



**gato letrado**

“São muitas as provocações e contribuições que o professor Percival, como é chamado pelos alunos e amigos, faz aos professores, bibliotecários e pesquisadores desse tema. Sem aceitar os discursos prontos e incensados sobre a leitura e sua pedagogia, problematiza, questiona e critica a visão de mundo que faz do ato de ler uma mercadoria. Mas, educador que é, escuta, discute, revê posições e, com rigor e generosidade, reconhece as contradições que, por serem inerentes aos seres humanos, estão também, e especialmente, em suas ideias.”

*Fabiola Farias*

# Ao revés do avesso

## Leitura e formação

Luiz Percival Leme Britto

ISBN 978-85-64971-95-6



9 788564 974876

**pulo do gato**



**pulo do gato**



## Leitores de quê? Leitores para quê?

Tenho insistentemente, ao dissertar sobre questões de formação do leitor e as razões do ensino e da promoção da leitura, chamado a atenção para duas concepções que, não obstante serem muito repercutidas tanto por formadores gerais de opinião — como a mídia — como por liderança pedagógicas, são equivocadas e têm reflexos bastante negativos na ação educativa e na promoção da cultura. Uma é a visão catastrófico-denunciante de que esta é uma nação de não leitores e, portanto, uma nação com uma população pobre cultural e intelectualmente; a segunda, que anda de mãos dadas com a primeira, divulga e repercute com insistência a ideia de leitura salvacionista — leitura compreendida como um bem em si, civilizador e edificante.

Estas duas concepções, calcadas no senso comum e tomadas *a priori*, desprezam a realidade objetiva do que seja e como funciona a leitura na sociedade contemporânea. Assim, no que tange à ideia de que o Brasil é um país de não leitores, se entendemos por leitor aquele que usa a leitura e a escrita para participar

\* Este texto incorpora dois outros; a primeira parte corresponde, na essência, ao artigo publicado na *Revista Aprendizagem*, Curitiba, 01 dez. 2008, com o título "Leitores de quê? Leitores pra quê?"; a segunda parte resulta da conferência *Lectura y conocimiento en la universidad*, ministrada em Bogotá, Colômbia, no Simposio Internacional Cultura Acadêmica y Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad: Entre el aula y las determinaciones políticas, em 11 de outubro de 2010.



da vida social, econômica, política e cultural — ao invés de se tomar um modelo abstrato e idealizado de leitor como sujeito culto e curioso de cultura — a tese anunciada não se sustenta: todos os indicadores de alfabetismo demonstram que a porcentagem de analfabetos apresenta curva descendente em todo o século XX, sendo que, na virada do século XX para o XXI, a redução passou a ocorrer também em números absolutos; ademais, nos anos noventa, o Brasil alcançou a universalização do ensino fundamental; nos últimos vinte anos, o número de matrículas na educação superior mais que quadruplicou.

De fato, o alfabetismo (entenda-se a capacidade de ler e a realização de múltiplas tarefas sociais mediadas pelo uso da escrita) tem se expandido nas sociedades modernas de forma constante, lenta e desigual. Alceu Ferraro, em estudo sobre analfabetismo no Brasil, observa que “há um movimento de queda do analfabetismo absolutamente lento e gradual, o que sugere tratar-se de fenômeno que tem seu curso próprio, imune, no caso brasileiro, à interferência de determinações legais, de planos, de campanhas e principalmente de discursos contra o analfabetismo”<sup>1</sup>.

Isto se explica: o modelo de organização do capitalismo globalizado — o modo como se fazem a produção

econômica e a reprodução ideológica — pressupõe trabalhadores que disponham de conhecimento tecnológico (mesmo que apenas no nível prático operacional), que se comuniquem com razoável desenvoltura em ambientes públicos, que possam encontrar soluções suficientes para problemas imediatos no âmbito da gestão produtiva, que, no âmbito da normatividade funcional, avaliem suas ações e reajustem seus comportamentos conforme as circunstâncias.

O indivíduo contemporâneo, portanto, para sua inserção no mundo do trabalho reorganizado nas novas bases produtivas, bem como no correspondente universo do consumo, tem de possuir dois atributos fundamentais: competitividade e empregabilidade — o que implica um nível básico de alfabetismo.

Esse nível seria, conforme o Indicador de Alfabetismo Funcional — Inaf, aquele em que as pessoas, mesmo demonstrando limitações em operações complexas de leitura-escrita e uso da matemática, leem e compreendem textos de extensão mediana, localizam informações não imediatamente explícitas (supõem pequenas inferências), leem números na casa dos milhões, resolvem problemas com sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.<sup>2</sup>

2 Inaf — Instituto Paulo Montenegro: Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

1 FERRARO, Alceu. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2005, p. 199.

Ainda segundo o indicador, 75% da população adulta brasileira encontram-se neste nível ou acima dele (os 27% restantes são analfabetos plenos ou analfabetos funcionais, apresentando uma capacidade de leitura-escrita e matemática insuficiente para uma efetiva participação na vida moderna). Importa observar que, na série histórica compreendendo um período de dez anos (2001-02/2011-12), o nível de alfabetismo básico pulou de 34% para 47% da população adulta, demonstrando cabal da necessidade de certa capacidade de leitura para a inserção apropriada na vida produtiva.

De fato, o trato com as coisas domésticas, os cuidados consigo, o lazer e o entretenimento, as instruções de fazer coisas, as obrigações públicas, o deslocamento urbano, as tarefas do trabalho, o comércio diário, a participação em instâncias de sociabilidade (igreja, associação, clubes) — tudo isso é mediado, em diferentes níveis de complexidade, por ordenações escritas cuja compreensão corresponde ao chamado nível básico ou, para ficar com a expressão que venho usando sistematicamente, o nível pragmático de alfabetismo.<sup>3</sup>

Como, com evidências como essas, continuar a sustentar que este é um país de não leitores? Só mesmo tendo por leitor um perfil muito específico, isto é, “alguém que tenha o hábito de ler, hábito gratuito, quase

3 BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, Ensino de Língua, Letramento e Conhecimento. *Gallileosópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, jan./abr. 2007, p. 24-50.

sempre ligado à curiosidade intelectual ou ao tipo superior de entretenimento e de reflexão e, acima de tudo, um comportamento individual.<sup>4</sup>

*Que seria ser leitor?* é uma pergunta que efetivamente não se responde — e isso porque simplesmente não há senão uma vaga ideia de leitor como alguém que está sempre com um livro à mão, qualquer que seja (ou quase), elucubrando sobre a vida e o mundo, vagando por mares nunca dantes navegados.

Esta vaga ideia de leitor — característica da perspectiva mítico-salvacionista tão presente no discurso pedagógico-liberal — não incorpora as indagações mais fortes de cultura, de conhecimento e de política, não avança para além da afirmação de que ler é cultura, instrução, descoberta, viagem, etc. E é preciso que assim seja, para que haja coincidência entre a concepção de leitor e a também vaga noção de participação social: o leitor “crítico” assim porque, informado pelos meios de comunicação de massa — formadores de opinião —, mantém-se na lógica liberal de democracia formal.<sup>5</sup>

E que fique claro, antes que me acusem de estar em campanha contra a leitura, que não pretendo, com

4 BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres. (Orgs.). *Lecturas do professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

5 BRITTO, Luiz Percival Leme; BARZOTTO, Valdir Heitor. Promoção x mitificação da leitura. *Em dia: leitura & crítica*. Campinas, n. 1, 1998.



tais argumentos, fazer a apologia da sociedade capitalista e da cultura brasileiras nem defender a educação aligeirada para o ajustamento ao mercado. Pretendo, isto sim, demonstrar a impropriedade de um discurso de senso comum, aparentemente progressista, que, objetivamente, não mais que reproduz crenças genéricas sobre cultura e política.

A mitificação da leitura resulta de um tipo de concepção que, sem explicitar o que se entende por ler e desconsiderando as práticas sociais de leitura, ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura e estabelece em torno da questão juízos de valor do tipo "bom" ou "mau". O leitor mítico seria aquele que se enlevaria com os objetos da cultura, perdendo-se em reminiscências, experimentando a doce solidão aconchegante do ambiente literário. Leitor inexistente, imagem puramente projetada por espectros ideológicos, bons apenas para a conformação ao banal com verniz de filósofo.

O que há de considerar é que o hábito da leitura não é bom ou mau em si, nem tem o poder de transformar ou engrandecer as pessoas individual ou coletivamente. Ler é "verbo transitivo" e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre os objetos sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc.

Ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura, ainda que também se possa fazer sem ela. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desvoluta e articulada.

Agora, nessa dimensão, a leitura se põe como valor. Mas, observe-se, um valor que não se origina nela e que tampouco é criação original do sujeito-leitor, mas sim que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados.

Este valor, insisto, não é algo dado por princípio, não é imanente ao texto ou ao ato de ler: é um produto histórico. Assim, podemos assumir que há, certamente, más leituras e textos ruins, há leituras inúteis, desinteressantes, etc., assim como pode haver boas leituras e bons textos para serem lidos. Mais que isso, podemos verificar os motivos e os determinantes de cada leitura, sua finalidade e seus resultados.

Para avançar a compreensão desse raciocínio, consideremos as formas como se realiza (enquanto produção e recepção) o conhecimento no mundo contemporâneo; esquematicamente, podemos identificar três esferas

fundamentais, as quais são dinâmicas e se comunicam de muitas e diferentes formas: 1 — a esfera da cotidianeidade, à qual correspondem as práticas da vida diária, o pensamento de senso comum e as formas gerais de ser e de consumir; 2 — a esfera da aplicabilidade técnica, a que se vinculam, por exemplo, os protocolos de produção e de comportamento, a tecnologia e as leis de convivência social; e 3 — a esfera do pensamento especulativo, ao qual se associam a ciência, a alta cultura, a filosofia, o universo legislativo, etc.

O saber cotidiano, próprio da esfera da cotidianeidade, resulta de e se sustenta por saberes práticos, adquiridos assistematicamente nas relações imediatas; ele tende ao automatismo, é irrefletido e contextualizado, apoiando-se em crenças, hábitos e valores consuetudinários.

Isto não significa que nesta esfera não se imponha a necessidade do alfabetismo e da educação escolar. De fato, o cotidiano contemporâneo não se sustenta apenas em aprendizagens diretas, pressupondo também o *senso comum complexo*, produzido em outras esferas e que se realiza numa relação verticalizada. Dessa forma, é um saber transmitido e adquirido por relações assimétricas, formais ou semiformais (escola, agremiação religiosa, atenção à saúde, emprego, polícia, etc.). Assim, ele estipula as formas de participação, de produção/consumo e de divulgação/afirmação dos valores hegemônicos.

O senso comum complexo orienta as formas de comportamento e de avaliação da vida em sociedade

conforme as demandas produtivas e político-institucionais, realizando, na dimensão da cotidianeidade, determinações consequentes da esfera da técnica. Ainda que muitas vezes incorporado pela convivência imediata, que se faz por aprendizagem assistemática, ele impõe o alfabetismo pragmático como condição de possibilidade.

A razão técnica, própria da esfera da aplicabilidade técnica, corresponde ao conhecimento considerado útil, sistematizado e apresentado em procedimento e instrumentos de atuação sobre o meio, implicando a tecnologia (ciência aplicada), os protocolos de procedimentos industriais e comerciais, as normatizações (inclusive da vida prática, como as relativas à alimentação, asscio, etc.). Tem como medida de valor a produtividade (de coisas, de serviços, de comportamentos), como, por exemplo, ocorre com os padrões de competitividade e de eficiência, adotados pela pedagogia da adequação.

A esfera do pensamento especulativo é onde se verifica a presença contínua e sistemática do conhecimento organizado, correspondente ao que Agnes Heller chamou de o humano-genérico<sup>6</sup>. Ela supõe formas de organização e exposição distintas do falar e do pensar cotidiano, exige a explicitação, referência e descon- textualização do pensamento, o que, por sua vez, faz da metacognição procedimento intelectual fundamental para sua realização.

6 HELLER, Agnes. *História e cotidiano*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.



Observando os textos e gêneros comuns a cada esfera, observa-se que os textos da esfera do cotidiano são fortemente contextualizados, têm formatação e linguagem que buscam permitir a apreensão imediata do conteúdo (léxico e sintaxe próximas do falar cotidiano), estão referenciados em conhecimentos partilhados e se organizam em gêneros próprios da vida comum (cartas, receitas, bilhetes, narrativas, notícias simples de assuntos conhecidos).

No que tange aos textos da esfera da aplicabilidade técnica, esses são mais frequentemente assertivos (definitivos) e objetivos, com caráter instrumental e aplicado; referenciados na atividade com que se relacionam, têm a presença constante de jargão da área correspondente (o que, para além da precisão informativa, cria valor e identidade) e se oferecem em gêneros instrucionais e expositivos.

Finalmente, os textos próprios da esfera do pensamento especulativo circulam em gêneros específicos, distantes da vida comum (tratado, tese, ensaio, editorial, romance), tendem à autorreferência e à descontextualização, com sintaxe e léxico apartados das formas de falar cotidianas, trazendo às vezes um corte conceitual e epistemológico preciso. Contemplando as produções que se realizam nas ciências, na literatura, na filosofia, (produções intelectuais humanas mais orgânicas) e circulando em espaços específicos, esses textos demandam aprendizagem intencional, tensa e sistemática.

Evidentemente que a percepção das esferas e dos textos que nelas se produzem e circulam não significa um modelo estanque de apreensão da cultura escrita. Tanto as esferas como os textos se comunicam, se atravessam e se sobrepõem de muitas formas e por diferentes dinâmicas, inclusive em função do lugar de recepção e da finalidade do leitor. As tendências, contudo, são evidentes e seu reconhecimento pode conduzir a análises e posturas político-pedagógicas mais consistentes.

Uma vez que os textos da esfera do pensamento especulativo preveem procedimentos intelectuais específicos, monitorados, sua apreensão depende de uma formação que não se adquire simplesmente pelo hábito ou pela instrução básica. Aqui, se relaciona a leitura com "acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve"<sup>7</sup>.

É certo que a grande maioria das pessoas não faz ou faz pouco essa leitura. Num certo sentido muito específico, não lê.

7 OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMANN, Regina. *A leitura em crise na escola — as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 147-52.

Mas é preciso cuidar para não se submeter ao queixume ingênuo de que a gente não lê; na verdade, a leitura, numa dimensão fundamental da vida, está interditada para a grande maioria das pessoas. E não será nenhum verbo milagroso que mudará essa realidade; não é por uma falta genérica de interesse ou de gosto que a gente não lê: é por condição. E tampouco se mudará a realidade com a propaganda da leitura gostosa e agradável. Ler, na direção sugerida neste texto, pode ser algo muito exigente, difícil e incômodo em todos os sentidos que a palavra pode adquirir. O prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial.

Por fim me repito: nessa perspectiva, a leitura (e seu ensino), enquanto forma de ser e estar na história, de indagá-la e de querer fazê-la, deve ser compreendida como posicionamento político diante do mundo. E a ignorância do caráter político do ato de ler (como acontece em tantas bem-intencionadas ações de promoção de leitura e de estudo sobre o que é ler) não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e ao pragmatismo pedagógico.

Somente reconhecendo a historicidade do conhecimento e da leitura é que avançaremos uma política de formação que, afastando-se do pragmático produtivista

e da fantasia liberal, assuma uma perspectiva crítica e libertária. E quanto maior for a consciência que tivermos deste processo, mais comprometida e participante será nossa intervenção político-pedagógica na formação de leitores.