

PARA QUE E POR QUE LER

Nelí Bastezini Kronbauer*

Resumo: Este texto aborda a necessidade da prática da leitura além do que é expresso, do que é visto, do que é ouvido, como um dos caminhos para a compreensão do conhecimento historicamente produzido, saindo dos espaços escolares, produzindo efeitos para a ação individual e coletiva em todos os contextos passíveis de interferência humana.

Palavras-chave: leitura, escrita, ideologias, processo, historicidade.

Leitura, escrita e significação

Historicamente, o processo de leitura esteve fortemente arraigado à escrita, pois nas fases pictórica, ideográfica e alfabética¹ os registros sempre tiveram o objetivo de transmitir mensagens a grupos restritos ou com vistas a influenciar a coletividade.

Quando falamos em leitura, logo nos vêm à lembrança materiais escritos, justamente por seu processo histórico ter sido muito mais pela via verbal. Hoje, há o entendimento de que ela é mais ampliada, possível de ser realizada com diferentes linguagens que não apenas a escrita, ou seja, pretendemos que contribua para o processo de compreensão e não apenas o de decodificação, entendendo as palavras ou os textos linearmente, sem buscar a produção de sentidos integrantes do processo. Sendo assim, diferentes linguagens como a música, o cinema, o teatro, a fotografia, que não são atividades alternativas, mas articuladas, podem fornecer subsídios para a compreensão da realidade e estimular o leitor a agir diferentemente sobre ela.

Porém, a predominância ainda é a da leitura verbal e, embora os meios de comunicação tenham evoluído de forma acelerada e determinadas imagens possam ser transmitidas instantaneamente para vários países, nenhum equipamento, até o momento, conseguiu substituir a leitura de materiais escritos. Estes oferecem recursos insubstituíveis, como a possibilidade de retomar as informações não entendidas, de processá-la em ambientes diversos, enfim, de estar em contato com as diferentes informações, de ter a possibilidade de escolha que outras fontes nos limitam. Possivelmente o seu domínio perdurará por tempo difícil de ser determinado.

Por um longo tempo foi entendido e aceito que a pessoa alfabetizada já era leitora, justamente porque a leitura era vista apenas como processo de decodificação. Como primeiro passo para o entendimento da escrita, a decodificação se faz necessária, o aprender a ler e escrever, como se diz, mas é insuficiente para entender o sentido exposto ou não no texto. Como diz Orlandi (2000, p. 12), “ler é saber que o sentido pode ser outro”. Hoje sabemos que alfabetização é um processo que pode durar a vida toda, pois o conhecimento é ilimitado e crescente e, por mais conhecimentos que dominamos, em muitos assuntos

ou áreas de conhecimento podemos ser analfabetos. A busca pelo conhecimento deve ser uma constante em nossa vida – estamos em constante processo de alfabetização, e a leitura auxilia neste processo, propiciando novos conhecimentos, instigando e contribuindo para o novo.

Perceber a leitura como uma tarefa que vai além da decodificação é um processo lento, que exige do leitor posição frente aos fatos que o cercam. Decodificar as palavras enquanto significante e significado é insuficiente para que a leitura seja capaz de transformar o leitor e contribuir para a transformação da realidade. É necessário que busquemos através delas e nelas não apenas o sentido do dicionário, mas as ideologias² que dão sustentação à produção. Orlandi (2000) diz que a leitura pode ser feita de forma parafrástica ou polissêmica³, ou seja, atribuindo ou não sentidos ao texto, dando ou não maior consistência à leitura e ao leitor. Se a opção for pela leitura parafrástica, certamente estaremos mais próximos da decodificação da leitura, ou seja, parafrazeando os autores. Porém, apenas a repetição das idéias destes é insuficiente para a produção de sentidos. Mas se a opção for pela leitura polissêmica, certamente teremos condições de entender o que o texto diz e o que ele não diz, saberemos constituir-lo com maior significância, saberemos que a leitura, verbal ou não, está situada em contextos determinados de produção, com objetivos sobre os leitores.

O processo de leitura, portanto, não é homogêneo. Lemos de acordo com o momento, com a nossa profissão, com a nossa idade, com a nossa posição social e com as nossas necessidades. Não é impossível, mas é muito difícil que a leitura de um texto e que este produza os mesmos sentidos para duas pessoas. Isto se dá pelo fato de que cada um de nós possui a sua história de leitura, à qual deve ser respeitada. Esta depende dos contextos de nossa vivência, do acesso aos materiais, da dedicação à leitura, da qualidade e da quantidade de leituras feitas, do estilo de leitura que fazemos e do que nela buscamos, ou seja, nossas leituras têm suas histórias. A leitura, como diz Orlandi (2000, p. 9), “[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

As mesmas influências sobre o leitor, quando do processo de leitura, também o são para o escritor, que também é um leitor, quando

do processo de escrita. A construção destes processos é influenciada por contextos históricos, pela coletividade. Isto nos leva a afirmar que a leitura e a escrita são coletivas. Na interatividade autor/leitor, este terá suas idéias negadas, confirmadas ou influenciadas e, a partir da leitura, tomará posição frente ao conteúdo expresso. A produção de sentidos se dará de acordo com as interações feitas anteriormente. Já para quem escreve, do trivial ao complexo, o objetivo é que sua produção seja lida e que produza efeitos, ou seja, que convença o leitor das suas argumentações. Como diz Geraldi (1996, p. 112), “[...] o texto produzido completa-se na leitura. Neste sentido, o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos”. Em qualquer produção, o autor já está inscrito no texto, manifestando os contextos que dão sustentação para as suas argumentações, de acordo também com sua história de leitor. Autor/leitor, necessariamente, relacionam-se e é nesta interação que o conhecimento processa-se.

Não podemos dizer que a leitura sempre é prazerosa. Muitas vezes, a necessidade ou talvez a obrigação, dependendo do conteúdo, da forma do texto, das habilidades adquiridas, do momento pessoal, fazem com que nem sempre ler seja um ato agradável. Como conhecimento também está vinculado à leitura, concordamos com Silva (1998, p. 4-5) quando diz:

Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporciona uma compreensão profunda do contexto do sujeito e leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde sua validade.

Desta forma, quando lemos podemos e devemos nos transformar, tendo em vista que antes de ler possuímos um conhecimento que possivelmente, após a leitura, será outro. Ela deve ser a ponte do nosso conhecimento empírico, parcial, da nossa realidade, para uma maior abrangência, com maior alcance, pressupondo a totalidade. Ler empiricamente ou parcialmente não produz as modificações necessárias no leitor, enquanto ler buscando maior alcance, maior abrangência,

além do que está próximo, faz com que tenhamos compreensão e mudança prática frente ao contexto mais amplo.

A leitura na prática escolar

E a quantas andam a prática de leitura na escola? Em que condições este processo se dá? A leitura escolar tem proporcionado a produção de sentidos necessária para a vida do nosso aluno? Cagliari (1991, p. 148) diz que: “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. Está evidente, na história da educação brasileira, que o sistema não ofereceu condições de formar leitores além de decodificadores, limitando a leitura ao livro didático, tanto do professor como do aluno, transformando-a em camisa de força para avaliação, pouco oferecendo e pouco selecionando os materiais para serem lidos. Como a leitura é uma atividade fundamental para o esclarecimento do cidadão, muitas vezes ela deixou de ter a atenção necessária – sua história interna às escolas é recente e resultado de pressões, principalmente de profissionais comprometidos com a educação.

A leitura na escola, na maioria das vezes, tem sua história baseada numa prática quase exclusivamente intraescolar, feita para a escola, ou seja, com objetivos pedagógicos, restritos à sala de aula, manifestando, na condução do processo, a autoridade do professor, que impõe leituras com únicos sentidos possíveis, ignorando que os sentidos podem ser diferentes, nas mesmas leituras, para leitores diferentes, e cobra-a como avaliação, controla seus resultados. A prática da leitura deve ser uma oportunidade de diálogo do leitor com o autor do texto, intermediado pelo concreto, que é o texto. Neste diálogo, as idéias podem ser de identificação ou de confrontação, dependendo da história de leitura do leitor, da concepção de leitura, de mundo e, no caso da leitura escolar, da concepção de educação que defendemos. Para Geraldi (2001, p. 92), “O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis”.

Um dos objetivos da leitura na escola seria o de fornecer subsídios para que tenha seus efeitos para além da escola. Pensá-la somente para atender as necessidades momentâneas desta é reduzi-la a uma prática que perde a sustentação, sem efeito, sujeita a cair com rapidez no esquecimento. Se a pensarmos com maior durabilidade e dando cada vez mais subsídios para outras leituras, certamente contribuirá muito mais com a função social da escola, que é a de formar cidadãos críticos para atuar na sociedade.

Infelizmente, grande parte das leituras feitas por professores também se restringe à fornecida pelo livro didático, a qual consideramos limitada e insuficiente para si, enquanto cidadão e profissional, se levarmos em conta a necessidade de mudanças na história da leitura, da educação brasileira e as produções que hoje estão à disposição. Geraldi (1996, p. 105-106) assim se refere à leitura dos alunos e dos professores:

À política de expansão da leitura é preciso acoplar um trabalho de formação de professores para que estes, partindo de sua própria história, compreendam com categorias outras a realidade em que vivem com seus alunos. Somente um comprometimento político outro poderia inspirar e alicerçar um trabalho escolar competente, transformando a prática social de leitura em espaço de construção de novas compreensões do mundo vivido pelos professores e alunos.

As condições de leitura na escola não são as almejadas: as bibliotecas contam com espaço, geralmente arranjado, insuficiente, funcionando junto a outros segmentos escolares; poucas escolas têm profissionais específicos, às vezes em tempo insuficiente e também há situações em que os profissionais da biblioteca não são da área educacional; o acervo, é geralmente insuficiente em quantidade e em qualidade, por vezes adquirido com recursos próprios da comunidade escolar ou por doações. Educação e leitura sofrem dos mesmos males na sociedade, principalmente quando estiverem relacionados ao processo escolar. Este quadro lastimável nos leva a acreditar que sofremos uma política de exclusão da leitura na escola, expandindo-se para fora dela.

Acreditamos que uma parte dos profissionais da educação tem consciência do valor da leitura, em suas diversas modalidades, tanto na escola como em qualquer outro ambiente, embora ainda persista e seja mais forte o caráter da leitura verbal. Frustrados, mas conscientes, buscam alternativas para que os alunos sejam leitores/sujeitos do processo. Há a necessidade de desmistificar a leitura enquanto prática apenas das aulas de língua portuguesa, sendo esta uma visão reducionista de educação e da própria leitura. Todos os profissionais da educação devem assumir esta prática dentro e fora da escola para que haja integração e interação também a partir dos momentos em que estamos fazendo a leitura. E mais: quando o sujeito for sujeito/leitor para uma disciplina escolar, certamente também o será para todas as outras, pois quando se constroem conceitos, conhecimentos, quando se adquire a habilidade de leitura para qualquer modalidade que seja, as contribuições por ela trazidas servem para a constituição integral do ser humano, não o construindo segmentado. Neste caso, a leitura escolar produzirá os sentidos almejados.

Neste rol de restrições, podemos englobar não apenas a formação para a leitura do aluno, mas também a do professor que, como principal agente do processo educativo, também é responsável pelo desenvolvimento do gosto pela leitura. Podemos dizer que o professor não lê o quanto necessita para si, para indicar leituras e auxiliar no desenvolvimento do tão desejado e proclamado “hábito de leitura” nos alunos, ou seja, para formá-los, como diz Geraldí (1996, p. 86), “leitores/autores de nossa história”. Neste caso, a afirmação de que ninguém dá aquilo que não tem aplica-se ao processo de leitura, na interação professor/aluno, já que, se esse não fornecer possibilidades de intertextualidade⁴, não instigar o desejo de ler, certamente a atividade ficará limitada e não atingiremos a mudança almejada do aluno/sujeito/leitor, a quem a leitura poderá auxiliar.

Algumas palavras finais

Ler concretamente na escola e fora dela é necessário e urgente, tanto para alunos como para professores, e esta atividade deve se expandir dos livros, jornal, revistas para a leitura de imagens, de atitudes, de sons... Ler é um trabalho histórico e social, se realmente buscamos formar cidadãos críticos, aqueles que acreditamos serem capazes de ler o escrito, e através deste, o mundo que o cerca. Não vemos outra alternativa para a mudança prática da leitura se o professor não for um sujeito leitor.

Pregações em relação aos efeitos da leitura são muitas, e dificilmente um profissional da educação, quando indagado acerca da importância da leitura, não usará expressões fortes para justificar a necessidade desta prática. Porém, de nada adianta usar um palavreado convincente se, na realidade, o professor não for um praticante da leitura. Todas as suas afirmações cairão no vazio – ele pecará a partir do seu exemplo, pois só conseguimos exteriorizar aquilo que já interiorizamos. Se pouco foi interiorizado, pouco também teremos condições de dar. Justificativas são muitas para a não prática da leitura, vindo em primeiro lugar a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho, a família... Profissional da educação que não lê ou a faz em pouca quantidade tende a cair na prática educativa com leituras feitas a partir das leituras dos outros e não por sua convicção. A leitura deve ser o alimento diário para o profissional e o cidadão professor. Quantidade e qualidade de leitura devem ser aplicadas também ao professor e não apenas ao aluno.

Conforme Orlandi (2000), a leitura deve produzir sentidos. Diríamos também que a leitura só tem sentido se ela produzir sentidos. Para tal, é necessário transformarmos nossas condições de leitura, tendo em vista a seleção do material, em quantidade e em qualidade, o tempo, o acesso, o ambiente, ou seja, dar e oferecer ao leitor condições de produção de sentido. Ao propiciarmos, ou não, estas condições, estamos manifestando nossa concepção de homem, de sociedade e de mundo. Esta transformação, porém, deve ter em vista algo mais a transformar que não apenas a prática da leitura. A leitura é capaz de modificar o pensamento do leitor e não deve ficar apenas no plano

individual, mas incitá-lo a modificações também no plano coletivo. Geraldi (1996, p. 92) nos faz um apelo enquanto professores, agentes do processo educativo: “Professores, leitores e autores na formação de outros leitores e autores, articulemos ao cotidiano de nosso trabalho a construção de uma compreensão de nós mesmos e de nossa sociedade, forjando caminhos de mudança”.

Como todo processo social, a prática da leitura escolar está passando por análises freqüentes e tem sido objeto de pesquisas, de sugestões, de trabalhos com profissionais e alunos. Isto é positivo e pensando-a num processo evolutivo, a sociedade toda se beneficia e continuará se beneficiando. Mesmo que esta prática ainda se apresente com problemas, pode ser entendida como uma conquista individual e coletiva e é tida como a maior prova da socialização e disseminação do conhecimento, independente de qual modalidade esteja referida. A leitura, entendida como prática política e social, produtora de sentidos, está inter-relacionada à qualidade de vida de sujeitos históricos que somos. Desta forma, para qualquer conteúdo trabalhado, e digamos fortemente para a leitura, o que, como, com que objetivos os praticamos ou os proporcionamos, estaremos manifestando os objetivos que temos para com a prática educativa e com a sociedade que queremos.

Notas

* Mestre em Educação e Ensino, UnC/UNICAMP, professora da Unochapecó – Chapecó (SC). Endereço: Rua Dom Pedro II – n. 424 – São Lourenço do Oeste (SC). Fone: (49)344619/3441088.

¹ Cagliari (1991, p. 106, 108, 111) dá as seguintes definições para as diferentes fases da escrita: pictórica: é a escrita através de desenhos que se associam não aos sons, mas às imagens do que quer representar, com representações simplificadas dos objetos da realidade; ideográfica: caracteriza-se pela representação das idéias por meio de sinais que reproduzem objetos concretos. Alfabética: tem a representação puramente fonográfica, ou seja, as letras representam pelo som.

² A ideologia é definida por Löwy (1999, p. 13) como “visão social de mundo”, que são aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes determinadas.

³ Para Orlandi (2000, p. 12), a leitura parafrástica caracteriza-se pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que supõe ser o do texto (dado pelo autor), e a leitura polissêmica se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

⁴ Intertextualidade, para Orlandi (2000, p. 11), são as relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros, existentes, possíveis ou imaginários.

Referências

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Lingüística**. 3. ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1991.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Discurso & leitura**. 5. ed. São Paulo; Campinas: Cortez, 2000.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos da pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Abstract: This text approaches the need of the reading practice, reading in addition it is expressed, that is seen, that it is of the ear, as one of the roads for the understanding of the knowledge historically produced, leaving the school spaces, producing effects for the individual and collective action in all the contexts susceptible to human interference.

Keywords: reading, writing, ideology, process, historicity.

Recebido em: mar. 2004.

Aceito em: jun. 2004.