

LER, OUVIR, OUVIR PENSAR E ESCREVER: FORMAÇÃO DE LEITOR EM CURSO DE PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO

Cléa de Oliveira (PUC-Rio)

A decadência do ensino no Brasil está fazendo com que o estudante, depois de passar pelos bancos da escola e do colégio de ensinos fundamental e médio, chegue à Universidade com grandes problemas de cunho cognitivo, que podem ser percebidos no ato de ler, principalmente. É simplesmente um dado alarmante. A partir da constatação deste fato não podemos evitar algumas perguntas, tais como: Que escola é essa? Que tipo de professor está trabalhando nela e como está sendo a sua formação? Que tipo de indivíduo esperamos que ela forme? O que pensam os responsáveis pela educação neste país? E a mais latente: qual é a solução? E ainda: há solução? Para estas questões, algumas respostas já foram elaboradas e, até mesmo, transformadas em ação. O que falta? Por que os resultados são quase nulos? Muitas dessas questões permanecerão sem respostas e sem ação por algum tempo. Neste texto, pretendo apenas trazer, a partir da experiência de um determinado projeto desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2005, contribuições para pensar a prática da leitura e a formação do leitor.

A linearidade da escrita já nos acompanha há alguns milhares de anos. O desenvolvimento desta técnica provocou a primeira grande ruptura na transmissão do conhecimento (WOLTON, 2000), quando este era feito através da narração oral e dependia basicamente do domínio de técnicas mnemônicas: os aedos da antiguidade eram verdadeiras bibliotecas ambulantes, levavam consigo todo o arcabouço cultural de uma civilização. Através dos narradores, as histórias e acontecimentos eram passados de geração a geração, ajudavam a construir a identidade e a subjetividade de um povo. Afora isso, o tempo era do mesmo formato das rodas que se formavam à beira do fogo ou se reuniam na ágora: circular.

Na sociedade da cultura escrita, formada por indivíduos (pessoas que trazem marcas em si de sua unicidade), tudo é diferente: é preciso registrar todos os fatos para que tenham validade e possam ser reconhecidos com o passar do tempo. Esta sociedade, que pode ser aqui representada pela escola, é assim definida por Andréa Ramal:

Na sociedade da escrita, formam-se pessoas diferentes. Isso porque a relação com o conhecimento muda radicalmente. Em vez de narrativas orais e um tempo concebido de forma circular, documentos e textos escritos, vestígios históricos que permitem registrar datas, períodos e eventos, e inauguram um *antes* e um *depois* como referência de tudo. A concepção de história se torna linear e encadeada como a própria página. O saber já não pertence apenas aos sujeitos: ele se torna objeto possível de se transmitir, de se ler em outros contextos, outros tempos, outros espaços e até outras culturas. A memória é relativizada: afinal, existe um suporte (*o pergaminho, o papel...*) que pode guardar a informação. (RAMAL, 2001, p. 4).

Deste modo, não se depende mais das narrativas orais do *outro*, dos relatos e experiências alheias para que se tome posse do mundo. Faz-se pertinente lembrar que uma das consequências desta nova prática é transformação dos mitos em narrativas menores.

Sem embargo, já que há escrita é necessário que haja leitura. E para isso são imprescindíveis duas categorias básicas: um autor e um leitor. O primeiro escreve, codifica e detém a interpretação do tecido de letras e palavras, de signos ou de significantes. O segundo tenta decodificar o segredo de um simulacro, cuja abertura trará à tona a interpretação do que o autor escreveu – “o que o autor quis dizer” – e a detenção da magia do conhecimento poderá ser adquirida, só assim o significado poderá ser representado pelo leitor. Neste momento, palavras como troca e partilha ainda não fazem parte da prática de leitura, ainda muita mecânica. Os laços entre autor, leitor e texto também não existem. E assim, segmentados e compartimentados permanecem durante muito tempo. A complexidade inerente ao ato de criação, ao ato de ler e aos circuitos do texto demandou algum tempo para que fosse percebida e observada. Leitor, leitura, lição, ler e interpretar. Apesar de todas essas palavras estarem ligadas pela mesma origem etimológica e pelo mesmo campo semântico – leitor de *lector*; leitura de *lectura*; lição de *lectio*, *-onis*; ler e interpretar que podem ser etimologicamente definidos como *lego* (colher) e *ex-legere* (interpretar, eleger) – foi difícil perceber a trama da qual faziam parte.

Nesta conjuntura foi criada a escola. A aula passou a fazer parte da vida dos jovens. Aprender uma coisa de cada vez deveria ser, e ainda o é em vários estabelecimentos, o esquema a ser seguido, o *script* não deveria ser alterado, o programa determinado não podia sofrer alterações. Para resumir a definição de aula, cito Michel Peterson em sua introdução a Jacques Derrida:

Uma aula é, antes de mais nada, o que um corpo discente ao qual se ensina é obrigado a saber. O estudante que aprende sua lição recebe uma ordem no sentido de que deve ser capaz de repetir fielmente o que lhe mandaram dizer. Assim, o docente conta com o fato de que o discente repetirá o que sabe. Disso depende o sucesso ou o fracasso do ensinado. O estudante, para se ver legitimado, deve narrar, fazer a narrativa do saber. (1999, p. 25).

Mas será que sabe mesmo? Pergunto eu. Aula e escola sempre foram marcadas pela segmentação dos saberes, pelas séries e pelos níveis e a serem percorridos.

Na escola, por exemplo, a leitura não está sendo desenvolvida, através de habilidades específicas, para que ela mesma deixe, progressivamente, de ser uma competência e passa a ser habilidade do indivíduo. Desta forma, a escola não forma o aluno para ser leitor e sim para ser ledor. Esta condição acompanha-o por toda a carreira escolar e, mais tarde pela carreira profissional, permeando por toda a vida. Como sabemos, juntar letras e palavras, reconhecer os signos, codificar e decodificar os sinais impressos não são as mesmas coisas que interpretar e dar sentido ao que leu, ou seja, não apenas entender o texto, mas se fazer entender pelo texto, transportando o sentido alcançado para o mundo que rodeia o leitor. Isto significa também que o leitor estará remodelando o objeto representado pela obra e pelo autor.

É sobre o sentido da leitura que nos fala o pesquisador Roger Chartier:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos

totalmente – o sentido que lhe atribui o autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.” (CHARTIER, 1999, p. 77)

Considerando como ponto de partida estas palavras de Chartier e os diversos aspectos de sua análise, chegamos ao leitor-navegador sem deixar de passar por diferentes tipos de leitor e de leitura feita desde os tempos mais remotos cada uma marcada com características próprias de sua época.

Como primeiro toque, sem levar em conta a *postura, os gestos e atitudes* do ato de ler, tais como abordadas em vários estudos de Roger Chartier, pode-se dizer, assim, que o leitor mantém com o texto uma relação dialética, um vai-e-vem entre dois pólos, o de antecipação e o de retroação. Esta relação é a base da idéia apresentada por Wolfgang Iser do preenchimento dos espaços em branco do texto pelo leitor, o que implica duas ações simultâneas: uma referente à inserção do leitor no texto; outra, referente à distância que ele toma para observar de fora o que lê, ocasionando, desta maneira, a observação de si mesmo como peça fundamental no ato da leitura. Segundo Vicent Jouve é esta constante oscilação entre implicação e observação que faz da leitura um acontecimento vivido (1993, p. 6).

Em *Pedagogia profana*, Jorge Larrosa fala-nos sobre a imposição pedagógica do discurso. Segundo o filósofo espanhol, quem dá a ler estabelece o modo, tutela e avalia a leitura. "Ou dito de outra maneira, seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla a relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações de leitura" (1998, p. 162). A partir daí, podemos deduzir que o discurso universitário não foge à regra. Neste caso, o que podemos esperar da Universidade? Longe do paternalismo acalentado por alguns projetos políticos, qual será o papel da Universidade enquanto instituição provedora de saber e do conhecimento? Como a Universidade vê quem está à margem? E, pensando na complexidade de algumas perguntas feitas por Jacques Derrida, qual é a vista da Universidade? Quais são as vistas da Universidade? O que se vê desde a Universidade? (1999, 124).

Os círculos de leitura nos CPVCs

Na sociedade brasileira, assim como qualquer outra com características de subdesenvolvimento e em processo de crescimento econômico, não há distribuição igualitária de renda e direitos, mas de privilégios entre as classes que a compõe. Com isso as desigualdades sócio-culturais tendem a aumentar, tornando a bola de neve cada vez maior. Causas e efeitos estão imbricados de tal maneira que não há condição para dizer quem é o responsável por este emaranhado.

O estado de calamidade da educação brasileira é fruto da política e do interesse dos grupos dirigentes em concentrar as preocupações nacionais no crescimento econômico. No decorrer dos anos, a educação foi assumindo papel secundário. Tornou-se um investimento para os que podiam pagar e para aqueles que viviam de seu comércio, da venda de conhecimento e saber, o que não garantia, e nem garante, a qualidade do “produto” e sua “eficácia”.

O abandono das escolas de ensino básico e das universidades decorre da falta de política educacional séria, abrangente e compromissada com todos os elementos que envolvem o sistema educacional.

Contudo, a educação ainda é considerada como um dos principais meios de ascensão social, de promoção profissional, de conquista de *status* e, em muitos casos, a realização social é explicada pelo nível de escolaridade alcançado pelo indivíduo. Assim, a origem social é um grande discriminador em termos educacionais e ocupacionais, embora o “diploma” nem sempre seja passaporte para a escalada social, ou mesmo para a realização pessoal.

Em *A reprodução* – elementos para uma teoria do sistema de ensino, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron revelam a dupla função da educação em uma sociedade capitalista: reprodução das estruturas sociais da desigualdade, ou seja, a ideologia transmitida pela escola assegura ao mesmo tempo a função de reprodução cultural e, através desta, a reprodução social (a reprodução da sociedade de classes). Estas são consideradas pelos autores funções estratégicas para a sociedade capitalista. A primeira se manifesta no mundo das “representações simbólicas”, a outra atua na própria realidade social. Ambas fortalecidas pela mídia estão intimamente ligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Porém, para que esta reprodução esteja assegurada, não basta que sejam reproduzidas as relações factuais que os homens estabelecem entre si, precisam também ser reproduzidas as representações simbólicas, isto é, as idéias que os homens fazem dessas relações e impõem a outros de outra classe social.

Para Bourdieu, a escola é ponto-chave deste sistema. A educação é uma ação coercitiva e a ação pedagógica um ato de violência. Através dos atos pedagógicos são imposto aos alunos sistema de pensamentos diferenciais que criam neles *habitus* diferenciais que os estimulam a sempre agirem de acordo com determinado código de normas e valores, indicadores das classes as quais pertencem.

Bourdieu explica o que significa este sistema e a relação entre os elementos que o compõe:

Isso significa que o trabalho pedagógico que produz o hábito como sistema de esquemas de pensamentos, de percepção, de apreciação e de ação, produz o desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, de sorte que a eficácia da programação ética e lógica por ele produzida se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação, desconhecimento que está em função do grau de realização do trabalho pedagógico: os agentes que produzem o trabalho pedagógico não seriam também completamente prisioneiros e a sua prática se, fechados no interior desses limites por uma autodisciplina e uma autocensura (tanto mais inconscientes quanto interiorizaram mais completamente os princípios), eles não

vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade (...).

Numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza a ação pedagógica tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura (1975, p. 52-53).

O brasileiro é conhecido por sua simpatia, alegria e bom humor. O “jeitinho brasileiro” já se tornou um patrimônio nacional. De caráter negativo, o “jeitinho brasileiro” nem sempre é usado para trapacear com instituições e indivíduos, para favorecer e ser favorecido. Exemplo de que o “jeitinho brasileiro” também pode significar força e união é a criação dos cursos de pré-vestibular comunitários (CPVC).

Diante da péssima educação recebida na escola, das altas mensalidades dos cursos convencionais de pré-vestibular, certa comunidade resolveu unir-se em prol daqueles que desejavam ingressar na universidade. Para tanto buscou voluntários e colaboradores entre professores formados e pessoas que pudessem exercer tal função, ocuparam os salões paroquiais e as escolas públicas em horários não utilizados por fiéis e alunos – em geral, no período noturno e nos finais de semana. Mais do que uma ação política, de combate à exclusão social e, talvez, não somente em relação ao acesso ao ensino superior, está aí embutido o processo de produção de identidades e realidades, que vão além das ações sociais.

Esta ação sócio-política dos CPVCs pode ser ilustrada pela epígrafe escolhida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron para a obra citada anteriormente.

O capitão Jonathan,
estando com a idade de dezoito anos,
captura um dia um pelicano numa
ilha do Extremo Oriente.
O pelicano de Jonathan,
De manhã, põe um ovo inteiramente branco.
E daí sai um pelicano
espantosamente parecido com ele.
E esse segundo pelicano por sua vez
põe um ovo inteiramente branco.
De onde sai, inevitavelmente,
Um outro que faz o mesmo.
Isso pode persistir por muito tempo
Se antes não fizermos um omelete.

Robert Desnos. *Chantefleurs Chantefables*.

A partir da vivência e da prática de círculo de leitura promovido pelo Projeto Livros a Mãos Cheias², foram verificadas mais de perto os variados tipos de leitores da Universidade,

o que despertou meu interesse por este segmento que, ora, é objeto desta pesquisa – os alunos de CPVC.

O número de estudantes que ingressam na Universidade considerados apenas como leitores funcionais é bem maior que qualquer simples estimativa pode supor. Se fizermos um gráfico por classe social, o grupo de jovens correspondentes à camada mais baixa, geralmente oriundos de CPVC, apresenta maior número de não leitores. A maioria, além da carência financeira e do pouco rendimento escolar, apresenta também acentuada baixa auto-estima. Em conjunto com as dificuldades que enfrentam em sala de aula, são levados a acreditar que a vida acadêmica não foi feita para eles. Sabendo, no entanto, que dispõem de uma chance única, começam a apelar para a consciência dos professores e justificar-se pelas condições acadêmicas de sua fraca formação.

Ao chegar à Universidade este aluno não sabe o que fazer para superar suas deficiências, cuja origem está, sem dúvida, na formação como sujeito crítico.

Oriundo de uma educação baseada no aprender decorado em detrimento ao saber construído, o aluno (di)vaga pelo *campus* universitário atordoado com o que vê, perdido em meio ao desentendimento de suas dificuldades; questiona-se sobre as argumentações que alguns de seus colegas de turma conseguem fazer com os textos sugeridos pelos professores: por que só ele não vê o que os outros vêem? Onde os colegas leram “aquilo”, fruto do diálogo permanente não só com o professor, mas com o texto, com a disciplina, com o curso, com o novo ambiente em que se encontram? Como ser intérprete, um mediador “que trabalha rente ao texto, mas com os olhos postos em um processo formativo relativamente distante da letra”? (BOSI, 2003,45). Como perceber e julgar situações e objetos através de um prisma que deve ser construído ao longo dos anos de experiência social, com todas as constantes e variáveis que esse processo manifesta, exigindo um mediador que sente, pensa e escreve e não um *eu* abstrato?

Falta, basicamente, acrescentar à lista de suas carências e necessidades, a leitura, a visão crítica, interpretativa e questionadora, o diálogo com os textos e com a nova realidade que vive e com outra(s) já vivida(s). Porém, renegado a um canto qualquer das salas de aula, ele não sabe onde pode buscar ajuda para o seu problema. Como se considera um leitor e não sabe a diferença entre um leitor funcional e um leitor efetivo, este aluno tem dificuldade em saber de que ponto começar, pois, “se os sinais gráficos que desenham a superfície do texto literário fossem transparentes, se o olho que neles batesse visse de chofre o sentido ali presente, então não haveria forma simbólica, nem se faria esse trabalho tenaz que se chama *interpretação*” (IDEM, *ibidem*, p. 461).

Assim também observam os professores chilenos Felipe Alliende e Mabel Condemarín:

A eficiência na leitura se relaciona de forma íntima com o êxito escolar. O leitor rápido e preciso possui um instrumento precioso para penetrar no amplo mundo do conhecimento que jaz sob as capas dos livros. O leitor deficiente lê de maneira tão lenta que não pode processar diretamente o significado. Deve, então, depender em grande parte do que aprende por meio de escuta, motivo pelo qual tende a fracassar nas disciplinas que necessitam de leitura. Esse fracasso é maior à medida que o aluno muda de ano, quando aumenta e necessita da leitura no processo de aquisição de conhecimentos (2005, p. 13).

O texto escrito é um ciframento. Mais do que decifrar o mundo, a escrita cifra-o. A leitura só tem esse desdobramento: o decifrar em relação a quem decifra. Porém, este deciframento, o ato de ler não se dá de forma neutra, assim como a escrita não é uma ação ingênua – como o ensino tradicional postula. A leitura tem a ver com o instrumental, a carga do leitor e sua capacidade de ver além do escrito. O que não se aplica apenas em texto formalmente escrito, pode-se verificar as intenções dos textos em outras linguagens, inclusive, a cibernética ou informatizada. Desta forma, os tempos atuais demandam não mais duplas faces, como as de Jano, mas, múltiplas cabeças tal como a hidra de Hércules; eles demandam rever os conceitos tradicionais de leitura e de leitor.

A prática do círculo de leitura seria um bom começo, se fosse, todavia, constante, de acesso permanente, antes mesmo à entrada na Universidade. O conjunto dessas experiências provocaria, certa e conscientemente, mudanças que conduzem os participantes à vivência de processos de singularização. O objetivo maior é chegar a certa autonomia do sujeito, na qual eles produzem sua própria maneira de ler tanto livros (textos literários, teóricos ou técnicos), vídeos, filmes e multimídias (internet), quanto as realidades que os cercam, como espaço da cibercultura vem exigindo dos novos leitores.

O círculo de leitura quer e busca resgatar o aspecto cíclico da oralidade, oposto à linearidade da transmissão do saber nos bancos escolares. Quem não lembra das aulas de literatura, quando todos deveriam saber a data e a hora de nascimento e morte das escolas literárias, estilos de épocas e autores e obras “representantes”? Quando os fatos não eram entendidos e conectados, e sim isolados e desvinculados uns aos outros.

Se o ato de ler não é mera decodificação de um sistema de sinais (escrito, desenhado, esculpido em pedra, imagem e movimento), não basta uma *análise formal do código* em que foi cifrado, para torná-lo *legível*; se o universo de discurso importa para a significação, há que considerar o *contexto* de sua produção; se há ouvidos diferentes em cada homem, há que pensar nos *efeitos* que o dizer/grafar tem sobre os sujeitos, isto é, como se dá a *recepção* por parte do ouvinte/leitor. Cada um recebe a água vertida no receptáculo de que dispõe... (YUNES, 2002, p. 20).

No entanto, o que será um discurso se não somos capazes de compreendê-lo, de ponderar e refletir sobre o que foi dito, lido ou visto? É na linguagem que se organiza o pensamento e constitui-se o sujeito. Saber, pensar e fazer, como lembra Eliana Yunes, são atos tão solidificados e modulares que esta condição determina o equívoco de que "quem pensa não faz e quem faz não pensa – não só na escola, mas na própria universidade" (Ibidem, p. 102). Como já indicou Searle, na filosofia analítica da linguagem, dizer é fazer e isto, muitas vezes, não decorre do pensar autônomo.

A leitura, como se sabe, dá suporte para emancipação do leitor, para um melhor estudo e conhecimento da língua, para o entendimento das experiências pessoais e um maior conhecimento do mundo. Mais que o prazer e a fruição decorrente da leitura “solitária” de um livro é um lazer produtivo, pois não se limita a um passatempo, já tem função social, cultural e educativa. Pode-se dizer que o mesmo se intensifica, porém, em escala maior, quando esta leitura é feita não mais solitária, mas é solidariamente, é compartilhada em círculo de leitura.

Assim, pensando a prática solidária de leitura como exercício em um processo de metamorfose do sujeito, quanto mais cedo se tem a leitura como hábito, mais cedo este

sujeito transbordará. O objetivo do círculo é prover condições para que ocorra na experiência da leitura, a vivência da leitura como experiência, suprindo lacunas.

A (de) formação do aluno descrita aqui é amplamente encontrada nos alunos dos cursos de pré-vestibular comunitários. A postura e atitude deles não fogem à regra, uma vez que são oriundos de um sistema educacional ultrapassado, senão, falido (professores mal formados, salários baixos, instalações precárias, falta de interesse do setor público na melhoria do ensino), que insiste na noção tradicional de segmentar e compartimentar o conhecimento, o qual o estudante não participa e não se faz co-autor do seu saber, ou seja, a sua atuação é somente de coadjuvante nesta construção que se dá com o mundo, com os outros, fazendo-se plural dentro de sua individualidade. Como diz Stanley em seu famoso texto “Como reconhecer um poema ao vê-lo”: “o ‘eu’ que realiza o trabalho interpretativo, que dá vida a poemas, indicações de leituras e listas é um ‘eu’ público e não um sujeito isolado” (1993, p. 162).

Aliás, é este mesmo Stanley Fish que traz à cena, nos anos 70, a noção de comunidade (palavra tão usada ultimamente entre os internautas) para junto dos leitores. Em sua concepção, comunidade interpretativa é formada por um ‘eu’ construído socialmente, por saberes compartilhados com outros tantos que juntos geram produtos que perpassam pelos diferentes sujeitos desta comunidade. Há que se levar em conta que o sujeito participa de várias comunidades interpretativas ao mesmo tempo, “contaminando-se” pelas idéias e conceitos de cada uma e “contaminando” os produtos gerados em cada uma delas.

Daí, a clara visão da contribuição e do papel dos CPVCs no processo de formação de leitor e na descoberta do indivíduo como sujeito autônomo na formulação de seus pensamentos e reflexões. Esses elementos serão levados em conta como um dos pontos altos do estudo.

No que tange à prática da leitura entre os alunos dos CPVCs, ela é vista como algo secundário – noção trazida da escola –, raras vezes como incentivo ou de (re) ligação dos saberes, nunca de maneira sistematizada. Grande parte do alunado compactua a mesma condição da maioria: falta de interesse; a leitura é feita apenas por obrigação; leituras restritas às obras pedidas pelos professores; nenhum prazer; é feita apenas com materiais impressos (textos escritos); o professor de Literatura, por sua vez, em decorrência do tempo de preparação para os concursos de vestibular, limita-se às exigências dos programas das universidades, que já não se prendem à demanda linear dos “conteúdos do Ensino Médio”, como pode ser observado nas universidades de qualidade superior, tais como Unicamp, Uerj, PUC-Rio, entre outras, e mesmo o Enem. Em vista disso, é pertinente lembrar o pensamento de Roland Barthes em relação à Literatura e às outras disciplinas. Segundo o teórico francês, “todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (...). A literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (2004, p. 18).

Nos CPVC’s há uma disciplina que busca dar ao aluno destes cursos a noção de que ele é sujeito atuante do mundo, Cultura e Cidadania, sendo obrigatória tanto quanto as outras. Deveria existir também a disciplina cujo objetivo é a formação do sujeito-leitor. O foco desta disciplina seria o de procurar atenuar os problemas e entraves provocados pelo tipo de ensino a que foram submetidos; mostrar para eles o quanto a leitura é importante no seu desenvolvimento cognitivo; trabalhar através de textos artísticos, a fim de estimular

com estética e prazer, o seu potencial de sujeitos críticos, fazendo valer não apenas a interdisciplinaridade, mas a transdisciplinaridade.

O círculo de leitura tem um caráter mais democrático, pois o entendimento/a construção do sentido se faz da participação de todos os que compõem o grupo, sem necessitar de nenhum aparato especial, de tecnologias avançadas (computador, televisão, aparelho de vídeo ou dvd, entre outros) e a metodologia proposta é simples: a cada dia de encontro, um texto é lido por um leitor-guia ou leitores-guias e, em seguida, feitas as discussões e as exposições das (re) leituras dos participantes, sugerindo que no próximo encontro seja trazido um texto escrito a partir da atividade. O programa básico pode ser dividido em três módulos: Leitura e Sensibilização; Memória e Interdisciplinaridade; e Intertextualidade/Intersubjetividade.

Esta experiência foi vivenciada e pôde ser observada em dois momentos diferentes: no Pré-Vestibular Comunitário Madre Paulina, em Bento Ribeiro, no Projeto de Inclusão Digital e Formação de Leitor/Escritor promovido pelo Departamento de Educação/PUC-Rio e Projeto Universia. Nos dois casos, os alunos eram pré-universitários. A participação era obrigatória, pois no CPVC Madre Paulina faz parte da grade curricular. Em pouco tempo de atividade, verifica que aqueles que participaram passaram a ter mais curiosidade e a estabelecer conexões à medida que a leitura ficava mais intensa e passou a ser feita com maior cuidado.

No curso de Inclusão Digital e Formação do Leitor/Escritor, o objetivo era o mesmo – oferecer experiências de leitura que proporcionem a recepção de diversas linguagens e o conhecimento de várias relações travadas no texto, de caráter interdisciplinar e multicultural – associado ao processo de *alphabytização*. Era esperado nesses dois trabalhos que o aluno formou um repertório de leitura de vários gêneros, consolidado. A partir daí, se tornou um exercício da elaboração de sentidos e, conseqüentemente, uma contribuição para a formação efetiva do sujeito-leitor.

Atente-se para o fato de que o público-alvo eram alunos de CPCV que deveriam apresentar dois quesitos básicos: dificuldade com a leitura/escrita e pouca habilidade no uso da informática. O curso foi divulgado entre os cento e quarenta núcleos cadastrados na Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio, sendo possível atingir o objetivo de formar uma turma de 40 alunos, que subdividimos em dois grupos de vinte, revezando-se entre as duas professoras responsáveis pela elaboração e execução do projeto.

Com duração de um ano dividido em dois módulos de 100 horas cada, as aulas tinham duração de 6h e ocorriam aos sábados, em sala de aula convencional e no laboratório do Projeto Universia onde há vinte computadores. Na última hora de aula, os grupos se encontravam no laboratório e formavam duplas para discussão de uma temática veiculada no fórum de debates criado com a finalidade de produzir textos no editor, treinar a capacidade de ler, pensar e escrever, a partir da questão proposta e das respostas dos colegas e, naquele momento, de auxílio mútuo. Era não só a prática de solidariedade, que eles já conheciam, como também a criação de uma comunidade interpretativa no modelo proposto por Stanley Fish e, ao mesmo tempo, no modelo divulgado pelas relações virtuais (fórum de debate, comunidade orkut, msn e outras).

Ao iniciar o curso, em um primeiro momento, eles recebiam um questionário. Mediante as respostas pôde-se tirar algumas conclusões a respeito da história, memória e

formação e, por conseguinte, a capacidade de recepção e percepção estética desses alunos como leitores, “mapeando” essa fase de pré-vestibular. O questionário percorreu o seguinte roteiro da história de leitor³: a leitura como tarefa do outro; a posse da leitura e da palavra escrita; a tomada da construção da sua própria história de leitor; o contato e a identificação: as idas e vindas na ficção; a relação obra de arte e vida; as previsões: conhecimento anterior/conhecimento adquirido/compreensão da leitura. Ou seja, o objetivo do questionário é saber a propósito da recepção da leitura, principalmente, a literária.

Outra tarefa fundamental que foi dada para eles é o “diário de bordo”, no qual eles deveriam escrever as reflexões feitas, a partir dos encontros, dos textos lido, das discussões travadas. Não era para ser feito o resumo das aulas neste caderno, no qual eles discutiam aquilo que os calou, que os fez falar, que os tocou e os mobilizou. Este caderno lhes era sempre devolvido. Era, na verdade, uma forma de diálogo, pois também foram feitas anotações e observações pelas professoras na intenção de os estimularem cada vez mais à expressão através do caderno, da palavra escrita, principalmente aos mais tímidos, que não tinham confiança em sua própria expressão oral. Era o momento da escritura, do próprio aflorar da língua, diria Barthes.

A prática do “diário de bordo” pode ser justificada por algumas das várias razões da importância da leitura apontadas por Felipe Allende e Mabel Condemarín. Entre as quais pode-se citar: a leitura permite articular os conteúdos culturais, a leitura expande a memória humana, a leitura estimula a produção de textos e a leitura determina processos de pensamento (p. 13-17).

Allende e Condemarín chamam atenção para o fato de que leitura e escrita são processos interativos centrados no significado, o que implica uma mudança de foco no papel desses processos. Ou seja, se no passado a leitura era vista como atividade de decodificação e a escrita de codificação, hoje, esta idéia tradicional modificou-se, ambas se inter-relacionam de forma estreita e conjunta: “os estudantes, quando participam de uma variedade de experiência combinadas de leitura e escrita, desenvolvem níveis de pensamento mais altos do que quando cada processo é praticado de forma isolada” (p.16).

É fácil perceber que nem todos os participantes dos círculos eram leitores, eram leitores. Apresentavam grande dificuldade para chegar à informação principal do texto; tinham dificuldade em relacionar o gênero do texto com as estratégias que melhor se aplicavam a sua leitura; os dados subjacentes, que estavam nas entrelinhas, não eram percebidos. Enfim, não sabiam que para ler o que estava escrito, não era suficiente reconhecer os signos lingüísticos e as regras que os regiam, pois estes só fazem sentidos quando relacionados com os outros textos, não necessariamente escritos, no entanto, que compõem um conjunto de valores, ao qual se pode chamar de cultura.

Projeto Inclusão Digital e Formação de Leitor/Escritores

A informática é o outro prato da balança que pesa no desempenho destes jovens na Universidade. Há que se deixar claro que não basta ter um simples acesso ao computador (seja na escola, em LAN house ou em casa) se não sabem manipulá-lo de acordo com as exigências do mundo moderno, das novas tecnologias, dos novos mercados de trabalho.

Sendo assim, o Projeto propunha-se a conjugar estes dois fatores, ou essas duas ausências na formação dos pré-universitários atendidos.

Nas primeiras aulas, os alunos – apresentados em primeiro momento ao editor de texto⁶ – digitavam o que havia sido produzido nos círculos de leitura ou nas tarefas de casa. Depois de conhecerem o navegador de Internet, abriram contas de correio eletrônico (e-mail) com o objetivo da comunicação entre todos durante a semana, realização de pesquisas, participação em fórum de debate e em lista de discussão, além do conhecimento e da familiaridade com a linguagem virtual.

No decorrer do Projeto, alguns alunos abandonaram por variados motivos. A razão que chamou mais atenção foi a expectativa por um curso intensivo em informática, cuja oferta era de aprendizagem e domínio dos diversos aplicativos conhecidos. A margem de desistência atingiu 20% do total de inscritos. A opinião que se tem a respeito, uma vez que o objetivo era amenizar duas deficiências mais presentes entre os estudantes carentes ingressos, era de que como não tinham o conhecimento e vivência desta condição (universitário), era mais vantajoso suprir necessidades pelas quais já sofreram algum tipo de perda: ser desempregado ou subempregado e não conquistar a vaga de emprego por não serem “usuários” ou destros nas resoluções de problemas das chamadas TICs.

É fato notório que a Internet e o hipertexto em si, tal qual a leitura, demandam prática de habilidades complexas e o Projeto, em sua configuração experimental, foi apenas um ritual de iniciação para aqueles que se propuseram a experienciá-lo.

Conclusão

A formação escolar do leitor também passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito.

A busca pela construção de uma vida de qualidade melhor passa, obrigatoriamente, pela formação da consciência crítica. Do que chamamos, imperfeitamente, sujeito. O ato de ler deve ser mais que decodificação, se não a formação do leitor estará restrita à posse de técnicas ou instrumentais para o domínio de determinado código. É um processo que envolve vários elementos, que não se restringe a uma mera conceituação redentora, nem a método milagroso.

É no movimento típico e próprio dos círculos de leitura, de (re)pensar e (re)fazer, tanto a teoria quanto a prática, que vão se construindo algumas hipóteses, que poderão ajudar a traçar alguns pressupostos na difícil tarefa, não só de discutir métodos e temas, mas, principalmente, de realizar a leitura através da transdisciplinaridade, do entrecruzamento de disciplinas e saberes, a fim de se formar o sujeito-leitor, passando a ser, em tempo futuro, uma contribuição efetiva dos CPVCs: "a fluidez de leitura nos ensina a necessária humildade para lidar como o ilimitado" (YUNES, 2002, p. 39).

Nos capítulos 5 e 6 do livro *La lecture*, “Le vécu de la lecture” e “L’impacte de la lecture”, respectivamente, Vicent Jouve faz uma abordagem valiosa dos processos que abarcam o ato de ler e seus desdobramentos. Considera a leitura como uma experiência de liberação (desengajada da realidade) e preenchimento (suscitado imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seus próprios fantasmas).

Duas perguntas básicas e caras aos teóricos da leitura e servem de pretextos para a abordagem de Jouve: 1) o que acontece quando lemos um livro? 2) quais são as sensações, as impressões que a leitura suscita em nós? Ainda que recorra a outros importantes teóricos,, Vicent Jouve enfatiza o envolvimento do leitor com o texto, o que vai ser

desdobrado em liberdade de criação e de imaginação e, mais além, em esquecimento da existência. Ele explica:

Pour reprendre les termes de Jauss, la lecture, en tant qu'expérience esthétique, est donc toujours "aussi bien libération de quelque chose que libération pour quelque chose". D'une part, elle degage le lecteur des difficultés et contraintes de la vie réelle; d'autre part, en l'impliquant dans l'univers du texte, elle renouvelle sa perception du monde. Le lecteur, ému par la passion des Grieux pour Manon, impressionné par la métamorphose de Jekyll en Hyde ou amusé par les mésaventures de Lazarillo, oubliera pour un moment (celui de la lecture) les tracasseries et soucis de son existence. En même temps, l'intérêt pris au sort des personnages, en le confrontant à des situations inédites, modifiera son regard sur les choses.

(..). Lire est donc un voyage, une entrée insolite dans une dimension autre qui, le plus souvent, enrichit l'expérience: le lecteur qui, dans un premier temps, quitte la réalité pour l'univers fictif, dans un second temps, retour dans le réel, nourri de la fiction (JOUVE, 1993, p. 77. Grifos meus)⁴.

Vicent Jouve, a exemplo de Roland Barthes, defende a afetividade entre texto e leitor, o reconhecimento de si no texto, acarretando o aprendizado não somente do que se lê, mas de nós mesmos: *Lorsqu'il est confrontée à la différence, et non à la ressemblance, le sujet a la possibilité, grâce à lecture, de se redécouvrir* (IDEM, ibidem, p. 99)⁵. Esta é a função da leitura e da literatura.

Notas:

¹ Doutoranda em Letras PUC-Rio, pesquisadora da Cátedra de Leitura UNESCO/PUC-Rio.

² Projeto de leitura vencedor do I Prêmio Mostra PUC em 2001. Orientado pela Prof^a Dra. Eliana Yunes, que tinha por objetivo a criação e dinamização de bibliotecas em municípios fluminenses. Por dispor de pouca verba (somente o valor correspondente ao Prêmio), o trabalho foi concentrado na cidade de Belford Roxo e durou cerca de um ano. Apesar de ter recibo o Certificado de Isenção do ICMS da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro não formalizou parceria com qualquer empresa, o que dificultou a manutenção do trabalho neste município da Baixada Fluminense. Para não perder de vista a prática do círculo de leitura e a experiência adquirida com o trabalho de um ano, o grupo de orientandas em conjunto com a Pastoral Universitária passou a organizar círculos na Universidade abertos a toda comunidade PUC-Rio.

³ Roteiro baseado na leitura do livro de Daniel Pennac, *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

⁴ “Para retomar os termos de Jauss, a leitura, tanto quanto a experiência estética, é, então, sempre ‘tanto liberação de alguma coisa quanto liberação para alguma coisa’. De um lado, ela libera o leitor das dificuldades e da obrigação da vida real; de outro lado, o que implica o universo do texto, ela renova sua percepção do mundo. O leitor, emocionado pela paixão de Grioux por Manon, impressionado pela metamorfose de Jekyll em Hade ou divertindo-se com as desventuras de Lazarillo, abrirá por um momento (o da leitura), as inquietudes e preocupações de sua existência. Ao mesmo tempo, o interesse descoberto no efeito mágico dos personagens, e a confrontação de idéias inéditas, modificará seu olhar sobre as coisas. (...) Ler é, assim, uma viagem, uma entrada insólita em uma dimensão outra que, se continua, enriquece a experiência: o leitor que, em um primeiro instante, deixa a realidade e entra no universo fictício, em um segundo momento, retorna para a realidade nutrido pela ficção”. Tradução livre.

⁵ “Quando ele é confrontado com a diferença, e não com a semelhança, o sujeito tem a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir”. Tradução livre.

⁶ O sistema operacional utilizado foi o software livre Linux.

Bibliografia

1. ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura*. Teoria, avaliação e desenvolvimento. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
2. AVEDAÑO, Fernando. *La cultura escrita ya no es lo que era*. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela. Santa Fé: Homo Sapiens, 2000.
3. BARATIN, Marc; JACOB, Christian. *O poder das bibliotecas*. A memória dos livros no Ocidente. Trad. Marcela Montara. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
4. BARTHES, Roland. Trad. Líela Perrone-Moisés. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004.
5. BON, François. *Tous les mots sont adultes*. Méthode pour l’atelier d’écriture. Paris: Fayard, 2005.
6. BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: _____. *Céu, inferno*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 461-479.
7. CARVALHO, Edgar de Assis; MENDONÇA, Terezinha. *Ensaio de complexidade 2*. Porto Alegre: Salina, 2004.

8. CARVALHO, José Carmelo Braz de. et all. *Cursos pré-vestibulares comunitários. Espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: EdPUC, 2005.
9. CASTRO, Rodolfo (coord.). *Las otras lecturas*. México, D.F.: Paidós, 2003.
10. CHARTIER, ROGER. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
11. _____. *A ordem dos livros. Leitores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priori. Brasília: UnB, 1999.
12. _____. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.
13. _____. *Inscrire et effacer. Culture écrite et littérature (XI^e-XVIII^e siècle)*. Paris: Gallimard; Seuil, 2005.
14. DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Trad. Ricardo Iuri Canko; Ignácio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
15. ECO, Umberto. *Lector in fabula. A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004.
16. FIELDER-FERRARA, Nelson. Literatura e complexidade. In: CASTRO, Gustavo et alli (orgs.). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Salina, 2002, p. 68-81.
17. FISH, S. Como reconhecer um poema ao vê-lo. Trad. Sonia Moreira. *Palavra*, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, 1993, p. 162.
18. FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
19. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
20. ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*, vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 927-953.
21. _____. O ato de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*, vol. II s. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 955-987.
22. _____. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*, vol I e II. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.
23. JOUVE, Vicent. *La lecture*. Paris: Hachette, 1993.
24. LARROSA, Jorge. *Pegadogia profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contra-bando, 1998.
25. LIMA, Luiz Costa. A análise sociológica da literatura. In: _____. (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*, vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 659-687.
26. _____. (sel., coord, trad.) *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
27. OLIVEIRA, Cléa de. Os círculos de leitura no CPVC Madre Paulina/Educafro. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de. et all. *Cursos pré-vestibulares comunitários. Espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: EdPUC, 2005, p. 141-145.
28. PERTESON, Michel. A Universidade: da responsabilidade do corpo docente. In: DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Trad. Ricardo Iuri Canko; Ignácio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999, p. 11- 82.

29. RAMAL, Andréa. Educar um novo estilo de humanidade. In: *Jornal Terra Livre*. Secretaria de Educação da Bahia, set.2001, p. 4-5.
30. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Roberto Leal Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
31. SILVA, Jailson de Souza e. “*Por que uns e não outros?*”. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.
32. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (coord.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.
33. VÉRON, Eliseo. *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa, 1999.
34. VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
35. YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo; Rio de Janeiro: Loyola; EdPUC, 2002.
36. _____; OSWALD, Maria Luiza. (org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.
37. WOLTON, Dominique. *Sobreviver a Internet*. Barcelona: Gedisa, 2000.