

Ana Cristina Baggio

**EM BUSCA DE LEITORES
NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Passo Fundo

2011

Ana Cristina Baggio

**EM BUSCA DE LEITORES
NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a Dr. Tânia Marisa Kuchenbecker Rösing

Passo Fundo

2011

Para o Henrique, o pequeno-grande leitor de nossa família, que encontre mediadores capazes de continuar fazendo-o sonhar e viajar, através da leitura literária.

Agradeço a todas as pessoas que comigo compartilharam estas ideias. Aos meus pais pela compreensão, paciência e estímulo durante a escritura deste trabalho. Pelo incentivo das irmãs, Graziela e Itamara. Ao professor Dr. Miguel Rettenmaier da Silva pelas dicas na qualificação e ensinamentos na disciplina Teorias da Leitura. E, em especial, pelo estímulo da orientadora professora Dr. Tania M. K. Rösing, modelo de persistência em fazer da leitura seu alimento para a alma. E, pelos relatos de viagens – práticas leitoras, que me fizeram viajar e conhecer os autores, o mundo, sem sair da ‘universidade’.

RESUMO

Ao longo dos tempos, o discurso sobre a formação da leitura no Brasil, envolvendo *a escola, o professor e o aluno*, não são nada animadores. O ato de ler não está devidamente consolidado e a má-formação das habilidades leitoras decorre da fragilidade do processo educacional presente no país. Nesse sentido, o presente trabalho – *Escola – professor- aluno: caminhos de leitura* – envolve a teorização baseada na *visão diacrônica* da leitura – a influência dos países europeus, mais precisamente de Portugal na escolarização do povo e na formação dos leitores, na presença da mulher nos campos familiar e profissional, nas influências leitoras de alguns escritores na família e na sociedade. Nas *concepções de leitura* há o cotejo de conceitos norteadores do trabalho dos professores; a ‘apresentação’ da geração *Homo zappiens* e dos gêneros textuais emergentes, tornando as tecnologias aliadas ao processo educacional – grande desafio para os docentes. O trabalho dedicou também um olhar à *formação dos leitores*, especificando que no mundo da leitura encontram-se as crianças, os adolescentes, a escola, o professor, a biblioteca e as práticas leitoras, saindo da intenção à ação. Destacou-se ainda a relevância das ações desenvolvidas pelo Centro de Referência de Literatura e Multimeios, da Universidade de Passo Fundo. Contudo, para estabelecer uma interação entre teoria e prática foram realizadas entrevistas com professores das redes municipal e estadual de Paim Filho, objetivando conhecer as práticas leitoras dos professores e o uso das tecnologias – dentro e fora do ambiente escolar. A investigação chegou à conclusão de que o professor não possui uma base sólida de leituras literárias e o uso das tecnologias ficou restrito à vida pessoal. Após, realizou-se a apresentação de um colóquio para os entrevistados, revelando a importância da leitura literária para o professor enquanto pessoa e profissional leitor, pertencente à instituição escola, formador e mediador de novos leitores. Por fim, a criação e apresentação do *blog*, chamado *simpraleitura*, permitirá a interação, a exposição, a análise crítica e a sugestão de caminhos para a formação de leitores literários, sempre no intuito de evidenciar que o professor, apesar da sociedade plural e tecnológica, ainda é referência na formação e na mediação leitora.

Palavras-chave: Visão Diacrônica. Formação do leitor literário. Práticas leitoras. Socialização de ideias

ABSTRACT

Throughout time, the discourse about the formation of readers in Brazil, involving the school, the teacher and student are far from encouraging. The act of reading is not entirely established and malformation of the skills readers due to the fragility of the educational process in this country. In this regard, this paper: *School-teacher-student, ways of reading* - involves theorizing based on diachronic view of reading - the influence of European countries, more precisely from Portugal in people's education and formation of readers, in the presence of women in family and professional fields, the influences of some readings and writers in the family in society. In conceptions of reading there is the comparison of guiding concepts of the teachers' work, the 'presentation' of *Homo zappiens* generation and of emerging textual genres, making the technologies allied to the educational process - big challenge for teachers. The paper also dedicated a look at the formation of readers, specifying that in the world of reading are the children, the teenagers, the school, the teacher, the library and the reading practices, coming from intention to action. It also highlighted the relevance of the actions developed by the Reference Center of Literature and Multimedia, from the University of Passo Fundo. However, to establish an interaction between theory and practice, interviews were conducted with teachers of municipal and state net of the city of *Paim Filho*, aiming to know the reading practices of teachers and the use of technology - both inside and outside the school environment. The investigation concluded that the teacher does not have a solid foundation of literary readings and use of technology was restricted to personal life. After, there was a colloquium presentation to respondents, revealing the importance of literary reading for the teacher as a person and professional reader, belonging to the school institution, trainer and mediator of new readers. Finally, the creation and presentation of the blog, called *simpraleitura*, will allow interaction, exposure, critical analysis and the suggestion of paths for the formation of literary readers, always with the aim of showing that the teacher, despite the plural society and technology, is still reference in training and mediation reading.

Keywords: Diachronic view. Formation of the literary reader. Reading practices. Socialization of ideas.

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

CONTEMPORÂNEO.....	09
1. VISÃO DIACRÔNICA DA LEITURA.....	15
1.1 Caminhos trilhados pela leitura.....	15
1.2 A escola, os livros didáticos, os leitores (clandestinos).....	22
1.3 A mulher, a leitora, a professora.....	28
1.4 Viver entre livros: o prazer de ler para si e para os outros.....	33
2. CONCEPÇÕES DE LEITURA: DO IMPRESSO AO DIGITAL	40
2.1 A leitura à luz do livro impresso.....	41
2.2 O leitor e a sua performance.....	44
2.3 A literatura e seus efeitos de recepção	49
2.4 Quem tem medo do livro impresso?	53
2.5 O livro no século XXI: já somos digitais ou continuamos analógicos?.....	61
2.6 As novas tecnologias: as novas hóspedes.....	67
2.6.1 Homo zappiens: prazer em conhecê-lo	71
2.6.2 Novas aprendizagens: um ‘novo mundo’ para a escola e para o professor.....	75
2.7 Gêneros textuais emergentes	78
3. FORMAÇÃO DO LEITOR: SUJEITOS, ESPAÇOS E AÇÕES	85
3.1 No mundo da leitura: as crianças.....	86
3.2 No mundo da leitura: os adolescentes.....	90
3.3 No mundo da leitura: a escola	93
3.4 No mundo da leitura: o professor.....	98
3.5 No mundo da leitura: a biblioteca.....	105
3.6 No mundo da leitura: da intenção à ação	107
4. NO CONTEXTO DA ESCOLA, SUBSÍDIOS À CONDIÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR	113
4.1 O perfil leitor do professor pesquisado	114
4.2 Descobertas em relação aos hábitos de leitura, preferências leitoras, espaços de leitura	115
4.3 O professor em relação às tecnologias	121
4.4 Primeiras considerações em relação à entrevista.....	126
5. COLÓQUIO: ILUMINANDO CAMINHOS.....	128

5.1 Professor – leitor	128
5.2 Leitura – viagem	129
5.3 Leitura – história	129
5.4 Leitura – família.....	130
5.5 Leitura – professor	130
5.6 Leitura – escola.....	131
5.7 Leitura – identidade.....	132
5.8 Leitura – da intenção à ação	133
5.9 Leitura – com a palavra o escritor.....	133
6. BLOG: SIMPRALEITURA	136
7. A (ILUSÃO) DA CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES	151

PRIMEIROS PASSOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR CONTEMPORÂNEO

No começo a Palavra já existia[...]
A Palavra estava no mundo,
O mundo foi feito por meio dela,
Mas o mundo não a conheceu.
Ela veio para a sua casa,
Mas os seus não a receberam.
(Evangelho segundo João)

O prólogo do evangelho de João inicia falando da palavra como a sabedoria de Deus, vislumbrada nas maravilhas do mundo e no desenrolar da história. É pela palavra que se entra no mundo humano, através da contação de histórias, da alfabetização, transformando os símbolos gráficos em palavras, o que, contudo, não é suficiente. Aprender a ler também não basta, é preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas, sublinha Rubem Alves (2003), produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, ao longo de suas vidas, não vão ler um livro sequer e, se o fizerem, ou o fazem por obrigação, ou não o fazem por prazer.

A oralidade, os símbolos, os ícones, desenhos marcas dos povos do ontem e do hoje sempre estiveram presentes na história da humanidade. O impresso surgiu primeiramente no Oriente em gravações em madeira para, mais tarde, ter incorporada as inovações surgidas no Ocidente com a invenção da imprensa por Gutenberg. O longo caminho percorrido com a Revolução Industrial, com os governos dominadores, confirmando a máxima de quanto menos instruído melhor para governar, garantia o sucesso das doutrinas subversivas. No Brasil as práticas de leituras escassas e restritas a poucos, o grande número de analfabetos, a expansão e o controle sobre as produções do mercado livreiro, os interesses dos colonizadores portugueses deixaram marcas pouco animadoras no que tange à escolarização e à formação de leitores. Para propor mudanças na educação faz-se necessário perceber que no Brasil grande parcela da população não domina habilidades mínimas de leitura, o que constitui uma dívida

social, assumindo proporções alarmantes. Os índices apresentados nas pesquisas do Censo do IBGE indicam que o Brasil possui 14,6 milhões de pessoas analfabetas, influenciando sobremaneira o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é baseado na educação (alfabetização e taxa de matrícula), na longevidade (esperança de vida ao nascer) e na renda (PIB, renda per capita) da população. O Brasil ocupa, entre 169 países, o 73º lugar. Diante dessa dificuldade de atingir patamares mais elevados, os reflexos são sentidos na educação, nas práticas leitoras, que não se consolidam para serem modificadoras desse processo. Esses dados demonstram a fragilidade do processo educacional e por conseguinte na má formação leitora do povo. O Ministério da Educação e Cultura mostrou, através de avaliações aplicadas nas escolas, a grande defasagem entre o desempenho esperado para a série e o desempenho real dos alunos em habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos, pois o foco do ensino da Língua Portuguesa, no país, não está na leitura e na escrita, mas na gramática.

Na transição do século XX para o século XXI, diante dos baixos índices registrados nas pesquisas em relação à escolarização e à leitura e com o intuito de responder algumas inquietações, optou-se por realizar um estudo que vislumbre a temática *Em busca de leitores no contexto da escola*, com o objetivo de sugerir subsídios teóricos para a reflexão do professor como sujeito do processo de desenvolvimento do ato de ler, refletindo como deve proceder o “novo” professor em relação à sua formação leitora enquanto pessoa, enquanto profissional leitor e enquanto leitor dentro de uma instituição, na função de formador de leitores, mediador de leituras, com vista a aprimorar práticas docentes. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e, em seguida, uma análise de dados coletados através de entrevistas com professores das redes municipal e estadual do município de Paim Filho. A base teórica trilhou um percurso, estabelecendo, a princípio, um estudo sobre a *visão diacrônica da leitura*, entendendo que é necessário conhecer o passado para pensar o presente e projetar o futuro, analisar a propagação da leitura, os caminhos percorridos pelos leitores, a escola, os livros didáticos e os leitores clandestinos. A abordagem sobre a mulher e seu ‘mundo’, incluindo a leitura e a profissão- professora. Finaliza-se esse primeiro capítulo com exemplos de escritores que foram mediadores de leituras em suas casas, tornando a leitura um prazer para a família e, o exemplo deixado pelo bibliófilo José Mindlin, sobre o valor do livro e da leitura na vida das pessoas. Esse caminho feito à luz das autoras e pesquisadoras Abreu, Lajolo, Kleiman, Zilberman entre outros, que mostram como a colonização do país, a influência dos países europeus, mais precisamente de Portugal, a maneira de ler e ver a história do Brasil, a escolarização do povo, a formação de leitores apresentando avanços e retrocessos, o situar-se e o conhecer da história é importante para seguir caminhos, abrindo

espaços para cotejar no segundo capítulo as *Concepções de Leitura* e entender a força e a fonte perene de certos conceitos que devem nortear o trabalho do professor.

Caminha-se no sentido de compreender que a construção do sentido do texto depende dos diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, para que o leitor interaja com o texto, tornando a leitura um processo interativo. As novas tecnologias, as novas aprendizagens, o questionamento a ser respondido se somos digitais ou analógicos, sobre quem tem medo do livro, e/ou quem é esse novo aluno presente na escola chamado *Homo zappiens* pelos pesquisadores, recebe atenção especial, buscando contribuições teóricas nos autores Chartier, Colomer, Hayles, Jouve, Lèvy, Petit, Rösing, Veen e Wrakking, entre outros que abordam questões atuais sobre esse novo aluno que se apresenta no dia a dia na sala de aula, no convívio social. Apresentar essa nova geração não é tarefa difícil, segui-la, porém, torna-se um grande desafio para os educadores, pois, se a escola continua a mesma, os alunos não. Esses chegam demonstrando um comportamento diferente, direto, ativo, impaciente, incontrolável e, de certa forma, indisciplinado. Novos métodos, novas abordagens de ensino precisam ser realizadas para que se consiga prender a atenção dos estudantes. A velocidade das informações e o fluxo das inovações tecnológicas, o consumo das novas mídias assustam e precisam ser entendidas por pais e professores, para que possam caminhar ao lado desses jovens, que relegam a escola e o convívio familiar a segundo plano. No que diz respeito à escola, serão necessárias novas aprendizagens, passando do temor excessivo diante das novas tecnologias para torná-las aliadas no processo. O uso dos gêneros textuais emergentes vem se somar com as reflexões pretendidas, e a escola não pode estar à margem desse processo tecnológico, esta é, na verdade, uma questão de inclusão no processo educativo.

“Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive”, afirma Lajolo (2008) ao referir-se que a formação leitora nem sempre se dá nos bancos escolares. No terceiro capítulo é traçado o caminho da *Formação do leitor: sujeitos, espaços e ações*, enfatizando que, *no contexto da leitura*, estão as crianças, os adolescentes, a escola, o professor, o espaço da biblioteca escolar e as práticas leitoras. À luz do pensamento de Ceccantini, Chartier, Colomer, Jouve, Leal, Scliar, Rettenmaier, Rösing, Silva, Tussi, Zilberman e outros, procura-se argumentar a importância da leitura, como ela deve se desenvolver na infância inicial, na adolescência, na idade adulta e no espaço que os professores, deveriam conferir especial atenção, chamado de Biblioteca escolar. A formação de leitores pressupõe a formação de professores, de bibliotecários, de mediadores, de agentes culturais enquanto sujeitos leitores. Formar outros leitores passa primeiro pelo entusiasmo

peçoal, convicto, e prazeroso que a leitura proporciona e, assim pelo trabalho que contagia todos que estão no seu entorno. José Mindlin, bibliófilo brasileiro, afirmava que ao longo da vida procurava inocular nas pessoas o vírus do amor ao livro e do interesse pela leitura, não perdendo nenhuma oportunidade de falar sobre livros e leitura, na esperança de conseguir mais pessoas inoculadas. Tussi e Rösing (2009) afirmam ser a família única responsável, além dos cuidados e desenvolvimento da criança, por introduzir a leitura literária na infância inicial, a qual estabelece laços de afetividade entre os pais e bebês e auxilia no desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Dá-se atenção especial neste capítulo ao professor, aos espaços e tempos vividos como leitor, ao ofício docente, permeados por dificuldade e entraves, porém, com a necessidade de criar, como refere Silva (2009), uma identidade “robusta e redonda” em sua trajetória profissional, pois, se possuir uma história frágil e fraca de leitura tanto no momento da formação docente quanto na atuação de sala de aula, transmitirá aos estudantes um modelo frágil e fraco de leitura. No mundo da leitura estão presentes as ações, as práticas leitoras que acontecem de norte a sul do país. A ênfase recai sobre os projetos realizados no Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo. O envolvimento de pesquisadores, intelectuais, professores universitários, bolsistas, políticos e voluntários fazem de Passo Fundo a Capital Nacional da Literatura e o esforço incansável da coordenadora das Jornadas Literárias, a professora doutora Tania Rösing, faz com que o evento ganhe relevância no meio acadêmico e governamental e gere reflexões e ações para transformar o Brasil em um país de leitores.

Após a solidificação da base teórica, fez-se uma entrevista com professores das redes municipal e estadual do município de Paim Filho, abrangendo um total de 53 professores, sob a forma de perguntas, algumas com múltiplas escolhas e outras descritivas, versando sobre o grau de instrução dos professores, o nível de ensino em que atuam, as preferências de leitura e autores, as pessoas que influenciaram em sua vida como pessoas e/ou profissionais leitores, os espaços preferidos de leitura, os suportes (impessos ou digitais) em que se sentem mais à vontade para ler, os livros de que mais gostaram - literários e não-literários, os suportes tecnológicos existentes e usados em suas casas e nas escolas onde atuam; o tempo em que se dedicam a usar as ferramentas tecnológicas, entre outras questões, sendo que a última analisa como se sente o professor, se à vontade ou não, no manuseio das ferramentas tecnológicas. A intenção de realizar essa entrevista não pressupõe saber, julgar adequadas ou inadequadas as escolhas de leitura feitas pelos professores, mas constitui-se uma forma de detectar se a formação leitora do professor vem de encontro com a teoria proposta, se o professor é um leitor literário, se a sua formação leitora inicial teve bases na família ou na escola, se os

suportes tecnológicos estão presentes nas suas práticas profissionais e outras análises que serão feitas confrontando teoria e prática. Vale salientar que as respostas, as constatações, feitas na entrevista, estão desenvolvidas no capítulo 4.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa e da necessidade de trocar ideias para iluminar o caminho dos professores entrevistados, organizar-se-á um colóquio – um encontro com os professores entrevistados, municipais e estaduais, para que, baseados na teoria desenvolvida nos primeiros capítulos, nas respostas dadas na entrevista, haja uma socialização das ideias, um apontar caminhos conscientizando o professor sobre a importância da leitura literária, sobre a importância da formação e do estudo contínuo do professor, sobre a importância de conhecer o perfil do ‘novo aluno’ que se apresenta na escola, de conhecer as práticas leitoras desenvolvidas nas escolas - como meio de interação nas atividades desenvolvidas; bem como, apresentar as práticas realizadas no Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo e em outros locais. Convencer, conscientizar, organizar uma proposta conjunta de ação para as escolas, que contribuam na entrevista, em relação à leitura, ao tempo dedicado à leitura na escola e fora dela, aos espaços-bibliotecas, como lugares agradáveis para leitura e construção do conhecimento, beneficiando o professor como pessoa e profissional leitor e o aluno-leitor, será o encaminhamento para uma contínua ação leitora nas escolas.

À socialização das ideias, das sugestões e à continuidade das reflexões, para abranger um público maior que o restrito nas escolas, será feito através de uma ferramenta tecnológica – *Blog: simpraleitura*, como um momento contínuo de formação, permitindo que os usuários, professores envolvidos na pesquisa e demais profissionais da educação postem fotos, imagens, textos, comentários, envolvendo à formação do professor-leitor literário, contribuindo com sugestões de leituras, questionamentos, interatividade com outros leitores, confrontem ideias, ajudem na sensibilização das pessoas sobre a importância da leitura, atingindo um espaço maior que as conversas de sala de aula, dos recintos fechados que são as bibliotecas, os corredores das escolas, os pátios escolares, a sala dos professores. A interação que se pretende é fazer do professor um seguidor assíduo na troca de ideias, informações e conhecimentos, frutificando na sala de aula e na aplicação de novas metodologias.

A análise da teoria, os trabalhos propostos não possuem a intenção de formar verdades únicas e últimas, mas apenas de lançar um outro olhar que as teorias possibilitam, que são avessas ao sedentarismo, à acomodação. A pesquisadora Colomer afirma que num mundo cada vez mais globalizado e desigual há “muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem

instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para poder resgatar-se”.(2007, p.141). A escola ocupa um lugar privilegiado para dar sentido ao trabalho docente e à formação de leitores literários, para a conquista de suas autonomias.

1 VISÃO DIACRÔNICA DA LEITURA

A leitura não é uma prática neutra.
Ela é campo de disputa, é espaço de
poder.

Márcia Abreu

A leitura é capaz de proporcionar os mais variados benefícios, como tornar os sujeitos cultos, e por consequência mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros. A leitura é um fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero. Mas nem sempre o ato de ler foi visto de forma tão positiva. Ao longo da história, diversos movimentos aconteceram para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. À percepção de que os livros têm a capacidade de difundir mais amplamente as ideias e com menor alarido levou, na história, o empenho em censurar, controlar, proibir a composição, a publicação, venda e posse de livros tidos como inconvenientes. Questões de moral juntas a questões religiosas e contíguas ao poder público deram origem ao desejo de controlar as leituras, de banir livros que contestavam o sistema político, que questionavam atitudes dos governantes ou que fariam perceber as desigualdades sociais.

Diante da necessidade de conhecer o passado, um pouco da história da leitura no avançar dos séculos, os caminhos que foram trilhados pelos leitores, pela escola, pela mulher - como mãe-mulher-professora, pelos escritores faz-se necessário entender as ações do ontem, os caminhos trilhados pela leitura quer para continuar com as práticas, aceitando-as, quer para reorganizá-las.

1.1 O futuro vem do passado: a história

Os leitores do presente, herdeiros de uma longa história, incorporaram três inovações fundamentais em relação ao livro. A primeira diz respeito ao 'códex', livro composto por

folhas reunidas dentro da mesma encadernação, o qual, entre os séculos dois e quatro, foi substituindo os rolos lidos na Antiguidade grega e romana. A segunda inovação é oriunda de mudanças ocorridas nos séculos XIV e XV, em época anterior à invenção de Gutenberg, quando houve a criação de um novo tipo de livro, que continha dentro de um mesmo objeto obras compostas por um só autor ou somente uma obra, o que não era frequente naquele mundo clássico ou na tradição cristã. Por fim, no século XV foi inventada a imprensa, que se tornou a técnica mais utilizada para a reprodução do escrito e a produção dos livros.

As diferentes relações estabelecidas pelos homens com os livros e a leitura ao longo do tempo têm uma história a ser contada, entendida e refletida. O eurocentrismo de achar que a relação entre leitura, impressão e publicação deveu-se somente pela invenção de Gutenberg, embora de fundamental importância, conduziu à necessidade de reflexão sobre outras maneiras de publicação. Em países como China e Japão livros foram gravados em madeira, o que mantinha uma forte ligação entre o manuscrito (provindo da caligrafia) e a publicação, bem como a durabilidade dos blocos de madeira, os quais permitiam que milhares de exemplares do mesmo título fossem impressos, ajustando-se à demanda do mercado. Esse tipo móvel, em terracota, usado na China desde o século XI, foi inventado nas civilizações asiáticas. No século XIII, contudo, os coreanos imprimiam textos em caracteres de metal; entretanto, o tipo de impressão continuou limitado, esporádico e reservado a certos gêneros de trabalhos, como religiosos e clássicos, ou textos oficiais e escolares. Com o invento do tipo móvel, o Oriente não o usou amplamente, não implicando uma ausência de publicação em larga escala. Dependeu sim de uma técnica usada no Ocidente que era a impressão em blocos, que de certo modo assegurou grande circulação de textos impressos, empresas de publicação comercial, uma densa rede de bibliotecas, sociedade de leitores e livrarias e a ampla difusão de gêneros populares.

Márcia Abreu, no livro *Leitura e História e história da leitura* (1999), afirma que a publicação de um texto, mesmo no mundo ocidental, antes ou depois da invenção de Gutenberg, não implicava necessariamente sua impressão. As cópias manuscritas, depois do invento da impressão, ainda circulavam entre um número limitado de leitores, como panfletos políticos, folhetos informativos com conteúdos proibidos, composições poéticas escritas por “escritores não profissionais” ou de trabalhos eruditos dos membros da República das Letras, que tinham valores em comum e desprezavam o comércio livreiro que corrompia os textos, preferindo assim a circulação manuscrita de seus trabalhos a um público seletivo que preservava os textos e os conteúdos neles contidos.

Lembra Abreu (1999) que em oposição contra as tentações do “etnocentrismo da leitura”, os autores não imaginavam de maneira alguma um leitor silencioso e solitário, pois os textos nesta época foram planejados para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, atendendo, basicamente, a dois propósitos, o primeiro com uma função pedagógica, demonstrar o domínio de retórica e do falar em público, e o segundo visando colocar o texto em circulação, “publicá-lo”. A relutância em imprimir os textos, as peças teatrais, devia-se ao fato de colocar os trabalhos nas mãos dos compositores e ao fato de que, ao serem impressos, ocorriam muitas falhas de impressão e erros no texto, bem como devido ao destino que era dado às peças teatrais, privando-as de sua “vida”. Porém, a necessidade de imprimir acabou se tornando imposição, o que possibilitou aos leitores ter acesso ao maior número possível de livros e atingir um maior número de leitores. Isso não foi, contudo, condição para estabelecer uma ampla difusão da cultura impressa. A invenção e a difusão dos livros impressos provocaram “revoluções na leitura”. O processo da leitura oral para a leitura silenciosa chegou primeiro entre os leitores ocidentais, restrita aos escribas monásticos, em seguida às universidades, entre os séculos XI e XIII, tornando-se prática comum entre cortesãos e aristocratas laicos a partir do século XIV. Neste caminho trilhado pela leitura, a ruptura da leitura oral para a silenciosa permitiu um relacionamento mais íntimo, reservado, bem como a possibilidade de ler mais rapidamente, de ler mais e de ler textos mais complexos.

O crescimento na produção dos livros, na Europa, a multiplicação e a transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições (bibliotecas de empréstimo, clubes do livro, sociedades de leitura), tornaram possível a leitura de livros e periódicos sem que eles tivessem que ser comprados. Novos gêneros textuais e novas práticas de leitura foram incorporados. Os textos eram lidos, relidos, vivia-se o texto, os leitores identificavam-se com a trama, com a sensibilidade, principalmente nas leitoras afloravam emoções e lágrimas. Destaca Abreu que as leitoras com frequência tomavam de suas penas para expressar seus próprios sentimentos ou para escrever ao autor como diretor de consciência e guia de suas vidas.

O século XX também marca outra revolução na leitura, quando a transmissão eletrônica de textos transformou a noção de contexto ao substituir a estrutura de livros, jornais, revistas, por arquivos eletrônicos, arquiteturas lógicas que regem banco de dados e sistemas de processamento, que torna possível o acesso à informação. Acontece nesse momento uma reorganização da economia da escrita, sendo redefinidas categorias que organizavam as expectativas e as percepções dos leitores. Os conceitos jurídicos, categorias

estéticas, noções administrativas e instrumentos bibliográficos foram reformulados em detrimento dos textos eletrônicos, bem como a recepção e a capacidade de intervir no livro e de tornarem-se coautores, podendo modificar, intervir e reescrever o texto a qualquer momento, pois o computador altera o relacionamento com a cultura escrita. Ressalta a autora que a passagem dos textos do livro impresso para a tela do computador é uma mudança tão grande quanto à passagem do rolo ao códex durante os primeiros séculos da Era Cristã. Tudo isso desafia a ordem dos livros familiares aos leitores e dita novos caminhos de leitura que superam as limitações tradicionais impostas pelos objetos impressos. O velho sonho tornou-se pensável, o velho texto alcança – ao menos teoricamente – a todos. As bibliotecas sem parede estão em nosso futuro, diz a autora, no entanto, a escrita dos impressos para a tela cria possibilidades incomensuráveis, causando a violência aos textos ao separá-los do seu meio original, no qual foram publicados e apropriados. Se os trabalhos fossem transmitidos somente na nova versão eletrônica, poderia haver um risco enorme de se perder a inteligibilidade de uma cultura textual, a qual esteve por um bom tempo associada não somente à impressão, mas também a uma determinada forma do livro, o códex, constituído por folhas e páginas dobradas, afirma Abreu (1999).

Há um duplo desafio de preservar o texto escrito pelas bibliotecas, tornando acessível a herança da cultura escrita e a representação eletrônica dos textos dotados de diferentes usos e efeitos. Combinar a pluralidade de possibilidades entre o impresso e o eletrônico é um desafio. A autora ressalta que “temos de lembrar que somente preservando o entendimento da cultura impressa poderemos saborear completamente a ‘felicidade extravagante’ prometida pelas invenções tecnológicas”(ABREU, 1999, p.31).

Ao longo dos séculos, o estatuto simbólico da leitura, as funções dos “letrados”, as finalidades e os usos práticos da leitura mudaram. As características das culturas oral e escrita modificaram-se. O corpus frequentado e a maneira de ler construíram variados hábitos de leitores. Em cada etapa da história houve mudanças na aprendizagem da leitura e da escrita. Abreu (1999) aborda a história da leitura escolar numa perspectiva da história cultural, questionando a oposição clássica entre oralidade e escrita, segundo a qual aquele que aprende a ler passaria do mundo da cultura oral ao mundo da cultura escrita. Centrando atenção no domínio francês, a autora apresenta três momentos-chave dessa história. O primeiro momento aconteceu no final do século XVII, quando o francês Jean-Baptiste de La Salle criou um novo tipo de escolarização, tendo em vista os setores populares urbanos - os artesãos e pequenos negociantes, centrando o conhecimento na leitura e na catequese, o conhecimento da escrita, da aritmética e da contabilidade. O segundo momento aconteceu entre 1833 e 1842, quando as

escolas, controladas pelo Estado, visavam uma alfabetização de massa e uma pedagogia da escrita primária, ultrapassando a cópia de textos para chegar a um “saber dirigir”, restrito na época aos filhos de notáveis. O terceiro momento coincide com os anos precedentes à Grande Guerra, quando foram assegurados a todos os alunos pelo menos cinco anos de estudo, concebendo um currículo em que colocava as bases de uma nova cultura escolar. A leitura e a escrita foram pensadas também como meios de adquirir outros conhecimentos, mudando a concepção de mundo. As crianças do campo e da burguesia urbana tinham como referência grandes textos da literatura nacional, nos liceus e nos colégios. Na alvorada do século XX iniciou-se um debate sobre a maneira de ler e escrever, de entender e memorizar que podiam fundar a cidadania da elite e do povo.

Escrever, ler e contar eram competências claramente identificáveis e constantes na longa duração dos estudos pioneiros sobre alfabetização. Às vésperas da Revolução Francesa aprendia-se a ler antes de aprender a escrever, depois, a “desenhar os números”. Apenas uma minoria de crianças perseverava além das classes de leitura. Segundo a autora, instruídos estavam todos os que deixaram a escola sabendo ‘somente a ler’, e ressalta que para as pessoas do século XX que aprenderam a ler e a escrever simultaneamente, era difícil perceber os efeitos práticos dessa dissociação. A autora questiona: “A que uso visa uma leitura sem escrita? O que impediu uma difusão mais ampla da escrita e do cálculo?”(1999, p.41) Para responder as perguntas, era necessário refazer a gênese das aprendizagens e sua escolarização no decorrer do tempo. A trilogia do “ler-escrever-contar” respondeu ao primeiro projeto de instrução generalizada. A língua da igreja, erudita, do direito, da medicina, das correspondências ente os “letrados” era o latim, que exigia familiaridade com os textos, que deveriam ser memorizados. A aprendizagem precoce da língua era uma obrigação para todos desde as práticas jurídicas, aos escrivães, aos meros padres. Escolas para as crianças da elites constituíram um currículo escolar em torno do que era sua língua de trabalho, a língua da cultura. As preocupações com a escrita ficavam sob a responsabilidade das famílias a partir do sexto grau. A leitura dos textos não era um fim em si, mas uma preliminar à escrita, pelo fato de todos frequentarem os mesmos corpus de referência, conhecer, os mesmos lugares comuns. A necessidade de escrever estava com os comerciantes, pois precisavam fazer a escrituração comercial e corresponder-se com clientes e fornecedores. Os escribas, ao final do século XV, propuseram seus serviços aos artesãos e lojistas, tanto para escrever cartas e cuidar dos registros, como para ensinar às crianças a arte de escrever e de calcular. Aos poucos, no final do século XVIII, a cultura e saberes foram se estruturando e normalizando, através do aparecimento dos professores cada vez mais eficazes.

Para Márcia Abreu (1999), um terceiro modelo em relação com a escrita aconteceu a partir do século XVI, no mundo em que as igrejas e dogmas estavam divididos, pois não bastava mais só batizar a criança, mas formá-la, instruí-la na verdadeira religião. Foram feitos manuais, guias para aqueles que ensinavam, onde as orações e os principais elementos das doutrinas tinham a forma de perguntas e respostas alternadas. Essa escuta, memorização e recitação era uma primeira iniciação à cultura escrita. O livro do mestre tornou-se o livro do aluno e os pequenos catecismos tornaram-se livros de leitura, onde as escolas figuravam como lugar comum para a formação cristã, uma cultura católica mínima, ancorada nos saberes da escrita. Segundo a autora, as Reformas, primeiro a Protestante e depois a Católica, asseguraram o projeto de alfabetização geral, porém não o suficiente para terminar o analfabetismo, ainda com índices quase que generalizados.

Prossegue Abreu (1999) afirmando que um novo modelo de elementar foi criado por Jean-Baptiste de La Salle, do instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que garantia uma escola gratuita e moderna, com o mérito de atender ao mesmo tempo aos projetos educativos da Reforma Católica e às expectativas profanas das camadas populares, proporcionado conhecimentos utilitários aos menos favorecidos. A escola gratuita, para todos, a escola moderna, a exigência da frequência de vários anos, o privilégio não só da língua latina mas da língua francesa, a lentidão na aprendizagem, a passagem por todas as classes de leitura – o primeiro, o segundo, o terceiro livro, o Saltério, a Civilidade, as cartas escritas a mão, não eram um obstáculo, mas uma vantagem que prolongava o processo de escolarização, pois os alunos entravam na classe da escrita e depois do cálculo, somente aos dez anos. Essa sistemática permitiu acolher alunos em grande número, favorecidos também pelo material pedagógico padronizado: quadros de letras e sílabas impressos, manuais idênticos. Neste ínterim, aparece o papel do professor com o objetivo de cuidar da instituição e do bom desenvolvimento das operações. As intervenções do professor junto aos alunos eram poucas, pois os melhores alunos eram modelos para os mais fracos. A sucessão de ler-escrever-contar poderia ser separada da religião, o que implicava grande preocupação, pois a escola era ritmada pelos rituais religiosos com orações cotidianas ao começo e ao término das atividades, com assistência regular à missa, calendário litúrgico dos domingos e feriados, o que foi entendido pelos revolucionários quando conservaram a organização das atividades e introduziram outros textos. A alfabetização generalizada proposta pela Igreja católica não foi aceita no século XIX, após a Revolução, pois dentro do partido da Ordem vozes afirmavam que quanto menos instruído o povo melhor para governar - se o povo fosse ignorante, o terreno para os regimes tirânicos estava preparado, garantindo o domínio sobre o povo. O

esforço escolar do século XIX consistia em promover uma pedagogia que não se limitasse somente a ler, mas que ligasse leitura e escrita, passando por transformações. A primeira seria o da leitura e da escrita, com o uso de novas técnicas de escrever que envolviam o abandono da pena de ganso pela pena metálica, a abundância de papel barato, o uso de giz e lousa para os iniciantes, tornando, mais tarde, por volta de 1880, uma “forma ordinária de escolarização”. O segundo ponto afetou os conteúdos, preocupações como a simultaneidade da leitura e da escrita conduzia aos estudos dos elementos da língua francesa e as preocupações com a ortografia, com a gramática. Os professores adotaram práticas que permaneceram até o século XX: ditado de textos, conjugação, análise gramatical, exercícios sobre as quatro operações, problemas de aritmética, cópias de textos (resumos de história e geografia) e prova escrita das lições. O domínio da escrita levou à terceira inovação: aprender a redigir textos, o que era reservado apenas a alunos dos liceus ou dos colégios acostumados a traduções e retóricas da humanidade clássica. Exercícios como as ampliações, retiradas de fragmentos de um autor e logo em seguida ampliadas procurando imitar o estilo dos textos dados como modelo eram comuns nessa época. Segundo Abreu, foram os discursos de Cícero, as histórias de Tito-Lívio, a poesia de Virgílio que influenciaram a retórica e desprendendo-se dos “lugares comuns” foram levados para a arte de pensar e escrever. Os professores após submeterem-se aos testes do bem redigir sobre um determinado assunto, podiam assumir as escolas. Voltar-se para a formação do professor era a prioridade, pois se o professor redigisse bem os alunos também o fariam. Outros processos de escrita foram adotados como a liberdade de não mais escolher imitar os grandes autores, mas expressar seus sentimentos, seus pensamentos, porém, por muito tempo, o ato de escrever manteve-se sempre na leitura de um texto-fonte a transformar. Foram introduzidos além da trilogia de saber ler-escrever-contar, novos conteúdos para dominar a língua francesa, programas de saberes científicos e exercícios de redação em grande escala.

A escola tornou-se gratuita, obrigatória e laica sob a influência da Terceira República. As pressões políticas que os padres e os prefeitos faziam sobre os professores “não mais existiam”. Medidas administrativas e os investimentos financeiros eram voltados para a formação docente. No início do século XX vários projetos pedagógicos coexistiam, os alunos possuíam um “livro de leitura” reunindo saberes que julgavam úteis ao escolar - instruir e educar, cumprindo um ritual de leitura em voz alta, em seguida respondiam perguntas do professor, aumentando a complexidade na medida em que avançavam os cursos, do médio ao superior.

A leitura segue caminhos com suas finalidades antigas – o escrito memória e o escrito ferramenta, e depois com suas finalidades modernas da leitura-saber (a enciclopédia) ou da leitura edificante (o relator moralizador), a leitura pelo amor do texto, que só a literatura legítima, porque ela tinha um efeito considerado um perigo, levando o leitor a ler sem o seu mestre, na solidão, deixando-se influenciar por textos imorais, subversivos, romances, ensaios políticos, criando consciência, libertando-se.

Por isso os grandes escritores deveriam constar em todos os programas dos liceus às escolas públicas. A Igreja católica reivindicava ser a religião a grande força. O Estado, neutro em todas as religiões, lhe furtava o diretório de todas as almas e das inteligências. Não era possível voltar ao século passado, era preciso, portanto, dar a ler o século das Luzes (Votaire e Rousseau) e mesmo o século XIX. A literatura oferecida era de múltiplas reflexões e identificação, refletindo todas as faces da história literária nacional, sem ultrapassar os limites que exige a laicidade. Ressalta Abreu que a ciência pode instruir as inteligências, exercitar a razão e fazer acreditar no progresso, mas não pode formar, ao mesmo tempo, a sensibilidade e a consciência moral. A leitura foi marcada por dois momentos importantes, o da Primeira Guerra, quando houve um recuo ao modelo catequético da leitura em voz alta ou do decifrar, e o segundo momento, após a Segunda Guerra, quando estava presente a leitura silenciosa, com alunos avançados no ato de ler, com o modelo cultural de leituras literárias de textos que os alunos podiam entender, compartilhar e aprender dentro e fora da escola.

1.2 A escola, os livros didáticos, os leitores (clandestinos)

A leitura manifesta-se numa inter e supradisciplinaridade, atraindo a atenção de linguistas, especialistas, antropólogos, semioticistas, assumindo diferentes enfoques dentro de uma mesma disciplina. No campo dos estudos literários e da história literária, há uma reflexão sobre questões de construção e desconstrução do cânone, a leitura descrita em seu horizonte epistemológico, ou estudos sobre a figura do leitor a partir de categorias internas ao texto. Em outras esferas multiplicam-se discussões sobre alfabetização, leitura escolar e literatura infanto-juvenil, abrangendo práticas de leitura que se manifestam na vida pública, nas relações de trabalho, na vida familiar, no lazer, pontos de reflexão abordados por Marisa Lajolo.

Lajolo(1999), ao apontar a diversidade de áreas envolvidas no estudo da leitura, sinaliza a amplitude e a diversidade de saberes que são necessários aos diferentes profissionais envolvidos com o ato de ler. Os educadores e os pesquisadores do Brasil de hoje, envolvidos em diferentes níveis com questões de cultura do letramento, não devem esquecer de outros profissionais que os antecederam, cujas práticas de leitura não podem ser descartadas. Essas práticas precisam ser resgatadas e analisadas de forma que a contemporaneidade possa traçar novos caminhos, a partir das marcas deixadas. Conhecer os livros escolares, a estante das primeiras leituras, chamando atenção da autora para as cartilhas, é fundamental para conhecer a história da leitura no Brasil, quer para interferir nas práticas escolares de leitura quer para continuar ou reorganizá-las. O livro didático tinha um papel central na história das práticas de leitura no Brasil, porque sempre esteve em posição dominante devido à intensidade do seu uso e à obrigatoriedade de seu manuseio no interior das práticas de leitura.

Lajolo e Zilberman (1996) enfatizam que a escola e a imprensa no Brasil nasceram precárias, fruto da chegada da corte portuguesa, com as conseqüentes improvisações. As escolas eram creditadas ao progresso da Colônia, fazendo com que a juventude brasileira não precisasse atravessar o atlântico para estudar. Essas escolas – bem ou não sucedidas, introduziram de maneira gradativa o livro didático, contribuindo para que se tornasse um ato de consumo. No centro de tudo estava o leitor, a sua história, sendo simultaneamente sujeito e objeto.

Segundo as autoras, as demandas de livros não eram suficientes no Brasil pelo crescimento das cidades, pela presença da Corte e o incremento dos negócios com o exterior, principalmente com a Inglaterra, e, para solucionar a falta, a solução foi a importação de livros de Portugal dos mais diversos ramos e temas. Nesse horizonte cultural, a juventude se alfabetizava, os meninos aprendiam a tabuada e as operações matemáticas, fortaleciam-se as práticas de leitura. A abertura nem sempre satisfazia e a educação pública nos primeiros anos ia mal, pois a expulsão dos jesuítas, a abertura de escolas particulares e sem direção, ministrados por aulas régias e avulsas, permitindo a qualquer cidadão o ensino e abertura de escolas de primeiras letras independente de exame de licença. A médio e a longo prazo foram percebidas sérias conseqüências no que tange à formação de um público leitor de qualidade. Diante desse impasse, das más condições, em 1822, a Imprensa Nacional publicou um Plano em que se davam ideias gerais de educação e se mostrava o estado em que ela se achava no Brasil. O plano desenvolvido em dez tópicos apontava nos seis primeiros a importância da educação das crianças e a atenção que os pais de família deviam conferir ao assunto,

apoiando-se em princípios do século XVIII. O sétimo tópico ocupava-se da educação no Brasil, considerada a pior possível, sendo o ponto crucial a escravatura africana.

Na passagem da Colônia para o Império de Dom Pedro pouco fez pela educação, embora a Constituição de 1824 anunciasse generosamente a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Em seguida, passou adiante o encargo de regular a instrução, primária e secundária, às assembleias provinciais, ficando o ensino superior entregue à União e à administração nacional. Diante da pobreza de recursos em seus orçamentos, as províncias viam-se impedidas de levar adiante a proposta de ensino. O governo responsável pela formação das elites transforma o antigo Seminário São Joaquim no Imperial Colégio de Pedro II, que à moda dos colégios do século XVIII, preservou o latim, a retórica e a poética, conservando a orientação humanista, preservando a qualidade elogiada por muitos intelectuais. Mais tarde outros institutos se tornaram seguidores da escola e de sua política pedagógica, tais como O Instituto Brasileiro, estabelecido em 1876, em Porto Alegre, fundado por Apolinário Porto Alegre. Tal Instituto oferecia curso primário, secundário e artístico, prevalecendo também o ensino humanístico e bacharelado remanescente do século XVIII.

Com uma demanda grande de crianças e jovens, o número de escolas se revelava insuficiente para atender a todos que precisavam estudar, por isso, conforme já citado anteriormente, muitas escolas foram abertas, ação facilitada pelo Decreto do Governo, que dava a qualquer cidadão de primeiras letras o direito do exame de licença para trabalhar. Vieram neste ínterim os problemas de remuneração baixa. O salário era estipulado de acordo com o número de alunos e pelo trabalho desenvolvido que o professor desenvolvia, inclusas estavam as más condições de trabalho. Sob essas condições, a formação de um público leitor se arrastava, segundo destacam Lajolo e Zilberman (1996), inconclusa e rarefeita.

Segundo as autoras, muitas mudanças ocorreram neste período de transição dos séculos XVIII para o XIX, com avanços e retrocessos. A República reacendia esperanças, reformas na instrução pública desde a primária e secundária, até o ensino superior, artístico e técnico em todo o território brasileiro. Porém, os problemas permaneciam, a ênfase ao livro didático - as publicações pedagógicas viraram compêndios, a literatura infantil atrasada com carência de livros, e o desamor pela leitura - o mais grave, juntando-se ao não cumprimento das promessas pela República. O século XX não começa diferente, as dificuldades vão se transmitindo de geração em geração. Mudanças políticas propostas por volta de 1930 trouxeram à tona a ideia de instrução, através de uma agência específica chamada Ministério da Educação. Novas medidas vieram, tais como a vida escolar organizada, o livro didático precisando resolver novas questões, sobretudo as concernentes à leitura e à literatura.

Em relação ao livro didático, afirmam Lajolo e Zilberman, que se tratava de uma fonte de renda e garantia de sobrevivência de alguns autores, pois a escola tornava o mercado animador alcançando rendimentos consideráveis. A tradução, também, se apresentava como profissão rentável, disponível para o homem de letras. Machado de Assis era intermediário entre escritores e editores, ocupando a posição de tradutor, dando à livraria que vendia seus livros grande prestígio, como na ocasião da inauguração em que distribuiu obras autografadas aos convidados. Monteiro Lobato, sempre à frente de seu tempo, tinha outra visão em relação ao livro didático, percebia a importância do livro e também a inadequação de algumas obras produzidas para as crianças, definindo-as como instrumentos de tortura das crianças. Para Lajolo e Zilberman, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável, anacrônico, porque ou fica superado dado os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar sua educação, tendo prazo de validade. Por outro lado, afirmam as autoras que ele é o primo rico das editoras, pois conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do estado, sendo aceito por pais e educadores. O livro didático, no entanto, interessa a uma história de leitura, porque dentre outras formas escritas propicia formação ao leitor, seja nas cartilhas – alfabetização – seja nas seletas, quando da aprendizagem da tradição literária, seja como manual para reconhecimento ou da profissionalização adulta, na universidade.

Nessa linha de pensamento o autor Munakata (1999) defende que o uso do livro didático numa situação trivial de ensino-aprendizagem requer pelo menos dois leitores permanentes: o aluno e o professor, estabelecendo este uma relação de poder sobre aquele, pois mesmo que o aluno seja o leitor, é o professor que “escolhe” o livro a ser lido. O livro didático está sujeito a várias práticas, ao controle de quem o produz – editores, autores, governantes. Segundo Munakata, a partir de 1996 o governo federal, por intermédio de uma equipe formada pelo Ministério da Educação, passou a encaminhar os livros didáticos enviados pelas editoras para análise de um novo grupo de leitores, o dos avaliadores. Para Lajolo e Zilberman, as condições mínimas da existência do livro didático passam por duas etapas: a primeira herdada da Antiguidade e característica do mundo ocidental e que diz respeito à formulação de uma política educacional de produzir livros para estudantes e para professores usuários desse instrumento; a segunda condição relaciona-se à infraestrutura tecnológica, eis que eram necessárias tipografias e editoras para imprimir o material didático para docentes e discentes em sala de aula. A imprensa expandiu e aperfeiçoou por decorrência da Revolução Industrial, que encontrou na fabricação de livros e impressos uma das hipóteses de ganhar dinheiro, juntamente com o desenvolvimento de uma política, a economia,

gerenciada pela classe dominante de um povo. O livro didático nasceu sob o abrigo do estado e sujeitava-se a ele, contudo, era uma maneira de circular os textos na escola e fora dela.

Os livros clássicos, ou a literatura tradicional, à disposição dos cariocas, estavam presentes na Biblioteca Real, fundada com a vinda de Dom João ao Brasil. Alguns comentários feitos por escritores, conhecedores de acervos, revelavam a pouca atualidade das obras disponíveis, bem como a falta de qualidade do acervo e a pouca frequência de usuários, atribuída ao desinteresse pela literatura. De outro lado, elogiavam as instalações, os espaços, o privilégio às obras estrangeiras. Outros locais eram privilegiados com a existência de bibliotecas e gabinetes de leitura, em cidades como o Rio de Janeiro, Rio Grande, Porto Alegre e Pelotas, dentre outras. Ressaltam Lajolo e Zilberman (1996) que o surgimento de bibliotecas e gabinetes de leitura ajudava no aprimoramento da leitura, porém, os livros que vinham de longe devido à escassa produção nacional eram inadequados para a juventude brasileira. José Veríssimo foi um dos autores que apontou para a necessidade de acesso a livros brasileiros na escola nacional, pois a maneira como a literatura portuguesa entrou na escola brasileira não facilitou o seu entendimento. O caráter coercitivo e conservador com que circulou ajudou para que não fosse admirada, pois raros foram os que a apreciaram. Surge entre autores brasileiros e o povo letrado de preferência pela literatura francesa, talvez simbolizando uma alternativa à dominação da literatura portuguesa existente nas escolas. A literatura brasileira começou a pôr sua marca no currículo escolar nacional a partir do século XIX, através de antologias, celebrizando autores românticos como José de Alencar, Gonçalves Dias, Casemiro de Abreu, Fagundes Varela e Castro Alves, além de Machado de Assis, Olavo Bilac, Euclides da Cunha e outros. As escolas seguiam padrões e modelos de ensinar literatura nos moldes portugueses, revelando o papel da literatura na formação de práticas leitoras. Cyro dos Anjos, com seu romance *Adbias*, desenhava o perfil do professor moderno: aquele que incentivava conhecer a literatura de seu tempo, a mesma da qual ele fazia parte.

Havia, no entanto, entre a literatura que a escola ensinava e o que a literatura apresentava, um espaço de contraste, pois as pesadas aulas sobre os clássicos contrastavam com histórias que narravam sobre uma preta velha ou sobre contos fantásticos, histórias de fadas ou do folclore brasileiro, mais atrativas aos jovens sedentos de fantasia e amantes da aventura. Autores como Viriato Correia, Graça Aranha e Maria Helena Cardoso lembravam saudosos de como se encantavam com a audição de contos de fadas narrados por cozinheiras, mães pretas, avós, etc., essa nostalgia evocada fazia parte da memória nacional, migrando para a literatura infantil, presentes nas histórias, nas obras, como: *Histórias da velha Totonha*,

de José Lins do Rego, *O boi aruá*, de Luiz Jardim, ou *Contos da mãe preta e histórias do pai João*, de Osvaldo Orico. De todas as histórias, Tia Anastácia – criação de Monteiro Lobato – conferiu o papel de narradora de contos do folclore brasileiro no livro *Histórias de Tia Anastácia*. Monteiro Lobato, segundo as autoras, aproveitou o processo da narrativa oral, fazendo um percurso para a formação de leitores, dedicando à figura feminina o incentivo para iniciar novas leituras.

A convivência da tradição oral da literatura, do contar histórias, servia como ponte para a clandestinização da leitura. Lajolo e Zilberman (1996) exemplificam o fato citando o escritor Graça Aranha, que depois de ter passado da narrativa oral à leitura dos clássicos, como Dom Quixote e Gil Blás, transitava com tranquilidade de uma para outra, porque ambas passavam pela imaginação do leitor, pois em sua infância tinha que fugir para o telhado da casa ou esconder-se para ler seus livros preferidos. As leituras que produziam prazer raramente passavam pela escola, como contava Raul Pompéia em seu livro *O Ateneu*, no qual a personagem deparou-se com livros pornográficos, romances proibidos que circulavam entre os estudantes. Lajolo e Zilberman afirmam:

As obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando elas escapolem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, articulam-se a outras de ficção ou as escolhidas por meio da transmissão oral, como as ouvidas de contadores. O fato da imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas que provocam consumo contínuo. Os admiradores de Julio Verne ou Ponson de Terrail querem tão-somente terminar um livro para começar outro, e mais outro, num espiral sem fim. (1996, p.227)

A literatura de massa, do âmbito do não-consagrado, se constitui como o novo acervo básico de leitura da juventude brasileira, sem a interferência dos adultos. Assim, a escola tornava-se impopular, pois as leituras que atendem a imaginação e o gosto do povo não faziam parte do acervo educacional vigente. Exemplificam as autoras citando o livro de Jorge Amado, *Capitães de areia*, na qual o menino encontrava nos livros um mundo ideal,

transmitindo aos companheiros, dividindo as promessas de felicidade e transportando quem escutava suas histórias para mundos diversos. A leitura conduz ao um alargamento de fronteiras, integrando o indivíduo ao coletivo e à pátria, civilizando-o a tornar-se útil e consciente na sociedade em que vive, na grande maioria introduzidos por bons livros influenciados por mãos femininas, sejam pelas mães, sejam pelas professoras.

1.3 A mulher, a leitora, a professora

Lajolo e Zilberman abordam a referência feminina no processo de construção intelectual do Brasil, por isso a mulher, nesse espaço de leitura, teve uma marca diferenciada com a modernidade, tendo um perfil específico na história. A escola, sistema de instrução, conhecimento e adestramento dos jovens para a sociedade, esteve inicialmente sob responsabilidade dos grupos religiosos. A educação da mulher estava associada a assumir funções domésticas, às noções de lar e família, e vedada à atividade pública. Assim, a literatura precisava adaptar-se a esse novo público que ficava em casa. Aumentavam as obras em prosa com tendências épicas, apareciam romances e folhetins, priorizando enredos romanescos e de aventuras, narrativas psicológicas e a valorização da personagem feminina enquanto protagonista de grandes amores. Na França, algumas obras exploravam o lado libertador que as obras produziam nas mulheres, largando as tarefas da casa, recusando prosaicos noivos burgueses e enlouquecendo pais com suas ideias “liberais”. Fixar limites e cortar excesso nas leituras feitas pelas mulheres era a ordem, no entanto, as consumidoras de literatura geram um novo peso na economia. Esse processo custou a chegar nas terras de fala portuguesa. Em 1746, Luiz Antonio Verney publica *Verdadeiro método de estudar*, difundindo ideias de estimular o sistema capitalista e fortalecer a classe burguesa, advogando a necessidade de instruírem as mulheres, argumentando que, enquanto mães de famílias, “são as primeiras mestras nos primeiros anos da nossa vida” (1996, p.238), sugerindo incluir estudos de religião, história, economia, e outros, formando a mulher para o enfrentamento dos encargos do lar e da vida em sociedade.

Muitos foram os acontecimentos que barraram a evolução da mulher na sociedade. No século XIX, fatos marcantes como a separação de Portugal e a Independência do Brasil, fez

perceber a gravidade dos fatos - falta de instrução, a má aparência, a frivolidade e a violência sobre os escravos, temas de cronistas que registravam os estreitos limites da alfabetização. Até então somente trabalhos com as agulhas ocupavam os lazes femininos. Às escravas eram entregues os afazeres do lar. As mulheres ou eram reclusas em seus lares, ou, se saíssem, o faziam acompanhadas de suas negras ou de seus filhos. O conhecimento era reduzido a um número de obras portuguesas, e não conheciam quase nada nem do seu próprio país nem de outras nações, nem mesmo suspeitavam que existia outro credo além daquele que dominava no Brasil. O círculo estreito de sua vida doméstica não a fazia ver a existência de outros países.

Segundo Lajolo e Zilberman (1996) muitos foram os escritores – como os missionários metodistas Daniel Kidder e Fletcher, o alemão Eduardo Theodoro Bösche, o francês Debret, o belga Charles Expilly – que relataram sobre a situação feminina no Brasil e a ausência de livros nos lares brasileiros. O autor brasileiro, por volta de 1904, José Veríssimo, também fez uma crítica sobre a desqualificação do universo feminino, que nada lê, mesmo as mulheres do Rio de Janeiro, que se presumia ser a cidade mais adiantada e culta do país. As autoras citam a escritora Elizabeth Agassi, a qual relata que o desinteresse vinha pelo fato dos homens oferecerem às mulheres uma literatura insossa, do tipo moralista. Assim, a mulher brasileira fazia parte de um mundo em que a leitura, os livros e a cultura não faziam parte de sua vida. Segundo Veríssimo, tal situação permaneceu por todo o século XIX, que contou com uma proporção alta de iletrados, bem como com altas taxas de analfabetismo no país inteiro. No contexto feminino, o livro, a leitura e a cultura não apresentavam maior significado. Segundo Lajolo e Zilberman, a mais conhecida militante em prol da educação das mulheres no século XIX foi Nísia Floresta. Em seus livros e discursos reforçava a ideia de que era necessário instruir as mulheres para assumirem suas funções na sociedade, serem reconhecidas no mundo dos homens e fortalecerem-se. A gaúcha Luciana de Abreu, também militante da causa feminina, argumentava:

Nós não somos somenos ao homem; a nossa alma tem a mesma passividade e atividade que a dele, e tanto a sensibilidade e a inteligência e a liberdade participam do mesmo grau de capacidade e podem ter o mesmo grau de desenvolvimento num ou noutro sexo.

O que convém pedir, o que venho em vosso nome altamente reclamar, é, de parceria com a educação, a instrução superior comum a ambos os

sexos; é a liberdade de esclarecer-nos, de exercer as profissões a que as nossas aptidões nos levarem.

Deem-nos educação e instrução nós faremos o mais. A nossa posição legítima na sublime missão de que estamos incumbidos, nós a tomaremos pelo nosso trabalho, e a humanidade há de tudo ganhar com o nosso triunfo. (apud LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p.259)

As posições de Luciana são avançadas defendidas na conferência sobre a “Emancipação da mulher” e reforçam a ideia de que compete à mulher, enquanto mãe, educar os filhos, por conseguinte, essa precisava de formação. Além das vozes femininas que militavam em favor da mulher, José Veríssimo também defendia que a mulher era a primeira educadora do homem e que para educar precisava saber. Cruz e Souza expressava em redondilhas a preocupação com a educação das mulheres, sugerindo que essas questões deviam avançar e sair dos discursos, dos jornais e conferências. Intensificavam-se as campanhas em prol da instrução feminina, juntamente com a emergência de segmentos urbanos, o fortalecimento da classe média, a exportação do café, modificando as ideias conservadoras e ultrapassadas, adaptando-se aos novos costumes e ao progresso característico do final do século europeu. Segundo Lajolo e Zilberman, a campanha para a educação da mulher veio acompanhada da obrigatoriedade do ensino para crianças pelo Estado. Capacitar mulheres significava capacitar professoras para um mercado de trabalho que precisava expandir-se, era pouco procurado pelos homens e de baixa remuneração. O caráter ideológico da formação da mulher para o magistério, dentre outros, era que a professora, chamada de mãe, continuava ser fiel à sua natureza maternal e a sala de aula convertia-se num segundo lar. A associação mulher-esposa-mãe, ressaltam as autoras, não feria as bases machistas da sociedade patriarcal brasileira. O escritor gaúcho Olavo Bilac, perante a plateia do Partenon Literário, defendia a ideia machista de que a mulher assumia o berço do ensino, fazendo-se mãe de família na escola, não fugindo ao processo de dominação da mulher pela sociedade burguesa.

Referindo-se a outras posições sobre o papel da mulher, as autoras fazem referência a Júlia Lopes de Almeida, que recomendava às mulheres o contato com os livros, mas lamentava o predomínio de novelas recheadas de aventuras românticas e de heróis preguiçosos, produzindo críticas aos autores e pedagogos que induziam esse tipo de leitura

desde o início do século XIX. Júlia convocava as mulheres dizendo “Vamos! Minhas amigas, comecemos a ler, mas com cuidado.”(1996, p.264), referindo-se às más leituras e àquelas direcionadas desde o século XVIII.

Segundo Lajolo e Zilberman, as mulheres passaram a ser consideradas um grupo de consumidoras de livros e escritoras ativas, que mereciam atenção, não poderiam ser marginalizadas ou ignoradas. Porém, a sociedade usou de alguns mecanismos para controlá-las convertendo o magistério a uma atividade feminina e extensão da tarefa doméstica, desqualificando o trabalho delas aos olhos masculinos, desvalorizou as leituras e doutrinou o público a reabsorver valores familistas e patriarcais, traduzidos na linguagem da idealização da mulher e de sua tarefa doméstico-pedagógica. A leitura provocava um amadurecimento nas leitoras, através das personagens femininas fortes contidas nas obras de José de Alencar, Machado de Assis, Visconde de Taunay e outros. Referem-se Lajolo e Zilberman à Marília, à Lírica Pastorinha, de Tomás Antônio Gonzaga, dizendo ser a representante da leitura feminina na literatura brasileira, porque a personagem “compartilha” leituras com o marido ao chamá-lo para acompanhar uma passagem do texto lido em voz alta. Mesmo o homem assumindo o papel de orientador de leitura, a mulher conquistava o direito de leitura, até então hegemonicamente dado ao homem.

O avançar do século XX mostra a equação mulher/leitura e sua nova situação no mundo dos livros. Livre dos tutores de leitura, por um lado a mulher estava livre e por outro condenada à solidão e à excepcionalidade, pois com salário advindo da profissão magistério levou à inversão dos tradicionais papéis masculino e feminino, relatado no conto de Machado de Assis “O Romance de chopim”, publicado na obra *Cidades Mortas*, de Monteiro Lobato, em 1919, no qual a mulher, em pleno exercício da profissão, o magistério, desempenhava-o com competência diante de outras tarefas que lhe cabem na esfera doméstica. A comicidade do texto advém da expressão chopim, marido de professora, por analogia do passarinho preto que vivia à custa do tico-tico. O conto mostra a inversão de papéis, o homem confinado à esfera doméstica, tradicionalmente reservada à mulher, e a mulher masculinizava-se fisicamente, perdia atributos da juventude, beleza, afastando-se da donzela romântica, cultivada anteriormente.

Outros autores deram novas formas à história da mulher que “trabalha fora de casa”. No romance *Madame Pommery*, de Toledo Malta (sob o pseudônimo de Hilário Tácito), por volta de 1920, relatou a história de uma imigrante polonesa que se tornava proprietária de um dos melhores e principais bordéis de São Paulo. Designado pelo narrador como instituto, apresentou uma professora que escolhia as moças para trabalhar, eram as “futuras alunas de

renome” que dariam a glória ao seu “colégio”, prestando relevantes serviços à alta sociedade, convertendo-se em modelo de educação. Observam Lajolo e Zilberman (1996) que “a professora que trabalha”, porque trabalha, inscrevia-se no prisma da masculinidade, preservando sua natureza, nada mais lógico do que dar um passo avante e considerar prostituta toda a mulher que ganha dinheiro. Hilário Tácito identificava o outro lado do e no livro de Raquel de Queirós *O Quinze*, sobre a moça-família de muitas e variadas leituras que começou a ser estigmatizada pela diferença, pois como boa leitora começou a organizar o mundo que a cercava, fazendo o trânsito de texto para a vida. Essas leituras a afastavam de seu bem amado. Enquanto isso, outra personagem do livro, Lurdinha, também se mostrava leitora, porém de leituras não ideológicas, mas escapistas, também ordenadoras do mundo, superestimando a dimensão sentimental. Outro exemplo mencionado por Lajolo e Zilberman (1996,) foi a obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, no qual a professora Madalena estava entre o conflito que as leituras deflagravam e o conflito entre sertão e cidade, rico e pobre, a ineficiência do aparelho educacional somado à corrupção. As autoras afirmam que “ao ciúme possessivo de Paulo Honório, responsável, em última análise, pelo suicídio de Madalena, não era indiferente o fato de a mulher ser-lhe superior nas hierarquias do mundo das letras” (1996, p.293).

Em outras personagens femininas encontram-se registros de como as leituras provocam comportamentos violentos contra as leitoras. Em *Madame Bovary*, de Flaubert, depois de casada a personagem Ema procurava livros assumindo um comportamento entendido por sua sogra como negativo e próximo da insanidade. A personagem Luíza, protagonista do livro de Eça de Queirós, chegou ao adultério motivada pela sedução do parente, mas também motivada por romances de amor. As suspeitas não ficavam somente nestas obras, também em outras onde a culpa pelo analfabetismo dos homens provocara a violência contra a mulher que lia, gerando preconceito e muitos assassinatos em surdina. Carolina Maria de Jesus, autora e personagem do livro *Quarto de despejo*, lançado em 1960 – publicada com a assessoria do jornalista Audalio Dantas – em cuja história uma mulher negra e pobre infringia as normas ao escrever um livro, normas gramaticais ficando aberto um espaço para conhecer o que se produzia e circulava na sociedade distante do aparelho cultural vigente. A personagem Carolina causava estranheza na favela onde morava pela familiaridade com a leitura e a escrita, também a gratuidade desinteressada do gesto de escrever. Tinha o sonho de vender seus escritos e comprar um terreno para sair da favela, mas somente aos bem-nascidos era proporcionado o ato de ler e escrever, como “a sociedade institui como guardiões e fiadores da autenticidade estética e da legitimidade do literário”(1996, p.301).

Mais três títulos foram lançados por Carolina: *Casa de Alvenaria*, *Provérbio e Pedacos da fome*, entre os anos de 1961 e 1963, sem ser dado o seu devido valor aos seus escritos, morrendo nos arredores de São Paulo, por volta de 1977. Lajolo (2006), no livro *Antologia de contos contemporâneo: histórias de quadros e leitores*, convidou, dentre outros o escritor Carlos Vogt, para num aparente caráter documental, de uma foto de Carolina Maria de Jesus, “criar” o conto *O retrato de Carolina*, evidenciando a história dessa mulher leitora e forte do século XX, desvalorizada pela elite intelectual das Letras. Segundo Lajolo e Zilberman (1996), no ano de 1977 aconteceu o lançamento do romance *A infância dos mortos*, de José Louzeiro, que inspirou o filme *Pixote, a lei do mais fraco*, dirigido por Hector Babenco em 1980. Na obra a personagem principal, Fernando Ramos da Silva, foi morto pela polícia em 1987, na favela onde voltara a viver. Assim, a obra questionava se a história se repetia e se a vida imitava a arte, pessoas que deram vida a personagens importantes, agora relegadas ao segundo plano na sociedade. Contudo, percebe-se que as vozes mesmo silenciadas de homens e, principalmente, de mulheres fizeram parte da história, de conquistas, que através das leituras foram se emancipando e, além do mundo doméstico-pedagógico, ultrapassaram fronteiras e conquistaram espaços, abriram portas.

1.4 Viver entre livros: o prazer de ler para si e para os outros

A leitura permite descobertas importantes para compreender que o mundo é bem maior do que o lugar onde se vive. Horizontes são ampliados pela leitura, experimenta-se decisiva experiência do ilimitado, contudo, a leitura não é imposta, é conquistada. Pennac afirma que o verbo ler não suporta imperativo – “Leia! Leia logo, que diabo, estou mandando você ler” (2008, p.13), a leitura tida como dever frustra, interrompe caminhos, provoca medo, afasta do princípio de que o ato de ler deva causar prazer, resgatar a fantasia, a criação. José Mindlin, o maior bibliófilo brasileiro, dizia: “ao longo da vida, tenho procurado inocular nas pessoas o vírus do amor ao livro e do interesse pela leitura. Procuo não perder nenhuma oportunidade de falar sobre livros e leitura, na esperança de conseguir, realmente, mais pessoas inoculadas” (apud ABREU, 1999, p.101). Falava sobre o gosto pela leitura e sobre a

compulsão de comprar livros, como algo incurável, afirmando que depois de começar não mais parava. O interesse pela leitura, segundo Mindlin, veio pelo fato de ao formar uma biblioteca formarem-se também as coleções, e quando se gosta de um livro, seria comum buscar a leitura de outras obras do mesmo autor, o que levaria a leituras diferentes, à busca por obras autografadas, por raridade, ficando perdido e encantado naquele universo dos livros.

Mindlin considerava-se um contador de histórias, e não um escritor. Havia crescido num ambiente cultural, pois seu pai tinha paixão pelas artes plásticas, foi um autodidata com um interesse muito grande pela cultura. Tinha em casa uma biblioteca, não de livros raros, mas de leitura corrente. O seu pai e a sua mãe eram de origem Russa, porém tiveram a sabedoria, segundo Mindlin, de não ler falar português. Na infância teve uma governanta russa que falava francês, razão pela qual, além do português e do russo, falava também a língua francesa. A leitura foi algo que começou em sua infância e prolongou-se pelo resto da vida. Sempre defendeu uma leitura indisciplinada, segundo a qual o livro foi feito para a gente e não a gente para o livro. O mundo da leitura devia ser um mundo de liberdade intelectual, podendo ler Agatha Christie e depois ler uma peça de Shakespeare, lembrava que o contraste existia, mas que tais escolhas não eram pecado. Desde menino fora influenciado a ler literatura francesa, antes das brasileiras. Corria aos sebos de São Paulo à procura de edições raras, livros antigos. Para ele, cada livro era uma conquista. Ia se formando, dessa forma, sua biblioteca. Afirmava “o que a gente lê na infância ou na mocidade não faz diferença, vai fortalecendo o hábito da leitura e a seleção vem depois”. (p.106). Comentava que em sua vida a leitura era feita sempre em pequenos períodos. Na Faculdade de Direito, enquanto os professores liam preleções durante cinquenta minutos, ele ficava no fundo da sala lendo. Esse hábito continuou antes dos julgamentos nos tribunais, na porta do colégio ao esperar suas filhas, na sala de espera de empresas, fato que o levou a ler *Comedia humana*, de Balzac, enquanto os funcionários o faziam esperar horas, com o intuito que ele oferecesse alguma coisa para ser atendido mais rápido. Citava que no primeiro ano da empresa havia lido toda a obra de Balzac, agradecendo àqueles funcionários por tê-lo deixado à espera. Dizia Mindlin que o segredo de ter feito tantas leituras, não havia, somente reforçava a ideia de ter sempre à mão um livro.

Possuía raridades em sua biblioteca como *Os Lusíadas*, com mais de cem edições. Justificava a exuberância em razão de que nas obras havia muitas variantes do mesmo texto, edições que traziam um determinado texto, outras feitas pelo controle dos jesuítas, cheias de mutilações, outras ilustradas, bem como edições comentadas. O fator raridade tinha também grande valor. Outra paixão de Mindlin era o escritor Machado de Assis, primeiro dos

escritores brasileiros do século XIX, classificando-o como um companheiro vivo, pois não passava um ano sem que lesse algum dos seus romances ou crônicas. Guimarães Rosa citado por Mindlin como um dos muito bons escritores do século XX, conhecia-o pessoalmente, fazendo boa amizade. Lembrava que há livros difíceis de compreender, cuja leitura exigia esforços, porém procurava nos livros uma fonte de prazer. Dizia “não faço nada sem alegria”, ficou sendo um mote (lema) em sua vida, onde sua filha desenhou-lhe um *ex-libris* (pequena estampa colocada em um livro dono, indicando posse), citando a frase de Montaigne: “*Je ne fay rien sans gayeté*” (1999, p. 108). Muitos livros foram lidos várias vezes, com intervalos de tempos, constatando que cada leitura do mesmo livro é diferente, embora o texto seja o mesmo.

Ao referir-se, Mindlin, às correções feitas com o computador, o qual implicava e justificava, dizendo que tornava impossível o acompanhamento do processo de criação literária, exemplificou contando um fato acontecido com o texto de Graciliano Ramos enviado ao editor José Olympo, com o título *O mundo coberto de penas*, e ao corrigir a 1ª prova, ele, Graciliano riscou, e escreveu à mão: *Vidas Secas*. Argumenta Mindlin que se esse texto tivesse sido escrito em um computador, as correções teriam sido deletadas e nunca se saberia o primeiro nome dado à obra, considerava essa correção pelo computador um “barbarismo de linguagem” (1999, p.111).

Ao falar de escritores brasileiros, Mindlin citou Mário de Andrade como figura importante que influenciou a cultura brasileira, uma vez que foi responsável pela formação do Departamento de Cultura e um plano municipal, modelo para qualquer política cultural. Lembrou outros autores como Saramago, Umberto Eco, Borges, Cortázar, Vargas Llosa, Garcia Marquez, escritores que mereciam ser lidos. A sua amizade com Saramago permitiu que dissesse aos outros que tinha um amigo prêmio Nobel; com Carlos Drummond a amizade surgiu ao produzir um texto do autor, onde mais tarde ganhou de presente a 1ª edição manuscrita de poemas eróticos com o título *Amor natural*, escritos por Drummond, feita pelo amigo Gastão de Holanda.

Não se considerava escravo do livro, embora tivesse compulsão por eles. A garimpagem pelos livros lhe dava um prazer enorme, provocava emoção muito mais do que a posse do livro, pois dizia que quando acontecia um achado o coração batia mais forte, pois era um prazer ter um livro na estante, mas encontrá-lo era outra emoção. Lembrava que a compulsão não tinha fim, o que era por ele considerado uma vantagem, pois despertava a sua atenção. Aos pais, Mindlin recomendava: “proíbam certas leituras aos filhos, porque assim podem ter certeza de que eles vão ler, e com isso adquirirão o hábito da leitura.”(1999, p.114)

Lajolo e Zilberman (1996), no capítulo *A Leitora, como ela foi*, registram também depoimentos sobre as leituras, como o do autor José de Alencar, que, com função de leitor, arrancava lágrimas do auditório. Lia para sua mãe, não somente cartas e jornais, mas também os volumes de uma diminuta livraria romântica formada ao gosto do tempo. As leituras eram feitas ao redor de uma mesa redonda de jacarandá em cujo centro havia um candeeiro, na presença de sua mãe, de sua tia e de amigas que se ocupavam com trabalhos de costura. Após momentos iniciais de conversa, a leitura iniciava e José de Alencar era chamado ao lugar de honra. A leitura, segundo o autor, era feita com expressão, razão pela qual definia a si mesmo como “possuído pelo livro”, das páginas mais comoventes da biblioteca, causando nas senhoras uma emoção tamanha que levavam ao rosto lenços e em seguida soluços cortavam a continuidade da leitura. Segundo Alencar, ele também comovia-se e disparava em prantos, o que chamou a atenção de um Padre amigo da família, que, ao ver todo o desespero, pensava que tinha ocorrido uma desgraça, explicada logo em seguida pelo leitor: “- Foi o pai de Amanda que morreu! Disse, mostrando-lhe o livro aberto.” (1999, p.267)

A ficção de José de Alencar e de Machado de Assis reproduzia cenas encontradas e incorporadas no cotidiano brasileiro do século XIX, onde vigorava a leitura oral, doméstica, com a participação sobretudo das mulheres, que se comoviam com as cenas sentimentais. As cenas em que os maridos recém-casados liam para as mulheres em uma sessão de leitura doméstica explicitava o mecanismo do envolvimento. A identificação da leitura/leitora decorria de uma superposição do que se vivia e do que se lia, o qual já fora representado, segundo Lajolo e Zilberman, no século XVIII por Gonzaga nos versos de Marília de Dirceu, onde os amantes concretizam seu amor num contexto mediado por livros e leitura:

Nas noites de serão nos sentaremos c’os filhos, se os tivermos, à fogueira:

entre as falsas histórias que contares lhes contarás a minha ,verdadeira:

pasmados te ouvirão; eu entretanto, ainda o rosto banharei de pranto.

(apud LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p.269)

A ficção fundia-se com a realidade, porque o conteúdo da leitura era vivenciado pelas personagens. Essa leitura tomada como verdade era um elemento enriquecedor e talvez imprescindível da vida das pessoas, tendo como função a identificação, uma forma moderna de leitura, segundo as autoras, regidas pelo envolvimento, resultando na época a produção em escala industrial a produção de livros. Sobre essas cenas de leitura coletiva, um sistema bastante primitivo, remontando às cenas mais antigas e populares da arte de contar histórias, lamentou Walter Benjamim dizendo que o desaparecimento da arte de contar devia-se “a irreversível industrialização da produção de livros, que empurra o processo de fruição narrativa para a solidão da leitura individual.” (apud LAJOLO E ZILBERMAN, 1996, p.270). As autoras relatam que Graça Aranha ao lembrar da mãe, leitora inveterada e de bom gosto, dizia que os serões na casa de sua mãe eram “deliciosos”, pois ela era uma devoradora de livros e quando estes acabavam recorria à Biblioteca do Gabinete português de Leitura. As leituras realizadas ou ouvidas apresentavam um teor emancipatório considerado da perspectiva da recepção, esboçando uma sociedade mais culta e de intercâmbio mais assíduo entre os livros e mulheres. A função pedagógica que a ficção romântica exercia atraía o público para a educação e para a arte, essa atração segundo as autoras contribuíram para a emancipação, para o processo de liberação feminina.

As vozes silenciadas dos negros também ganharam eco através de um conto escrito por Luiz Antonio de Assis Brasil, *Um livro entre as mãos*, publicado em um livro organizado por Lajolo (2006). Jean-Baptiste Debret, juntamente com um grupo de franceses, veio para o Brasil atendendo um chamado de D.João VI. Era desenhista e pintor, homem sofisticado e culto, ficou encantando pela natureza exuberante do Rio de Janeiro e também pelo povo, dedicou-se a desenhar cenas domésticas, de ruas e práticas religiosas, retratou as personalidades da corte, fazia o serviço de um repórter. Não entendia a escravidão, desenhou muitos negros, situações humilhantes – espancados até a morte pelos feitores. O fato de serem analfabetos também chamava atenção do artista, que questionava como, diante de um país tão exuberante, podia ser desprezada a vida humana.

Debret, em suas caminhadas pelas ruas do Rio de Janeiro, sentiu sede e viu pela janela uma menina negra com um livro grosso aberto nas mãos, numa página onde aparecia o mapa da França. A história é contada a partir desse fato, onde descobre que a negra, Maria Eulália, sabia ler e quis registrar o fato através da pintura de uma tela. O senhor José Mendes, dono da escrava, após ver o quadro pronto exigiu que Debret pintasse outro quadro e colocasse nas mãos da menina-escrava uma folha com um a-bê-cê, pois a menina era sua filha e não gostaria que os vizinhos soubessem que ela sabia ler. O pintor fez o desenho como o homem solicitou

e o quadro virou atração na casa do comerciante José Mendes. Dona Felícia e Eulália trocavam olhares de repúdio, mas conformavam-se com o fato. Anos mais tarde Dona Felícia e José morreram e Maria Eulália herdou o solar. Estudou francês, lia livros em espanhol, tomou um professor que a ensinara a escrever bem. Um alemão que visitou o Rio de Janeiro conheceu Maria Eulália e apaixonou-se por ela, casaram-se e foram viver na Alemanha. Debret voltou à França com seus quadros que encantavam a todos. Maria Eulália e seu marido alemão foram à procura de Debret, que consciente do erro que cometera, resolveu pintar o quadro com a cena verdadeira da mulata com um livro mostrando o mapa da França. No entanto, o casal jamais voltou para buscar o quadro. Anos mais tarde herdeiros de Debret julgaram ser aquela cena impossível e atribuíram a ideia de uma negra brasileira com um livro nas mãos a “um sonho de velhice do pintor”.

A vida entre livros passa pelas histórias de repressão, de liberdade, de conquistas, de emancipação, de cultura, de prazer, assim como passa pela família, pela escola. É dado saber que em algumas situações o único lugar onde o encontro com o livro pode acontecer é a escola, e pela intermediação do professor, fazendo o aluno perceber e despertar através dos múltiplos sentidos a força que a leitura tem, possibilitando a percepção de que o mundo é muito maior que sua casa, seu bairro, sua cidade. A escola que enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, torna o aluno repetidor, dizendo aquilo que o livro didático ou o professor já disseram, ou encaminha-o para perguntas e respostas prontas, torna-o agente de um letramento serviçal, em nome de uma sociedade organizada com funções predefinidas, e por conseguinte, não o tornará leitor. Pennac (2008) afirma que o prazer não deve figurar nos programas escolares e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem-comportado. A escola, para governos e administradores, não é ser vista como prazer, ela é uma fábrica necessária de saber, que requer esforço. Matérias são ensinadas, professores programados para buscar resultados, divulgar programas, classificações, aplicar exames, provas, divulgar notas, tendo uma finalidade competitiva, impulsionada pelo mercado de trabalho.

Se a leitura é um ato de comunicação, é certamente um objeto de partilhamento, feito na escola, em casa, com amigos, com aqueles com quem se sente prazer de fazer divisões. Certamente o prazer de ler conquistado ou adquirido na escola, ou fora dela, é lembrado com o passar dos anos, como exemplifica Pennac, em rostos de uma pessoa amada. Assim, na escola, a paixão pelos livros deveria suscitar em cada aluno um amor, e/ou fazer despertar o lembra de alguém querido que o presenteou com um livro. Contudo, essa visão idealizada de escola não é vivida por professores nem é sentida por alunos, e o espaço escolar está longe de

ser um lugar de prazer, de incentivo à leitura. Mindlin afirmava ser seu propósito inocular no outro a paixão pelos livros. A escola/ o professor tem o compromisso de inocular sem seu entorno a paixão pelos livros, oferecendo espaços propícios para a leitura e mediando com competência as leituras para o leitor, para que esse fique desejoso de novas experiências leitoras.

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Oh! Bendito o que semeia
Livros...livros a mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma
É chuva que faz o mar”
(Castro Alves, século XVII)

Pensar a leitura em um mundo unido pela diferença, pela necessidade de reforçar os laços entre a escola, o professor e a família, pela pluralidade de circunstâncias comunicativas, pelas diferentes recepções e percepções, é repensar a complexidade e a dinâmica que envolve a concepção de leitura. Os estudos sobre a leitura, segundo Jouve (2002), iniciaram por volta de 1970, e voltaram seu olhar para aquele que em última instância garante a sua existência, o leitor.

Os avanços pragmáticos dos estudos sobre a literatura levaram os estudiosos a, posteriormente, se interessar sobre os problemas da recepção e a importância da interação do discurso, levando em consideração o binômio locutor (aquele que fala) e alocutário (a quem se fala), bem como a sua relação mútua entre escritor e leitor. Estudar o modo de ler um texto e o que nele se lê eram maneiras de abordar o ‘problema’ da leitura. Assim, entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com o autor, mas significa estabelecer uma relação mútua entre escritor e leitor. Primeiramente, foram analisados aspectos sobre a leitura, sobre o leitor, o livro e os efeitos da recepção da leitura nas pessoas, em seguida os gêneros textuais e o uso das novas tecnologias ligados à leitura e ao leitor.

2.1 A leitura à luz do livro impresso

A melhor forma de entender a força e a fonte perene de certas obras é procurar entender o que os leitores encontram nelas, é não deixar-se reduzir pelo valor desta ou daquela técnica, mas abrir-se a novas perspectivas. O estudo da leitura confunde-se com o da obra, com o modo de ler e o como se lê. A abordagem dos autores, a seguir, distingue-se sobre a Escola de Constância - a análise semiótica, os estudos semiológicos e as teorias do leitor real. A Escola de Constância, dividida em dois ramos distintos: “a estética da recepção” e a teoria do “leitor implícito”, sendo a primeira grande tentativa para renovar os estudos dos textos a partir da leitura.

A “estética da recepção”, de Hans Robert Jauss, surgida nos anos de 1970, analisava o impacto da obra sobre as normas sociais e sobrevivia por meio do público. A teoria do “leitor implícito”, de W. Iser, datada de 1976, voltava-se sobre o efeito do texto, sobre o leitor particular, esse era o pressuposto do texto. Assemelhava-se a Iser, Umberto Eco (1979), uma análise cooperante, como o texto programa seu leitor e o que o leitor deve fazer para corresponder às solicitações das estruturas textuais.

As análises semiológicas desenvolvidas nos anos de 1980, por Hamon e M. Otten, baseavam-se na vontade de estudar a leitura partir do detalhe do texto: o texto para ler, o texto do leitor, a relação do texto com o leitor. A outra abordagem da leitura estava centralizada sobre o leitor real, nos anos de 1986 e 1989, baseada nos ensaios do autor Michel Picard, afirmando que o “leitor real apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente”.(2002, p.15). Essas diferentes teorias tinham um alcance geral e aplicavam-se ao conjunto do *corpus* literário. Diferentes autores assim se manifestaram sobre a leitura: para Vicent Jouve, “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.”(2002, p.17) . Para Abreu “a leitura não é uma prática neutra, Ela é campo de disputa, é espaço de poder”.(1999, p.15). Para Kleiman “a leitura é considerada um processo interativo”. (1995, p.13). Para Petit, a leitura contribui “para que as crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência” (2008, p.13), permitindo abrir um campo de possibilidades, com uma visão de transformação. Diante dessas e outras interpelações sobre a leitura estão os leitores, os livros, as condições de uma boa atividade leitora.

Jouve fundamentou-se em Gilles Thérien e sua obra *Por uma semiótica de leitura* (1990), que via na leitura um processo de cinco dimensões, referindo-se ao neurofisiológico que envolve o funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro; ao cognitivo, colocando em jogo um saber mínimo para a progressão da leitura; ao afetivo, as emoções na base do princípio da identificação, motor essencial da leitura de ficção, da experiência estética; ao processo argumentativo, referindo-se ao engajamento do autor perante ao mundo e aos seres, nas narrativas em terceira pessoa, porém, a intenção de convencimento de um ou outro modo estava presente nas narrativas, interpelando o leitor a questionar-se sobre o modo de conceber o sentido do texto; e a quinta dimensão, ao processo simbólico, inserido no contexto em que cada leitor evolui, fazendo parte de uma cultura, dos esquemas dominantes de um meio e de uma época.

A leitura afirmava-se como parte interessada de uma cultura, podendo transformar as mentalidades. Ressalta Jouve que a grande particularidade da leitura em comparação com a comunicação oral era o seu estatuto de comunicação discordante, pois o leitor e o autor estavam, na sua grande maioria, afastados um do outro no espaço e no tempo, uma relação assimétrica, acarretando consequências, o que difere no enunciado oral, pois ambos sanavam a maioria das dúvidas graças a remissões diretas e constantes à situação espaço-temporal comum aos interlocutores. Portanto, ao fundamentar-se no jogo das relações internas do texto, o leitor poderia reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra. O caráter diferido da comunicação literária faz a riqueza dos textos. O livro, recebido de fora do seu contexto de origem, se abre para uma pluralidade de interpretações, pois cada leitor traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época.

No discurso oral, sempre particular, a palavra morre ao ser pronunciada, no escrito o texto resiste ao tempo e permite aos leitores ver outra coisa além do projeto do autor. Exemplifica Jouve, lembrando de autores como Cícero, Homero, Platão, que o leitor contemporâneo, com vários séculos de intervalo, mesmo tendo atravessado o tempo, apresenta um conjunto de traços que podem até hoje, ser investidos simbolicamente. Refere-se também à *Bíblia*, texto que adquiriu uma dimensão universal por pertencer a todas as épocas, continentes e a todas as classes sociais. Afirma Jouve: “A descontextualização da mensagem escrita é de fato, como se vê, a condição do plural do texto”. (2002, p.25)

Kleiman (1995), ao referir-se à leitura, fala sobre o conhecimento prévio da mesma, onde somente a interação de diversos níveis de conhecimento como o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, faz o leitor construir o sentido do texto, tornando a leitura um processo interativo. O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no

processamento do texto, onde o agrupamento de frases, o conhecimento gramatical, identificando as funções de cada palavra leva à compreensão. O conhecimento textual, sejam eles narrativos, descritivos, expositivos, sejam nas diferentes formas de discurso, são importantes, pois quanto mais conhecimento textual, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, fazendo parte do conhecimento prévio mencionado pela autora.

Afirma ainda que durante a leitura é ativado o conhecimento de mundo, prévio, que está guardado na memória, pois ela é um repositório de conhecimentos, de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos fornecidos pelo texto. A autora também se refere ao conhecimento parcial, chamado de esquema, guardado na memória, que determina em grande parte a nossa expectativa sobre a ordem natural das coisas, permitindo-nos economia e seletividade na codificação de nossas experiências durante a leitura. As marcas que acontecem durante a leitura, chamadas por Kleiman (1995) de *inferências*, permitem estabelecer relações durante e após a leitura de um texto, deixando pistas, sugerindo caminhos, que certamente não explicitam tudo o que seria possível explicitar.

Petit faz importantes revelações sobre o processo de leitura na França, associado ao processo de leitura no Brasil, revelando os jovens como protagonistas do processo. Inicialmente faz relações a duas vertentes da leitura: uma marcada pelo grande poder atribuído ao texto escrito e a outra pela liberdade do leitor. Baseando-se em entrevistas no meio rural francês, com pessoas de diferentes níveis sociais, que gostavam de ler, constatou que no trajeto como leitores, desde as lembranças da infância, evocavam a leitura coletiva, em voz alta, no seio da família, no catecismo, no internato, ressaltando que a televisão, hoje, esteja mais próxima dessas histórias orais compartilhadas. Porém, com base nos depoimentos sobre como se processava a leitura entre crianças, jovens e adultos, foi possível constatar que a imposição da leitura, abordando temas como o modelo de crianças, de santos, o controle e o acesso aos textos impressos, extraíndo fórmulas para ter o controle sobre o leitor eram frequentes, sendo utilizada para submeter as pessoas à força de um preceito e prendê-las nas redes de uma “identidade coletiva”(2008, p.23).

Outros exemplos foram citados acerca da manipulação do poder através da leitura, vale recordar o fato acontecido com Claude Lévi-Strauss (1955), antropólogo, envolvendo os índios Nambikwara, no Brasil. O chefe dos índios, que não sabia ler, pediu um bloco de notas, preencheu-o com linhas tortas, juntou sua gente, fez cara de quem lia e listou os presentes que o etnologista devia lhe dar. Lévi-Strauss dizia em seu depoimento, após o fato, que o índio queria enganar a si mesmo, mas também surpreender os companheiros, dizendo que tinha

feito uma aliança com o homem branco, participado na escolha das mercadorias e dos seus segredos.

A escrita e a leitura eram símbolos de poder e dominação, porém, mesmo onde os poderes dominavam o acesso à leitura, se os leitores se apropriassem do texto e lhes dessem outros significados, mudariam o sentido, interpretariam à sua maneira, introduzindo seus desejos, acontecendo a alquimia da recepção. O diálogo entre o leitor e o livro faz com que o leitor saia da passividade e opere um trabalho produtivo, pois, segundo Petit (2008) a leitura é um meio de acesso ao saber, aos conhecimentos formais, que modifica as linhas do destino profissional e social, que privilegia o acesso e uso mais desenvolvido da língua, bem como um caminho privilegiado para se construir, para dar um sentido à própria experiência, ao sofrimento, aos desejos e sonhos. Assim, o leitor não pode reduzir a obra lida numa única interpretação, pois existem critérios para validação do texto, permitindo várias leituras, mas não autorizando qualquer leitura. A atuação do leitor perante o texto é muito importante porque busca construir sentidos e nele encontra um refúgio, requerendo um isolamento e certa forma de solidão para construir a sua subjetividade.

2.2 O leitor e a sua performance

A atuação do leitor e/ou a sua formação não se dá de uma só vez, nem de um modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é um processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas. As duas instâncias mencionadas por Jouve (2002) em relação ao leitor e a sua atuação, formação, dividem-se entre narrador e receptor de um texto. O narrador é sempre uma criação do autor e pode distinguir-se pelo sexo, pelos gostos, pelos valores ou pela natureza. O receptor é ao mesmo tempo o leitor real, influenciado pelos traços psicológicos, sociológicos e culturais que variam, e pelo simples fato de que todo texto dirige-se a alguém, supondo um tipo de leitor, relativamente definido.

Os narratários, segundo Jouve, não têm o mesmo saber, a mesma idade, nem os mesmos centros de interesse, pois cada texto desenha no vazio um leitor específico. Para o autor, o leitor possui máscaras, é um indivíduo concreto, membro de um público reconhecido, pois a leitura remete não somente aos públicos contemporâneos, mas a todos os públicos que

vai encontrar no decorrer da obra, e é uma figura virtual, o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige. A abordagem sobre o leitor deixa em evidência a fronteira entre o mundo do texto e o mundo de fora do texto, o leitor inscrito no texto e o indivíduo que segura o livro nas mãos, o leitor de carne e osso e o leitor abstrato. Nesse caso, afirma Jouve, é necessário considerar o primeiro como um papel proposto ao segundo, pois sempre é possível recusar, fechar o livro, quando existe uma divergência muito grande entre o ponto de vista que o texto postula para seu destinatário e o ponto de vista habitual do leitor.

Segundo Jouve (2002), para delimitar a figura do leitor usou-se o termo “narratário” distinguido em três tipos: o primeiro é o *narratário personagem*, ou o narratário intradieético, expressão usada por Gérard Genette (1972), desempenhando um papel na história, no mundo interno da história; o segundo é o *narratário interpelado*, trata-se de um leitor anônimo, sem identidade, interpelado pelo narrador durante a narrativa; e o terceiro tipo é o *narratário oculto*, é um leitor implicitamente presente pelo saber e pelos valores que o narrador supõe no destinatário de seu texto, pelo saber mínimo a respeito do texto, correspondendo ao narratário extradieético de Genette. Esse narratário é o modelo de todos os leitores abstratos ou virtuais para entendimento do texto. No centro de todos os modelos de análise do leitor estão alguns ensaios de teorização do leitor implícito, do leitor abstrato e do leitor modelo.

O leitor implícito, trabalhado por Iser (1985), remetia às diretivas de leitura deduzíveis do texto, válidas para qualquer leitor, pois os percursos de leitura impostos pelo texto eram os mesmos para todos. Já para Lintvelt (1981), correspondia ao ‘leitor abstrato’, à imagem do receptor ideal, capaz de concretizar o sentido total da obra numa leitura ativa. Na perspectiva de Umberto Eco (1985), o leitor modelo era definido como um leitor ideal, que responderia concretamente a todas as solicitações, explícitas e implícitas, de um dado texto, podendo, segundo Jouve, figurar respostas errôneas, se estiver programado na narrativa. Os leitores implícitos, abstratos ou modelos, baseiam-se estruturalmente no fato de que existe em qualquer texto um papel proposto ao leitor, um narratário extradieético, já conhecido e sólido a partir da base objetiva do texto. Jouve cita Michel Picard (1989) ao falar da recepção concreta da obra, deixando de lado o leitor abstrato para referir-se ao leitor real – indivíduo de carne e osso que segura o livro nas mãos, que possui um corpo e lê com ele, recebendo as influências psicológicas e a influência ideológica daquilo que lê.

Picard refere-se ao leitor em três instâncias em relação ao texto: o *ledor*, aquele que segura o livro nas mãos; o *lido*, o inconsciente do leitor reagindo às estruturas

fantasmagóricas, e o *leitante*, aquele que se interessa pela complexidade da obra, que o texto sempre é uma construção e o autor é um guia em sua relação com o texto.

Petit (2008) também afirmava que o leitor não era passivo, estabelecia com a obra uma ligação, um trabalho que podia transformá-lo. No livro *Os jovens e a leitura*, apresenta vários depoimentos de jovens sobre o contato com o livro e a maneira de ler. A obra destaca depoimentos importantes de adolescentes, mostrando a importância da leitura, como o do adolescente Fanny, de 21 anos: “Gosto quando existe liberdade para o leitor. Os romances que não tomam os leitores por imbecis, que não lhe explicam tudo, que nos deixam um pouco fazer nosso próprio caminho” (p.30). O adolescente Ridha, por sua vez, afirma a importância do bibliotecário que parava seu trabalho e contava histórias, comparando a um encontro que toca, que abre portas para ver outras possibilidades. Daoud, adolescente de origem senegalesa, dizia: “para mim, a leitura não é uma diversão, é algo que me constrói”.(p.32). É na intersubjetividade, na experiência, que os seres humanos se constituem, pois o leitor não é uma página em branco, ele traz uma história e juntamente com a leitura permite-lhe decifrar a sua própria existência. Os escritores ajudam o leitor a nomear os estados pelos quais passam, a distingui-los, conhecê-los melhor, a compartilhá-los.

Em suas pesquisas, Petit evidencia que os jovens vindos de mundos desfavorecidos encontram na leitura um suporte que os ajuda a pensar, a viver, a mudar um pouco o seu destino. O livro ajuda o leitor a desvendar o que está oculto. Muitos escritores afirmam “que a leitura tem a ver com o segredo, com a noite, com o amor e com a dissolução da identidade”. (p.40). Petit cita Michel de Certeau, para quem “Ler é estar em outro lugar, ali onde eles não estão, em outro mundo [...] é criar cantos de sombra e de noite em uma existência submetida à transparência tecnocrática.”(2008, p.40), esse espaço íntimo aberto pela leitura pode ser um consolo da vida, dos amores que não vivemos, através das histórias dos outros.

A pesquisadora destaca ainda que o acesso do livro para muitos jovens franceses é escasso, pois alguns foram privados dessa experiência devido às condições sociais, no entanto, aqueles setores da população mais pobre que tiveram a oportunidade de ter acesso aos livros, ou por meio de alguns textos, ampliam a experiência de leitura, palavras que transformaram suas vidas. Inversamente, pessoas nascidas em bairros ricos falam de literatura e nunca sentiram ou passaram por experiências, por transformações, pois procuraram nos livros apenas um modo de impressionar os amigos. Enfatiza Petit a importância da leitura, do livro, para o leitor que sofre algum tipo de repressão, sofrimentos extremos, evocando todos aqueles que na dor mantiveram a dignidade recitando versos, bem como do papel que as palavras representaram nos campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial,

nos campos salinistas. Petit afirma que “não existia exclusão pior que a de ser privado de palavras para dar sentido ao que vivemos. E nada pior que a humilhação, no mundo atual, de ficar excluído da escrita.” (2008, p.42). A maioria da sociedade que fica excluída da escrita, fica excluída do mundo. O fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não somente pela forma de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros, mas também pelo fato de experimentar em um texto a verdade mais íntima e a relação com o próximo se transforma. Ler não isola ninguém do mundo, mas introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo, ressalta a autora, pode alcançar o mais universal. A pobreza material não priva a pessoa dos bens materiais somente, mas dos bens culturais que conferem dignidade, o domínio que se abre para o sonho, para a compreensão de si mesmo e do mundo. Petit, ao falar da leitura e sua contribuição para os jovens, afirma que esses se “tornam mais autores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos de discurso dos outros” (2008, p.100), bem como aponta que os jovens franceses, menos favorecidos, tentam sair dos caminhos preestabelecidos que levam a becos sem saída frequentando bibliotecas e lendo.

A leitura leva a um caminho alternativo. Não que ler torne a pessoa mais virtuosa, pois a história é repleta de tiranos e perversos letrados, mas ler pode fazer com que a pessoa se torne mais rebelde, possibilitando sair do caminho que tinham traçado para ele e escolha sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, de ter direito de tomar decisões e participar de um futuro compartilhado em vez de sempre se submeter a outros. Afirma também que o que está em jogo é o aproximar-se com a democratização profunda de um sociedade, algo que se constrói, onde a leitura contribui para o acesso ao conhecimento, construção de si mesmo, socialização, horizontes de referência, exercício da cidadania. A autora lembra que se alguns textos transformam o leitor, outros o distraem.

Em suas reflexões sobre a leitura e o leitor, Angela Kleimam (1995) enfatiza a importância do conhecimento prévio na compreensão dos textos, o engajamento, o uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. As marcas formais do texto, o conhecimento adquirido ajuda a determinar durante a leitura as inferências, as lembranças, os fatos relevantes. Lembra que o leitor não deve ir ao texto com ideias pré-concebidas, com crenças imutáveis, pois dificulta a compreensão quando essas não correspondem àquelas que o autor apresenta. O leitor deve ir pensando junto com o autor, com as pistas deixadas no texto para possibilitar a construção do caminho, pois aparecerão obscuridades, as inconsistências, e o leitor deve apelar para o conhecimento de mundo, lingüístico, textual, já citados anteriormente, para que as partes se encaixem uma nas outras formando um todo.

A obra tem de chamar a atenção do leitor para as marcas deixadas, que ajudarão a compreender o texto, pistas deixadas pelos marcadores, conectivos implícitos ou explícitos, as marcas formais, a ideia, a opinião, as adjetivação, nominalização que ajudam a compreender e tomar uma posição frente ao texto.

Jouve (2002) chama as convenções para a recepção de um texto de *pacto de leitura*, que se completa em dois espaços privilegiados chamados por Genette (1987) de *incipit* e *peritexto*. Este remete-nos a prefácios, introduções, avisos de todo o tipo que tem como função orientar a leitura. Aquele apresenta nas primeiras linhas de um texto orientam a recepção de modo decisivo, como deve ser lida e o que vamos encontrar nela. Esses são chamados de espaços de certeza fornecidos pelo texto, orientando o leitor.

Jouve também aponta para os pontos de ancoragem, canais semânticos que estruturam a leitura, as relações de semelhança, de oposição ou de concatenação, pontos de apoio mais evidentes para o leitor. Lembra também os espaços de indeterminação deixados para ser preenchidos pela criatividade do leitor, que são chamados por Iser de *vazio* e *negação*. A ausência, um *vazio*, de uma anotação é um meio eficiente para a cooperação do leitor. A *negação*, questionamentos de certos elementos vindos de um mundo externo, presentes no texto, de certa forma ficcionalizados, obriga o leitor a reavaliar o que na vida cotidiana parece evidente. O autor afirma que as continuidades semânticas tornam o texto coerente e ajudam o leitor a concretizar a leitura sem surpresas, tornando-a perfeitamente compreensível. Jouve lembra a lição de Umberto Eco ao referir-se às competências do leitor, pelo menos idealmente compreende “o conhecimento de um ‘dicionário de base’ e ‘regras de co-referência’, a capacidade de interpretar o ‘hipercódigo retórico e estilístico’, uma familiaridade com os ‘cenários comuns e intertextuais’ e, enfim, uma visão ideológica”. (2002, p. 79).

Assim, para decifrar um texto é necessário um domínio mínimo do código linguístico, das expressões dêitica, que remetem para situação de enunciação, e anafóricas, que designam elementos anteriores. Interpretar as expressões em razão do contexto onde se encontram, conhecer certas formas estereotipadas pela história literária - como a fórmula dos contos de fadas “Era uma vez” -, a familiaridade com os roteiros comuns e intertextuais permitem antecipar a sequência do texto e a competência ideológica, onde o leitor aborda o texto com seus próprios valores e pode não aceitar a visão ideológica do narrador, pode contradizer também o projeto do autor.

O leitor atualiza as estruturas textuais sempre mais complexas, utilizando-se das informações que armazenou a curto e a longo prazo. O entendimento pelo leitor de uma narrativa não se faz de maneira linear, mas apresenta uma série de hipóteses, sustentadas pela

interdisciplinaridade, pela maneira como o leitor recebe, interpreta, entende, escolhe e organiza as informações.

Jouve recorre mais uma vez à lição de Umberto Eco, que faz uma analogia entre a leitura e o leitor, recorrendo ao jogo de xadrez. As múltiplas possibilidades de jogo, da leitura, encontram-se no reconhecimento objetivo daquelas reveladas ou não pelo texto e daquelas subjetivas, afastando-se do que o autor propunha. Eco ressalta que cada partida pode prolongar-se como um procedimento pouco econômico, mas realizável. Porém, o leitor deve cooperar, pois há situações em que o leitor ousa fazer mudanças sem saber se são válidas para o autor e há situações coroadas de sucesso previstas pelo autor compactuadas pelo leitor, como no fim das fábulas, onde a criança fica feliz em saber que os protagonistas viveram felizes.

Dessa forma, tem-se que esse conjunto do xadrez, as regras do jogo, o cenário do jogo, o conjunto de possibilidades, estava presente no texto e na recepção do leitor. O manuseio das peças do jogo de xadrez, o prazer do concreto e o manuseio das folhas de um livro remetem ao prazer, à sua importância, à sua beleza estética, para os olhos de quem o vê, bem como ao uso de uma técnica, ao fundamentar-se para entender o jogo. Essa relação jogo-livro mantida metaforicamente, é uma experiência rica e esclarecedora, mesmo que na recepção do livro só a voz interna de cada leitor possa ser ouvida.

2.3 A literatura e seus efeitos de recepção

A concepção de que se faz necessário fundamentar-se num método para bem receber a obra vem desde a Antiguidade e estão calcadas nas lições dos sofistas, seguidas – e sobretudo – pelas lições de Aristóteles, em *Retórica* e em *Poética*. Já na contemporaneidade, estatutos defendidos como efeitos de ritmo, estilos, figuras e convenções genéricas, enfim, objetivos que permitam construir uma análise do texto e entender o sentido, foram abordados por Jouve (2002), que ressalta que a organização do patrimônio literário da Grécia em bibliotecas exigiu um trabalho crítico importante, através de um passo dado pela filologia alexandrina, com o objetivo de analisar, interpretar e avaliar os textos com exatidão.

As abordagens para buscar o ‘sentido escondido’ da obra foram muitas, visando destacar a intenção profunda do autor, a elaboração de uma grade de leitura que permitisse esclarecer as múltiplas dimensões da obra literária. Porém, é a exegese bíblica que desenvolveu, ao longo da Idade Média, um sistema interpretativo, distinguindo nos textos sagrados, e mais tarde para os textos profanos, quatro níveis de sentido: o “literal” – história contada; o “alegórico” – anúncio do Novo Testamento no Antigo; o “tropológico” – a ética da narrativa e o “analógico” – valor da mensagem bíblica para o derradeiro final do homem. Por conseguinte, desde sua origem, a leitura não se satisfaz em achar um sentido muito limitado. Os vários níveis de leitura na obra literária eram explicados pela estrutura interna do texto e, ao privilegiar o significante, inevitavelmente destinava-se à ambiguidade, não se detinha somente no conteúdo, mas nos espaços lúdicos e nas leituras plurais. O texto literário, sempre polissêmico, foi identificado por Barthes (1970) em cinco vozes, a “voz Empírica” – organização em sequência das ações das personagens; a “voz da Pessoa” – significantes de conotação que constituem campos temáticos; a “voz da Ciência” – julgamentos coletivos e anônimos fundamentados numa ‘autoridade’; a “voz da Verdade” - conjunto das unidades que articulam um enigma e sua solução e a “voz do Símbolo” – partitura com entradas multivalentes e reversíveis. Barthes comparava o texto e sua pluralidade de vozes, no decorrer da leitura, ao trabalho das rendeiras:

O texto, enquanto se faz, é parecido com um renda de Valenciennes que nasceria diante de nós sob os dedos da rendeira: cada sequência engajada pende com o bilro provisoriamente inativo que espera enquanto seu vizinho trabalha; depois, quando chega sua vez a mão retoma o fio, o traz de volta ao bastidor; e à medida que o desenho vai se completando, cada fio marca seu avanço por um alfinete que o retém e que se desloca aos poucos.(apud JOUVE, 2002, p.93)

Se o texto, contudo, remete a vários sentidos, há a existência de uma significação original e central da qual dependeriam e surgiriam outras, com importâncias diferentes. Segundo Jouve, a hermenêutica literária guarda para a leitura o princípio da coerência, onde cada elemento deve ser interpretado em razão do todo. A obra é relacionada com uma

intenção, permitindo a unidade do sentido, é a necessidade de transformar, no decorrer da leitura, o diverso no único.

Os romances provocam efeitos na vida do leitor, pois certas personagens remetem à narrativa original que, aos olhos do leitor, possui além do tempo uma parte da verdade. A obra criada para preencher os desejos do artista preenche igualmente os desejos do leitor, os mecanismos psíquicos que operam na criação não são diferentes dos que determinam a recepção, pois o texto lido desperta fantasmas inconscientes – alegria, tristeza, angústia, desgosto, tédio, etc, ecos dos fantasmas do autor. Segundo Jouve, muitos romances de qualidade discutível conheceram a sua fama graças às gratificações que traziam ou trazem ao público, juntando os desejos e as imaginações do leitor com as do autor. A leitura não procura a coerência, a unificação, relacionando-a com uma intenção, mas faz explodir a desconstrução, a multiplicar sentidos para o texto. Por isso, o sentido da leitura não é dominável e não se pode afirmar que há uma interpretação definitiva. Assim, o eu-leitor que se engajava na obra será ele próprio um texto, resultante de influências múltiplas. Toda interação que se produz na leitura é inédita e o encontro entre o livro e o leitor não se esgota, pois cada indivíduo, pela sua leitura, traz um suplemento de sentido.

Jouve retoma os apontamentos feitos por diversos autores para atribuir sentidos à leitura, ressaltando que ao analisar uma obra não se pode destacar aquilo que todo mundo lê e também não saberia dar conta de tudo que é lido. Assim, remetia à leitura hermenêutica e dissimuladora, abordadas por Leo Spitzer e Roland Barthes. A leitura hermenêutica, segundo Spitzer, “considera a obra como uma totalidade e afirma poder apreender, mediante a análise do detalhe, a significação do conjunto. [...] A passagem da pré-compreensão intuitiva até a interpretação globalizante é o que se chama ‘o círculo hermenêutico’ ”. (apud, Jouve, 2002, p.103). Nesta análise, segundo Spitzer, reina uma lei homogênea, com o próprio círculo da obra total, em nada omitir ou acrescentar.

A leitura disseminadora de Barthes procura uma leitura plural, a multiplicidade dos feixes de sentido, uma galáxia de significantes, que ao ser ‘consumida’ provoca determinado efeito sobre o destinatário, passando por um processo histórico, pois é recebida e interpretada de maneiras diferentes, em diferentes épocas, razão pela qual é uma experiência ao mesmo tempo de libertação e de preenchimento. Jouve cita Hans Robert Jauss (1978) quando retoma a leitura como experiência estética no sentido “tanto *de* libertação de alguma coisa quanto libertação *para* alguma coisa”(apud, Jouve, 2002, p.108), desprendendo o leitor das dificuldades e imposições da vida real, introduzindo-o no universo do texto, renovando sua percepção de mundo.

Valendo-se das ideias de Iser, Jouve, ao falar da contemplação e da participação do leitor no universo textual, ressalta que a compreensão depende da distância histórica que separa o leitor da obra lida, bem como depende de a contemporaneidade do leitor renovar e participar dos fatos. Quando há uma distância temporal, é necessário que seja reconstruída a situação histórica do texto, pois ao fugir do seu universo cultural, há somente uma atitude contemplativa do leitor. Essa recepção da leitura foi pensada por Umberto Eco como um jogo de xadrez e também por Michel Picard a partir do modelo de *playing* e *game*, segundo o qual era permitido o distanciamento, estatuto do jogo, onde enraizava-se no imaginário do sujeito leitor. Para Picard, o *game* “disciplina” o *playing*, pois a participação do leitor no ato da leitura implicava em preencher os “vazios”, com representações que lhes eram próprias e por outro lado a distanciava dessas mesmas representações, considerando o autodistanciamento, para o leitor, uma experiência enriquecedora.

Essa participação e esse distanciamento oscilantes, segundo Jouve, tornavam a leitura um acontecimento vivido. Usava uma metáfora afirmando que a leitura permitia uma viagem no tempo, pois fazia esquecer a realidade que cercava o leitor para estabelecer um ‘contato’ com a vida da infância, onde histórias e lendas eram contadas – uma volta ao passado. Essa volta chamada por Jouve de *regrediência* era composta pelas excitações psíquicas do inconsciente do leitor, produzindo imagens mentais, representações da personagem no interior do leitor. A partir dessa concepção do personagem imaginado pelo leitor, entendia-se a frustração sentida quando esse mesmo personagem era filmado. As ligações eram rompidas, perdia-se a potência criadora, pois o leitor não mais participava da criação da história, uma vez que ler significava reencontrar as crenças, as sensações da infância, remetendo o leitor ao passado em duas modalidades, uma para reviver os cenários fantasmagóricos da infância e outro para despertar no leitor imagens íntimas, chamado “lembranças-telas, nas quais uma única palavra podia lembrar o passado, uma história íntima. Complementa essa ideia o autor Poulet ao afirmar que *Ler é vir a ser* (2002, p.120), é participar mentalmente da vida do próprio texto, criando uma consciência dupla – uma adormecida dentro, no interior do texto e a outra a consciência participante, libertadora, a consciência de si e a consciência do texto, sem perder a independência.

Petit constatou a importância da leitura, a recepção e os efeitos que ela causava, as transformações reais ou simbólicas em diferentes campos, como pertencer a círculos mais amplos, ter outros vínculos sociais, compartilhar e socializar ideias, explorar regiões conhecidas ou que não haviam conhecido, romper isolamentos, criar redes sociais, transformar a maneira de pensar sobre si, com os outros, com a família, na transformação dos

papéis pelo fato de serem meninos ou meninas, transformações nas formas de conceber e perceber onde moravam – bairro, cidade e do país onde viviam. A autora afirma:

a leitura contribui assim para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos de discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir. (2008, p.100)

Essas ideias relacionadas não são novidades, pois escritores que cresceram num meio pobre já haviam mencionado que a descoberta dos livros revolucionaram suas vidas. A leitura, diz Petit, pode ser um caminho alternativo que leva à cidadania, escolhendo sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direitos, tomar decisões, participar de um futuro compartilhado, em vez de se submeter a outros. A leitura cria condições para o exercício da cidadania. No entanto, as pessoas não podem ser ingênuas, pois se existe uma leitura que auxilia a sair do lugar, se mover, há uma grande quantidade que somente distrai, é alienante, ideológica, superficial.

2.4 Quem tem medo do livro impresso?

A leitura desloca o leitor no tempo, no espaço, numa travessia onde a própria experiência pessoal pode ser compreendida de diversos modos, abrindo um número incalculável de janelas para a vida. Petit (2008) mostra nas pesquisas realizadas, sob um cunho antropológico, a importância da leitura para os jovens, da abertura que acontece em suas vidas. Citando o livro *Caminho da escola*, do escritor antilhano Patrick Chamoiseau, que

fala sobre sua relação com a língua e a escola durante a infância, Pètit lembra o fascínio pela escola, pelas letras traçadas nos seus cadernos dos irmãos mais velhos, pelos livros, que sua mãe guardava numa caixa, onde explorava as obras de Julio Verne, Lewis Carroll, Daniel Defoe, recebidos como prêmios na escola, sendo por ele constantemente manuseada. O menino lia recompondo imagens, imaginando histórias. A leitura que realizava era uma atividade fantasmagórica de construção de narrativa, de deciframento, para aprofundá-la era preciso ir à escola. Os primeiros tempos escolares, conta Chamoiseau, foram felizes, os primeiros anos da educação infantil, porém, logo provocaram desencantamento. O menino relata que no início da aprendizagem engessava seu corpo, seu espírito e sua língua. Aprender uma língua nova, no caso o francês, afastar-se do falar de sua mãe, corrigir pronúncias crioulas era necessário - a língua era um instrumento de sobrevivência, o menino debruçava-se sobre seu caderno e traçava suas ideias. Outros fatos foram relatados por Patrick, como a história de uma prisão onde trabalhou como educador de um jovem detento, para quem levava livros em segredo. Não eram quaisquer leituras, tratava-se, como ele mesmo dizia, de grandes escritores como Gabriel García Márquez, Jorge Amado, Miguel Angel Asturias e outros. Conseguiu, também, para o jovem, uma máquina de escrever, sobre a qual este passava dias e noites. Com esse fato, percebia que a repressão do cárcere, o medo, os rancores foram anulados, passando a ter desejos, projetando confiança, irradiando energia. Mesmo que a leitura não o fizesse escritor, mas tornava-o apto a enunciar suas próprias palavras, seu próprio texto, ser autor de sua vida.

Nessa passagem de construção do eu através da leitura, afirma Petit (2008), escritor e leitor constroem-se um ao outro, onde o leitor desloca a obra do escritor e o escritor desloca o leitor, revelando outras faces do que acreditava ser antes da leitura. Por isso, ler permite ao leitor decifrar sua própria experiência, as palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar. Exemplifica a autora ao citar depoimentos de escritores. Jean Greiner diz em relação às palavras que lê, que escreve e que ouve: “Vim dar meu testemunho, para tirar esse peso de seu peito. Não pode nos curar; mas lhe agradecemos por ter visto nosso mal”.(p.38) Outros escritores relatam sobre a experiência vivida com o medo. Rilke registra: “Fiz algo contra o medo. Fiquei sentado e escrevi”. O escritor austríaco Winckler observa “Com minhas palavras, desenho uma prisão ao redor do temor”.(p.38).

As histórias escritas pelos escritores propiciam aos leitores escrever as suas histórias por entre as linhas, tocando profundamente suas experiências, com o amor, com a perda, com a separação, com a busca de sentido. Petit refere-se, além dos livros, aos relatos dos jovens, também dos adultos, em relação aos filmes ou canções, que lhes ajudaram a viver, a pensar

em si mesmos, a mudar um pouco seus destinos. A elaboração de um espaço interior, como foi o caso do jovem prisioneiro, ou de um espaço que protege da repressão, da intrusão dos pais ou de educadores indiscretos tudo está condicionado pela leitura, podendo apresentar um fator de liberdade ou repressão.

Se a leitura pode ser a chave para uma série de transformações, segundo Pètit, pode ser também suscitar medos e resistências, sobretudo se os jovens, os adultos, nasceram num meio onde o livro e a leitura não lhes eram familiares. Afirma Petit que pensar no acesso ao livro era pensar como algo natural, principalmente nas pessoas que dispõem de algumas competências ou certo grau de escolarização. A leitura não era uma atividade isolada, por isso podia encontrar conflitos com os modos de vida, com os valores de um grupo ou do lugar onde se vive. Vale-se a autora para explicar alguns fenômenos da leitura, do meio rural da França, pois, segundo ela, a França é um país com forte marca rural, apesar da população viver há muito tempo na cidade, comparando esta marca ao Brasil. Os obstáculos sentidos pelos leitores na busca dos livros não eram somente físicos, como distâncias geográficas das bibliotecas, livrarias, mas também sociais, psíquicos, culturais. A leitura era uma atividade arriscada para muitas pessoas, pois a culpa associada ao fator ler estava ligada ao fato de que essa atividade não tinha utilidade bem definida. Para muitos, a leitura era associada à perda de tempo, a ficar desocupado, ficar sem nada para fazer, onde o valor mais alto era o trabalho, rejeitando o ócio. Grande parte do tempo as pessoas dedicavam-se aos lazeres úteis, citando “a construção ou reforma de casas, trabalhos manuais, jardinagem, caçar, costurar ou tricotar”(p.106). A leitura era vista como um prazer solitário, pois se afastava do grupo, ficava distante, distraída, isolada dos outros, e não era bem-vinda num mundo rural a pessoa que se distinguia pela expressão de opiniões ou de sentimentos pessoais, quem “bancava o esperto”, “acreditava ser alguém”. Petit afirma que, em suas pesquisas, ouvia pessoas que disseram ler somente à noite, na cama, nunca durante o dia (não importava a idade ou situação familiar ou profissional) e quando crianças diziam ser repreendidas, iam às escondidas. Outro aspecto abordado sobre a leitura era o fato de que o domínio e o acesso aos textos foram por muito tempo privilégio de quem detinha o poder – representantes do Estado e da Igreja, com a finalidade de fiscalizar os leitores. A Igreja católica condenou por muito tempo as leituras não controladas da Bíblia ou das obras profanas. Confrontar-se com essa ideias era distanciar-se desse modelo religioso das leituras vigiadas que existiam nas sociedades rurais. Para Pètit, ainda hoje há pessoas que se escondem para ler, como relatou a esposa de um agricultor:

É a mentalidade daqui: não se perde tempo lendo ou fazendo palavras cruzadas. Sempre tem gente que passa e diz: ‘É incrível, ela não faz nada enquanto seu marido se acaba no trabalho!’ Quando vejo alguém chegando, escondo o livro. Vejo quem vem. Estou sempre alerta. Ao menor ruído..me aprumo”.(PETIT, 2008, p. 107)

Leituras às escondidas realizadas nos internatos, na guerra, nos hospitais, eram referidas como um êxodo, uma fuga do local ao qual se encontravam. Esse afastamento do local, através da leitura, propiciava encontrar outras pessoas, outras ideias. A autora refere que os leitores que se encontravam isolados ou no meio rural eram considerados *trânsfugas*, porque ao ler um livro, ao se apropriar de fragmentos de conhecimento, sentiam o desejo de algo diferente, ou para escapar, mesmo não saindo do seu lugar de origem. Trânsfugas, ressaltava, sobretudo, porque a partir da conquista discreta desse espaço de leitura, esses leitores viviam coisas de maneira diferente: apropriavam-se do conhecimento, descobriam em si desejos e territórios desconhecidos, escapavam de ver as coisas sempre pelo mesmo ângulo, formavam opinião e saíam do domínio social, era uma prática arriscada, onde todos tinham o direito de tomar a pena e a palavra.

Outro exemplo dado por Petit referia-se aos escritores da África, mais precisamente de Mali, onde aquele que se isolava para ler ou escrever era chamado de “mau”. A liberdade individual, segundo a autora, não indicava individualismo, pois a leitura conduzia a círculos mais amplos de relação, de socialização. A leitura desempenhava um papel importante na democratização de uma sociedade, por isso, um dos primeiros atos que os poderes autoritários realizavam era o controle e a utilização da linguagem impressa, devido ao medo de perder o monopólio sobre as pessoas. Às mulheres eram delimitadas as tarefas domésticas e aos homens a educação primorosa. Aos negros era proibido o aprendizado da leitura, pois temiam que encontrassem nos livros ideias revolucionárias que ameaçassem o poder dos proprietários.

A autora exemplifica citando o governo militar de Pinochet, no Chile (1981), que proibiu a venda e a leitura do livro *D.Quixote* por conter apelos à liberdade individual e à liberdade constituída. No Egito, a circulação do livro *As mil e uma noites* foi controlada; autores foram perseguidos e assassinados no Irã, na Turquia e na Argélia, por considerar as histórias instrutivas. Outro registro apresentado por Petit foi da lingüista argelina, Malika Greffou, sobre o sistema de ensino árabe em vigor na Argélia há mais de trinta anos,

explicando que as crianças não ouvem, nem leem nenhum texto durante os quatro primeiros anos de escola, são, sim, condicionadas a perguntas e respostas, bem como ao ensino de cores e palavras. Não são encorajadas a ler, tampouco a tocar nos livros. O controle e o acesso às bibliotecas também estava presente, por um partido de extrema direita na França. O medo dos textos literários, devido à polissemia da língua, também estão presentes hoje. Afirma, a autora, que as sociedades ocidentais estão doentes, na maneira como tratam a “língua”, numa ideologia que induzem a um simples comércio de informações.

Na França, segundo Petit, fatos extremos também aconteceram, tais como o afastamento do livro e a difusão dos malefícios que a leitura poderia causar. Depois, passou-se a se queixar pela difusão insuficiente, pois era vista como um capital, tanto para o campo quanto para a cidade. Enquanto no passado lia-se sob os lençóis, às escondidas contra o mundo todo, hoje se trava uma batalha entre o proibido e obrigatório, onde a leitura devia se dar. Outro fator que causou o medo no momento da leitura era o fator da interioridade, causado, principalmente, nos rapazes. O temor dos pais que a leitura levasse os filhos longe demais e a dificuldade que alguns professores tinham de transmitir que ler não significa necessariamente submeter-se a um sentido imposto dificultava a trajetória da leitura. Nos meios populares, o “intelectual” era considerado suspeito, um *puxa-saco*, *maricas*, traidor de sua classe, de suas origens. Para alguns sociólogos esse fato ultrapassava fronteiras, mesmo havendo variações culturais. Exemplificou a autora caso acontecido, na Rússia, onde um adolescente, interno num pensionato, por gostar de ler era hostilizado pelos colegas que o atacavam com ironias e com punhos cerrados, pois diferenciava-se dos demais, onde a maioria fumava e contava histórias obscenas.

Em outro caso, ocorrido em uma escola de Paris, no pátio, um adolescente admirado pelas meninas, por suas notas, por ler muitos livros, por responder quando o professor perguntava, era chamado de “palhaço, pretensioso, filhinho de papai, doente, chato, tapado” e outros adjetivos (pejorativos) atribuídos a ele, além da ideia de que ler efeminizava o leitor, pois abandonar-se a um texto, deixar-se levar pelas palavras, pressupunha assimilar seu lado feminino. Esse fato era de fácil compreensão nas classes médias ou em um meio burguês, mas particularmente difícil no meio popular onde havia um controle maior sobre as pessoas. Ressalta Pètit, em relação ao medo, que, para alguns jovens, os primeiros ensinamentos sobre sexo dava-se também por meio do livro, o saber como o corpo era feito no seu interior, principalmente o corpo materno. Afirma ainda que a leitura não era uma atividade anódina, mas que através dela era possível ajudar os jovens a superar medos, uma busca de si mesmos, através da poesia, dos mitos, das metáforas que enriqueciam o imaginário do leitor, pois para

alguns adolescentes falar sobre si era muito difícil, fazendo dos próprios livros seus amigos. A leitura reforçava a autonomia, ajudava a pessoa a se construir. Assim, para ler livros, para ler literatura, que segundo a autora era algo que perturbava, era necessária uma estruturação mínima do sujeito. O homem que não tinha medo de sua sensibilidade parecia ser mais maduro, mais humano do que aqueles que se deslocavam para a força dos músculos. A leitura via-se associada, cada vez mais, às mulheres pelo fato de que não tinham medo da interioridade, de aflorar a sensibilidade, de apaziguar seus medos. Afirmava também Petit que quem ficava à distância dos livros temia perder alguma coisa, enquanto quem se aproximava dele sentia que tinha algo a ganhar. O autor italiano Alessandro Baricco refere-se sobre a leitura, sobre a literatura, como algo vital, que apazigua os medos:

A literatura deve ser um meio para que possamos enfrentar a tristeza da realidade, os nossos medos e o silêncio. Ela deve tentar pronunciar palavras, pois temos medo do desconhecido e do inominável. Acredito que todas as histórias – tanto as minhas como as dos outros escritores – são apenas elaborações linguísticas complexas que tentam dar um nome a nossas feridas, a nossos medos, tornando-os, deste modo, menos assustadores. É imenso valor ético e civil das narrações [...]. Se muitas pessoas leem meus livros, é porque sentem, como eu, medo da realidade, ainda que tenham consciência disso [...] Se conhecemos o que nos assusta, podemos enfrentá-lo. Nomear é conhecer. Portanto, os escritores nos ajudam a dominar nossos medos. Pessoalmente prefiro a dominação das narrações à dominação exercida pela ciência, a filosofia ou a religião. No filósofo, no erudito ou no padre, há sempre uma espécie de autoridade que não se encontra no escritor. (apud PETIT, 2008, p.136-137).

O leitor sabe que a leitura pode ser uma fonte de infinito prazer. Evitá-la é distanciar-se da vida, é, para alguns, morrer, ficar sem alimento. Petit reforça a ideia de que ler pode ser um caso de paixão, de saciedade e cita expressões que apareceram em suas entrevistas: “ler até ficar saciado”, “devorei tudo”, “saboreei”, “é como uma guloseima”, “é algo saboroso, saboroso”, “queria saborear tudo”, “tem aqueles que assaltam a geladeira, eu assaltei a

biblioteca” e outros depoimentos que comparam a leitura com o uso de uma droga, eis que cria dependência, porém saudável, comparada a uma história de amor à primeira vista.

Numa pesquisa realizada entre agosto de 2003 e julho de 2004, pela autora Alice Áurea Penteado Martha, com detentos brasileiros, da Penitenciária Estadual de Maringá, no estado do Paraná, com o intuito de conhecer os hábitos de leitura e as imagens que elaboravam sobre os livros, sobre si mesmos e sobre os companheiros como leitores, conhecendo também o papel da leitura nesse ambiente de exclusão, constatou que a prisão era um espaço adequado, espaço de isolamento e interiorização, onde o que eles mais tinham era tempo para essa atividade. Os depoimentos foram diversos em relação à leitura:

Me ajudou e me ajuda, no sentido de que eu me achava, eu sempre me considereí uma pessoa inferior [...]uma pessoa que não dava pra nada, vamos dizer, no dito popular, e pelo livro eu vejo que não é assim”[..]. “É uma forma da gente aprender muitas coisas, com o livro, porque muitas coisas a gente aprende com televisão, mas a maioria das partes mais inteligentes do nosso mundo que seria letrada estão no livro, estão na mente dos autores que completam muitas coisas que faltam pra gente[...]”. (apud RETTENMAIER & ROSING, 2009, p, 26,28)

Segundo Martha, a pesquisa propiciou que os leitores da penitenciária falassem sobre suas experiências de leitura, suas histórias de vida, reconstruindo as narrativas íntimas que sustentam a identidade de cada um de nós. A partir de trajetórias pessoais de leitura e com discurso próprio, recuperaram suas percepções, sentimentos e ações, reconhecendo-se como indivíduos. Observou que os detentos da Penitenciária Estadual de Maringá leram muito e que as obras lidas mesmo em gêneros diversos, algumas de qualidade discutível, não causavam medo, mas fomentavam o desejo de buscar outras leituras para diminuir a ‘escuridão’ daqueles que se encontram entre as grades de uma prisão.

Jouve (2002) em seus estudos fala sobre o redescobrir-se através dos livros, da leitura, afirmando que os textos mais interessantes são aqueles que vão ao encontro das supostas disposições do leitor, confrontando com as diferenças, tendo a possibilidade de construir e reconstruir sua história. Porém, ressalta que se o leitor interioriza o outro, pode levá-lo a

“desposseção” de si próprio, pode chegar à alienação com um risco de ser influenciado ideologicamente. O leitor é convidado, segundo Jouve, a equilibrar seus investimentos no texto distanciando-se da história, mantendo um equilíbrio, uma consciência crítica entre o eu-leitor e o texto.

Tornar-se leitor consciente e crítico implica algumas considerações. Petit afirma que o meio social é um dos obstáculos, uma vez que mesmo que alfabetizados, se este leitor tiver com poucos livros em casa, não associará a ideia de ler com ascensão social. Acrescente-se a isso o fato de que ler, se forem rapazes, os amigos estigmatizam ser uma atividade “afeminada”. Somente determinismos sociais não são os únicos, pois observou que um terço dos filhos dos operários franceses leem pelo menos um livro por mês e, que, um terço dos filhos de executivos leem menos de um livro por mês, ou ainda que os universitários se limitam a ler sobre práticas profissionais específicas, restritas às áreas da pesquisa, leem apenas teses e trabalhos de mestrado, ou ainda bibliotecários que leem as contracapas dos livros e revistas técnicas ou ainda os professores de literatura que folheiam somente manuais pedagógicos. Ressalta, no entanto, que pessoas comuns no metrô de Paris, principal biblioteca da capital, se entregam à leitura com muito prazer. O temperamento das pessoas também influencia em ser ou não leitor. Médicos homeopatas distinguem diferentes tipos de pessoas e de perfis que têm relação com a leitura. As pessoas que fazem uso do remédio *Sépia* são as que tiveram maior relação com a leitura, o desejo é ler, relacionado ao alimento que precisa para viver. A autora refere-se também aos psicanalistas que afirmam que as pessoas depressivas são mais suscetíveis à leitura, porém, segundo Petit, seria necessário aprofundar-se mais nesse fato. Entretanto, para além da estrutura psíquica ou do perfil homeopático, afirma que a leitura tem a ver com a história de família. A importância da familiaridade com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, das crianças observar que seus pais leem, que podem trocar experiência em relação aos livros, e/ou que ouvem leitura em voz alta de seus pais, com gestos de ternura, com inflexão de voz, socializando suas histórias e seus medos, tornam as crianças leitoras.

A leitura torna-se uma história de família, pois alguns pais analfabetos davam importância à dignidade que se adquiria em ser “sábio”, letrado, outros desconfiavam dos livros, tinham medo do que poderiam provocar. Exemplifica a autora que, numa família francesa de dez filhos, os gostos eram diversos, sendo que alguns liam, outros não. Aquele que lia tinha uma vida solitária e um adolescente, ao ser questionado pela entrevistadora, disse com modéstia: “Isso faz parte das maravilhas da vida: uns nascem Hitler, outros Mandela”.(2008 p.143). Se a leitura era uma história de família, era também nesse caso uma

história de encontros. Se na família os pais ou irmãos não cumpriram o papel de iniciadores na leitura, outras pessoas, como os professores, bibliotecários, assumiram esse papel. Em algumas situações ímpares a pesquisadora relatou que os filhos eram deixados aos cuidados de associações comunitárias, ou que tinham contato com camadas sociais mais favorecidas, ou em alguns casos, quando a militância política favorecia, esses encontros com os livros, com intelectuais. Os contextos, os ambientes mais amplos que o da família, o meio social, a influência de um professor, bibliotecário, de um assistente social permitia mudar o destino das pessoas por meio da leitura. A autora lembra que se tantos leitores liam à noite, embaixo dos lençóis, como um gesto à sombra, com uma lanterna na mão contra um mundo inteiro, percebe-se que tal atitude pode representar não tão somente um gesto de culpa, de medo, mas a criação de um espaço íntimo, um “jardim” protegido dos olhares. Ressalta: “Deixemos à leitura, como ao amor, uma parte de sombra”.(p.146).

Diante dos novos olhares sobre a leitura, do comportamento atual dos jovens não se descarta de todo o livro impresso, porém, com as novas fontes de informação, com as demandas tecnológicas à disposição, o professor, o mediador diante das mudanças precisa conhecer e ajustar-se aos novos tempos. O livro digital é um novo suporte de leitura à disposição, totalmente diferente do que já existe, também é um processo eficaz na formação de leitores, porém, que relação estabelece-se na escola e fora dela com esse suporte?

2.5 O livro no século XXI: já somos digitais ou continuamos analógicos?

A relação do homem com os livros impressos é muito antiga. Por muitas gerações foram e são apreciados, lidos e manuseados com respeito e com encanto. Moacyr Scliar, no livro *A mulher que escreveu a Bíblia*, relata que a personagem queria ser lembrada como algo que durasse para sempre, não como ruínas, mas amada e desejada como um livro, e anunciou:

- Um livro. Um livro que conte a história da humanidade, de nosso povo. Um livro que seja a base da civilização. Claro, o livro, como objeto, também é perecível. Mas o conteúdo do livro não. É uma

mensagem que passa de geração em geração, que fica na cabeça das pessoas. E que se espalha pelo mundo. O livro é dinâmico. O livro se dissemina como as sementes que o vento leva.”.(SCLIAR ,2007, p.88)

Na narrativa, a escritora, uma das ninfas do rei Salomão, comparava o livro a ser escrito a um templo, um labirinto com muitas pistas, seguindo uma riqueza imensa de detalhes. Assim, o livro impresso conduz seus leitores de ontem e de hoje. Porém, os autores, os editores estão preocupados com o futuro desse livro e com os novos rumos que as novas tecnologias impõem. Segundo Pierre Lèvy (1999), uma das ideias mais errôneas é a substituição do antigo pelo novo, do natural pelo técnico ou do virtual pelo real. Há mudanças incorporadas pela sociedade que são necessárias, mas uma não substitui a outra, ao contrário são complementares. Exemplifica o autor que a fotografia não substituiu a pintura, somente os pintores tiveram de redimensionar a pintura em função dos novos processos industriais de produção e reprodução de imagens; o cinema não substituiu o teatro, pois continua havendo autores, artistas, salas para o teatro; a ascensão da televisão afetou o cinema, mas não o matou; o aumento da telefonia não parou o progresso dos transportes, mas mostra que estão unidos. Uma forma não inibe a outra, somente há uma rearticulação entre elas que organizam a economia dos espaços globais. As pessoas estão rodeadas por tecnologias inteligentes de todos os tipos, desde o mundo virtual, passando por automóveis que falam, até torradeiras inteligentes que decidem quando o pão está pronto, entre outros. As pessoas, à luz dos avanços, estão inseridas neste contexto, moldadas biológica, psicológica e socialmente pelas tecnologias, principalmente nos países desenvolvidos, que em ritmo estonteante chegam a todos. É preciso, diz Lèvy, lucidez para reconhecer que o ‘movimento’ da Cibercultura faz emergir novas oportunidades ao desenvolvimento humano e é um fenômeno irreversível. Pensar na substituição impede que se pense, receba ou se faça acontecer o novo, como os leitores de livros digitais.

Nessa intermediação de inteligências, surgem novas possibilidades estéticas que afetam no âmago aquilo que poderia ter nascido dos livros e para os livros: a literatura. As novas maneiras de ler a literatura de papel e a literatura da tela, mesmo que não se queira implicam o universo multimídia e dinâmico das redes digitais gerando conflitos. Hayles (2009) aborda o tema literatura eletrônica e seus avanços no livro *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*, observando que os leitores chegam a uma obra digital com

expectativas formadas no meio impresso, incluindo um conhecimento intenso e profundo de formas de letras, convenções de estilos literários e outros. O caminho que a literatura eletrônica percorre é um verdadeiro caleidoscópio de transformações tridimensionais literárias, pois tira o leitor de um lugar comum, de costume, para um encontro ativo do humano com o mundo contemporâneo.

Ressalta Hayles que o século XX viu uma explosão de interesse pelo livro como um meio de práticas experimentais, explorando o potencial do livro como um espaço artístico e literário, onde a literatura eletrônica tem sido palco de crescente volume de trabalho que interroga a mídia em rede e programável como a base material para a inovação e criação artística. Muitos escritores têm artistas gráficos como apoiadores ou colaboradores, para que as estratégias usadas na literatura eletrônica possam ser compreendidas. A literatura eletrônica exige novos tipos de prática crítica, um deslocamento do originário do letramento, chamado por Gregory L. Ulmer de “eletramento.” (apud HAYLES, 2009, p.37) Para alguns leitores a tentação de ler a tela como página é especialmente sedutora. Embora conscientes de que a tela não é o mesmo texto impresso, as implicações dessa diferença para a interpretação crítica estão longe de ser evidente e as práticas de composição da mídia impressa para a programável evoluem aceleradamente. Muitos críticos exploram esses novos territórios da mídia em rede e programável, provocando avanços nesse campo, merecendo atenção pela construção de pontes, ligando a arte digital, a literatura e os jogos, com a prática tradicional e a escrita filosófica por outro, exigindo a mescla dessas iniciativas sem abandonar as contribuições da mídia impressa.

Exemplifica Hayles com o poema em Flash “Errand upon Which We Came” dos autores Stephanie Strickland e M. D. Coverley, no qual os autores incluem possibilidades de escolha e intervenção para os usuários, trazendo de forma divertida, ao estilo de obra concreta, as implicações e as conotações da linguagem sexualmente carregada do original, bem como novas implicações que emergem das justaposições criadas pelo texto em ordem alfabética. À medida que as letras e as palavras dançam, unem-se e separam-se, seduzem e giram, adquirem uma imaginação gráfica erotizada, um inconsciente coletivo capaz de sentir e expressar desejo, de sonhar. A ficção em hipertexto, na rede interligada, a interação, as narrativas locativas não são um inventário, diz a autora, mas são suficientes para ilustrar a diversidade de campo, as complexas relações que surgem entre a literatura impressa e a literatura eletrônica, e o amplo aspecto de estratégias estéticas que a literatura digital emprega. A literatura eletrônica requer novos métodos de análise e novas formas de ensino, de interpretação e de execução. O ‘pensar digital’ e a preocupação com a especificidade da mídia

em rede e programável ao mesmo tempo que utilizam os recursos da tradição com base na literatura e crítica impressas é uma necessidade. A literatura eletrônica tem uma estreita afinidade com as artes digitais, com os jogos de computador e outras formas associadas às mídias em rede programável. Assim, compreender todas as implicações da transição da página para a tela implica um esforço comunitário, exige um pensamento esclarecido, um planejamento e uma profunda reflexão crítica. A literatura eletrônica faz refletir o que a literatura e o literário podem fazer e ser.

Hayles (2009) ressalta que, no século XXI, a literatura é computacional, pois quase todos os livros impressos são arquivos digitais antes de se tornarem livros. As formas como as obras são escritas devem ser consideradas textos eletrônicos, para as quais a forma impressa é o produto final. A autora faz comparações metafóricas para mostrar a ligação do computador em nossas vidas, como o corpo da mãe e o feto que está se formando, ambos unidos em uma heterarquia dinâmica que culmina na complexidade emergente de um bebê. Outro exemplo são os átomos que ao se combinarem para formar moléculas têm a natureza da dinâmica alterada e os padrões criados pela interação de forças atômicas transformados. Percebe-se que o ser humano e o computador estão cada vez mais ligados em formações complexas de ordem física, psicológica, econômica e social. Cada vez mais os ambientes que as pessoas criam para si incluem máquinas inteligentes, principalmente nos países desenvolvidos, onde os seres humanos e computadores estão ligados, formando heterarquias caracterizadas pela dinâmica da intermediação. Quando se refere à literatura propriamente dita, o livro é comparado a um programa de computador e funciona como um receptáculo para as cognições do escritor que se encontram armazenadas até serem ativadas por um leitor, momento no qual um complexo processo ocorre entre o escritor e o leitor, mediado pelas especificidades do livro como um suporte material. No livro impresso as letras ou palavras não mudam, permanecem no papel, já no livro eletrônico palavras e imagens mudam de posição, entre outros processos de programas e fluxos que tornam possíveis um número infinito de (re) combinações possíveis, não permitidos em um livro impresso. Ressalta Hayles que cada vez mais autores estão sendo envolvidos em ambientes intensivos de computação. Obras antigas estão em arquivos digitais, em edições eletrônicas, em novas versões em hipermídia, bem como os críticos, editores, os programadores, as editoras, os designers, os livreiros, os leitores, os professores, todos estão em cada nível permeados pela computação. Livrarias e lojas de cópias, segundo a autora, estão investindo em copiadoras computadorizadas que produzem livros na hora a partir de arquivos digitais, incluindo estilos de capas, conteúdos e encadernação. É possível, também, que tais livros sejam levados a uma livraria e os arquivos eletrônicos sejam “baixados” e lidos

à vontade no equipamento. Há uma relação entre a literatura impressa e a eletrônica, embora sua funcionalidade seja diferente. Ressalta Hayles que elas são dois componentes de uma complexa e dinâmica ecologia de mídia.

Os jovens estão passando mais tempo surfando na Web, jogando videogames e ouvindo arquivos em MPs, que, iniciados no 3, já estão na versão 14, do que lendo livros impressos. Temem os autores que o meio impresso possa ser visto como fora de moda, maçante diante das novas mídias, principalmente, porque os textos eletrônicos mudam de forma e executam truques impossíveis para o meio impresso. Porém, o texto impresso serve de base e se tornou uma forma de produção para o texto eletrônico. Se isso coloca o meio impresso em risco de extinção, também pode ser visto como o impresso em construção. Segundo a autora, Hayles, na complexidade dessa dinâmica podem ser vistos os textos em estratégias opostas, mas, na verdade, complementares, como

a *imitação* da textualidade eletrônica por dispositivos comparáveis no meio impresso, muitos dos quais dependem da digitalidade para serem financeiramente compensadores ou até mesmo possíveis; e a *intensificação* das tradições específicas do meio impresso independentemente da disponibilidade de outras mídias.”(2009, p. 166)

Essas estratégias aparecem com frequência, juntas no mesmo texto, tendem a se transformar uma na outra e é arbitrário rotular uma dada distância entre elas. As principais características dos textos digitais ocorrem quando o texto mediado por um computador é em camadas - com o texto na tela, em códigos binários; em seguida o texto mediado por um computador tende a ser multimodal, ou seja, a mídia que sustenta todas as outras mídias em si (texto, imagem, som); no texto mediado por computador, o armazenamento fica separado do desempenho, pois essas duas funções são distintas e é executado por uma máquina. Já no livro impresso o armazenamento refere-se ao livro que se apresenta fechado e quando aberto funciona como um meio de desempenho. Outro aspecto a considerar é que os textos mediados por computador manifestam uma temporalidade fragmentada, pois não há para o leitor um pleno controle da velocidade para que o texto se torne legível, pois um atraso para carregar a

página pode fazer com que o leitor não consiga lê-la, porém apesar de alguns entraves essa dinâmica de leitura tem atraído grandes públicos.

Hayles afirma que ao utilizar a literatura eletrônica usa a letra como de forma impressa, mas combinam sensações que só a tecnologia digital é capaz de construir. Exemplifica com a passagem do romance de Jonathan Safran Foer, *Extremely Loud and Incredibly Close*, protagonizado pelo Oskar Schell, menino precoce de nove anos, cujo pai morreu nas chamas das Torres Gêmeas. Relata, para o leitor, o segredo de que naquele dia ao chegar em casa ouve na secretária eletrônica a voz do pai pedindo se a família estava bem. O menino não conseguiu atender o telefone devido a trauma que sofreu ao saber dos acontecimentos. A secretaria eletrônica gravou a voz de seu pai perguntando repetidamente: “Você está aí?” como se pudesse intuir que ele estivesse ouvindo. E, quando Oskar repetiu a mensagem para seu avô, o texto se rompeu visualmente na página, como se imitasse a chama ruidosa gravada imperfeitamente pela máquina. À medida que a narração continuava, as linhas eram espremidas e ficavam cada vez mais juntas. Elas continuavam juntas até que a superfície ficou totalmente preta. Seguiu narrando o fato, onde a dinâmica discursiva entre o meio impresso e as tecnologias digitais ficou aparente nas últimas páginas do texto, quando Oskar encontrou um vídeo de um homem caindo das Torres Gêmeas, supondo que fosse seu pai. Apesar de ter aceitado a morte do pai, imaginou que seu pai, ao invés de cair, subia voando e aterrissava em cima do prédio, descia pelos elevadores e caminhava pela rua até abrir a porta e voltar para a segurança do apartamento. Mostra que a imitação e a intensificação coabitam as páginas desse texto e que as tecnologias digitais estão incorporadas nos romances contemporâneos, colocando em jogo as relações dinâmicas entre autores e leitores, seres humanos e máquinas inteligentes, código e linguagem. Hayles afirma que “os livros não vão desaparecer, mas também não vão escapar dos efeitos das tecnologias digitais que os interpenetram. Mais que um modo de produção material (embora o seja), a digitalidade tornou-se a condição textual da literatura do século XXI”. (2009, p.185)

Faz-se necessário pensar em literatura digital, em leitores em livros digitais, pois, diante das exigências de comunicação impostas pela presença de computadores na sociedade, oportuniza-se uma reflexão sobre o binômio informática e educação, requerendo mais do que o simples domínio de leitura e escrita, mas o domínio científico, tecnológico, a leitura de diferentes formas de expressão e o acesso à informática para garantir presença ativa na sociedade. Essa ‘modernização’ do uso das tecnologias questiona a própria didática, redefine o material didático a partir de multimeios, promove novas estratégias de ensino integradoras entre o professor e o aluno.

As tecnologias que promovem transformações vão além de um simples ato de automação, pois a informática se apresenta como um objeto tecnológico e cultural inteiramente novo e em contínua evolução, onde os efeitos e as potencialidades da interação com a educação exigem da escola, e sobretudo do professor, um domínio dessas novas tecnologias, para que ande não à frente, mas paralelo ao seu aluno e saiba definir o uso desses recursos, tanto para a disseminação de informações, quanto para a construção de conhecimentos. Toda vez que aparece algo novo, um meio novo de comunicação, as pessoas alarmam-se, levantam questões, surgem temores, barreiras que impedem de conhecê-lo, contudo para o jovem/aluno são temores, são desafios de aprendizagem.

2.6 As novas tecnologias: as novas hóspedes

Bem-vindos à nova morada do gênero humano.
Bem-vindos aos caminhos do virtual
(Pierre Lèvy)

Nos alvares do século 21, aqueles a quem compete a tarefa de fazer com que as gerações jovens leiam têm de atentar para um tema urgente: as novas tecnologias. Os novos espaços e as novas velocidades existentes e os novos sistemas de registro e de transmissão (oral, escrita, registro audiovisual, redes digitais) constroem ritmos, velocidades ou qualidades de histórias diferentes. A multiplicação contemporânea dos espaços faz dos homens nômades de um novo estilo, seguindo linhas de migração dentro de uma extensão dada, saltando de uma rede a outra, de um sistema de proximidade a outros, com espaços que se bifurcam e se metamorfoseiam, forçados à heterogênesse.

Na tentativa de compreender as novas tecnologias, cabe buscar a lição de Pierre Lèvy (1996). Para o pesquisador, atribuir um significado à palavra virtualização é explorar a sua origem, que enraizado no latim medieval *virtuallis*, que por sua vez, deriva de *virtus*, força, potência, em outras palavras é atualizar-se. O autor compara a virtualização a uma árvore, que

está virtualmente presente na semente. A semente conhece exatamente a forma da árvore que expandirá finalmente sua folhagem acima dela. A partir das coerções que lhe são próprias, deverá inventá-la, co-produzi-la com as circunstâncias que encontrar. A virtualização é, portanto, um deslocamento do centro de gravidade, uma mutação, uma redefinição de um problema. Implica uma invenção, uma atualização do conhecimento, da realidade.

A relação com o conhecimento após a segunda metade do século XX é bastante nova. Se antes uma pessoa praticava no final de sua carreira as competências adquiridas em sua juventude, e, mais do que isso, transmitia geralmente seu saber - quase inalterado - a seus filhos ou aprendizes, hoje tal prática é quase obsoleta. Na sociedade contemporânea, as pessoas constantemente trocam de profissão ou superespecializam-se em determinada área, tamanha a efemeridade com que novas técnicas ou novas configurações sócio-econômicas alteram a todo momento a ordem e a importância dos conhecimentos. Passou-se, portanto, da aplicação de saberes estáveis à aprendizagem permanente, à navegação contínua num conhecimento que doravante se projeta em primeiro plano. O saber mostra-se como figura móvel, transformado em fluxo, alimentando operações da grande massa que aprende, transmite e produz conhecimentos de maneira cooperativa em sua atividade cotidiana. As informações e os conhecimentos passaram a constar entre os bens econômicos primordiais, o que nem sempre foi verdade.

Segundo Lévy (1996), os novos recursos-chaves são regidos por duas leis que tomam pelo avesso os conceitos e os raciocínios econômicos clássicos: consumi-los não os destrói e cedê-los não faz com que sejam perdidos. Afirma que se uma informação fosse transmitida e não fosse utilizada, não seria destruída. Como a informação e o conhecimento estão nas outras fontes de riqueza e como figuram entre bens econômicos principais da contemporaneidade, é possível considerar a emergência de uma economia da abundância, cujos conceitos, e sobretudo as práticas, estariam em profunda ruptura com o funcionamento da economia clássica. A informação é virtual, pois um caractere distintivo é o seu desprendimento de um aqui e agora particular, por isso pode-se dar um bem virtual, por essência desterritorializado, sem perdê-lo. A informação, quando utilizada, interpretada, liga-se a outras informações para dar sentido ou para tomar uma decisão, por conseguinte atualizando-se e efetuando, dessa forma, um ato criativo, produtivo.

Diante do ato criativo, o sujeito jamais pensa sozinho ou sem ferramentas, pois, dentro de si, conta com todo um sistema de signos, de técnicas de comunicação, de representação e de registros que acompanham as atividades cognitivas. Por esse motivo, o pensamento é profundamente histórico, datado e situado não só nos seus propósitos, mas também em seus

procedimentos e seu modo de ação. As faculdades mentais superiores são exercidas em função de uma implicação em comunidades vivas com suas heranças, seus conflitos e seus projetos. Cada indivíduo possui um cérebro particular, que se desenvolveu, a grosso modo, sobre o mesmo modelo que o dos outros membros de sua espécie. As instituições sociais, leis, regras e costumes que regem os relacionamentos influem de modo determinante sobre o curso do pensamento. Formas sociais, instituições e técnicas modelam o ambiente cognitivo de tal modo que certos tipos de ideias ou de mensagens têm mais chances de se reproduzir que outros e/ou repercutir nas inteligências coletivas. Para Pierre Lèvy, as infraestruturas de comunicação e as tecnologias intelectuais sempre estabeleceram estreitas relações com as formas de organização econômica e política. Recorda que

o nascimento da escrita está ligado aos primeiros Estados burocráticos de hierarquia piramidal e às primeiras formas de administração econômica centralizada (imposto, gestão de grandes domínios agrícolas). O aparecimento do alfabeto na Grécia antiga é contemporâneo da emergência da moeda, da cidade antiga e sobretudo da invenção da democracia: ao difundir-se a prática da leitura, todos podiam tomar conhecimento das leis e discuti-las. A impressão tornou possível uma larga difusão dos livros e a própria existência dos jornais, fundamento da opinião pública. Sem elas, as democracias modernas não teriam nascido.”(1996, p.100-101).

Surgem, neste sentido, as gráficas que, representaram a primeira indústria de massa, e o desenvolvimento tecnocientífico, que as favoreceu e foi um dos motores da Revolução Industrial. O rádio, a televisão, os discos e filmes, as mídias audiovisuais do século XX, participaram da emergência de uma sociedade que transformou tanto a vida política quanto a de mercado. Sublinha Lèvy que o aparecimento ou a extensão de tecnologias intelectuais não determinam este ou aquele modo de reconhecimento ou de organização social. Ao contrário, tais tecnologias condicionam esses métodos e abrem um largo leque de novas possibilidades das quais somente um pequeno número é selecionado ou percebido pelos atores sociais.

O caminho que se abre em função das novas tecnologias, o progresso das técnicas de comunicação, a informação disponível on-line ou no ciberespaço em geral compreende não

apenas o estoque desterritorializado de textos, de imagens e de sons habituais, mas compreende igualmente pontos de vista hipertextuais sobre esse estoque, bases de conhecimentos com capacidades de inferências autônomas e modelos digitais disponíveis para todas as simulações.

Ainda com base na lição de Lèvy, tem-se que o ciberespaço favorece maiores conexões, propriedades novas, sinergia rápidas das inteligências, de troca de conhecimento, de navegação dos saberes e de autocriação deliberada de coletivos inteligentes. Propõe o autor que seja aproveitado o momento em que se anuncia uma cultura nova para orientar deliberadamente a evolução em curso. Afirma ainda que a escolha não se dá entre a nostalgia de um real datado e um virtual ameaçador ou excitante, mas entre as diferentes concepções do virtual e aponta uma alternativa simples:

Ou o ciberespaço reproduzirá o mediático, o espetacular, o consumo de informação mercantil e a exclusão numa escala ainda mais gigantesca que hoje. Ou acompanhamos as tendências mais positivas da evolução em curso e criamos um projeto de civilização centrada sobre os coletivos inteligentes: recriação do vínculo do saber, reconhecimento, escuta e valorização das singularidades, democracia mais direta, mais participativa, enriquecimento das vidas individuais, invenção de novas formas de cooperação aberta para resolver os terríveis problemas que a humanidade deve enfrentar, disposição das infraestruturas informáticas e culturais da inteligência coletiva. (LÉVY, 1996, p. 117-118)

A aceitação e a aplicação não são, contudo, tão simples de resolver. O problema não está em decidir entre ser a favor ou contra a inteligência coletiva, mas em escolher as suas diferentes formas. Sabe-se que a sociedade inteligente em toda a parte será sempre mais eficiente que uma sociedade inteligentemente dirigida. Como passar da inteligência coletiva aos coletivos inteligentes, que otimizam deliberadamente seus recursos intelectuais aqui e agora. Como fazer a sociedade de maneira flexível, intensa e inventiva, sem no entanto fundar o coletivo sobre o ódio ao estrangeiro, a um chefe? Como pôr em sintonia os atos e os recursos das pessoas sem submetê-las a uma exterioridade alienante? Tudo isso requer mais que boa vontade. É necessário aceitar que esta é a nova morada do gênero humano, habitada

pela ‘nova geração’ chamada de *Homo zappiens* e que desafia os educadores a uma redefinição dos saberes, um conhecimento e uma atualização das práticas.

2.6.1 Homo zappiens: prazer em conhecê-lo

Apresentar a nova geração dos anos 90 ou 2000 não é difícil, segui-la, no entanto, é um grande desafio para os educadores. Essa geração que “nasceu com o mouse nas mãos”, que cresce usando muitos recursos tecnológicos, tais como o controle remoto da televisão, o mouse do computador e o minidisc e/ou, mais recentemente, acessam o *Orkut*, o *Twitter*, o *Msn*, o *Chat*, conhecem o telefone celular, o *iPod*, os aparelhos de *Mp3*, as câmaras digitais, o *Smartphone*, o *Kindle*, dentre tantos outros aparelhos que permitem às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, bem como lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga das informações, além de mesclar comunidades virtuais e reais, comunicando e colaborando entre si em rede, de acordo com suas necessidades.

O *Homo zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira hábil, usa estratégias de jogo e sabe se comunicar muito bem com os amigos. Sua relação com a escola mudou profundamente, considerando-a apenas um dos pontos de interesse de sua vida. O mais importante para ele é a rede de amigos, seus trabalhos de meio-turno e os encontros de finais de semana. A escola não está conectada no seu mundo, seu comportamento na instituição é de hiperatividade e atenção limitada a pequenos intervalos de tempo, não tem paciência para ouvir o professor explicar a matéria. A aprendizagem dá-se por meio do brincar e das atividades de investigação. Os problemas são resolvidos de maneira colaborativa e criativa, vitais para a aprendizagem futura, pouco exploradas pela escola tradicional que tenta transferir o conhecimento como se fazia a 100 anos. Destacam Veen e Wracking (2009) que o método utilizado na escola continua analógico, enquanto o *Homo zappiens* é digital.

Se a escola continua a mesma, os alunos não. Eles mudaram seus comportamentos e sua aprendizagem ao longo das últimas décadas. Hoje, chegam à escola demonstrando comportamentos diferentes: direto, ativo, impaciente, incontrolável, e de certa forma, indisciplinado. Novas abordagens, novos métodos de ensino precisam ser realizados para que

se consiga prender a atenção dos estudantes, de um modo geral. A atenção dos alunos é retida praticamente a um período curto de tempo, parecendo agir e pensar de forma superficial, zapeando de uma fonte de informação a outra: assistem televisão, navegam na internet ou conversam com alguém no MSN, tudo ao mesmo tempo. As crianças que crescem neste mundo digital são, hoje, motivo de preocupação de pais e professores. Segundo Veen e Wracking, o comportamento das crianças mudou, não baseado num vácuo, mas sob a influência do contexto social em que cresceram. O que as crianças fazem e o que pensam é resultado da interação com o que está ao seu redor. Percebe-se que o mundo está mudando rapidamente por meio dos efeitos revolucionários das novas tecnologias, sendo a globalização uma das mudanças mais impressionantes e influentes no comportamento das pessoas. Do ponto de vista social, a globalização implica que os seres humanos estejam mais conectados, ligados em rede, constata-se pelo fato de que se comunicam facilmente com o mundo inteiro, até mesmo as fronteiras são, para eles, virtuais. A geração que nasceu no final da década de 80 tem muitos apelidos, tais como “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea” ou “geração ciber”. Todas essas denominações se referem às características específicas de seu ambiente ou comportamento. Os autores assim conceituam estes termos: “ ‘Geração rede’ é uma expressão que se refere à internet; ‘geração digital’ refere-se ao fato de as crianças atuarem em mundos digitais on-line ou lidarem com informações digitais. ‘Geração instantânea’ faz referência ao fato de suas expectativas serem as de que as respostas devem ser sempre imediatas”.(2009, p.29). Referem-se ao fato de que as crianças passam horas na frente da televisão, na internet, nas salas de bate-papo, processam quantidades enormes de informação por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios. Elas se comunicam com amigos e outras pessoas de uma forma mais intensa que as gerações anteriores usando diversas plataformas de comunicação.

Os autores retomam a importância que três aparelhos tiveram e têm no dia a dia dos jovens: o controle-remoto da televisão, o mouse do computador e o telefone celular. Com o controle-remoto as crianças aprenderam a escolher, a assistir uma variedade de canais - nacionais e estrangeiros, interpretando imagens, antes mesmo de aprender a ler, e a interagir ainda de maneira meio restrita com esses meios de comunicação de massa. Usando o mouse, os alunos navegam na internet e clicam até que encontrem o que querem, buscando, mais do que letras, ícones, sons ou movimentos. O telefone celular ajudou-os a se comunicar com a mãe ou com os amigos com maior facilidade, pois a distância física não mais representa qualquer restrição à comunicação. Diante dessas possibilidades de comunicação, o uso das tecnologias, o comportamento do *Homo zappiens* é outro, pois possui um modelo próprio de

pensar, tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa, no momento certo, de qualquer pessoa e de qualquer lugar. A aprendizagem dá-se muito cedo, utiliza-se de várias fontes de informação, que podem defender verdades diferentes. Ao mesmo tempo que filtram informações e aprendem a fazer seus conceitos em rede de amigos, comunicando-se com frequência, suas atitudes e valores não são mais influenciados pela escola que, em sua escala de prioridades, está em segundo ou terceiro plano. Pondera-se, então, qual o lugar ocupado pelo convívio familiar?

A velocidade das transformações contemporâneas, o fluxo veloz das inovações e a vertigem do consumo de novas mídias e tecnologias assustam os pais e professores. É inevitável, portanto, diante desse processo, perguntar de onde vem a geração dos pais e professores, enfim, dos adultos de hoje? A resposta não é difícil, essa geração vem de um mundo que, com certeza, mudava sem cessar, porém, em um ritmo possível de ser acompanhado e no qual as inovações não se sucediam com tanta rapidez. Há décadas em que isso muda: velocidade, transformação, consumo, termos que geram estranhamento, incompreensão e perplexidade, pois os mais velhos, pais e professores, têm medo de adentrar nesse mundo ‘novo’. Os pais se questionam com o comportamento dos filhos, pois fazem várias tarefas ao mesmo tempo e o nível de atenção varia de acordo com o interesse no momento, preocupando os pais em relação à aquisição de conhecimento, no seu ponto de vista, se torna muito raso. A velha regra de fazer uma coisa de cada vez ficou restrita aos pais e aos professores e não se aplica a essa nova geração.

As tarefas escolares são relegadas ao um segundo plano, não são questionadas, não são planejadas, pois a escola é apenas parte coadjuvante de sua vida, não é a principal atividade, é apenas um lugar de encontro, um espaço social, tampouco é um lugar aprendido. A escola não o desafia o suficiente a aprender, é um mundo completamente diferente do restante dos seus contatos de atividades diárias. As estruturas antigas de aulas feitas de ‘giz e voz’ não são interessantes para o *Homo zappiens*, pois contrastam com seu modo de ser, onde lá fora ele tem o controle de todas as coisas, há uma vida conectada, uma vida em rede. Como aprendiz, esse adolescente, na escola, sente-se forçado a ser passivo e a ouvir o que o professor explica. Diante da apatia das crianças e adolescentes, os autores constatam que a escola e os pais tendem a ver as crianças a partir da perspectiva do que eles pensam que as crianças deveriam fazer de acordo com seus valores e normas. Não há erro nesse pensamento, pois todas as gerações agiram assim. Contudo, pais e professores devem perceber que esta geração - do *Homo zappiens*, ensina os pais e professores a usar o computador, o mouse, o telefone celular, a consultar a conta bancária eletronicamente e outros serviços, ocorrendo uma ‘educação

invertida'. Os autores afirmam que a partir desse fenômeno nunca antes visto, "pais e professores deveriam observar as crianças naquilo que elas de fato fazem, para entender que esta geração viverá em um mundo diferente, para o qual habilidades, atitudes e comportamentos novos serão compulsórios."(VEEN E WRAKING, 2009, p.48)

Ao referirem-se às tecnologias e à aprendizagem, os autores, Veen e Wraking comparam a busca de aprendizagem entre o adulto e a criança e afirmam que o adulto é mais lento porque os olhos buscam informações como se estivesse lendo, buscam palavras que ajudem a encontrar um caminho de leitura, sem explorar cores, ícones, figuras, movimentos e sons. A compulsão não existe para o adulto no sentido de buscas e mudanças de comportamento, porque essa geração é mais centrada em caracteres semânticos e cresceu não num caleidoscópio de cores, mas no binômio preto e branco, pois as cores só eram utilizadas para ornamentar e ilustrar. Com as crianças acontece ao contrário, as cores ganham significados e os símbolos contêm valores de informação, usando as telas cheias de cores e a multimídia interativa para realizar múltiplas tarefas o mesmo tempo. Os autores reproduziram uma fala do *Homo zappiens* que declarou: "o sistema escolar é um lugar em que se aprende tudo o que não se precisa no mundo real".(2009, p.97) Diante desta realidade, as novas tecnologias estão incentivando uma discussão que mexe com conceitos ligados aos fundamentos de aprendizagem e de escolarização. O ato de aprender, o valor do conhecimento, os objetivos constantemente mudam. "Saber o quê" não é mais importante. "Saber como", saber "por quê" e "saber onde" são competências de maior necessidade. O olhar dos pesquisadores volta-se para o papel da escola e do professor e vem à tona a questão: o que estão fazendo para aumentar as competências do *Homo zappiens*, das crianças, dos adolescentes, para que tenham um desempenho melhor, já que o objetivo é prepará-los para vida futura, adquirindo habilidades e competências específicas? Ao apontar luzes nesse caminho, os autores mostram que na vida os seres humanos só têm uma ideia original, que o resto do tempo o que fazemos é copiar, o que eles chamam de transferência do conhecimento e habilidades. Por isso não há que se parar a "montanha-russa" do progresso e frear o uso das tecnologias, pois muito do que pensamos ser novo são apenas velhos processos ocorrendo sob novas ferramentas. Assim, o *Homo zappiens*, que inclui professores e especialistas, é um empreendedor, alguém que tem sua própria visão sobre o mundo e que usa de recursos que dispõe para resolver um problema, resolver coisas novas ou antigas, usando os novos meios de comunicação, como compartilhamento e colaboração.

2.6.2 Novas aprendizagens: um ‘novo mundo’ para a escola e para o professor

Rösing, coordenadora das Jornadas Nacionais de Literatura, em Passo Fundo, no ano de 2009, em seu discurso de abertura citou a frase do escritor Alvin Toffer¹ “Os analfabetos do século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender.” A coordenadora das Jornadas enfatizou que a presença das tecnologias de rede, no cotidiano da sociedade, das pessoas é visível. Fazem-se urgentes ações que viabilizem o uso das tecnologias como um recurso de interação e troca de saberes entre professores e alunos, alunos e professores através de atividades emancipatórias, potencializando a construção do conhecimento, não para uniformizar um pensamento, mas para reunir a diversidade num processo de ensino-aprendizagem ativos. Afirma Rösing: “o comportamento atual dos jovens na escola permite inferir-se que as propostas desse contexto são pouco ou nada sedutoras, distantes do mundo em que circulam esses jovens’.(2009, p 130).

Nesta mesma linha de pensamento, Veen e Wracking, tendo em mente os avanços da sociedade, propõem que as escolas sejam projetadas para o futuro à ampla utilização das tecnologias, com o rompimento das barreiras geográficas e com o fortalecimento das redes de indivíduos. Para atender as demandas do amanhã, do hoje, os professores têm de considerar a tarefa de educar a juventude de uma maneira que contribua significativamente para a sociedade. Ressaltam os autores que “em vez de proteger as crianças de um mundo ‘mau’, deveríamos estimulá-las a explorar esse mundo, como se estivessem atreladas a uma corda que permitisse voltar com segurança quando necessário” (2009, p.108). A maior parte das crianças e dos adolescentes são investigadores, querem descobrir, melhorar, avançar, surpreendendo seus pais, que pensam que elas não podem aguentar tantos avanços. Por isso, há um questionamento proposto pelos autores no que se refere aos princípios norteadores da educação para o futuro ou o que sustentaria o sistema educacional, como: por que impedir as crianças de se sobrecarregarem com as novas tecnologias, ou quais seriam os princípios que embasariam a educação no futuro? Quais os princípios educacionais que deveriam sustentar nosso sistema educacional? Diante dos questionamentos, os autores, apresentam sete princípios para a educação do futuro, os quais não se referem especificamente ao uso das

¹ Alvin Toffer, escritor futurista norte-americano, doutor em Letras, conhecido pelos seus escritos sobre a revolução digital, a revolução das comunicações e a singularidade tecnológica.

tecnologias da educação, mas são genéricos e fáceis de alcançar quando se usa a tecnologia, como: a confiança, a relevância, o talento, o desafio, a imersão, a paixão, o autodirecionamento.

Ao referirem-se à confiança, primeiro princípio, os autores refletem sobre a educação tradicional, que tem sido um sistema de desconfiança, pois as crianças são controladas e avaliadas de acordo com suas deficiências e não de acordo com suas conquistas. Não surpreende que nesse sistema, terminadas as aulas os alunos saem correndo da sala e deixam a escola o mais rápido possível. Há, ainda as situações em que o professor rotula crianças com déficit de atenção, como preguiçosas ou ignorantes; as considera idiotas quando possuem dislexia, ou rotula como crianças que não aprendem ou que não se concentram, àquelas que jogam ou se comunicam em meios eletrônicos. É necessário e desafiador passar confiança aos alunos que vão aprender, confiar que as crianças mesmo jogando, aprendem e se comunicam com os outros, bem como é necessário fazer da escola um espaço de encontro e aprendizagem. A relevância vai além de oferecer conteúdos apropriados a cada disciplina, e consiste em criar uma conexão com a experiência dos alunos, em oferecer relevância nos métodos de ensino e também na avaliação. O grande desafio consiste em fazer o aluno buscar resultados através de tarefas exigindo que ele vá além de suas potencialidades, buscando o talento, direcionando-o. O *Homo zappiens* gosta de desafios, princípio que os estimula a buscar, a errar, a resolver problemas e que prendem a atenção dos jovens. Advertem os autores que aulas em que os jovens conversam, se distraem, olham pelas janelas ou ficam fazendo tarefas relativas a outras disciplinas é um indício de que o que está sendo dito pelo professor não interessa o suficiente para prender sua atenção. Os outros princípios seguem a lógica dos já citados. A imersão é o que eles experimentam nos jogos do computador, eles penetram em um ambiente de aprendizagem através da busca, da procura de pistas, até as soluções. O caminho que percorre leva à paixão pelo que se faz. Se esse sentimento não aparece, esse aluno merece, segundo os pesquisadores, toda a atenção do professor. Fazer uma aprendizagem voltada para os talentos e às paixões pessoais, torná-la relevante, desafiadora, aberta à imersão com alunos motivados, é um desafio, que se encontra dentro o sétimo princípio: o autodirecionamento. Os professores não são os únicos responsáveis pelo que acontece em sala de aula, os alunos também são responsáveis. É necessário treiná-los, oferecer-lhes experiências e conhecimento para que possam optar pelo caminho mais seguro, no entanto, precisam de tempo para desenvolver essa competência de que carecem.

Para que haja sucesso nestes princípios, Veen e Wracking(2009) relatam uma experiência feita em uma escola chamada “SLASH21 (Barra/21), em Lichtenvoorde, (uma

pequena cidade holandesa entre Arnhem e a fronteira alemã), onde a maior parte do material de ensino é fornecido por computador”(2009, p.118). Os alunos compõem seu próprio plano de estudo, não há tarefas de casa, não há livros. Não há salas nem áreas tradicionais de estudo, os períodos não são divididos em 50 minutos. Três meses são voltados a uma língua estrangeira e, depois, três meses aprendendo a outra. Os tutores assistem os alunos e os motivam. Os alunos têm de descobrir o que exatamente devem fazer. Os professores são chamados de tutores, eles não ensinam, mas estimulam, acompanham, observam e permanecem com um grupo de alunos. O trabalho realizado pelos tutores é em equipe, trata-se de uma grande mudança no modo de ensinar. Para cada criança, há um acompanhamento eletrônico (portfólios), no qual registram o que estão trabalhando. E os pais que dispõem de uma conexão com a internet consultam o portfólio de seus filhos e acompanham cada passo. A escola é atrativa, pois trabalha com temas abrangentes e amplos, usando o conhecimento de várias áreas. Os entraves são o alto custo da aprendizagem eletrônica- o que mudará no futuro, afirmam os autores. Nessa escola, o modo como é ensinado torna a escola atrativa. Em contraponto como outras escolas, onde a maior parte dos alunos está entediada e seu principal foco de atenção é o intervalo entre as aulas e o tempo que falta para o término das mesmas.

A escola tradicional usa excessivamente a linguagem, por meio da língua, enquanto as pessoas pensam por imagens. Os livros escolares tendem a ser as únicas ferramentas, as únicas fontes de informação. O grande salto da aprendizagem, segundo Veen e Wrakking, acontecem nas férias, quando as crianças estão sem professores, pois aprendem e administram seus próprios processos de aprendizagem, com fenômenos que se relacionam e não com a educação padronizada, dividida em disciplinas separadas, em partes isoladas. É difícil imaginar todas essas mudanças ocorrendo repentinamente (há décadas que isso muda) em especial quando organizações e professores estão acostumados a um sistema de controle sobre o que se ensina há tanto tempo. O estranhamento, as transformações são acompanhadas pelo medo, pelo olhar de uma geração sobre a outra, há um conflito de visões, ricas, porém pouco exploradas. Os porquês, as observações, o aproximar-se das práticas contemporâneas, o ouvir, o aceitar, sem preconceitos e temores excessivos, abrem espaço para novas relações com as tecnologias, com os livros, entre o global e o local, e com os gêneros textuais que emergem no contexto da tecnologia digital, que vem se avolumando dia a dia e provocam impacto na linguagem oral e escrita dos seus usuários.

2.7 Gêneros textuais emergentes

Os ambientes virtuais são extremamente versáteis e competem, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. A internet, na atual sociedade da informação, é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo, que, se bem aproveitada, torna-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas. Marcuschi (2004), ao referir-se sobre os gêneros textuais usa a expressão “gêneros emergentes” para enfatizar que se apresentam em ambientes orais e escritos, provocando impacto na linguagem e na vida social. Afirma, no entanto, que não se sabe onde essa prática vai parar. A expressão chamada pelo autor de *e-comunicação*, fazendo menção ao “*e-mail, blog, bate-papo virtual (chat), aula-chat, listas de discussão*” e outros, exercem um fascínio nas pessoas, pois reúnem num só meio várias formas de expressão, permitindo uma flexibilidade na incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados, bem como sua rápida penetração nas demais práticas sociais.

O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, porém já mostrou que tem enorme poder tanto para construir como para devastar. Os hábitos sociais e linguísticos vêm se diversificando a cada dia. Marcuschi afirma que a escrita eletrônica está se transformando em “cultura eletrônica”, com uma nova economia da escrita. Os gêneros textuais, também denominados de *discurso eletrônico*, demonstram relações de poder bastante marcadas, refletindo estruturas de autoridade. Na escola, já é possível encontrar nos manuais didáticos reflexões sobre e-mail, blog, chat, facebook e outros gêneros, propiciando uma interação altamente participativa entre os usuários, embora o permaneça na escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente dela em tempo real. O que muda, portanto, não são os objetos, mas a relação que se estabelece com eles.

Marcuschi vale-se da lição de David Crystal para analisar *o papel da linguagem na Internet e o efeito da Internet na linguagem*, frisando três aspectos:

do ponto de vista dos usos da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;

do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade;

do ponto de vista dos gêneros realizados, a internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros. (apud MARCUSCHI, 2004, p.19)

Marcuschi chamou de hibridismo o terceiro ponto frisado por Crystal, com o acúmulo de representações semióticas, suas inter-relações com o meio e o uso das linguagens, oferecendo uma criação de verdadeiras redes de interesses. As comunidades virtuais, pessoas com interesses comuns ou que agem com interesses comuns, formam uma rede de relações virtuais – *ciberespaciais*. A comunidade definida como uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras, que, segundo Marcuschi, oportuniza-lhes que se portem como se estivessem num bate-papo do dia a dia.

Os ambientes e os novos meios criados para a comunicação passam da placa de barro, do pergaminho, do papel até a invenção da imprensa com os tipos móveis, assim ocorrendo também com o telefone, com o rádio, com a televisão e hoje, destaca Marcuschi, com a internet, que se tornou um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos. O autor faz referência ainda à lição da pesquisadora Patrícia Wallace (2001), que identificou seis ambientes da internet para entender que os gêneros dentro de ambientes permitem “culturas” variadas. São eles: a WEB – a própria rede, com ambientes de busca interativo e passível de expansão ilimitada; o E-MAIL – o mais popular ambiente, pois envolve a comunicação interpessoal (correspondência entre famílias, amigos, colegas de trabalho e outros); os FOROS DE DISCUSSÃO ASSÍNCRONOS – envolve vários gêneros, com temas específicos, lista de grupos, com interesses comuns; o CHAT SINCRONO – as salas de bate-papos entre várias pessoas simultaneamente ou em ambientes reservados; o AMBIENTE MUD - uma rede de jogadores, ambientes interativos, onde se permite criar personagens, inserir músicas, falas, etc; e os AMBIENTES DE AUDIO E VÍDEO – ambientes de videoconferências, uma tecnologia bastante sofisticada, mudando as relações interpessoais.

Revela que a internet não é um ambiente virtual homogêneo, mas que permite uma heterogeneidade de formatos e muitas maneiras de participação e interação. Dentre esses ambientes virtuais, figuram os gêneros emergentes, que conforme Marcuschi, não compõem uma lista definida, mas uma amostra dos mais conhecidos e dos que vêm sendo estudados no momento, citando:

1. **e-mail** - correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um **serviço** (electronic mail), resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos EUA e está hoje entre os mais praticados na escrita).
2. **chat aberto (bate-papo virtual em aberto – room-chat)** – inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu com IRC na Finlândia em 1988.
3. **chat reservado (bate-papo virtual reservado)** – variante dos room-chats do tipo (2) mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto.
4. **chat agendado (bate-papo agendado – ICQ)** - variante (3), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade demais recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos.
5. **chat privado (bate-papo virtual em salas privadas)** - são os bate-papos em sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes; uma espécie de variação dos bate-papos de tipo(2).
6. **entrevista com convidado** - forma de diálogo com perguntas e respostas num esquema diferente dos dois anteriores.
7. **e-mail educacional (aula virtual)** – interação com número limitado de alunos tanto no formato de *e-mail* ou de *arquivos hipertextuais* com tema definido em contatos geralmente assíncronos.
8. **aula chat (chat educacional)** – alterações síncronas no estilo dos *chats* com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.
9. **vídeo-conferência interativa** realizada por computador e similar a uma interação face a face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo.
10. **Lista de discussão (mailing list)** – grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens.

- 11 **Endereço eletrônico** – (o endereço eletrônico, seja o pessoal para e-mail ou para home-page, tem hoje características típicas e é um gênero).
- 12 **Weblog (blogs; diários virtuais)** – são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticadas pelos adolescentes na forma de diários participativos. (2004, p. 28-29)

Os gêneros mais usados são os e-mails, os chats em todas as modalidades, listas de discussão e weblogs (diários), Facebook, Twitter. Popularizam-se também as aulas chat e por e-mail o ensino a distância, utilizando-se da linguagem escrita, com certa informalidade, com menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo. Os gênero, lembra Marcuschi, utilizam-se de um software para sua produção, além de apresentarem interação com indivíduos reais, embora suas relações sejam virtuais. A alta interatividade é uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais, possuindo um caráter inovador entre a fala e a escrita, integrando recursos semiológicos, trazendo descontração e informalidade como nos gêneros blogs e nos e-mails. Outro aspecto mencionado pelo autor diz respeito à permanência ou não do documento no tempo, à recuperação dos textos, pois, devido ao aspecto volátil nos ambientes virtuais, a estabilidade e a fixação do texto não está garantida, causada, entre outros por problemas como falta de energia ou travamento de programas. Hayles (2009) alerta, em relação à leitura, que o texto mediado por computador manifesta uma temporalidade fragmentada, não há um controle da velocidade para que o texto se torne legível, pois um atraso para carregar a página já pode se configurar em uma razão para que ela não seja lida, no entanto, mesmo trazendo consigo alguns entraves, essa dinâmica tem atraído grandes públicos.

Todos os aspectos envolvendo a escrita eletrônica, nos gêneros mais próximos da oralidade – e-mails, bate-papos, e aqueles que apresentam um grau de informalidade com uma escrita idiossincrática – pessoal ou grupal, e icônica, como é o caso dos blogs, tem sido muito explorados pelos pesquisadores. Também entram em discussão os *e-textos* (textos eletrônicos), questões relevantes e inovadoras que não podem ser postas à margem pela escola, conforme afirma Marcuschi: “o *letramento digital* deve ser levado a sério, pois veio para ficar”.(p. 62). Reflete ainda o autor:

Num período talvez de 50 anos, nossa compreensão da natureza do letramento e da função social dos textos escritos terá mudado tão radicalmente que poucos de nós estarão ainda vivos para atestar ‘como as coisas eram’ no final do século XX. Por isso é vital produzir agora investigações sobre as atitudes e as práticas de letramento na cultura impressa enquanto ainda é possível fazê-lo [...]. (MARCUSCHI, 2004, p.62)

O alerta recai sobre o uso da escrita nas formas de *bate-papo eletrônicos* e em todas as formas síncronas. A rapidez com que acontecem as mudanças na linguagem oral refletirão na forma escrita, devido ao uso frequente. Marcuschi, ao refletir sobre as várias formas de escrita, alerta “estamos longe de uma tal atitude, mas ela não é mais impensável”(p.63). Nos grupos bate-papo as interações fascinam por usarem uma linguagem em seu estado mais primitivo e porque há uma versatilidade linguística, principalmente com o pessoal mais jovem – uma linguagem em seu estado natural de produção. A escrita, por sua vez, é mais nominalizada com orações maiores, a fala é mais segmentada. Diante das novas tecnologias a distância entre ambas fica menor, cria-se uma interação com novas formas de discurso, mais amigáveis.

Ao lançar questionamentos sobre “de que novo tipo de linguística estamos precisando para dar conta de tudo o que as novas tecnologias produzem?” Marcuschi (2004, p. 66) responde que, tal como está definida, não serve para os propósitos de inovação tecnológica, mas obriga a rever alguns de seus postulados teóricos. Afirma ainda que as interferências não se dão nos aspectos da fonologia, da morfologia ou da sintaxe, mas atingem a manifestação mais importante, que é o *texto* – toda e qualquer forma de comunicação oral e escrita – produção de sentido, relações interpessoais. Ressalta também que o computador, seu “virtuosismo”, não anulou o que está instituído com texto, para o pesquisador, no entanto, “torna-se necessário pensar o que vem a ser denominado *letramento tecnológico* ou *letramento digital* para além da simples reprodução de textos” (p.67). Aspectos como o *hipertexto* mudaram com o surgimento das novas tecnologias e noções precisam ser revisadas como as de *linearidade, estrutura, coesão e coerência*, entre outras. Contudo, é enfático o

pesquisador quando afirma que os alicerces não foram abalados e quando muito sugeriu “nova pintura, novos telhados e fechaduras mais confortáveis” (p.67).

Marco Silva (2003) afirma que diante das novas possibilidades tecnológicas as escolas, com urgência, devem trazer para o domínio da educação o audiovisual, pois as novas gerações conhecem o mundo majoritariamente por vias audiovisuais. Resultados de pesquisas realizadas entre os americanos, alerta que a cada cinco anos o volume de conhecimento do homem contemporâneo dobra, adquirindo metade desse saber através das imagens, um quarto através dos ouvidos, 15% por meio da comunicação social com amigos e conhecidos e apenas 10% através da leitura de livros e materiais impressos. Porém, lembra que 90% do ensino formal em escolas do mundo inteiro permanece alicerçado em livros didáticos e textos impressos. Acrescenta que, a escola sob pena de perder completamente sua função social de ser, não pode mais ignorar essa realidade, pois o poder das imagens, muito mais do que a escrita e a fala, evocam uma multiplicidade de visões e de leituras de seus significantes e significados. Apesar dos avanços realizados pelas tecnologias digitais, faz-se necessário pontuar as contradições, as dificuldades, os reveses que permeiam a apropriação das tecnologias no mundo e no Brasil de forma particular, menciona Silva.

Ressalta Silva (2003) a necessidade de avaliar de forma crítica, ética e política esse processo da inserção das novas tecnologias articulados a transformações da lógica da produção material da sociedade, com seus respectivos mecanismos de dominação e dispositivos de poder. Para isso, torna-se imprescindível que as políticas públicas busquem garantir o acesso a essas tecnologias a todas as pessoas, garantindo o acesso às classes menos favorecidas, impedindo assim que as contradições se ampliem. Silva ressalta que as novas tecnologias digitais trazem um potencial de transformação nas formas de se construir o conhecimento e de se ensinar e aprender. O autor refere-se a Paulo Freire (1978) para chamar a atenção de que o educador já dizia que a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’ mediatizados pelo mundo. Tradicionalmente, os professores pouco modificaram a tendência de *falar/ditar*; vem reproduzindo a sala de aula centrada na transmissão de informações. Pouco se tem feito para modificar essa histórica tendência do *falar/ditar*, do ritmo monótono e repetitivo, associado ao perfil de um aluno inerte, olhando o quadro, porém distante; outras vezes indisciplinado, desatento, relegando a escola em segundo, terceiro planos. Silva afirma que estamos na emergência histórica da interatividade, onde a tela do computador é um espaço de co-criação, com janelas móveis e abertas a múltiplas conexões. O jovem estudante é o novo espectador menos passivo, mais intuitivo, que tende a uma aprendizagem menos na dependência dos adultos, mas própria

exploração dos recursos que disponibiliza através dos meios digitais. Mas a escola continua não dando mostra de modificação de sua prática comunicacional. Faz-se urgente o professor disponibilizar meios para co-autoria e múltiplas, conexões permitindo que o aluno faça por si mesmo, isso significa que o professor é muito mais que uma ponte, um estimulador de curiosidades e fonte de dicas. Isso faz com que o aluno passe de espectador passivo para ator ativo, e a educação deixe de ser um produto para se tornar um processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz.

Ter acesso aos gêneros textuais tradicionais e principalmente aos emergentes é uma questão de inclusão social. Interagir e conviver com as várias formas de leitura, nos variados suportes que se apresentam, contribui para a formação de leitores conscientes de seu papel na sociedade. Intensifica-se cada vez mais a convivência interativa com os novos ambientes comunicacionais, os textos disponibilizados em rede, as leituras em diversos suportes, como ebook, tablet, a escrita colaborativa através da Wikipedia, a educação à distância nos ambientes virtuais, entre outros é tarefa do professor. Silva (2002) afirma a necessidade de modificar a modalidade comunicacional da ação pedagógica do professor a partir do movimento contemporâneo das tecnologias hipertextuais, esclarecendo que isso não significa meramente uma nova tecnificação da sala de aula, pois a função não é a socialização com as novas tecnologias – “a “alfabetização digital” entendida num sentido restrito: gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho cada vez mais informatizado -, mas a educação do sujeito de nosso tempo”. (SILVA, 2002, p.159).

Professores e mediadores devem estar atentos, conforme Marcuschi (2004), para as “teias” intrincadas que esses gêneros textuais emergentes podem proporcionar, fazendo com que o leitor em formação não perca tempo com coisas frugais, mas ocupe-o para a construção de sua autonomia leitora. A formação leitora, desde os tempos remotos aos atuais, passa por ações que privilegiam a imersão na leitura individual, na participação de práticas leitoras coletivas, no adentrar-se no meio cultural, valorizando expressões artísticas presentes na cultura letrada e popular, na aproximação dos leitores na diversidade de textos apresentados em diferentes suportes – impressos ou digitais, e linguagens. O contexto da leitura é diverso e nele estão as crianças, os adolescentes, a família, os professores e os mediadores, as práticas leitoras, o ‘novo’. O professor é mais do que nunca importante nesse momento de interatividade com as novas tecnologias, ele precisa estar aberto para os novos suportes de leituras, para novas aprendizagens, assim ele educa e interage nesse ‘novo tempo’ tecnológico.

3. FORMAÇÃO DO LEITOR: SUJEITOS, ESPAÇOS E AÇÕES

Vou começar fazendo uma pergunta: quantas pessoas estão neste quadro?

Uma pessoa você diz.

Sim. Uma pessoa a gente vê. Mas na verdade existem duas pessoas. Melhor dizendo, uma pessoa e uma pessoinha. Minha mãe e eu.

[...] Não estou visível, mas estou presente. Uma presença digamos assim, virtual, que a gente pode ver ou adivinhar, com os olhos da mente. (apud LAJOLO, 2006, p.51)

Se a leitura se dá em um processo íntimo, longe dos olhares, conforme mencionava Petit (2008), no livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, ela também pode se dar em um espaço totalmente protegido, dentro de um “sacrário”, na barriga de uma mãe grávida, a exemplo do citado no conto de Moacyr Scliar – *Histórias de mãe e filho*, no livro de Marisa Lajolo, *história de quadros e leitores* (2006). Scliar inspirou-se na Aquarela e guache de Lasar Segall de 1930, para escrever a história de Raquel, uma emigrante russa, que veio ao Brasil com seus pais, fugindo da guerra, da pobreza e das perseguições, em busca de uma vida melhor. Conheceu David, no navio. Na viagem para o Brasil, Raquel e David liam juntos, comentavam o que tinham lido, dividiam a paixão pelos livros. Anos mais tarde casaram-se. Uma mulher fascinada por livros, que passa para o filho, ainda em sua barriga, o amor às letras, ao mundo de sonhos e encantamento que as histórias proporcionavam.

Em relação ao ato de ler, Lajolo afirma que “ninguém nasce sabendo ler; aprende-se a ler à medida que se vive”(1994, p.7). A leitura nem sempre se aprende nos bancos escolares, independe da aprendizagem formal, pois se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. No mundo das coisas incluem-se os livros e os leitores, numa prática, segundo Lajolo, circular e infinita, que pode e deve começar na escola, mas não pode se encerrar nela. Contudo, para que essa prática não se perca no vazio, faz-se necessário pensar na formação leitora da criança e do adulto, na inserção de livros na escola e fora dela, em

diferentes momentos da vida. Muitas são as contribuições para a realização desse processo de interação com o mundo da leitura, primeiramente vindas da família e de seus cuidadores.

3.1 No contexto da leitura: as crianças

Vicent Jouve (2002), no livro *A leitura*, considera o ato de ler uma atividade complexa que pode ser vista como um processo de cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. O envolvimento das cinco dimensões, já trabalhadas sobre as diversas concepções de leitura, não pode ser visto apenas como fatores externos à pessoa, mas como um processo que estimula e trabalha todos os sentidos, modificando a recepção da leitura tanto na criança quanto no adulto, a cada novo estímulo. Scliar no conto *Histórias de mãe e filho* ressalta a paixão do pai e da mãe pelos livros, pela pintura, pelo cinema, pelo teatro. A importância da leitura era enfatizada a cada momento do conto. Recorrendo à voz do personagem do filho, o autor dizia:

Durante a gravidez mamãe lia muito. Não para ela; lia para mim. É isso mesmo: lia para mim. O sonho dela era que seu filho se tornasse um grande leitor e, se possível, um grande escritor, autor de livros tão belos como aqueles que a emocionavam até as lágrimas. Então ela lia, em voz alta. Durante horas: Monteiro Lobato, Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto, Mário de Andrade. E segundo ela dizia a papai, sabia até de quais livros eu gostava mais:

- Coloque a mão aqui na minha barriga, David. Você está sentido o nenê se mexer? Está percebendo que ele bate palmas? É porque eu acabei de ler um conto do Machado de Assis. Nosso filho adora Machado de Assis, David. (SCLIAR, 2006, p.63)

Essa ação precoce de incentivo à leitura, a mãe lendo para seu filho, essa simetria de vozes, ora pela mãe, ora pelo pai ou pelos cuidadores é enfatizada por muitos teóricos e pesquisadores.

No livro *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*, as pesquisadoras Tussi e Rösing (2009) referem-se aos leitores precoces, à infância inicial de 0 a 3 anos, etapa anterior à escolarização, ocasião em que o comportamento e a educação da criança se desenvolvem sob a orientação da família. Nessa fase, segundo as autoras:

a leitura literária deve ser incentivada para que se torne, de fato, uma ferramenta capaz de intervir precocemente no desenvolvimento da criança e na sua transformação em leitor. Revestidas de emoção e recheadas de brincadeiras, as atividades de leitura na infância inicial devem respeitar essa fase importante da vida humana, que é a infância, e tudo o que nela cabe e que dela faz parte. Construir afetos, desenvolver capacidades, estimular experiências e formar novos comportamentos é um pouco daquilo que a leitura literária é capaz de fazer com uma criança exposta precocemente a ela. (2009, p.181).

Os laços de afetividade entre pais e filhos, construídos nessa experiência, auxiliam a transformar anatomia e fisiologia do cérebro, desenvolvendo intelectual, emocional e socialmente a criança. O incentivo à leitura começa, portanto, com a gestante, tem continuidade com o recém-nascido e o bebê durante sua infância inicial. Aos pais cabem traçar objetivos, planejar ações durante a gestação e a infância inicial, pois o lar é a primeira escola, os pais são os primeiros professores. Ao governo, ressaltam as autoras, compete orientar apropriadamente esses pais, com vistas a capacitá-los, protegendo-os e amparando-os com programas sociais. Tal ação, contudo, não pode ocorrer de forma paternalista, de maneira que estes sejam sustentados por programas que determinam a personalidade, as competências e os comportamentos futuros da criança. Enfatizam ainda Tussi e Rösing que ações simples de contos, canções ou brincadeiras usadas entre pais e bebê frutificam “em experiências que, acumuladas, vão modificando a criança, sua maneira de ser e de ver o mundo que a cerca”(2009, p. 185). Todos os atos feitos pelos pais em benefício da formação leitora servirão de suporte para construir um adolescente e um adulto leitor comprometidos com a construção de sua cidadania.

Scliar finaliza seu conto ressaltando que, apesar de o menino não ter conhecido a mãe, sua presença era constante naquela casa, por causa das fotos, pelo quadro pintado – mãe grávida com um livro nas mãos, e pelos livros que seu pai fazia questão de preservar, lembrava que seu pai lia em voz alta para ele, quando bebê, atendendo um desejo de sua mãe, tornando-o, assim, um leitor apaixonado, o que o levou a, na idade adulta, tornar-se um (renomado) escritor.

A importância do contato com os livros, a influência dos pais, dos espaços de leitura, da biblioteca, enfim, todo o desenrolar e o acompanhamento dos pais, dos cuidadores e dos professores, enfatizam Tussi e Rösing (2009), não reparam o mundo das desigualdades ou da violência em que a criança ou o adolescente está ou estará inserida, mas contribui desde a infância para que ela se encaminhe para o mundo, mais do pensamento do que da violência, abrindo-se num campo de novas possibilidades, num leitor autônomo.

Colomer (2007) vale-se da lição de Privat (2001) para exemplificar que a criança ou adolescente carecem do “capital cultural” acumulado de que necessita para que as situações de leitura aconteçam de forma estável e permanente, fazendo uma comparação entre um leitor e um aficionado por pesca:

Na representação dominante, o leitor é um pescador. O leitor lê como um pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso, atento e meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais, nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de água ou frotas de textos casa vez maia abundantes. [...]O pescador apenas raramente é esse doce sonhador um pouco marginal e narcisista, esse ser separado do mundo e cujas práticas e felicidade tem algo de misterioso e secreto. O pescador é também membro de um clube ou associação no qual se assegura o secretariado ou assume a presidência. Pagou sua cota da federação, que regula os usos e dita os direitos da pesca. Seguramente gosta de discutir a cerca de seu material e contar histórias de pescador a seus amigos no café ou durante o descanso no escritório. Coleciona anzóis de pesca[...] ensina seu filho desde a idade mais tenra, a pescar como *hobby* e gosta de ganhar presentes, em seu aniversário ou no natal, livros ilustrados sobre pesca ecológica em água doce (sente apenas desprezo sobre a pesca submarina superequipada).[...] Em resumo, pesca leitura – longe de serem atos de pura técnica e/oi de pura inatividade individualista – estão cheias de sociabilidade. (apud COLOMER, 2007, p.51)

A formação desse futuro “leitor-pescador” começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento. Os primeiros contatos de leitura acontecem de forma oral e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais. Os livros para crianças que não sabem ler são uma realidade bem consolidada na atual produção de literatura infantil, presentes nas creches e na fase pré-escolar, pois é através de livros e atividades proporcionadas pelos adultos que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária. A capacidade e a evolução dos interesses dos ‘pequeninos’ é muito rápida em seus primeiros anos de vida. A aquisição de sistemas simbólicos é inata na espécie humana e os livros ajudam a perceber que as imagens e as palavras diferem da realidade em vários aspectos, como dimensões, cores, tamanhos, etc., reconhecidos pelos meninos e meninas antes do seu segundo ano de vida. Por isso, ao longo do seu desenvolvimento, começam a formar julgamentos de valor como: perigoso ou seguro, belo ou feio, habitual ou extraordinário, adequado ou ridículo, entre outros. A influência dá-se também na conversação com os adultos para a aquisição da linguagem oral, com o uso de palavras ou frases repetitivas, canções e textos rimados, e com a progressiva aparição do texto nos livros infantis, um bom ‘andaime’ para a aprendizagem da leitura.

Ceccantini (2009) reforça a ideia de que a família influencia fortemente o comportamento das futuras gerações de leitores, cabendo aos pais estimular a formação de leitores competentes e duradouros, citando situações ideais para formação leitora na infância:

a leitura de histórias aos filhos desde a primeira infância, impregnado de afetividade tanto o ato de ler quanto as obras lidas;
a ampla disponibilização de livros e materiais de leitura diversificados e de boa qualidade;
a leitura cotidiana de livros, jornais e revistas de modo a oferecer modelos positivos de leitura, que possam ser continuamente introjetados pelas crianças;
o debate freqüente das leituras realizadas pelos integrantes da família;
a constante visita a bibliotecas, feiras do livro, bate-papos com escritores e ilustradores, entre outras possibilidades. (2009, p.211)

Observa Ceccantini que é uma situação idealizada, em oposição às reais condições materiais e afetivas presentes na maioria das famílias brasileiras na contemporaneidade, sem