

# Estudos Lingüísticos

## **LEITURA: UMA RETROSPECTIVA CRÍTICA DA DÉCADA DE 80**

**Carlos Alberto Faraco**

Universidade Federal do Paraná

**Gilberto de Castro**

Mestrando em Lingüística pela U.F.Pr.

### **RESUMO**

O presente texto analisa os principais trabalhos produzidos na década de 80, no Brasil, sobre o tema "Leitura". Nessa análise, as diversas discussões foram classificadas em três tendências distintas, a partir das concepções de linguagem e leitura subjacentes a cada uma delas.

No quadro das discussões sobre educação no Brasil, um dos temas que tomou corpo na década de 80 foi o da leitura. Da discussão desse tema, participaram profissionais de diferentes áreas (Letras, Lingüística, Psicologia, Biblioteconomia, Pedagogia), desenvolvendo pesquisas, publicando vários livros e se reunindo em concorridos congressos de leitura, encontros e mesas-redondas pelo Brasil afora. É chegada a hora de um balanço de fim de década, repassando criticamente algumas dessas discussões: destacar seus méritos e apontar suas superficialidades e fragilidades.

Se a década de 70 — dolorosamente marcada pelo regime autoritário — deu um trato principalmente tecnoburocrático à questão da leitura, na medida em que se reprimia a expressão e a possibilidade de conflitos de significações; a década de 80 vai denunciar, ao discutir leitura, a situação cultural e educacional do País; vai se preocupar em compreender melhor a leitura e, pedagogicamente, levantar caminhos alternativos.

Certamente, o principal mérito das discussões sobre leitura nessa última década foi a denúncia da miséria socioeconômica e, nessa, da miséria educacional e cultural, a que o país foi lançado nos últimos anos, miséria que, em se tratando de leitura, traduziu-se no afastamento do Estado de

seus deveres de criar e manter bibliotecas públicas e escolares, na falta de pessoal especializado e no empobrecimento cada vez maior da população, limitando-lhe e impedindo-lhe o acesso ao material escrito.

Além disso, as discussões levaram também ao triste diagnóstico de que não são só os alunos que precisam aprender a ler realmente, mas, de igual modo, os professores, inclusive os não ligados às disciplinas de língua e literatura, precisam com urgência recuperar a sua condição de leitores.

Mesmo com esses entraves a impedirem um ensino eficaz de leitura, é possível acreditar que discussões mais consistentes podem ajudar e muito no processo de recuperação da escola como entidade responsável pela formação de leitores. Com esse propósito, é interessante um passeio crítico pelas principais perspectivas com que o tema da leitura foi e continua sendo discutido no Brasil.

Procuramos, para isso, reunir em grupos os muitos trabalhos publicados sobre leitura, buscando sintetizar as linhas dominantes no trato do assunto ou, como preferimos chamá-las, as principais tendências na abordagem da leitura. Cabe salientar, inicialmente, que dessas tendências algumas conseguiram atingir maior proeminência, situação decorrente, na maioria das vezes, não de maior clareza de tratamento do tema, mas sim de facilidades de divulgação de alguns trabalhos e, acima de tudo, do entusiasmo retórico com que esses trabalhos tratam o tema, contagiando o público-alvo, composto basicamente de professores de 1.º e 2.º graus.

1. A primeira das tendências, e a principal delas no corpo geral do debate, tem como núcleo articulador de seu discurso o tema da formação do leitor crítico. Esse leitor, grosso modo, poderia ser descrito como aquele capaz, por meio da leitura, de interagir com o mundo; aquele para quem a compreensão gerada pelo ato da leitura conduz a questionamentos e respostas acerca da realidade da qual faz parte; aquele capaz de superar sua sujeição a modelos acabados de interpretação do real, de romper com mecanismos de reprodução de valores e, até, de aderir a projetos de transformação social.

Certamente, esse é o tipo de leitor — por mais genérica e abstrata que possa ser sua configuração nos trabalhos dessa primeira tendência — que a escola, enfrentando suas contradições de instituição ao mesmo tempo reprodutora e questionadora, deveria devolver à sociedade após vários anos de estudo.

Por outro lado, tratar de um leitor crítico parece ser inevitável quando, ao se referir a “leitor e leitura”, não se

ignoram as implicações sociais do ato de leitura e o aspecto fundamentalmente dialógico das atividades verbais.

O perfil desse "leitor crítico", no entanto, não emerge, nos estudos a que estamos nos referindo, com a clareza que merecia. Se num determinado momento temos, para esses autores, a leitura abordada num enfoque social, leitor e leitura como elementos de um processo interacional; já em outro a questão da leitura vem abordada de forma mecânica (sem esconder um cheiro rançoso de behaviorismo), quando se diz que para a formação do leitor crítico é condição primordial a criação do hábito de leitura.

A princípio pode parecer que o problema se restringe unicamente a questões de ordem terminológica, mas essa hipótese é rapidamente descartada quando se faz uma verificação mais cuidadosa das sugestões práticas propostas por esse grupo (conforme nossa discussão em FARACO & CASTRO, 1988).

A perspectiva que vê a leitura como criação de um hábito embasa, por exemplo, a proposta das hoje tão conhecidas bibliotecas de sala. É inquestionável que essas bibliotecas possuem méritos, uma vez que aproximam o material escrito do aluno; entretanto, como diz com muita propriedade Edmir PERROTTI (1987, p. 58):

Fiéis às suas origens, além de não se transformarem, como prometido, em canais de expressão da cultura infantil, em época que canais tradicionais foram perdidos em função do desenvolvimento do capitalismo entre nós (ruas, praças, parques, quintais onde grupos de crianças criavam cultura sem interferências diretas de adultos), tais instituições (escola e biblioteca) passam por um processo de barateamento das significações, tratando — na perspectiva do Estado — a leitura como 'hábito' a ser incorporado mediante técnicas inspiradas em postulados da psicologia motivacional que não priorizam as significações, o texto, mas o controle das reações do leitor.

A ausência de estratégias práticas mais definidas de abordagem dos textos que pudessem auxiliar na conquista para a leitura do aluno sem tradição social de leitura, acaba conferindo à proposta uma não diretividade absurda, segundo a qual a quantidade de leituras realizadas se superpõe à qualidade das mesmas.

Além disso, essa proposta contrasta com as análises feitas pelo grupo em relação à realidade educacional brasileira.

Para quem propõe a formação do leitor crítico como forma de superação de uma condição de oprimido, tanto do ponto de vista intelectual como do econômico, fica estranha a insistência de que a composição de tais bibliotecas se faça por meio da compra de títulos diversos por parte de nossos alunos carentes, aliás, incluídos na discussão justamente pela precariedade da condição em que vivem. Se, em escolas particulares, onde o poder aquisitivo dos alunos é melhor, essa proposta é viável, superado seu mecanismo, mostra-se praticamente inviável para nossas escolas públicas.

Outro fator que fragiliza essa proposta das bibliotecas de sala é o exclusivismo dado ao texto literário, como se somente através desse tipo de leitura fosse possível a formação do leitor crítico. A impressão é que, antes de uma preocupação do grupo de se formar um leitor autônomo, existe mais uma mera transferência de valores e práticas culturais comuns a uma classe social detentora de determinados privilégios, no caso específico o de consumir o texto literário.

É bem verdade, no entanto, que alguns integrantes dessa tendência propõem para o trabalho com leitura outros tipos de texto; caem aí, porém, no grave erro de segmentar leitura em leituras. Segundo eles, a leitura se divide em: leitura de prazer (texto literário), leitura de informação e leitura de conhecimento.

A leitura encarada dessa forma nos faz pressupor que as nossas cabeças são blocos compartimentados, isto é, como se nelas existissem gavetas específicas para cada tipo de manifestação discursiva. Como se, ao lermos um texto informativo, retirássemos dele somente o conteúdo das informações e mais nada, uma vez que esse tipo de texto não apela diretamente ao estético, muito menos à discussão e/ou ao conhecimento científico. Como se, diante de um texto literário qualquer, fosse impossível o conhecimento, já que se está em um tipo de leitura que visa única e exclusivamente o prazer estético. Ou ainda imaginar-se o absurdo de que a leitura de um texto científico nos impossibilita o prazer estético por tratar-se de um tipo discursivo eminentemente técnico.

Outra característica dessa tendência foi fazer constante referência a uma "crise da leitura", decorrente, em boa parte, da "invasão" da chamada civilização da imagem que rouba, segundo esses autores, o espaço cultural do impresso.

Analisando essa questão, Edmir PERROTTI mostra que esses autores compreendem o ler como um ato cultural superior, o único talvez capaz de nos salvar da barbárie. Falta-lhes perceber que os veículos audiovisuais fazem parte "de um processo irreversível, motivado pelas novas condições da ordem econômica internacional do pós-guerra" (PERROT-

TI, p. 56) e que seu impacto cultural precisa ser entendido nesse contexto.

Por outro lado, PERROTTI chama nossa atenção para o fato de que falar de "crise da leitura" num país em que a maior parte da população é analfabeta (total ou funcional), não passa de ficção ou desatino.

Baseado em tudo que foi dito acima, acreditamos que não fica difícil perceber que as imprecisões apontadas não acontecem por meros equívocos terminológicos. São resultantes da falta de um embasamento teórico que possa ser mais coerente com seus projetos de formação de um leitor crítico e que possa fundamentar uma concepção de leitura da qual derivem propostas prático-pedagógicas que ultrapassem de vez seu atual ajuntamento eclético e desordenado.

2. A outra tendência com um certo prestígio no debate é aquela que poderíamos denominar de corrente ludista. Essa denominação se justifica pelo fato de este grupo de autores, centrando suas discussões apenas sobre o texto literário, tratar como exclusivamente lúdica a relação do leitor (principalmente o infantil e o juvenil) com a literatura.

Esse grupo faz considerações interessantes sobre a forma de abordagem do texto literário na escola. Faz críticas severas aos livros didáticos por, em quase a sua totalidade, proporem sistemas de trabalho com o texto literário que o mediorizam, além de esfacelarem determinadas obras, o que acaba criando uma absurda relação fragmentada com ela, que é um todo, e o desinteresse pela leitura.

Todavia, embora tais considerações sejam importantes, o grupo, para fugir delas, acaba caindo num outro extremo também questionável. Em vez de propor práticas mais adequadas do que as que critica, essa corrente direciona suas discussões exclusivamente para o aspecto do prazer. Ou seja, para o grupo, na não diretividade, na livre escolha de títulos, com interferência mínima do professor, e num ler "desinteressado", como atividade que se esgota em si mesma, está a chave para a conquista do leitor. Em outras palavras, para esse grupo, formar um leitor significa apenas quebrar um elo de má vontade existente entre este e o texto.

Seu discurso não tem o tom panfletário que costuma caracterizar boa parte dos textos do grupo anterior. Evita-se referência às nossas misérias educacionais, como se elas fossem acessórias no debate sobre leitura. Há um audível tom elitista: leitor é aquele que tem condições de consumo (ver, por exemplo, propostas pedagógicas do tipo "visitar uma livraria") e leitor é aquele que consome um único gênero discursivo, o literário (só este dá condição de uma relação lúdica, prazerosa com o texto). Ainda mais: apesar de

todos os vapores lúdicos e das constantes referências ao prazer, há uma clara perspectiva mecânica quando se acredita que a simples oferta dos textos e o volume dessas leituras serão suficientes para formar um leitor.

Nossa análise, é claro, não pretende negar a importância do discurso literário na história cultural e na vida das pessoas, muito menos sugerir a sua exclusão de nossos contextos escolares. O que se pretende gerar é uma discussão mais precisa do que vem a ser leitura, pois essa talvez seja a única maneira de eliminarmos os maus tratos dos textos em geral e dos literários em particular, maus tratos que ocorrem quando, por estranhos processos excludentes, marginalizamos alguns e supervalorizamos outros.

Uma revolução no modo como concebemos leitura pode nos fazer perceber que a prática da leitura, numa visão ampliada, não pressupõe a segmentação da linguagem em gêneros discursivos absolutamente distintos. Se há especificidades no discurso literário, construídas no complexo jogo histórico-cultural, estas não justificam projetos de leitura excludentes.

As eventuais dificuldades de compreensão (entendida aqui como a capacidade de interagir com o texto) na leitura de um texto classificado como literário, informativo, científico, jurídico, religioso, filosófico, político são, pragmaticamente, da mesma natureza: não podemos perder a perspectiva de que a maior ou menor dificuldade de compreensão de um texto não está propriamente e apenas no texto, mas antes no leitor.

Acreditar, como fazem comumente os integrantes dessa corrente, que somente o texto literário é polissêmico, é ignorar que a polissemia não decorre da especificidade do gênero, mas da realidade dialógica e ideológica da linguagem.

A concepção elitista de leitor, a abstração das condições reais de vida dos leitores e eventuais leitores (a conseqüente concepção a-social e a-histórica da linguagem, da arte e da literatura), a superficialidade e os equívocos com que se olha o texto literário comprometem toda a discussão desse grupo. O resultado é a inviabilização de qualquer perspectiva prático-pedagógica mais consistente, continuando nosso professor sem aparato teórico-prático mais seguro para sua ação cotidiana.

A par dessa tendência de ver a questão da leitura sob a ótica exclusiva do texto literário e da promoção do livro junto às crianças e jovens na linha da leitura "desinteressada", deve-se mencionar a relativamente extensa bibliografia que se desenvolveu em torno da assim chamada literatura infanto-juvenil.

Não vamos resenhar essa bibliografia aqui, porque isso transcenderia o objetivo deste texto. Importa destacar apenas que, ao lado de interessantes análises críticas da literatura infanto-juvenil, produziu-se uma pouco dissimulada apologia duma pedagogia da quantidade.

3. A terceira tendência a integrar o debate poderia ser chamada de processual. Essa denominação se justifica pelo fato de ela ter como preocupação básica a pesquisa dos processos envolvidos no ato de compreensão do texto. Para o grupo, interessa descobrir as ações ou reações psicolinguísticas vividas pelo leitor no momento da leitura e os mecanismos linguísticos (fonológicos, sintáticos e semânticos) e psicológicos intervenientes no processo.

Esse grupo — mais ligado às tradicionais pesquisas universitárias — traz contribuições significativas na análise dos elementos que entram em jogo no momento da leitura, ora facilitando, ora dificultando a ação do leitor. Essa preocupação, digamos assim, mais científica dá um tom de sistematização e formalização aos estudos da leitura não tão evidente nos textos dos grupos anteriores. Embora nem todos dessa tendência tenham preocupações pedagógicas em seus trabalhos, alguns oferecem análises e conclusões que podem subsidiar em parte a prática diária de leitura em sala de aula (um estudo crítico de pesquisas universitárias sobre leitura na década de 80 pode ser lido em SCOTT, 1989).

Há, no entanto, subjacente a boa parte desses trabalhos uma concepção muito estreita de linguagem e de leitura, o que prejudica, por exemplo, o entendimento do grupo em relação ao ato de compreensão.

A linguagem parece ser vista nesses trabalhos muito mais como um código do que como atividade interacional entre indivíduos concretos. Assim, como consequência, o ato de compreensão na leitura se restringe a uma relação exclusivamente individual entre leitor e texto; ou seja, o leitor, ao ler o texto, tenta decodificá-lo a partir dos dados circunstanciais envolvidos no processo. De um lado, está o texto e suas complexidades linguísticas; do outro, o leitor que deve, a partir de sua intimidade com o código linguístico, superar essas complexidades para obter o conteúdo do texto.

Alguns estudiosos classificáveis nesse grupo conseguem, é verdade, ir além dessa visão reducionista de leitura e linguagem, referindo-se a esta como discurso, isto é, vendo a linguagem menos como código e mais como atividade interacional. Buscam, assim, incluir no processo de compreensão de um texto a experiência sociocultural do leitor, lembrando que no momento da leitura a história de vida do leitor tem uma parcela preponderante, senão a mais importante, no ato



de compreensão do texto, uma vez que nessa situação obrigatoriamente o leitor joga com referentes contextuais externos ao texto, oriundos de sua aprendizagem social.

Deve-se destacar, porém, que nem sempre falar em linguagem na perspectiva do discurso é suficiente para superar concepções reducionistas. Muitas vezes, não se trata mais do que uma aproximação terminológica, uma espécie de tributo de moda a fluxos e refluxos acadêmicos. Não levando essa concepção discursiva às suas últimas conseqüências, a efetiva interpretação que fazem da leitura não foge da visão de linguagem como código e do leitor como uma máquina decodificadora. Mesmo quando a perspectiva do discurso parece ser adotada com mais consistência, um exame mais rigoroso aponta uma certa imprecisão das categorias analíticas adotadas e a conseqüente pouca produtividade do modelo que se oferece para interpretação do real, situação que se agrava quando se busca projetar esse modelo na orientação do fazer pedagógico.

Um refinamento maior do quadro teórico aqui, principalmente da concepção de linguagem, poderá trazer avanços tanto para a compreensão da leitura, quanto para o desenvolvimento de uma pedagogia da leitura que se afaste de práticas redundantes e simplistas.

4. Depois desse passeio, reafirmamos aqui a importância recebida pela leitura nessa década e também o fato de que as contribuições nessa área, apesar das imprecisões apontadas, tendem a aumentar, gerando no futuro conhecimentos teóricos significativos e, com isso, subsidiando a prática docente cotidiana de nossos professores de 1.º e 2.º graus.

Sem isso, perde o professor e perde o aluno, mas em especial quem perde é a sociedade. Entendemos que uma mudança importante aqui será olhar a linguagem e a leitura numa perspectiva sociointeracional, tirando todas as conseqüências teóricas e práticas dessa perspectiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 FARACO, C.A.; CASTRO, G. de. Uma leitura crítica da leitura crítica. *Ciência e Cultura* v.41, n.6, p.612-614, jun. 1989.
- 2 PERROTTI, E. Uma colcha de retalhos. *Leia*, novembro de 1987, p.56-58.
- 3 SCOTT, M. Abrangência na pesquisa sobre leitura no Brasil: algumas considerações. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* n.13, p.71-85, jan./jun., 1989.

**BIBLIOGRAFIA RESENHADA (principais títulos)**

- 1 ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- 2 GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1.º grau: por uma outra leitura da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- 3 GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Campinas/Cascavel: Unicamp/Assoeste, 1985.
- 4 KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- 5 KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- 6 SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. (org.) *A criança e o livro*. São Paulo: Ática, 1986.
- 7 ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez 1988.
- 8 SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- 9 ———. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.
- 10 ———. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- 11 SILVA, Lillian Lopes Martin. *A escolarização do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- 12 YUNES, Eliana; PONDE, Gloria. *Leitura e leituras da literatura infantil: por onde começar*. São Paulo: FTD, 1988.
- 13 ZILBERMAN, Regina. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- 14 *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- 15 LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- 16 SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1989.