que o absorve e acolhe, devolvendo-o ao seu mundo real mais humano do que antes da leitura; seu caráter dramático, na experimentação da permanente alfabetização nos gêneros literários, no seu religar ao passado, no vislumbrar futuros que podem ser melhores a partir da atuação do próprio leitor; seu caráter crepuscular, promovido pelo passar das páginas, no correr das linhas, no decifrar, agora não mais as palavras, mas o sentido que elas tomam para cada leitor, para cada pessoa.

O leitor apreciador da obra literária sai de um mundo da convivência comum entre os seus pares, entra no universo (re)criado pela trama, passa por ele num ato de escurecer o mundo ao seu redor e clarear o mundo da obra, que é o crepúsculo que perdura enquanto durar o ato da leitura, e, ao findar a obra, volta a seu mundo-tempo-lugar, com a alma acrescida, alterada, e vê seu mundo talvez melhor, talvez

pior, não importa, mas o vê de outra forma. Isso se dá em quaisquer artes, mas na literatura penso se dar de forma mais contundente.

O pouco hábito de leitura entre os jovens e adultos brasileiros é engendrado no nosso cotidiano desde os primeiros anos da infância no seio familiar, quando poucos experimentam a leitura, que é sempre lembrada de forma doce, saudosa e cheia de ternura, quando acontece, mesmo de forma esporádica, sem continuidade. A leitura é como aprender a andar: até os primeiros passos se firmarem, a criança precisa que os pais a apóiem para não cair; no entanto, quando começa a correr, já dona da autonomia das próprias pernas, andando, correndo sozinha, não pode fazê-lo desacompanhada porque pode se perder. A leitura tem a mesma característica: mesmo depois de aprender a ler, a criança, o jovem, até mesmo os adultos precisam de norte, de indicações de leitura e, principalmente, de incentivo. Portanto, além de ler pouco, nossos jovens e adultos leem mal, e desacompanhados.

Quando chegam à escola têm o reencontro com a leitura dificultado pelo compromisso de aprender a ler, de ser autônomos nas competências da decodificação das letras na interpretação dos sentidos dos textos. Isso acontece nos já avançados sete anos da infância. Para a competência de leitura se estabelecer leva tempo. Um tempo maior do que o necessário porque os alunos são apresentados à literatura juvenil ou clássica somente por volta dos doze anos, sempre com a prerrogativa de ser obrigado a ler, e o que é ainda pior, com a obrigação de fazer uma prova, *"valendo nota*", que muitas vezes valendo a provação. Muitos dos leitores entrevistados com hábitos de leitura estabelecidos ou não, textualizam em seus depoimentos. Então, agrava-se o quadro de leitores, porque além de sermos poucos, e pouco competentes, somos também leitores iniciantes, já com muita idade, nos deparamos com a literatura muito tarde, perdemos com isso a oportunidade de nos envolver visceralmente com a leitura desde há anos. Apesar de que, para ser um leitor visceral, a idade não interfere; pode acontecer em quaisquer fases da vida. Mas deixamos de experimentar aquela fantasia maravilhosa da infância, que sem a necessidade de tarefas e obrigações cotidianas deixa-nos cheios de tempo para a experiência da leitura, da fantasia da elaboração que a leitura enfatiza.

Em decorrência da quase ausência de leitura na infância, quando não é realmente total, da apresentação à literatura já na entrada adolescência, com a obrigatoriedade de fazer provas averiguadoras de leitura e interpretação de texto, chegamos ao ponto em que a leitura não apresenta boas lembranças, pois, além de não se ter instalado com boas imagens, ela também se instala como desnecessária. Além do que, quando começamos a andar não paramos mais, e é provável que por isso continuemos andando, não esqueçamos de como é colocar um pé à frente do outro e equilibrar o corpo num quase vazio durante esse cambiar de pernas. Mas ler... Ler não apresenta registro na memória dos nossos jovens e adultos: nem registro das imagens de outros leitores, tampouco lembranças das próprias leituras. Assim, continuariam a ler como continuaram a andar?

Prosseguindo nesse contexto, é notório que as dificuldades com a literatura se processam, principalmente, nas dificuldades com a linguagem. Passam então os jovens e adultos saídos, principalmente, do sistema de educação básica pública, a compor um enorme contingente de estrangeiros na própria língua, pois desconhecem as regras básicas para efetuar a transformação dos seus pensamentos, das suas falas, em linguagem escrita. Estrangeiros que até compreendem um vocábulo ou outro, decodificam uma frase, uma oração, mas são incapazes de fazer uma inferência, de ligar um texto a outros, de encontrar uma aplicabilidade sensível para o desenvolvimento pessoal, entendendo a literatura como um bálsamo para o espírito humano, como um (re)conhecer-se no outro.

Não se complementa a leitura de obras literárias como um equilibrador psicossocial, atenuando pulsões e subjetividades e sua função de equilibração antropológica, humanizando, apascentando o ser, a partir de experiências que só podem ser percebidas através da literatura, posto que da arte.

Enfim, estudar o que subjaz à leitura, ao leitor, é estudar o que acontece além do que vemos, o que se passa no invisível das ações visíveis de aprendizado e experiência da leitura, que em muito se assemelha ao estudo da fisiologia, que estuda o que se passa por dentro do corpo, por dentro do órgão, por dentro da célula, que não nos é permitido ver, mas que produz efeitos visíveis e por vezes alarmantes. Essa fisiologia simbólica da leitura, de tão duro desvelamento – como é

intrínseco ao que é fisiológico –, se inicia com a situação em que o leitor, ao tomar a obra literária, ponha-se no ritual de leitura e saia dele com outra obra recriada pela sua sensibilidade. Mas não é apenas a criação de outra obra que está em jogo; é a formação de uma pessoa que depois da leitura religa-se com seu eu, com o outro e com o mundo por uma conexão que lhe perpassa o corpo e a alma, canais da sensibilidade tão necessários para a sustentação da razão.

Alguns dos leitores com quem estive traduzem melhor, e poeticamente, o que encerra esta tese:

> *"Vôo sutil*
>
> *Voar com asas de seda, após sair do casulo. Acontecimentos estavam esperando pela minha chegada ao novo mundo.*
> *Foram árduos aqueles primeiros anos de vivência. Unir-me. Aprender a soletrar conhecer uma a uma tateando-as.*
> *O tempo percorreu sutilmente, pois não era nenhum caso de genialidade e me encaixando nessa normalidade crua é que fui percebendo como tecer.*
> *Muitas coisas vieram daquele suposto entendimento "alfabeto" fiz e protegi amizades doces e inocentes. Cresci.*
> *Desapareceram como poeira levada pela ventania.*
> *Aprendia, desaprendia, gravava e esquecia. Mecanismo!*
> *Gradualmente fui passando pelo caminho. Queria mesmo palpá-las, segurá-las assim como objetos. Não poderia ninguém pode.*
> *No inicio de minha adolescência gostava de fazer frases rimadas, pequenos poemas. Vislumbração! As palavras me uniram à música, pois eu fazia todas as composições para a banda. A ventania levou-me essa sensibilidade, mas as palavras ficaram. O vazio fazia parte, vez ou outra causava eco.*
> *Com os dias foram-se o amargo nos lábios comecei a senti-las letra por letra. Leitura. Mergulhei, não estava mais na superfície. Lia e relia minhas palavras, as vezes revisava. E mais uma vez voei com asas de borboleta tecida de seda. Participei de concursos poéticos e freqüentei uma oficina de literatura. Cresci, como cresci!*
> *Gosto hoje em dia monótono, sabe dia transparente? Poder ler minha própria memória, não é um arsenal de luzes, umas tem boas passagens. O espaço se preenche consequentemente na espera de outras experiências, leituras.*
> *Só me resta sair do segundo nível de leitura nas profundezas de mim mesma..."*
> *(REDAÇÃO 22)*

> *Sempre gostei de me comunicar por cartas, apesar dos meus "poucos" (se levarmos em consideração Gibran, com seus 15 anos, diria avançados) 21 anos, vivendo envolta a tanta rapidez, tanto "imediatismo", através de emails, SMS´s e até o próprio telefone...*
> *Admiro as cartas, pois são pacientes. Através delas o leitor é capaz de perceber o tempo que mantive a caneta em repouso no papel em busca da melhor palavra, é capaz de sentir em minha grafia o estado em que se*

> *encontrava meu espírito no momento em que a escrevi. É paciente ainda, pois posso trabalhar nela por muito tempo, sem que nada se perca, escrever um pouco a cada dia, ou ainda, esperar o momento certo. Puxa! E há quanto tempo espero este momento e escrevo o que há guardado em minha alma, que esperou tanto tempo um destinatário que de verdade a esperasse. Paciente, também, pois não precisava ser lida no momento em que foi recebida. Espera, mais uma vez, o momento propício – e este é a solidão do destinatário que se encontrará calorosamente aquele que te escreveu ao ler suas palavras. É o encontro de dois amigos, dois amantes, do mestre com seu aprendiz. Assim, ela pode ser guardada e carinhosamente esperará o momento certo. E, quanto este chegar, ela não precisará ser lida imediatamente, ela pode ser segurada pelas mãos de seu leitor, que indiretamente, segura as mãos daquele que a escreveu, que esteve há algum tempo atrás com as mãos naquele mesmo papel. Haverá coisa mais terna que uma carta contra o rosto? São as mãos de quem a escrever que tocam o rosto daquele que a recebeu. Aquele que escreveu alonga os braços para abraçar seu destinatário. E este, que por sua vez aceita recebê-la e lê-la, também alonga seus braços à querida pessoa que a escreveu. E neste movimento que faz a carta, duas pessoas queridas se admiram, se abraçam. Sinta-se abraçado meu querido mestre!"* (PEREIRA, 2008)

Esses depoimentos remetem ao valor criativo e profundo do pensamento de jovens estudantes que me permitem dizer, de maneira mais poética e visceral, desta *fisiologia simbólica da leitura.* No entanto, poucos desses alunos têm a oportunidade de alcançar esse nível de habilidade com a linguagem, de desenvolver a percepção sobre a importância da linguagem para além da sua imprescindível objetividade na formação profissional e, o que me é bem caro nesta tese, o aguçamento da capacidade de reflexão da pessoa sobre seus próprios limites, a percepção da pessoa sobre seus próprios fazeres, que constitui um importante passo para a manutenção da humanidade. Sinto, expresso, reflito, logo faço melhor. Sempre.

Quanto às reflexões sobre leitura e seu desenvolvimento, ao longo do que posso perceber, um mito grego parece estar recuperado, revivido na história da formação dos leitores ora pesquisados: é o mito de Faetonte, que licencio-me para resumir.

Faetonte[60], filho de Apolo com a ninfa Climene, quer do pai uma prova de que é mesmo seu filho, pois um dos seus colegas de escola zombou da idéia de ele ser filho de um deus. Apolo o acolhe, confirma sua paternidade e diz ao filho que peça o que quiser, pois será atendido. Faetonte, então, pede licença para dirigir por um dia o carro dourado do Sol, que atravessa a Terra carregando as horas do dia. Apolo se arrepende de não ter colocado ao filho ao menos essa restrição e tenta dissuadi-lo,

[60] BULFINCH, 2005, pp.51-58.

dizendo que a tarefa não é fácil e nem adequada à sua juventude, que guiar o carro ultrapassa a capacidade de um mortal e Faetonte é um mortal. Infrutíferos foram os argumentos preocupados do pai. Faetonte não desistiu da empreitada. Subiu no carro de um pulo, segurou deleitado as rédeas, e os cavalos investiram nas primeiras nuvens. Mas Faetonte, como previra seu pai, não suportou a força dos cavalos, teve medo das alturas alcançadas por eles, não dominou as rédeas o suficiente e provocou o aquecimento das águas do mar, o incêndio das florestas e o derretimento das neves dos picos dos montes mais altos. Tudo parecia terminar no caos quando os deuses pediram clemência a Júpiter, que, atentando para a gravidade do que poderia ocorrer, lançou sobre Faetonte um raio, derrubando-o do carro do Sol. *"Faetonte caiu de cabeça para baixo."*

Quando entro na sala de aula e começo a fazer perguntas aos meus alunos sobre as dificuldades que eles têm com a literatura, a gramática e a leitura, ou mesmo quando ouço os pareceres dos outros professores sobre o nível dos alunos nas outras disciplinas, tenho a sensação de que Faetonte passou por toda a trajetória de ensino deles, promovendo um forte descompasso em seu aprendizado, principalmente no tocante à leitura.

Alguns dos personagens dessa saga que é a formação do ser para a sociedade podem ser identificados. Apolo, o deus heróico, com o poder de carregar o dia, em toda a sua extensão, que desfruta do amor com uma ninfa, a engravida e não assume o filho, pode ser compreendido como a escola, que tem o domínio sobre a educação formal e a evolução do aprendizado dos estudantes através dos anos. Faetonte, aqui em analogia com o próprio aluno, sabe que é filho de deuses, chamados Inteligência e Capacidade, mas muitas das vezes fica sem condições de desenvolver essas qualidades. Me parece que os pais e os professores ressoam em Climene, que conhece tanto Apolo como Faetonte, mas se abstém de interferir para que haja um relacionamento entre eles – alunos e escola – que não seja o do conflito, que se processe com maior harmonia entre o que a escola tem a dar – uma gama de informações necessárias e esperada por todos que seja cumprida na sua mais possível integridade e com principal zelo pelo aluno, considerando-se como o objetivo mais precioso da formação do estudante a competência de leitura, foco deste trabalho. E, por fim, Júpiter, que interpretamos como o universo exigente que espera os estudantes: o mundo do trabalho e da vida, que exige dos seus súditos a

melhor preparação, promovendo drásticas consequências às ações não refletidas de Climene e Apolo para com Faetonte. Exige a melhor qualificação dos seus súditos e penaliza os não preparados com a exclusão. É difícil ser mortal nesse contexto.

Alguns dos leitores habituais e muitos dos leitores não-habituais – todos “faetontes” – analisados neste trabalho, conseguiram manter as rédeas dos seus estudos, das suas leituras, com auxílio desse ou daquele encantador, que, geralmente, cruzou seu caminho por acaso – pais, professores ou quem quer que seja. Para que possam cruzar como sobreviventes, mesmo que cambaleantes, o céu das suas formações e todas as dificuldades intrínsecas ao trajeto, é preciso que nossos leitores, tanto os habituais como os não-habituais, os “faetontes”, loucos de interesse por dirigirem seus próprios carros do Sol, suas próprias vidas, não contem apenas com a sorte.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia (2003). *Os Caminhos dos Livros.* Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp (Coleção Histórias de Leitura).

_____ (2006). *Cultura Letrada: Literatura e Leitura.* São Paulo: Editora Unesp.

ABRIL DESPEDAÇADO (2001). Walter Salles Junior. Arthur Cohn. Brasil/Suíça/França: VideoFilmes, Haut et Court, Bac Films e Dan Valley Film AG.

ALMEIDA, Rogério de (1999). *Almenara.* São Paulo: Badaró (Série Badaró).
_____ (2005). *O Imaginário de Fernando Pessoa: da Educação Cindida à Educação Sentida.* São Paulo: Tese de Doutorado, FEUSP.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de & SANTOS, Sonia Maria dos (2008). "Cartilha Caminho Suave: História, Memória e Iconografia". In: *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais.* Abril/Maio/Junho, 2008, vol. 5, ano V, n. 2. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em 17/11/2009.

BACHELARD, Gaston (1988). *A Poética do Devaneio.* Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1989). *A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a Imaginação da Matéria.*Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes.

BALZAC E A COSTUREIRINHA CHINESA (2002). Dai Sijie. Lise Fayolle. China/França, Bac Films e ArtFilms.

BATTAGLIA, Beatriz B. (Org.) (2003). *Teses e Dissertações Defendidas na FEUSP – 1967 a 1998.* São Paulo: FEUSP.

BETTELHEIM, Bruno (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fada.* Tradução de Arlene Caetano. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BIBLIA SAGRADA (2002). 151. ed. São Paulo: Ave Maria.

BRASIL (2008). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Ministério da Saúde. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde.

_____ (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. acesso em 20/10/2008>

_____ (2001). *Guia do Livronauta*: sobrevoando o tesouro da biblioteca e aterrissando na prática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC.

_____ (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%a7ao37.htm>. Acesso em: 25/08/2009.

BULFINCH, Thomas (2005). *O Livro de Ouro da Mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis.* Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro.

CANDIDO, Antonio (2004). *Vários Escritos*. 4. ed. Reorganizada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades.

CASSIRER, Ernst (1994). *Ensaio sobre o Homem: Introdução a Uma Filosofia da Cultura Humana.* Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes (Coleção Tópicos).

CASSIRER, Ernst (2004). *A Filosofia das Formas Simbólicas II: O Pensamento Mítico.* São Paulo: Martins Fontes.

CELEGATTO, Conceição Aparecida (2008). *Formação em Serviço: Significado do "Programa Ler e Escrever" numa Escola Municipal de Ensino Fundamental.* FEUSP, Dissertação de Mestrado.

CERTEAU, Michel de (2004). *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer.* Tradução de Epfraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

CHARTIER, Roger & CAVALLO, Guglielmo (Org.) (1997). *História da Leitura no Mundo Ocidental, 1.* 1. ed. 2ª impressão. São Paulo: Ática.

_____ (1999). *A Aventura do Livro: Do Leitor ao Navegador.* Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun. (1997). *Vestida de Azul e Branco como Manda a Tradição: Um Estudo Sócio-Antropológico de uma escola Normal na Cidade do Rio de Janeiro.* FEUSP, Tese de doutorado.

COMMELIN, P (1997). *Nova Mitologia Grega e Romana*. Tradução: Thomas Lopes. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.

COORDENADORIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE BIBLIOTECAS. Disponível em: <www.bibliotecas.sp.gov.br>. Acesso em: 13/09/2009.

CORTÁZAR, Julio (1956). Continuidade dos Parques. In: *Las Armas Secretas.* Disponível em: <http://www.idelberavelar.com/archives/2005/04/continuidade_do.php>. Acesso em: maio de 2009.

COSTELLA, Antonio F. (2001). *Para Apreciar a Arte: Roteiro Didático.* 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2000). "Parecer CEB no. 11/2000", Despacho do Ministro em 7/6/2000 no *Diário Oficial da União* de 9/6/2000, seção 1e, p.15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf>. Acesso em: 21/10/2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (2001). *Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial.

DURAND, Gilbert (2002). *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: Introdução à Arquetipologia Geral.* Tradução de Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1998). *O Imaginário. Ensaio acerca das Ciências e da Filosofia da Imagem.* Tradução de Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: Difel.

_____ (1996). *Campos do Imaginário.* Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget.

_____ (1993). *A Imaginação Simbólica.* Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70.

EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B e MACHADO, M.Z.V. (Org.) (2006). *A Escolarização da Leitura Literária.* Belo Horizonte: Autêntica.

FERREIRA, Lúcia da Costa (2006). "Os Fantasmas do Vale: Conflitos em torno do desastre ambiental de Cubatão, SP". In: Políticas & Trabalho. Revista de Ciências Sociais, n. 25, outubro, 2006, p.165-188. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/politicaetrabalho/arquivos/artigo_ed_25/dossies/dossie03.pd>. Acesso em 24/11/2009.

FERREIRA-SANTOS, Marcos (1998). *Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência & Educação no Instituto Butantan – Um Estudo de Caso em Antropologia e Filosofia.* São Paulo: FEUSP, Tese de Doutoramento, 2 vols., ilust.

_____ (1999). "Pessoa, Imaginário e Arte: perspectivas antropológicas em pesquisa". In: SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília; PORTO M. Rosário (Coord.). *Imagens da Cultura: Um Outro Olhar*. São Paulo: Plêiade.

_____ (2000). "Música & Literatura: O sagrado vivenciado". In: PORTO, SANCHEZ, TEIXEIRA, FERREIRA-SANTOS e BANDEIRA (Org.). *Tessituras do Imaginário: Cultura e Educação.* Cuiabá: Edunic/Cice/ FEUSP.

_____ (2003). *O Crepúsculo do Mito: Mitohermenêutica & Antropologia da Educação em Euskal Herria e Ameríndia*. São Paulo. Tese de Livre Docência, FEUSP.

_____ (2004a). *Crepusculário: Conferências sobre Mitohermenêutica e Educação em Euskadi*. São Paulo: Zouk.

_____ (2004b). "A Sacralidade do Texto em Cultura Orais". In: *Diálogo – Revista de Ensino Religioso*, n. 35, ago 2004, pp. 14-18.

_____ (2005). "O Espaço Crepuscular: Mitohermenêutica e Jornada Interpretativa em Cidades Históricas." In: PITTA, Danielle Perin Rocha (Org.). *Ritmos do Imaginário.* Recife, PE: Universitária UFPE.

_____ (2007). “Lab_Arte: uma conquista dos alunos em arte educação & cultura”. In: *Boletim Informativo FEUSP*. 3º trimestre, 2007. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/boletimFE/fp03d1.htm>. Acesso em: 29/12/2008.

_____ (2008). “Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação”. Disponível em: <http://www.marculus.net/textos.html>. Acesso em: 17/9/2009.

FERREIRO, Emilia (2002). *Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever.* Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez.

_____ (2001). “O ato de ler evolui”. In: *Revista Nova Escola*, 143, jun/2001.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura (2002). *Sombra e Luz: O Tempo Habitado*. São Paulo: Zouk.

FREIRE, Paulo (2003). *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam.* 45. ed. São Paulo: Cortez.

_____ (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.* São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).

GALVÃO, Ana Maria de O.; SOARES, Leôncio José G. (2004). “História da Alfabetização de Adultos no Brasil”. In: ALBUQUERQUE, E.B.C; LEAL, T.F. (Org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos em uma Perspectiva de Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.

GONÇALVES, Hortência de Abreu (2004). *Manual de Artigos Científicos.* São Paulo: Avercamp.

GUSDORF, Georges (1995). *Professores para quê?: Para uma Pedagogia da Pedagogia.* Tradução M.F. ; revisão e texto final de Cristina Sarteshi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

GUYTON, Arthur C. (1985). *Fisiologia Humana*. Tradução de Charles Alfred Esberard. 6. edição. Rio de Janeiro: Guanabara.

IBGE (2008). *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira.* Estudos & Pesquisas. Informações Demográficas e Sociais,

23. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 7/8/2009.

JAUSS, Hans Robert et al (1979). *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção.* Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KADARÉ, Ismail (1991). *Abril Despedaçado*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.

KELEMAN, Stanley (2001). *Mito e Corpo: Uma Conversa com Joseph Campbell*. Tradução de Denise Maria Bolanho. 3. ed. São Paulo: Summus.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (1991). *A Leitura Rarefeita. Livro e Literatura no Brasil.* São Paulo: Brasiliense.

LAPLANTINE, François (1994). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

LISPECTOR, Clarice (1998). *A Hora da Estrela.* Rio de Janeiro: Rocco.

MAHABHARATA, O (1990). Adaptação dos manuscritos originais e apresentação: Jean-Claude Carrière. Tradução de Noemia Arantes. São Paulo: Brasiliense.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1974). *O Homem e a Comunicação. A Prosa do Mundo*. Tradução de Celina Luz. Rio de Janeiro: Cloch.

MEIRELES, Cecília (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MORAIS, José (1996). *A Arte de Ler.* São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (Encyclopaidéia).

O CARTEIRO E O POETA. Michael Radford. Mario Cecchi Gori, Vittorio Cecchi Gori e Gaetano Daniele. Itália. Miramax Films, 1994.

PAULA CARVALHO, José Carlos (1992). *Da Arquitipologia do Imaginário à sua Formulação Experimental através do AT.9: Sete Estudos para Aplicação à*

Culturanálise de Grupos. Textos constantes dos Annales doCRI de Chambèry, Institut de Psychologie. Tradução de Marie Cécile Gühl.

PEREIRA, Larissa (2008). *Carta como Exercício de Epistolografia em Final de Curso.* São Paulo, FEUSP. Seminários de Cultura Escolar: o pensamento libertário de Gibran Khalil Gibran, pelo professor Marcos Ferreira-Santos.

PERROTTI, Edmir (1990). *Confinamento Cultural, Infância e Leitura. S*ão Paulo: Summus.

PESSOA, Fernando (1983). *Ficções do Interlúdio/4: Poesias de Álvaro de Campos.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____ (1995). *Fernando Pessoa. Obras em Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

PIAGET, Jean (1971). *A Formação do Símbolo na Criança.* Rio de Janeiro: Zahar,

PITTA, Danielle P.R. (2005a) *Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand.* Rio de Janeiro: Atlântica (Coleção Filosofia).

_____ (2005b) *Ritmos do Imaginário.* Recife, PE: Universitária UFPE.

POETAS DA MÁRIO DE ANDRADE (2004). Coletânea IV/(Editor Harley Meireles) São Paulo: Meireles Editorial.

PRANDI, Reginaldo (2001a). *Os Príncipes do Destino: Histórias da Mitologia Afro-. brasileira.* São Paulo: Monteiro.

_____ (2001b). *Mitologia dos Orixás.* São Paulo: Companhia das Letras.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/agenda2012>. Acesso em: 10/10/2009.

RANGEL, Alexandre (Org.) (2004). *As Parábolas e Contos de Nasrudin: A Sabedoria e a Irreverência da Tradição Sufi Contada pelo Mestre Mais Famoso do Oriente Médio.* Belo Horizonte: Leitura.

REUTERS (2007). “Vendas do novo Harry Potter batem recorde pelo mundo”. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2007/07/23/296916304.asp>. Acesso em: 10/10/2009.

RICOEUR, Paul (1997). “A função hermenêutica do distanciamento”. In*: Interpretação e Ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Ilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves.

ROSA, João Guimarães (1998). *Primeiras Estórias*. 46ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SANTO AGOSTINHO (1999). *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J. e Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Nova Cultural.

SAGAN, Carl (2006). *O Mundo Assombrado Pelos Demônios: A Ciência Vista Como Uma Vela no Escuro.* Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras.

SAUSSURE, Ferdinand de (2006). *Curso de Linguística Geral.* 27. ed. São Paulo: Cultrix.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2002). *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo: Cortez.

SIJIE, Dai (2001). *Balzac e a Costureirinha Chinesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

SILVA, Marianna Teixeira da (1999). *Páginas da Minha Vida*. São Paulo.

SILVA JR., Hédio (2002). *Discriminação Racial nas Escolas: Entre a Lei e as Práticas Sociais.* Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://unescodoc.unesco.org/images/0012/001297/129721por.pdf>. Acesso em: 8/10/2009.

SILVA, Vanísio Luiz. (2008). *A Cultura Negra na Escola Pública: Uma Perspectiva etnomatemática.* FEUSP. Dissertação de Mestrado.

SOARES, Magda (2006). “A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil”. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana B.; MACHADO, Maria Z.V. (Org.).

A Escolarização da Leitura Literária. 2. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica.

STIERLE, Karlheinz (1979). “Que significa a recepção dos textos ficcionais”. In: Hans Robert Jauss et al. *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção.* Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.R.S. (Org.) (1999). *Imaginário, Cultura e Educação.* São Paulo: Plêiade (1990).

TFOUNI, Leda Verdiani (2004). *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez .

TRAGTENBERG, Maurício (2001). “A importância da literatura para o homem de cultura universitária, qualquer que seja sua especialização”. In: *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, n. 7, dez, 2001. Disponível em: <www.espacoadademico.com.br>. Acesso em: 13/4/2006.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* **.** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em: 17/11/2009.

UNICEF (2009). *O Direito de Aprender. Potencializar Avanços e Reduzir desigualdades*. [Coordenação geral de Maria de Salete Silva e Pedro Ivo Alcântara] Brasília, DF. “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009”.

VIEIRA, Pe. Antônio (1975). *Vieira: Sermões,* por Eugênio Gomes. 7. ed. Rio de Janeiro, Agir.

_____ (1662). *Sermão da Epifania.* Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/BT2803065>. Acesso em: 20/10/2009.

ANEXO I

REDAÇÃO 22

Título: **Uma certa antipatia** (versão 1)

Aprendi a ler justamente quando iniciei meus exercícios de escrita.

Naquele tempo indecisivo era difícil sustentar as letras, uni-las. Juntando letra por letra conhecendo a fundo cada uma delas sabendo que uma é sequência da outra quando tudo se tratava de leitura.

O ato de escrever está totalmente ligado, com o ato de ler e vice-versa. Complementam-se.

Não costumava ler: livros, revista ou qualquer coisa que me estigasse. A obrigação sempre esteve ao lado nos primeiros anos de escola até no início ginasial.

Contanto que foi neste período que tive como dever ler um livro para fazer uma prova. Não gostei muito do dever logo de primeira impressão, mas me interessei tanto pela escrita que li, reli e fiz uma reeleitura.

Foi uma ótima experiência, agradeço em pensamento o pedido daquela professora.

Hoje leio tudo que chega até mim. Informação!

Título: **Fases** (versão 2)

Saindo do casulo. Fazer parte de um vínculo, confronto frustrante. Palavras. Este era meu destino.

Naqueles primeiros anos escolares aprendi o abc e o que aquelas letras poderiam formar. As mãos tremiam mal sabiam pronunciar, o medo me consumia muitas vezes quiz morrer, sair correndo e vir direto para o sofá de casa.

Pensava as vezes que tudo aquilo não era meu, mas era e dois pensamentos me dividiam sempre. O medo desapareceu com o tempo e com ele veio as amizades boas e doces.

Neste ciclo permaneci e não sentia a beleza que a leitura poderia me proporcionar. Aprendi a unir uma por uma e tecer palavras.

O fardo era um pouco pesado. E um certo dia que se perdeu um pouco na minha memória tive que atender a um pedido e ler minha primeira leitura obrigatória.

Degustei de todas as palavras que estavam naquele livro.

Acabei ironizando meu medo mortício. Muitos risos se foram.

E de lá à cá li e reli muitos livros, artigos e tudo o que de leitura poderia existir.

As indicações serviram como encontro casual entre eu vezes leitura. Ainda me perco um pouco no de cristal o caminho é longo. A portinhola está um passo adiante toque-a, abrá-a e boa leitura!

Título: **Voo sutil** (versão 3)

Voar com asas de seda, após sair do casulo. Acontecimentos estavam esperando pela minha chegada ao novo mundo.

Foram árduos aqueles primeiros anos de vivência. Unir-me.

Aprender a soletrar conhecer uma a uma tateando-as.

O tempo percorreu sutilmente, pois não era nenhum caso de genialidade e me encaixando nessa normalidade crua é que fui percebendo como tecer.

Muitas coisas vieram daquele suposto entendimento “alfabeto” fiz e protegi amizades doces e inocentes. Cresci.

Desapareceram como poeira levada pela ventania.

Aprendia, desaprendia, gravava e esquecia. Mecanismo!

Gradualmente fui passando pelo caminho. Queria mesmo palpá-las, segurá-las assim como objetos. Não poderia ninguém pode.

No inicio de minha adolescência gostava de fazer frases rimadas, pequenos poemas. Vislumbração! As palavras me uniram à música, pois eu fazia todas as composições para à banda. A ventania levou-me essa sensibilidade, mas as palavras ficaram. O vazio fazia parte, vez ou outra causava eco.

Com os dias foram-se o amargo nos lábios comecei a senti-las letra por letra. Leitura. Mergulhei, não estava mais na superfície. Lia e relia minhas palavras, as vezes revisava. E mais uma vez voei com asas de borboleta tecida de seda. Participei de concursos poéticos e frequentei uma oficina de literatura. Cresci, como cresci!

Gosto hoje em dia monótono, sabe dia transparente? Poder ler minha própria memória, não é um arcenal de luzes, umas tem boas passagens. O espaço se preenche consequentemente na espera de outras experiências, leituras.

Só me resta sair do segundo nível de leitura nas profundezas de mim mesma...

****

REDAÇÃO 30

Sem Título (vesão 1)

Não tenho o hábito de ler, mas sei da importância dela no meu cotidiano.

Ainda não encontrei algo que me despertasse inteiresse, fora as revistinhas de horóscopo e fofoca, são raras as vezes que me pego folheando algum livro. Até hoje tentei ler um livro indicado por uma amiga, que por sinal adorou, mas fico sem paciência e me preocupo com tantas páginas que ainda falta.

Título: **Começando a ler** (versão 2)

Mesmo não tendo o hábito de ler muito, reconheço a importância da leitura no nosso dia a dia.

Gosto muito de revistas de horóscopo e fofocas, mas sei que esse conteúdo não ensina nada, tenho algumas amigas que leem muitos livros e até me indicam alguns livros legais, eu já até tentei ler, mas quando não consigo entender algum capítulo e preciso retomá-lo acabo ficando sem paciência e paro de ler o livro.

Título: **Começando a ler** (versão 3)

Não tenho o hábito de ler livros, as vezes me pego foleando algumas revistas, sem muito conteúdo, geralmente fazendo sensacionalismo com a vida de pessoas famosas.

Acho que não gosto de ler livros, justamente porque não os conheço, não tenho intimidade com as palavras diferentes e me perco no meio da leitura, me fazendo reler o mesmo capítulo por várias vezes, até entendê-lo. Fico sem paciência quando isso acontece pois parece que nunca vou chegar ao fim e logo desisto. Sei que desistir de ler um livro não é bom, e preciso aprender a reler o mesmo capítulo quantas vezes for necessária, assim esse medo da leitura vai terminar e com certeza irei conseguir a ler bons livros que me ajudaram muito no meu dia a dia.

****

REDAÇÃO 14

Sem título: (versão 1)

Leitura, o meio mais valioso de se adquirir conhecimento depois da prática.

Uma forma gostosa de vivenciar histórias e fatos de todos os tempos, “passado, presente e futuro”. Já gostei muito de ler, chegava a comer livros, literalmente dizendo. Hoje já não tenho mais paciência nem disposição para isso.

Hoje percebo que a leitura é muito importante para nós. Ela faz parte do nosso dia a dia, sem a leitura não poderíamos identificar ou localizar pessoas ou lugares.

Título: **A leitura na minha infância** (versão 2)

Quando criança, não tive incentivo para a leitura, mas ficava maravilhado com as histórias que meu avô contava, acho que isto me ajudou muito, esses pequenos momentos de leitura junto com meu avô foi, o que digo, a centelha para que no futuro, eu sentisse vontade, o desejo de descobrir o que estava escrito nos livros.

Com poucos recursos, e sem motivação nenhuma para ir a escola, mesmo porque na maioria das vezes não tinha nem o papel para escrever.

Com o passar do tempo e já sabendo decifrar o que havia nos livros, mas não com tanto tempo para isso, comecei a fantasiar mais as histórias e as imaginar como em filmes e assim a leitura se tornou mais presente na minha infância.

Sem título (versão 3)

Eu nunca fui muito íntimo da leitura, nós nos relacionávamos mesmo, nas ocasiões de necessidade e obrigatoriedades.

Quando criança não tinha vontade nem incentivo para tal coisa.

Em nossos encontros e desencontros, tivemos que nos conformar um com o outro, e aproveitar estes momentos que, quanto mais frequentes se tornavam, mais mágicos e emocionantes ficavam.

A essa altura tendo que perambular pelo mundo ler e ter conhecimento sobre a leitura tornou-se mais necessário, visto que é a partir de certa idade é obrigatório saber ler e transcrever o que ler. Num determinado tempo li livros que relatavam sobre quase tudo, livros sobre determinada área profissional, livros religiosos, de auto-ajuda, técnicos e outros mais.

Contudo esses livros não me ajudaram nem me fizeram gostar da leitura, pois os mesmos só traziam inverdades, termos colocados para satisfazer o próprio ego e interesses pessoais.

Hoje tento trabalhar a leitura para melhorar o meu entendimento na comunicação tanto na vida, nos meios pessoais, profissionais e particular.

Pelo que se pode ver tenho muito a aprender.

****

REDAÇÃO 15

Sem título - (versão 1)

Ler é um hábito que todos deveríamos ter.
Pois pela leitura se aprende se diverte e se sonha.
Eu gosto muito de ler.
A leitura amplia os meus horizontes e me fornece novos vocabulários.
Gosto de ler livros, jornais e revistas que me interecem.
A leitura me atrai muito e também me instrui.
Deveria ser criados mais horários de leitura nas escolas primárias e secundárias, para que se fosse ampliado o hábito da leitura.

Título: **A importância do ler** (versão 2)

Ler é um hábito que todos nós deveríamos praticar.

Particularmente, não gostava de ler, pois este hábito era para mim muito dispendioso, visto que minha alfabetização foi precária.

Hoje, a leitura me amplia os horizontes, me diverte e fornece novos vocabulários.

Gosto de ler livros, jornais e revistas que me interecem.

A leitura é fundamental para mim.

Deveriam ser criados horários de leitura, nas escolas primárias e secundárias, para que se fosse despertado nos jovens o habito da leitura.

****

REDAÇÃO 63

Sem título - (versão 1)

A leitura tem como objetivo levar a pessoa ter maiores conhecimentos em vários assuntos, faz com que nossa imaginação viage para lugares incríveis.

Através da leitura aprendemos palavras novas melhorando assim nosso vocabulário.

Pena que não tenho esse tipo de hábito apesar de saber todos os benefícios que a leitura traz a pessoa.

Espero que ao participar das aulas de redação desperte em mim esse desejo de ler.

Título: **A leitura em minha vida -** (versão 2)

A leitura teve uma participação muito pequena em minha vida.

Quando criança os únicos livros infantis que li foram aqueles que haviam na biblioteca da escola, Branca de Neve, etc.

Na adolescência até hoje li alguns livros os quais a professora indicava pois seriam matéria para a prova.

Na fase adulta e já trabalhando fora e tendo que terminar o colégio, fiquei com pouco tempo para fazer outras coisas, inclusive ler.

Mas ainda assim tentei ler. Mas me sentia e ainda me sinto cansada, com sono, impaciente, quando estou na metade de um livro já vou logo para a última página assim já fico logo sabendo o final da história.

Concluindo, o fato de não me interessar pela leitura se deve por não adquirir esse costume desde criança, onde só lia um livro se o professor mandasse.

Acho que a leitura não pode ser vista como uma obrigação escolar, deve-se adquirir da leitura o puro prazer de ler, a educação familiar tem muito haver com isso.

ANEXO II

Carta Mário Giannini

Eu li poucas palavras e aprendi a escrever meu nome lendo gibis da Mônica, Cascão e Cebolinha.

Meu aprendizado foi no jardim da infância porém aprender a ler mesmo veio durante a universidade, pois isso aconteceu pela necessidade de aprender algo onde era exigido pelos professores, tudo pela necessidade senão era reprovado e pagaria mais um ano...$$

Hoje não tenho costume de ler, pois o que é interessante ao meu ver eu leio.

Livros técnicos, comentários técnicos, coisa no qual terei proveito no meu dia a dia.

Gosto de ler jornal, mas poucas partes, política, esportes e atualidades.

O hábito de ler acredito que só existiu para mim quando realmente precisei.

Formado no colégio técnico Cotuca (mecânica) e SENAI. Universidade UNIMEP (Eng. Mec)

Trabalho dentro da área técnica desde 1980 nos departamentos de estamparia e ferramentaria. Hoje meu trabalho está voltado ao planejamento e cálculos para novos projetos automotivos.

****

Carta Larissa

30 de novembro de 2008.

Querido Marcos,

É com muita alegria que escrevo esta carta de meu próprio punho – como pedido carinhosamente. Alegria por várias razões: a primeira é por poder me expressar da maneira que me sinto mais à “vontade”: através da escrita. Segundo, pela sensibilidade contida numa carta, sensibilidade esta sempre demonstrada por você, verdadeiro educador sobre a qual gostaria de me aprofundar.

Sempre gostei de me comunicar por cartas, apesar dos meus “poucos” (se levarmos em consideração Gibran, com seus 15 anos, diria avançados) 21 anos, vivendo envolta a tanta rapidez, tanto “imediatismo”, através de emails, SMS´s e até o próprio telefone.

Admiro as cartas, pois são pacientes. Através delas o leitor é capaz de perceber o tempo que mantive a caneta em repouso no papel em busca da melhor palavra, é capaz de sentir em minha grafia o estado em que se encontrava meu espírito no momento em que a escrevi. É paciente ainda, pois posso trabalhar nela por muito tempo, sem que nada se perca, escrever um pouco a cada dia, ou ainda, esperar o momento certo. Puxa! E há quanto tempo espero este momento e escrevo o que há guardado em minha alma, que esperou tanto tempo um destinatário que de verdade a esperasse. Paciente, também, pois não precisava ser lida no momento em que foi recebida. Espera, mais uma vez, o momento propício – e este é a solidão do destinatário que se encontrará calorosamente aquele que te escreveu ao ler suas palavras. É o encontro de dois amigos, dois amantes, do mestre com seu aprendiz. Assim, ela pode ser guardada e carinhosamente esperará o momento certo. E, quanto este chegar, ela não precisará ser lida imediatamente, ela pode ser segurada

pelas mãos de seu leitor, que indiretamente, segura as mãos daquele que a escreveu, que esteve há algum tempo atrás com as mãos naquele mesmo papel. Haverá coisa mais terna que uma carta contra o rosto? São as mãos de quem a escrever que tocam o rosto daquele que a recebeu. Aquele que escreveu alonga os braços para abraçar seu destinatário. E este, que por sua vez aceita recebê-la e lê-la, também alonga seus braços à querida pessoa que a escreveu. E neste movimento que faz a carta, duas pessoas queridas se admiram, se abraçam. Sinta-se abraçado meu querido mestre!

O simples ato de escrever uma carta remete-me a profundos significados. Tal proposta só poderia partir de educador tão humano (no sentido "Gibraniano" da palavra) como você, de quem tive prazer e orgulho de ser aprendiz!

Estou na reta final da graduação, formo-me no fim deste semestre. Fecho com chave de ouro, ouvindo o verdadeiro QUERIDO MESTRE. E também alegre por ser nosso paraninfo com grande louvor!

Sou grande admiradora da arte. Na escola sempre fiz teatro, fui bailarina por anos, amante absoluta de todas as músicas (sempre), mas a correria do dia a dia não me deu mais tempo para desfrutar. Admiro demais seu trabalho no Lab_Arte, mas os horários dos grupos não permitiam que eu participasse. A arte é essencial à vida, humaniza, engrandece, enaltece! Por isso, participar de sua disciplina era tão importante para mim. O que você diz é arte, você respira arte, é educador obra divina, esculpida por Deus! É um grande prazer poder te ouvir e sentir as delicadezas de suas palavras tocarem minha alma.

Gibran é tão encantador quanto você! Mesmo que por vezes pareça que não estive muito atenta, estive sim, com ouvidos e coração bem abertos. Em sala, fico sempre na minha mas aprecio todas as suas leituras, colocações e discussões. Não falo em sala de aula, mas em compensação na sala da minha casa, meus pais me aguentam! Estamos sempre filosofando em família! E é claro que levei Gibran para a pauta. Dei-lhes "O profeta" para que lessem e depois fiquei contente em poder partilhar com eles um pouco do que sei sobre esse grande artista.

Sabe, na verdade, me identifiquei muito com o Gibran – a não ser com relação às tempestades, que tanto o encantam, ainda me causam certa angústia. Sinto-me melhor com um dia ensolarado, assim como a aurora me traz um sentimento de esperança e vida muito bom! Também sou grande admiradora da natureza. Mais especificamente, me identifico com sua 1ª fase, ainda imatura: lutar através de revoluções contra os opressores! Aliás, fico pensando se passarei desta fase! Tenho um "Q" de luta, de revolta muito latente em mim, que hora ou outra se rebela. As pessoas que surpreendem – os poucos que me veem assim. Talvez política demais, crítica demais – ou seria CRICA (?). só sei que sou muito inquieta com as coisas do mundo, tenho algo de Nietszche, mas acho que ainda não o suficiente para mudar. Queria fazer algo. Ao mesmo tempo, me sinto não pacata, até alienada, submissa às atrocidades desse mundo. Vivo num verdadeiro paradoxo. E não será isso viver? Creio que sim.

Assim como Gibran, meu grande modelo de vida é Jesus Cristo. Como cristã católica desassosegada, espelho-me nos ensinamentos do mestre Jesus. Puxa, e como é difícil e tão lindo e HUMANO. Queria ser assim como ele, mas sou tão falha, tão pequena diante de tanta grandeza! Procuro tentar!

Estas aulas me causaram tantos sentimentos! Foi bom demais poder refletir! Percebi o quanto tenho a amadurecer para algum dia ter um pouco de sabedoria – que tanto admiro em você, em Gibran e em Jesus Cristo – sem esquecer também

meus pais. Sei que chegará em algum momento também com a idade e com as experiências da vida! Viverei apenas, apenas não, VIVEREI!

Melhor eu parar por aqui. Sei que nossa conversa e amizade continuam...

Gostaria de agradecer-lhe imensamente POR TUDO. Você é iluminado! Não deixe de partilhar sua luz, levá-la àqueles que tanto carecem. Vou me lembrar SEMPRE de você e espero encontrá-lo nas estradas da vida! Lembrarei do “piegas”, “pieguismo” (é assim que escreve?) tão característico em seu discurso, das vezes que convidou tão carinhosamente para que eu entrasse em sala (já que ficava sentada no corredor no intervalo) pois reiniciaria sua aula. Mestre querido, OBRIGADA de todo meu coração!

Encontramo-nos dia 6 de março de 2009, em nossa colação. Você me ensinou a viver, a pensar no meu viver!

Um abraço fraterno (por você) e um beijo carinhoso,

Larissa

ANEXO III

Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura – FE-USP

www.marculus.net

NÚCLEO DA PALAVRA

Produções dos Participantes

do Núcleo da Palavra

1º semestre de 2009

Coordenação do Lab_Arte:
Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos,
Prof. Dr. Rogério de Almeida,

Monitora do Núcleo da Palavra:
Edleuza Ferreira da Silva edleuzaferreira@terra.com.br

NUCLEO DA PALAVRA:
ESPAÇO-TEMPO PARA LER, OUVIR, REFLETIR, DIZER
E ESCREVER COM DELEITE.

A Experimentação da palavra

Os trabalhos do núcleo se norteiam pela experimentação da palavra escrita, modulada pela **leitura** dos textos propostos pela monitoria, acrescidos, sempre que possível, dos textos indicados pelos participantes do núcleo. As leituras acontecem durante os encontros, para que se possa compartilhar das emoções do texto, depurando-se as ações de **ouvir** e **refletir** conjuntamente sobre as tramas das narrativas e poemas.
Os exercícios de leitura e audiência nos conduzem a caminhos equilibrados no alinhamento das estruturas linguísticas. As reflexões sobre os conteúdos se pautam nas linhas dos textos, que ladeiam as entrelinhas da várias opiniões expostas pelo grupo. Eis, então, a multiplicação do texto na experiência da leitura compartilhada.
A experiência prossegue com a oportunidade de cada participante produzir o próprio texto, **escrevendo** suas impressões sobre as observações das leituras desenvolvidas nos encontros, registrando depoimentos, ou criando narrativas e poemas. Em todas as atividades primamos pelo deleite do participante na convivência com a palavra. E, como o bom do prazer é dividi-lo, os textos produzidos pelos participantes são apresentados nos saraus, espaço-mor do deleite das atividades dos núcleos que compõem o Lab_Arte.

Para o 2º semestre 2009, saborearemos a leitura de mitos, lendas, contos de fadas, contos tradicionais e modernos, de tradição afrobrasilieira, indígena e de outras origens, observando os nuances apresentados nessas literaturas quanto aos modos de ser no mundo.

As reuniões do Núcleo da Palavra acontecem às quintas-feiras, das 18h às 19:30h, na sala 128, do bloco B da FE-USP.

Edleuza Ferreira da Silva edleuzaferreira@terra.com.br
Graduada em Letras-Português FFLCH-USP, licenciada pela FE-USP
e Doutoranda na FE-USP,
orientador: Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos)

****

ONDE E COMO RESGATAR AS ORIGENS DA TRADIÇÃO ORAL IORUBÁ?

De todas as manifestações artísticas negras enraizadas no território nacional, a literatura oral é uma das mais expressivas; investigar a tradição literária africana e afro-brasileira através de suas manifestações culturais significa participar da

reconstrução simbólica de uma origem espiritual e intelectual comum a muitos brasileiros. Mais que isso: significa compreender o contexto de origem de boa parte dos valores africanos que ajudaram a construir o Brasil como nação. No contexto da herança africana no Brasil é de particular interesse o levantamento e a análise de elementos da tradição oral iorubá – ricamente encontrados no ***Corpus* Literário de Ifá**, o grande legado cultural e sagrado desta etnia. O povo iorubá foi um dos mais vitimados pela escravidão, e apenas esta razão justificaria o resgate de suas tradições culturais mais finas. Além disso, a Religião Tradicional Iorubá, de culto aos Orixás, teve participação vital na constituição de religiões afrobrasileiras. Em território africano os ensinamentos do livro sagrado iorubá continuam sendo transmitidos de geração a geração através de uma longa cadeia de tradição oral. A sabedoria desse povo encontra-se reunida no ***Corpus* Literário**, conjunto de informações e conhecimentos mantidos e transmitidos oralmente pelos babalaôs, sacerdotes do Orixá Orunmilá, também denominado Ifá, a divindade da sabedoria, grande sábio, depositário de todo o conhecimento.

As sociedades orais reconhecem a fala como um meio de comunicação diária e como um meio de preservação da sabedoria ancestral, considerando a tradição oral um testemunho, transmitido verbalmente de uma geração à outra, capaz de preservar modelos e normas de conduta e a própria memória de um povo. Rotular suas manifestações em uma perspectiva eurocêntrica traz o risco de se considerar esta fala sinônimo de analfabetismo, histeria religiosa e cultos tribalistas retrógrados. Por isso, a perspectiva de autores africanos é fundamental para a compreensão da literatura, da religiosidade e da cultura de povos africanos, que no caso do ***Corpus* Literário de Ifá** encontram-se indissociáveis.

Investigar narrativas originárias da tradição iorubá exige o acesso a suas fontes, como instituições religiosas onde se procura preservar e transmitir ensinamentos da Religião dos Orixás de um modo bem próximo ao que ocorre por lá. O trabalho de registrar elementos desta tradição por escrito tem sido realizado por pesquisadores como Abimbola (1975), Idowu (1977), Ribeiro (1996) e Salami (1990; 1991; 1998; 1999), entre outros, que contribuem para a sua preservação. É preciso compreender o universo de origem da religião tradicional iorubá, base dessas narrativas, e a oralidade por trás delas, e isso pode ser favorecido pelas fontes acima indicadas e pelas pesquisas de Bâ (1982) e Vansina (1982). Santos (2002; 2004; 2006; 2008) é de valiosa contribuição, por buscar associar a formação da personalidade à mitologia e ao contexto social no qual o indivíduo se insere. Finalmente, considero oportuno recorrer a autores que possibilitem fundamentar o emprego de conhecimentos antropológicos e sociológicos. Desse modo, ao lado dos autores já mencionados, pode ser útil recorrer a investigadores como Loyola (1984), Ortiz (1991) e Barros (1993).

(Rodrigo Ribeiro Frias – contato: rodrigofrias@bol.com.br (Participante da Monitoria do 2º. 2009)

****

DEUSES DO MUNDO
Mitos , ritos e religião
Vem da África, China, Grécia
Muito mais além
Deuses e ancestrais formam
Várias nações
Zeus, Ogum e Pangu
Alá, Buda e Jáh
Música, danças, vestimentas
E alimentação
Completam e compactuam
A imensidão da carência da subjetividade da plebe
Em seu estado aparente e natural
Fogo, água, sol, chuva
Gaia, Urano, Mar, Floresta
Dia, tarde, noite, madrugada
Índios, pgmeus, brancos e mulatos
(Aguinaldo Geraldo Raymundo Prof. de História da rede pública estadual)

****

A DEUSA PÓS-MODERNA

Ela é uma e é muitas.
Ela é uma, durga e kali.
Ela é lua, com suas várias faces.
Ela nasce, cresce, morre e renasce.
Ela é atemporal, aterritorial.
Contemporânea-ancestral, local e global.
Ela é o sol que ilumina, a estrela que brilha
É a água que fertiliza e a terra que cria
É o ar que anima, e o fogo da vida
Ela é artista cósmica que desenha, molda e pinta
Ela é a sacerdotisa do templo, que encanta com sua magia
A dançarina do caos cujos movimentos Mantêm o mundo em harmonia
Ela constrói, destrói, e depois constrói Novamente
Ela é curandeira que cuida
E a força que cura
A parteira que auxilia
A xamã que nos guia
Ela é a mulher proletária, negra, indígena
A mãe da periferia na luta do dia a dia
Nutrindo as crianças de amor e sabedoria
Ela é a professora que educa para a cidadania
É a pesquisadora em campo, descobrindo Realidades alternativas
Ela é a raver que dança pela paz, derramando sobre a terra sua alegria
Ela é a mulher libertária, ecológica, Feminista,
A ativista em luta por justiça,
Ela é a menina sapeca,

É a donzela, a mãe e a velha
A palestina com as mãos cheias de sangue e de pedras
A agricultora sem-terra, a alma peregrina em Jornada pela mãe-terra

(Bárbara Scaf - Aluna da Pedagogia FE-USP)

****

RAÍZES

Mas não ouviste a voz dos teus ancestrais?
Já que vieste ao mundo
Então cumpra o teu papel
Viajas no tempo
Que o destino transformou
Liberte tuas raízes
Que o cimento sufocou
Pois como as árvores que existem resistem
Memórias ainda persistem
De que adianta ser tão belo?
Possuis um lindo castelo
Mas já não pode sentir o cheirinho da terra...

(Bárbara Scaf - Aluna da Pedagogia FE-USP)

****

OBSERVEI UM DIA UM CACHORRO TENDO UMA EXPERIÊNCIA ESPIRITUAL

Ele estava deitado ao sol, daquele jeito que fica parecendo um tapete, sabe?
Sua respiração se acalmou e vi quando todo o seu ser foi tomado por uma paz divina. Quando levantou estava dócil, até amoroso, sorria.Via beleza a cada passo que dava na folha seca enxergava o ciclo de vida e a maravilhosa sabedoria por traz dele, e logo via a minhoca que fazendo parte do ciclo comia a folha. Olhou-me como nunca antes, olhos cheios de gratidão, entendia-me cada intenção, boa e má, sem distinção.

Ao longe, apareceu um gato, que vira e mexe saltava a cerca, o cão lhe fitou com afeição?!?

O enxergou como a mim, por inteiro, parte de algo maior e tão belo. Sorriu-lhe e até chegou a latir algo que me pareceu palavras de gratidão. O gato, ao ouvi-las, parou repentinamente e ali ficou com olhos desconfiados. O cão feliz, de verdade, não de bobo, prostrou-se ao chão uma vez mais.

O gato vendo que era realmente assim, que estava tudo calmo e que não sentia ameaça alguma vindo do animal que ali deitava, avançou calmamente na comida do cachorro.
Foi coisa de um segundo, tudo mudou; acho que até as nuvens carregadas acharam seu caminho e pararam em cima de minha casa.
O cachorro saltou e deu-lhe uma mordida feroz, neste ponto intervim gritando, o gato ferido voltou a saltar a cerca e acho que este, especificamente, nunca mais voltou.
O cachorro agitado andava de um lado a outro, frustrado, não por não ter pegado o gato, mas por ter perdido aquela paz divina, na qual achou que passaria o resto de seus dias...
(Iara Haasz - último semestre de Pedagogia – FEUSP)

****

AMOR

Quando há amor
As palavras já não dizem,
Os olhares definem tudo.
Não se pergunta se ele é merecido,
Pois o sentimento é generoso,
E não pressupõe condições
União de coisas avessas,
Ele me permite ser
Eu mesma e o meu oposto
A santidade e o pecado,
A solidão e a alegria,
A certeza em tempos de dúvida
Amor,
Em suas indefinidas formas e sentidos,
É um encontro
[nem sempre certo]
Entre duas almas
Revelando a expressão
Do caráter ilógico da vida...
(Núbia Marques Fujii – último semestre de Pedagogia - FEUSP)

****

A MONTANHA AZUL

Há muito e muito tempo, um homem estava sem saber o que fazer. O único prazer que tinha era ouvir música e, às vezes, ler livros. Ele queria encontrar algo para seguir e acreditava que encontraria fora de si. Viveu a procurar, mas como nada encontrou, começou a desanimar. E o desânimo foi tão grande que refletiu em seu corpo, fazendo-o adoecer. Já não tinha sonhos – se os tinha, não acreditava neles. Queria encontrar o que lhe fosse realmente importante. Sabia que a cultura lhe dava um caminho na selva da existência. Mas essa posição passiva, de mero

consumidor de cultura, não lhe bastava, pois queria fazer algo. E fazer era a grande verdade, o buscado.

Mas o que fazer?

Um dia ele resolveu sair do vilarejo onde morava em busca da experiência com a verdade. A primeira atitude a ser tomada, pensava, era não se negar e, ao mesmo tempo, se esquecer. Esquecer o lado da vida que teima em querer algo apenas para si e que nunca se satisfaz. Ao agir desta forma, sentiu-se em liberdade e uma paz interior o fortaleceu. Assim, pois, já não era ele próprio: aquele eu que deseja algo apenas para si, fora sobrepujado por uma força maior, que o tornava, enfim, ele mesmo. Pode desviar-se de caminhos tortuosos e seguir no caminho que era seu. Admirava e respeitava as pessoas que haviam seguido rumos grandiosos; contudo, não lhe interessavam os passos alheios, pois sabia que o caminho era sempre individual.

E seguiu pela estrada que julgou a sua, abandonando tudo o que possuía. Foi criticado por muitos que não o compreenderam, mas sentia que tinha que ser dessa maneira. Na estrada encontrou uma mulher e lhe indagou:

– Sabe onde fica o templo da verdade?

Ao que ela respondeu: - Fica onde quiser que esteja.

– Tu respondes de modo esquisito – retrucou o homem aborrecido.

– Não me leve a mal – respondeu humildemente a mulher –, mas é o caminho que conheço.

– Pois saiba que verdade e a justiça sempre estão juntas e não podemos desconhecer que são elas que nos impelem aos atos nobres e belos – asseverou o homem.

– Muito eloquente você – disse ela, com um sorriso nos lábios e a Verdade nos olhos. – Já aplicou essas palavras à vida?

O homem silenciou. Após alguns minutos, calado, observou que a mulher distanciava-se, adentrando um jardim. Ele a seguiu e, já cansado, avistou uma grandiosa montanha azul. Após galgar sofrivelmente até ao cume, deparou-se com um homem que meditava. Aproximou-se lentamente e viu que este estava sendo vigiado por dois outros homens, um pouco afastados e temerosos. O homem que meditava parecia distante e absorto, mas ao mesmo tempo alerta, e nada temia. Em seguida, o rosto do homem se fez em fogo e os homens que o vigiavam amedrontaram-se ainda mais, mas o caminhante não se moveu e continuou a observá-lo fixamente.

Então, pensou de si para si: “- A vida é o caminho na Verdade”. Enquanto o rosto do homem que meditava ainda se fazia em chamas, ele se afastou sem que ninguém o percebesse e enveredou para o vilarejo. Lá, no seu canto, servia todos os seres que necessitam de ajuda, inclusive, os que peregrinam em busca do caminho da Verdade. A casa em que ele morava jamais fora encontrada com o portão fechado, e era frequente avistá-lo no jardim ao crepúsculo.

(Fernando Dantas Vidal – aluno do último semestre de Pedagogia – FEUSP)

****

UMA NOVA ANTIGA HISTÓRIA NOVA

Era uma vez, uma chapeuzinho vermelho
Mas nessa história não havia um coelho,
Nem uma fera que se transformava

Apenas um lobo que amava
Uma gata que botas usava.

Chapeuzinho vivia com sete anões
Em um castelo encantado,
Lá não havia dragões
Somente um patinho rejeitado.

Eles quase felizes para sempre viveram
Até que um dia um menino mentiroso surgiu,
Dizendo que atrás do sapatinho de cristal que os três porquinhos esqueceram
A bruxa malvada de um país das maravilhas partiu.

Chegando no castelo, o menino mentiroso, a bruxa avistou,
Foi imediatamente contar a todos que ele se enganou
Pois, na verdade, ela havia recebido um chamado,
Para ir ajudar a vovozinha que estava preza em um armário no reino ao lado.

Mas, a bruxa realmente irritada ficou,
E um maldoso feitiço lançou:
Aquele reino, erguido ao céu ficaria
E só poderiam salvá-los, João e Maria.

Que jogando ao chão, pedaços de pão
Com a imensa árvore que nascera, subiram ao céu e encontraram,
Os feiticeiros Pumba e Timão
Que com a maldição acabaram.

O menino diante do problema que fez
De coração se arrependeu,
“Desculpas”, a chapeuzinho pediu com sensatez
E seu nariz nunca mais cresceu.

Os dois, para a alegria do reino, enamorados ficaram,
E depois de um mês se casaram.
Chapeuzinho entrou na igreja com um belo véu
Feito pela vizinha costureira, Rapunzel

A festa estava super animada
Havia várias maçãs, mas nenhuma envenenada.
Serviram também vários pratos com mingau,
Que uma menina de cachinhos dourados, de tanto comer, passou mal.

E assim, todos no reino tentariam felizes viver,
Até um outro alguém aparecer
E fazer de novo a bruxa se zangar
Mas fazendo vir heróis para todos salvar.

Afinal, esta foi uma história inventada,
Onde misturando vários contos de fada

Deu origem a este poema que você leu
E que só vai ter fim quando alguém exclamar:
- A Imaginação morreu!

E que para isso não venha a acontecer,
Quem vai continuar a escrever?
Quem vai continuar a inventar?
Rápido, pois a mágica e a fantasia não podem parar!
(Carolina Coronato Bortoletto: 2º. semestre de Pedagogia; Lisiane Fonseca Diogo: 2º. semestre Pedagogia e Raíssa Chappaz: 4º. semestre Pedagogia – Todas FEUSP)

****

PALAVRA

Este espaço de grande apresentação
Já foi em outros momentos de muita conversação
Alguns chegando outros saindo sem nenhuma confusão
Discutíamos Antônio Cândido
Pra falar com exatidão
Com seus estudos sobre a literatura
Trouxe grande contribuição

O autor traz a importância da literatura
Pra nossa civilização
Como uma arte sutil ela humaniza
Gerando reflexão
Importante dizer que sem ela
Estamos entregues à mutilação
É em ti literatura
Que está a aceitação
Do outro e de nós mesmos com bastante afeição
Tal surpresa me invadiu
Diante da revelação
Muitos contos apreciados
Da violência e do encanto lançaram mão
Do original pudemos ler e conversar
Sentimos forte empolgação
Com “Bettelheim” e seus escritos
A interferência da ficção
Os contos por ele mencionados
Obras de arte que causam conforto e apreciação
Tratam questões cruciais
Gerando na criança identificação
Os “Dois Irmãos” aventureiros
Separados pelo destino
No final deram a mão
Histórias da natureza, contos, cordéis e mitos

À nós professores é dada uma missão
Levar às salas de aula
Intensa propagação.
(Rozeneide Santos de Almeida – último semestre Pedagogia – FEUSP)