

# LEITURA EM SALA DE AULA: avatares do desejo ou recalçamento?

## *READING IN THE CLASSROOM: is it rekindling the desire or repression?*

Mirian de Albuquerque Aquino<sup>1</sup>

*Muitos estudantes esperam da cultura uma alegria que esteja em contato direto com a vida, que contribua para melhorar a vida, a dos outros e a sua: atingir o real, tentar explicar os homens de carne e osso, seus trabalhos, suas dores, seus sucessos; muitos estudantes esperaram que a cultura do curso superior escapasse ao livro, ao escolar, e se voltasse para a realidade (Snyders, 1995, p.84).*

### INTRODUÇÃO

Tematizar leitura significa perceber que o termo saltita aos borbotões. Na literatura, muito já se falou sobre o assunto. Bem ou mal, neste País fala-se de tudo. Fala-se dos bons e dos maus leitores. Fala-se daqueles que nunca leram ou não lêem na cartilha. Para finalizar essa conversa: a humanidade fala mal até de Deus. No entanto, tremem de medo do castigo. Para alguns falantes, a leitura é prazer, desejo, divertimento e fruição. Outros tomam-na como dever, obrigação, ritual, utilidade e submissão. Para outros, a leitura define-se como discurso, conhecimento e informação. Ainda há aqueles que a concebem em sua correlação com um saber, que produz poder.

Na escola, essa história ainda continua a mesma. O discurso sobre leitura resvala, em algumas práticas pedagógicas, como uma sinfonia, anunciada dezenas, trezenas e novenas de vezes, nas repetidas vozes a solfejar, exibindo notas solitárias: “o aluno não lê, o aluno não gosta de ler, o aluno não sabe ler.” E esse discurso seculariza-se numa verdadeira ladainha, enquanto um coro desafinado diz: amém. Assim, corre, boca à boca, um discurso de leitura que ainda permanece na escola, revelando-se numa cantilena de sons desafinados, letras apagadas e tênues variações, para compor uma orquestra discriminativa

e generalizadora. Olhando essa caricatura, parafraseio um conhecido ditado popular, lá do meu Nordeste “*véio:*” a vida do aluno vai ficando igualzinha a beiju de massa, aquele que em qualquer lugar se acha. Essa história da leitura, em prosa ou verso, voa por aí. Muitas vezes, tal história exala um cheiro da velha intriga de seus opositores que, agindo como gafanhotos humanos, promovem uma certa leitura que gera “*curtura*”, já que praguejam a cultura com leitura e sentidos, até o último grão.

Olha, gente, sei que meu discurso já está ficando “*ensebado*”. Sei também que muita coisa já foi dita, mas quero usar o meu direito de falar, pronunciar e dizer qualquer coisa, se me permitirem, se a forma discursiva não me calar, porque nem tudo se pode expressar. Quero fazer meu discurso, também. Preciso dizer que o aluno lê. Ele morre de ler. Ele lê placas, *outdoors*, bulas, receitas, *charges*, livros, revistas, jornais etc.

## **A LEITURA EM SALA DE AULA**

Na sala de aula, a leitura reflete, quase sempre, o rosto do saber e dos objetivos da escola. O que acontece aí? Na trajetória do curso de formação até a sala de aula, parece que o professor perdeu os óculos, não se permitindo enxergar a leitura que a escola ensina, bem distante do saber e dos objetivos do aluno. (Orlandi, 1987), ou seja, do tipo de leitura que o aluno deseja. Esta prática de leitura, que se alicerça numa concepção de linguagem, já um tanto desgastada, mata o desejo de ler. Desse jeito, então “*a vaca vai pro brejo*”. A escolha do conteúdo de leitura que o professor, muitas vezes, idealiza como leitura, nem sempre representa a vontade geral, a voz dos sujeitos. Esta vontade geral não se identifica com a da minoria (técnicos, consultores, diretores, supervisores e coordenadores, professores e promotores) que decide e delibera o que se deve ler, o dever de ler, o ritual de ler.

O que é a vontade geral? Na literatura especializada, a expressão teórica vontade geral, às vezes é tomada como mítica, metafísica ou inextrincável realidade coletiva. Para Rousseau (1991), a vontade geral seria aquela que traduzisse o que há de comum em todas as vontades individuais, ou seja, o substrato coletivo das consciências. O objetivo da vontade geral seja o interesse comum.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação pela

## O QUE A GENTE LÊ NA ESCOLA?

A função da escola não tem sido a de promover a leitura, aquela que interessa a todos; aquela que seja de interesse do corpo coletivo. A escola tende a priorizar um tipo de leitura que, de tão velha e solitária, azedou-se. Nessa escola, didatiza-se muito, mas pouco se exercita uma espécie de leitura em que se reconheça o outro como sujeito-construtor da própria leitura e leve em conta os sentidos não previstos no texto. Sobre essa questão, a saída barthesiana é providencial, por entender que muitos erros deixariam de ser cometidos, se o sujeito pudesse esquecer determinadas leituras:

*“Quem sabe se certas coisas não se transformariam, quem sabe se certas coisas importantes não aconteceriam (no trabalho, na história do sujeito histórico) não apenas por efeitos das leituras, mas pelo dos esquecimentos de leitura: por aquilo a que poderíamos chamar as desenvolturas de ler?”*  
(Barthes, 1984, p.33)

Bem, o que fazer, então? Para aqueles que lidam com a leitura na sala de aula, um ponto fundamental: sacudir a poeira para que possam enxergar cenas histórica e atos volitivos na construção da história da leitura. Essa construção pouco tem a ver com leitores reais, já que traduz a vontade da minoria cuja prática discursiva se petrificou ao longo dos séculos. Outro ponto apresenta-se como a necessidade de se refrescar a memória para que se torne válida a reflexão sobre o conhecimento da leitura na sala de aula que implica a necessidade de se reler os acordos que as classes detentoras do poder estabeleceram para o ensino da leitura na prática educacional. Esta prática sempre foi e continuará sendo, num certo sentido, um privilégio de classe (Orlandi, 1988).

## A LEITURA COMO PRÁTICA-HISTÓRICO-DISCURSIVA: DE QUEM, PARA QUEM?

A prática da leitura, secularmente, esteve circunscrita ao território religioso. A Igreja, através de sua hierarquia e assumindo a condição de promotora da leitura, produziu duas formas discursivas diferenciadas: o discursos do clero e dos grupos sociais, que compartilhavam do saber e dos valores dominantes; e o discurso dos leigos, que tinha como

função alertar os menos instruídos sobre os perigos das más leituras (Chartiér, Hébrard, 1995). A partir do século XIX, o discurso sobre leitura fertilizou-se, no campo escolar, marcando os principais debates sobre programas de leitura nos ensinos primário e secundário. A leitura que sempre esteve a serviço da religião e da apoteose litúrgica, submete-se à vontade política, aos objetivos do Estado, ao brilho das luzes. Porém, não se tratava mais de um processo de memorização de textos para fins confessionais, mas consistia no aprendizado dos *bons textos*, aptos a prover a educação moral e a doutrinação política do povo. Nesse sentido, “*os debates se relacionavam menos com as práticas escolares da leitura do que com os textos que deveriam ser lidos.*” (Chartiér, Hébrard, 1995, p.257).

No Brasil-Colônia, a ausência de uma prática político-educacional igualitária, aliada aos interesses de uma elite dominante – ávida pelo poder – fez com que as histórias de leitura fossem construídas para poucas pessoas. A política colonial voltou-se para o esvaziamento cultural das classes mais baixas da população, no qual se estabeleceu um sistema de coerção e de repressão, consolidando-se direitos reconhecidos e legitimados pelas vontades dominantes (Luckesi, 1995). Entendia-se, à época, que a leitura dos documentos oficiais, poderiam abrir os olhos das almas simplórias à leitura de mundo dos gananciosos e das regalias, onde se banqueteara a ilustre Corte Portuguesa. Nesse período, as práticas de leitura, eram desarraigadas do seu contexto social, econômico e político, não possuindo qualquer avaliação crítica, nem confronto com a realidade. O método (mnemônico) como processo de leitura, tinha a função de inibir a capacidade crítica dos sujeitos (discípulos), tornando-os dóceis e obedientes ao sistema imposto.

O período monárquico, por sua vez, não assinalou investimentos significativos na área da leitura, embora apresentasse planos alfabetizadores. A produção oficial de leitura (legislação trabalhista) tanto na Colônia quanto no período Monárquico, não visava à melhoria da condição de vida de grande parte dos populares, já que representava a negação da própria identidade humana. No regime republicano, crescem as expectativas em torno da tematização dos problemas educacionais, tendo a participação de escritores e intelectuais como Raul Pompéia, Euclides da Cunha e Monteiro Lobato. Estes, através de suas obras literárias, reivindicavam o espaço público para leitura e oportunidades iguais para os diferentes setores da sociedade (Zilbermann, *apud* Aquino, 1994).

A relação entre leitura e sociedade, concretamente, se materializou no modelo capitalista de produção, refletindo uma dinâmica que estimulou o consumo de impressos e consolidou valores burgueses em ascensão. A promoção da leitura ocorreu, pela primeira vez, numa sociedade desse tipo, colaborando para a expansão do capital e transmitindo valores e hábitos, muitos deles convenientes à consolidação da camada burguesa nos poderes político e financeiro.

Na atual realidade brasileira, as condições de produção de leitura ainda se revestem das características da fase colonial (atos da vontade), uma vez que poucos são aqueles cidadãos que lêem; outros são brutalmente alijados deste direito (Luckesi, 1991). A escola, em todos os seus níveis, ainda não conseguiu representar o ensino da leitura como a soma dos desejos, idéias e opiniões, que exprimam a vontade coletiva, a ação conjunta dos sujeitos da educação. Esta escola reflete a vontade alheia, identificada na expressão de poucos. A idéia de que a leitura da escola não é a leitura que o leitor (aluno) deseja, é nítida no pensamento de Perrotti (1990, p.71): a atitude voluntarista do passado, continua a servir nos tempos atuais. Entretanto, *“acatar o primado voluntarista que fixa objetivos abstraindo condições históricas concretas, significa acatar posição e princípios que, apesar de sedutores, são impotentes para levar aos objetivos proclamados, principalmente nos dias correntes”*.

Muitos pontos de vista identificam, através de pesquisas e relatos de experiências, o percurso de leitura dos estudantes universitários, descrevendo, também as conseqüências de uma prática de leitura desvinculada da relação leitor-texto-realidade social. Apesar de algumas tentativas isoladas para mudar esse quadro, a vontade alheia continua transformando o ensino da leitura em algo alienante e deformador da consciência dos leitores. Em muitas práticas de leitura, o sujeito-leitor continua submetido a uma diretriz metodológica tradicional que, de um lado, preserva e reproduz os conteúdos incorporados e transmitidos, garantindo a manutenção da ordem vigente; do outro, estimula uma prática que o reprime no exercício de sua capacidade crítica, tornando-o objeto da leitura.

No artigo *Leitura: de quem, para quem?* Orlandi (1988) realça que os determinantes sociais que atuam sobre as condições de ensino de leitura, representam a vontade de uma minoria dominante que produz e controla a política de leitura na sociedade capitalista. Sem dúvida, a produção da leitura está vinculada à sociedade que a produz, resultando em

interações sociais, políticas, econômicas, linguísticas e culturais, estabelecidas pelos sujeitos no seu percurso histórico.

## **RECUSANDO A VONTADE ALHEIA NA SALA DE AULA**

A leitura na sala de aula está acorrentada a uma prática tradicional que ainda obedece às “*técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias e anula a ambigüidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação*”. (Zilbermann, 1993, p.15). Estas práticas, já um tanto desfiguradas, fazem com que o texto perca a relação com o contexto e o aluno perca o desejo de ler. O professor na sala de aula, parece perder de vista a leitura como um ato cultural que não se esgota na educação formal, mas leva em conta a relação entre o leitor, o conhecimento e a reflexão sobre o mundo (Orlandi, 1988). As condições de produção de leitura determinam o modo de ler, efetivando-se a partir dos acordos estabelecidos na escola. Como assegura esta autora, há sentidos previstos para a leitura, e que são determinados pelo discurso pedagógico. A interação leitor-texto-autor é mediada pelo professor, que, por sua própria vontade (desejo, ideologia), define a leitura que o aluno deve fazer. O saber e os objetivos do professor são dominantes em relação ao saber e os objetivos do aluno que, muitas vezes, não se reconhece como sujeito na leitura que o professor determina, porque nem sempre faz parte de suas experiências nem se identifica com a sua realidade. O aluno recusa essa leitura, retraindo-se, porque a não deseja, nem sente vontade de ler.

As conseqüências de uma má leitura indicam que o professor precisa relativizar ou mesmo negar a importância da escola como detentora de um conhecimento legítimo. O professor precisa conscientizar-se de que a formação do leitor não depende, unicamente, do conhecimento da escola ou mesmo do ensino da leitura sedimentado na própria escola, mas o “... *leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive.*” (Orlandi, 1988, p.210). As condições de produção da leitura determinam que o aluno leia o texto não como a escola ou o professor deseja.

Para além, dessa “*leituromania*”, o aluno precisa ocupar o seu lugar social como uma prática discursiva de leitura que o leve a um processo de atribuição de sentidos (Orlandi, 1988) ao texto, instalando um estado polissêmico desejante, que não se esse aluno

se torne um sujeito-leitor de sua própria leitura, mas também da leitura do outro e da leitura do mundo.

Chegou o tempo de mudanças, o tempo de inverter as vontades. A leitura não esgota seu poder de sedução, nos limites da escola nem na vontade de uma minoria, mas se faz e se refaz na interação cotidiana que o sujeito faz em sua interação com o mundo das coisas e nas relações com seus parceiros de leitura. O professor, como participante do processo histórico de construção do conhecimento na sala de aula, precisa desestabilizar a vontade da escola, dos livros didáticos, dos editores, da biblioteca, confrontando-a com o desejo coletivo.

Uma conclusão é possível. O campo da leitura é contraditório. A escola quer a leitura na sala de aula, mas a leitura da escola nem sempre é a leitura do leitor. Oscilando, o leitor permanece entre o desejo e o retraimento; o ler e o não ler. No entanto, acredito que no “... *espaço de decisão ou da carência, que é a ambigüidade do desejo*” (Chauí, 1990, n.p.), permanece o desejo e o não desejo de ler. Se o ato de ler não está prescrito, então o jeito é continuarmos fustigando o aluno para que desperte nele o desejo de ler, de atribuir sentidos, mas sem constrangimento. Enquanto isto não acontece, a cantilena se repete: “*o aluno não lê, o aluno não gosta de ler, o aluno não sabe ler*”. Amém.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Mirian de Albuquerque. *Leitura crítica e produção textual na universidade: desvelar e (re)construir*. João Pessoa: UFPB, 1994. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) Universidade Federal da Paraíba.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura; 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. Laços de desejo. In: NOVAES, Aduato (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- LUCKESI, Cipriano. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas/discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ZILBERMANN, Regina. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.