

Leitura e percepção: uma atividade no Curso de Formação de Professores no Município de Irecê / Bahia

RESUMO: Neste artigo, é apresentada a concepção de uma atividade do curso de formação de professores, no município de Irecê/Bahia, no qual foi discutida a ligação entre teoria, ensino e literatura. A importância do conhecimento sobre o mundo do aluno foi objeto de considerações, como também a aceitação de que não se consegue determinar o impacto da leitura em nossos alunos. A percepção faz parte da leitura. Antes de discutir o que lemos, como lemos e para que lemos, é preciso esclarecer nosso conceito de percepção, que trazemos da teoria de *autopoiese* de Humberto Maturana e Francisco Varela.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Percepção; Autopoiese; Prática pedagógica.

Heike Schmitz

Doutoranda em Educação
Bolsista CNPq
heikeschmitz2004@yahoo.com.br

Introdução

O Brasil não desfruta da fama de país de leitura e literatura, embora grandes autores tenham surgido e ainda surjam nele. Na comparação entre França e Brasil, “notaremos que o brasileiro ainda não fora contaminado pelo hábito da leitura”. (CALLAS, 2001.) Em dados: enquanto nos EUA são produzidos 11 livros *per capita* por ano e na França 7, no Brasil o número somente atinge 2,4. (De Fiore, Ottaviano: Livro, Biblioteca e Leitura no Brasil” 12/08/98, *apud* CALLAS 2001) Para mudar esta realidade, foi iniciada pelo Ministério da Educação a campanha: “Vamos fazer do Brasil um país de leitores”. Ela foi veiculada na televisão brasileira com a participação de pessoas célebres do esporte e da arte como mensageiros na divulgação da importância da leitura, além de contar com a distribuição de material pedagógico nas escolas públicas do Ensino Fundamental. Acreditamos que o que falta é a paixão pela leitura, que se limita à minoria dos seus cidadãos. Como, então, realizar o objetivo de tornar o Brasil um país de leitores? Por certo, inicialmente, despertando o interesse de sua população em relação à leitura. Por isso a ambição do governo federal se concentra na motivação e estimulação da leitura na escola, especialmente começando nas primeiras séries.

Os professores sabem da sua responsabilidade nesse processo, porém, ao mesmo tempo, se sentem abandonados em face dessa imensa tarefa. Isto ficou patente em uma atividade sob o título *Literatura infantil e ensino fundamental*, por mim realizada no curso de formação de professores.

Como parte do programa de formação continuada de professores para o município de Irecê – Bahia, está o curso de Licenciatura em Pedagogia do Ensino Fundamental / Séries Iniciais. Fruto de uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Prefeitura Municipal de Irecê, o projeto atende a professores, dirigentes e coordenadores que trabalham no sistema de educação daquele município. Trata-se de uma iniciativa experimental, tem duração de três anos e com característica semi-presencial. Sua concepção se baseia na ‘formação em exercício’, ou seja, seu eixo norteador é a práxis pedagógica através de reflexões e ações que retratam o cotidiano de cada escola e o trabalho de cada professor.

Animados pela reflexão sobre a própria prática de leitura, os cerca de 90 participantes declararam que eles próprios não costumam ler muito, na maioria dos casos por uma alegada falta de tempo. Na atividade oferecida, a pretensão foi buscar uma perspectiva diferente da dominante no círculo dos professores de língua portuguesa, partido do fenômeno da percepção. O objetivo foi esclarecer aos professores a ligação entre o fenômeno da percepção e a leitura, descobrindo simultaneamente a importância e a necessidade de abordagens teóricas ou filosóficas no ato da leitura. O que significa o conceito percepção? Como nós percebemos? Aliás, quem realmente percebe o que? Como fundamento teórico utilizei o modelo de *autopoiese* dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Este modelo foi escolhido por dois motivos. Por um lado, a concepção didática do livro *A árvore do conhecimento*, dos mesmos autores, torna-se fácil, mesmo para pessoas que nunca ouviram falar da *autopoiese*, sendo que os exemplos empíricos apresentados podem servir como material didático em sala de aula. Por outro lado, o modelo não somente trata de fenômenos como percepção e cooperação, mas também discute a origem da linguagem e o significado de comunicação e cultura.

Sobre a atividade

No início da atividade, os professores-cursistas foram surpreendidos com um longo discurso, por mim proferido, em alemão. Inicialmente, eles acharam que se tratava de uma brincadeira, mas com o passar do tempo a incerteza cresceu. Mas, mesmo sem o conhecimento da língua alemã, a comunicação se processou de forma inteligível e, por meio de gestos e mímicas, expressei a solicitação para que eles elaborassem cartazes com seus nomes. Quando a inquietação aumentou muito, mudei para a língua portuguesa, lendo o poema de Carlos Drummond Andrade *Exorcismo*, no qual o poeta brinca com a linguagem técnica da lingüística. A leitura desse poema mostrou que o conhecimento da língua portuguesa não ajudou muito no entendimento.

A atividade foi dividida em uma parte teórica e outra com aplicações práticas em sala de aula. No início da primeira parte, pedi aos participantes que falassem um pouco sobre as suas expectativas sobre a atividade. Também pedi que comentassem sobre a própria prática de leitura. Os resultados foram publicados num jornal mural acessível a todos. Além da constante declaração de que se lê pouco, foi demonstrada a esperança de que a atividade também transmitisse dicas e conselhos para o planejamento em sala de aula. A partir dessas colocações, deixei claro que, no máximo, poderia contribuir no processo de ampliação da consciência sobre o próprio conhecimento, ou seja, no processo de se autoconhecer. Para conseguir este objetivo, busquei apoio na teoria da *autopoiese*.

Antes da apresentação dessa teoria, satisfiz um outro interesse do grupo, trabalhar com literatura infantil. Para tanto, li o conto *Peixe é peixe*, de Leo Lionni. Trata-se da história de um filhote de carpa e um girino, dois amigos que passaram a infância juntos num lago. Quando o girino se tornou um sapo, partiu do lago. Depois de muito tempo, o sapo voltou e contou para seu amigo sobre o mundo excitante que havia visitado. Ele contou dos pássaros, das vacas e dos homens. A curiosidade do peixe cresceu tanto que ele tentou sair do lago também e só não morreu nesta tentativa graças à ajuda do sapo, que o empurrou de volta à água. O sapo então percebeu como era feliz no seu próprio mundo. A história termina com as palavras: "peixe é peixe". E o que isso tem a ver com percepção? Sugeri que todos os professores-cursistas desenhassem esse mundo de fora que o peixe ima-

ginou enquanto o sapo contava para ele. Os desenhos foram guardados para serem discutidos depois do conhecimento sobre a teoria de *autopoiese*.

A percepção sob a lente da teoria de *autopoiese* de Maturana e Varela

A apresentação do modelo de *autopoiese* teve início com a pergunta: Nós somos sistemas fechados ou sistemas abertos? Sem saber direito o significado desses conceitos, instintivamente os professores-cursistas optaram pelo 'sistema aberto'. Essa resposta já era esperada, já que se tratava de um grupo de pedagogos, familiarizados com teorias de aprendizagem, que antigamente partiam do conceito da criança como um 'pequeno homem', que necessita ser alimentado com o conhecimento, ou conforme as palavras de Érico Veríssimo (*apud* MARTINS 1982, p. 42), uma "fita magnética" com memória virgem, disposta para os registros da vida. Ou ainda, como um sistema que reage a estímulos, posta pelo Behaviorismo de Skinner. Mas esta visão corresponde à realidade? Maturana e Varela nos esclarecem.

Se eu joga uma borracha num participante da atividade, espero uma reação de defesa. Quem determina esta reação? Eu? Conforme Maturana e Varela, de modo nenhum, o estímulo não determina a reação. Se este professor-cursista estivesse distraído, envolvido numa conversa com seu colega, ou se ele fosse cego, a minha borracha provavelmente não provocaria aquela reação esperada. A tese é que a reação é determinada pela percepção. Mas, o que então significa percepção? Como nós percebemos e o que percebemos? A seguir, apresento a reconstrução da teoria realizada pelo cientista político Ulrich Druwe.¹

(1) DRUWE, Ulrich. Politische Theorie. Neuried: Ars una, 1995, p. 348-363.

Autopoiese, segundo a origem grega, significa produzir (*poiesis*) para si mesmo (auto). Maturana e Varela escolheram este nome para o processo da auto-produção, auto-organização e interação recursiva, que eles descobriram nos anos 70, enquanto pesquisavam empiricamente (na área da biologia) como a vida é organizada. A partir de seus resultados, construíram a chamada teoria de *autopoiese*. Porém, segundo os critérios científicos, não se trata de uma teoria no sentido rígido, mas sim de um modelo, ou seja, o leitor deste modelo tem que levar em conta que todos os conceitos do modelo são analíticos. Isso significa que todo

fenômeno será chamado 'sistema vivo' quando couber na definição dos autores, mesmo sendo não conforme com a compreensão comum da palavra 'vivo'.

A característica fundamentalmente nova deste modelo é que os sistemas vivos são sistemas *autopoiéticos*, vistos como sistemas fechados, fato que terá conseqüências fundamentais para a percepção do mundo social. Para Maturana e Varela, todos os sistemas vivos têm uma organização idêntica, ou seja, não há nenhuma diferença na organização de dois sistemas quaisquer aparentemente distintos. Suas distinções se dão, porém, na sua estrutura.² Cada sistema se organiza em um meio específico. Entre o sistema e o meio acontecem ações recíprocas, acoplamentos. Se acontecerem interações permanentes, se constrói um setor consensual entre o sistema e o meio. Mas esses acoplamentos só acontecem quando são estruturalmente complementares. Nenhum dos dois, nem o meio, nem o sistema, é capaz de determinar o outro, se suas estruturas não permitirem. (MATURANA, 2001, p. 196).

(2) A estrutura se constrói por meio de seus elementos e das relações entre esses elementos. Como exemplo: O ser humano se compõe de vários elementos, entre os quais existem relações/ligações. O ser humano só "se organiza" através da existência dos elementos e das relações recíprocas. Por exemplo, para poder agir, o ser humano precisa do seu cérebro, mas este se desenvolve por meio de atos, assim, o ser humano só "se organiza" através da existência dos elementos e das relações recíprocas.

Sintetizando: Todos os sistemas vivos têm a mesma organização. Eles se constroem através de elementos, e relações entre elas. As relações cumprem três tipos de funções (constituição, especificação e ordem). As entidades criam relações e as relações criam as entidades (*auto-poiése*). Só se realizam em um meio. Entre os sistemas e o meio acontecem acoplamentos estruturais. Estes acoplamentos causam mudanças na estrutura dos sistemas e do meio. Interações constantes constroem um setor consensual.

De todas as suposições, podem ser deduzidas as seguintes considerações: 1.) Os sistemas *autopoiéticos* são estruturalmente determinados. Eles só podem perceber o meio ambiente através da própria estrutura. Ou o sistema percebe todas as mudanças no meio como perturbações das atividades internas ou simplesmente não as percebe. Em outras palavras, eles só vêem 'o seu próprio mundo', e tudo que não é compatível com a própria estrutura não é perceptível. O que não é compatível, simplesmente não existe. Se existe uma mudança mortal no meio ambiente, que não é perceptível, o sistema não é capaz de reagir e vai morrer. 2.) Os sistemas são operacionalmente fechados. Assim, também, a capacidade de agir depende da própria estrutura. Mudar esta capacidade só é possível à medida que sua estrutura permite. Se o sistema perceber uma mudança mortal e não tiver condições de se proteger, também vai morrer.

Resumindo: Um sistema *autopoiético* é estruturalmente determinado. Ele é operacionalmente fechado. O meio consegue efetuar perturbações. Mudanças são, também, estruturalmente determinadas. Para um sistema *autopoiético* não existe um 'exterior' e um 'interior'. E o que tem isso a ver com o peixe e o girino? A percepção do mundo do peixe é determinada pela estrutura do peixe. A percepção não é idêntica, o outro percebeu de uma maneira diferente. Desenhar o mundo do peixe significaria perceber como um peixe, determinado pela estrutura do peixe. (MATURANA 2000, p. 87)

E o fenômeno da percepção esconde mais. Os exemplos apresentados por Maturana e Varela, como o 'ponto cego' e o 'espetáculo de cores' (MATURANA 1995, p. 61-65), mostram como o olho do ser humano é capaz de 'não-ver'. Olhando para um papel com uma cruz desenhada no lado esquerdo e um ponto no lado direito, seguem-se os passos descritos:

[...] cubra seu olho esquerdo e olhe fixamente para a cruz, segurando a página a uma distância de cerca de quarenta centímetros. Observará que o ponto negro da figura, de tamanho considerável, desaparecerá de súbito. Experimente girar um pouco a página ou abrir o outro olho. Também é interessante copiar o mesmo desenho em outra folha de papel e ampliar aos poucos o ponto negro até chegar ao máximo, quando então desaparece. (MATURANA 1995, p.61)

Em outras palavras: "O experimento do ponto cego é fascinante por mostrar que não vemos que nós não vemos." (MATURANA 1995, p. 63)

O exemplo no livro *FotoLeitura*; de Paul R.Scheele, adiciona mais um fenômeno da percepção: nós vemos o que não deveríamos ver.

Para ver o "efeito da salsichinha", fixe um ponto na parede e olhe para ele. Agora, sem deixar de olhar para esse ponto, ponha as mãos diante dos olhos, a mais ou menos 45 centímetros de distância. Aí junte as pontas dos seus dedos indicadores. Fixando o olhar no ponto exatamente acima dos indicadores, perceba o que está acontecendo com os dedos no seu campo visual. Mantenha os olhos relaxados, e não se preocupe em deixar alguma coisa em foco mais preciso. Você notará uma imagem-fantasma, como se fosse um terceiro dedo, [...]. Esta imagem-fantasma parece uma daquelas pequenas salsichas usadas em aperitivos. (SCHEELE, 1995, p. 61)

Hans Bühler concebeu um modelo do signo lingüístico, o chamado modelo *organon*, que também observa essas problemáticas. Essa idéia é demonstrada através do símbolo de um círculo e um triângulo sobrepostos, no qual a maior parte das figuras se sobrepõem, mas partes de ambas não se tocam. Essas partes representam o fenômeno do ‘*apperzeptive Ergänzung*’ (suplemento aperceptivo) e ‘*abstraktive Relevanz*’ (relevância abstrata). (BÜHLER, Hans. *Die Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena 1934 / 1965; *apud* PELZ 1990, p. 46-48.) Exatamente esses dois fenômenos, da ‘não-percepção’ e da ‘percepção-demais’.

Há estudos que mostram, além do efeito do ‘não-ver’ e do ‘ver-demais’, como a percepção é manipulável. Isto foi simulado no seguinte exemplo. Eu dividi o grupo em duas partes e cada professor-cursista do grupo “A” recebeu um papel com uma descrição do menino João, que é inteligente, estudioso, crítico, pertinaz e invejoso. O Grupo “B” ficou com Manoel, também caracterizado por definidos atributos. Eu pedi que cada um anotasse, logo depois da primeira percepção, respostas para as seguintes perguntas: Você acha que o menino é simpático? Gostaria de ter o menino como seu amigo? Você o prefere como seu colega? Depois deixei um tempo marcado para que os grupos discutissem sobre as suas percepções. No final, solicitei um *feedback*, que demonstrou que o menino João ganhou uma simpatia maior do que *Manoel*. Isto causou muita surpresa, depois que declarei que os meninos eram idênticos. Somente a ordem das características era inversa. A descrição de João começou com as características positivas, enquanto Manoel foi descrito inicialmente com as negativas. (GUDJONS, 1995, p. 66-67)

Nossa percepção é manipulável e instável. O jogo interativo chamado ‘imagem reduzida’ esclarece que a percepção e a transmissão da percepção se reduzem ou se ampliam com o tempo. Eu pedi que seis professores-cursistas saíssem da sala. O resto do grupo deveria anotar observações durante o jogo. Pedi para a primeira pessoa entrar e foi mostrado para ela e para o grupo um mapa geográfico da Alemanha. Depois de alguns minutos, apaguei o projetor e chamei a segunda pessoa, sendo que a primeira deveria descrever para ela o que tinha visto. A descrição era muito menos rica de informações do que a imagem original. A segunda pessoa, em seguida, contou para a terceira, o que ela tinha ouvido. Novamente o grupo confirmou que o grau de precisão da

descrição era menor ainda, sendo que a pessoa chegou a criar elementos que ela não tinha ouvido antes. O mesmo procedimento se repetiu com as outras três pessoas. Desta feita foi mostrado um mapa da Alemanha que é enriquecido com desenhos coloridos das coisas típicas das regiões. O fenômeno da redução e ampliação foi o mesmo, porém, neste segundo grupo e desde o início, o grau da informação já era maior do que o da primeira.

O modelo da *autopoiese* e a pedagogia

Depois de ter comprovado a possibilidade de transferir o modelo da biologia para as ciências sociais, o modelo de *autopoiese* ganhou importância nas ciências políticas, na elaboração de teorias de gestão. Mas quais são as consequências para a pedagogia e a 'gestão' em sala de aula? Assim como nas ciências políticas, na pedagogia, tradicionalmente, a atenção foi concentrada nos métodos e instrumentos do ensino, no planejamento da sala de aula e na avaliação da aprendizagem.

O apresentado fundamento teórico implica em consequências profundas para o ensino. O professor precisa conhecer melhor o mundo do aluno, pois: (a) quanto mais profundo for o saber sobre o aluno, maior a probabilidade de estabelecer interações constantes com ele; (b) quanto mais profundas forem as interações, maior a probabilidade de efetuar 'perturbações' na sua estrutura. Uma estratégia *autopoiética* tem que levar em conta se o outro possui a capacidade de notar as 'perturbações'. Ela deve estabelecer permanentemente interações complementares entre os sistemas e, finalmente, as mudanças também devem se refletir na concepção da sala de aula.

Resumindo: Uma estratégia precisa ser (a) perceptível, (b) dinâmica e (c) recursiva.

Em o *Pequeno príncipe*, uma cena ilustra o significado de uma estratégia perceptível.

Ficou, então, de pé. Mas, como estava cansado, bocejou.

— É contra a etiqueta bocejar na frente do rei — disse o monarca. — Eu proíbo.

— Não posso evitá-lo — disse o príncipezinho sem jeito. — Fiz uma longa viagem e não dormi ainda...

— Então — disse o rei — eu te ordeno que bocejes. Há anos que não vejo

ninguém bocejar! Os bocejos são uma raridade para mim. Vamos, boceja!
É uma ordem!

— Isso me intimida ... assim eu não consigo ... — disse o pequeno príncipe enrubescido.

— Hum! Hum! — respondeu o rei — Então ... então eu te ordeno ora bocejares e ora ...

Ele gaguejava um pouco e parecia envergonhado.

Porque o rei fazia questão de que sua autoridade fosse respeitada. Não tolerava desobediência. Era um monarca absoluto. Mas, como era muito bom, dava ordens razoáveis.

Se eu ordenasse, costumava dizer, que um general se transformasse numa gaivota, e o general não me obedecesse, a culpa não seria do general, seria minha.

— Posso sentar-me? — perguntou timidamente o príncipezinho.

— Eu te ordeno que te sentes — respondeu-lhe o rei, que puxou majestosamente um pedaço do manto de arminho um pedaço do manto de arminho.

(...)

— É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar — replicou o rei.

(SAINT-EXUPÉRY 2003, p. 37-38, 40)

O modelo *autopoiese* esclarece que cada sistema percebe o mundo através de uma semântica própria. Por isso, as semânticas diferentes, de como pode ser percebido um instrumento ou um meio, precisam ser conectadas. Especialmente, esse aspecto tem importância a respeito da avaliação. Uma história real ilustra isso claramente.

Em certa ocasião, um jovem estudante de uma universidade encontrou o seguinte problema num exame: “Calcule a altura da torre da universidade usando este altímetro.” O estudante pegou o altímetro e um fio comprido, subiu na torre, amarrou o altímetro ao fio e o deixou cair cuidadosamente até a base da torre. Mediu então o comprimento do fio: trinta metros e quarenta centímetros foi o resultado. O professor, contudo, considerou a resposta errada. O estudante fez um pedido ao diretor da escola e conseguiu outra chance. Novamente, disse o professor: “Calcule a altura da torre da universidade com este altímetro.” O estudante pegou o altímetro, foi aos jardins que cercavam a torre, munido de um goniômetro. Postando-se a uma distância precisa, usou a longitude do altímetro para triangular a torre. O cálculo deu trinta metros e quinze centímetros. O professor mais uma vez disse que estava errado. O estudante voltou a recorrer, ganhou

outra chance, e o problema se repetiu. O estudante utilizou o altímetro, sem nunca usá-lo como altímetro. É evidente que, dentro de um certo contexto de observação, o aluno revelou muito mais conhecimento do que lhe pediram. Mas, dentro do contexto da pergunta do professor, seu conhecimento era inadequado. (MATURANA 1995, p. 200-201)

Vamos analisar este fenômeno mais detalhadamente. Nós avaliamos o comportamento na medida do quanto ele é adequado ou não ao contexto. O comportamento apropriado é uma relação do sistema com seu meio. O que nós chamamos 'agir' é, então, a observação de uma mudança de comportamento num certo contexto. Mas esta observação também é percepção e, por conseqüência, determinada pela estrutura do observador. Um professor precisa estar consciente disso. Olhar o mundo da perspectiva do outro? Isto é provavelmente impossível, porque nós não podemos reconstruir todas as experiências vividas, mas podemos ter a consciência dessa limitação e nos lembrar constantemente que a nossa percepção é diferente da do outro. A percepção do aluno é determinada pela estrutura do aluno. Essa estrutura, por sua vez, se constrói no convívio com os outros. Na área da educação isto significa, por exemplo, que a atenção não deve se concentrar na qualidade do estímulo. O que importa é a lógica do sistema *autopoietico* e a lógica das interações. Ou seja, é a lógica do mundo dos alunos, das suas famílias e a lógica da sua convivência. Para poder identificar problemas específicos do aluno na leitura, é preciso considerar o meio, tanto o meio escolar, quanto o meio familiar. Existem projetos e atividades muito interessantes, organizadas nas comunidades, para incentivar a leitura, não só do aluno, mas também das pessoas ao seu redor.³

(3) Por exemplo o projeto BEAGALÉ, coordenado pela Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte e da Secretaria Municipal de Cultura (2003). REZENDE 2004, p. 137-148.

Conforme o modelo *autopoietico*, um comportamento não pode ser visto como um ato determinando o meio. 'Agir' significa um ato probabilístico que somente talvez perturbe o meio. Isto significa para o planejamento de aula: o professor manda estímulos, sem poder aguardar determinadas reações, ou mesmo sem poder aguardar reação alguma. Portanto, o que resta é a infinita tentativa de mandar estímulos de diversos tipos, com esperança que, talvez, um ou outro aluno reaja no sentido desejável. É fundamental que os educadores repensem sua prática profissional; que conheçam os limites de sua ação, agindo objetiva e coerentemente em face dos desafios que a realidade apresenta. E

que valorizem melhor cada passo do aprendizado, cada experiência, incentivando a cotidiana incorporação do lazer e da busca de informação especializada. (MARTINS 1982, p. 29) Cabe ao professor criar os mecanismos, as condições, para tornar possível uma aprendizagem individualizada, conforme os próprios interesses dos alunos. (MARTINS 1982, p. 34)

Uma palavra-chave na educação é 'motivação'. Como tratar deste assunto na perspectiva de *autopoiese*? Como nossa percepção é determinada pela própria estrutura, a motivação deve fazer parte dela. A motivação não pode ser determinada pelo mundo externo, como por exemplo pelo professor. Mas sim, o professor pode tentar mudar o mundo externo do aluno de tal maneira que isso crie uma perturbação na estrutura do aluno.

Discussão das experiências adquiridas em relação à leitura

O modelo de *autopoiese* descreve a percepção como um ato determinado pela estrutura dos agentes. No seu livro "O que é leitura", a suposição da Maria Helena Martins cabe neste conceito. "Apenas nossos sentidos, nossa psique, nossa razão, responderam a algo para o que já estariam potencialmente aptos e, só então, se tornaram disponíveis. (MARTINS 1982, p.9)

Se for assim, isto vale também para a leitura. É possível que nós fiquemos 'cegos' a um texto visual, "ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens." (MARTINS 1982, p. 10)

Mas, antes se torna interessante discutir dois aspectos da linguagem: a falsa limitação da linguagem à fala e a linguagem como interação. Linguagem não se limita à fala e a leitura não pode ser limitada ao simples decifrar da língua escrita. No início da atividade em Irecê, os professores-cursistas me entenderam, mesmo sem conhecer a língua alemã. O que eles ouviram? O que eles leram? Meus gestos, meu olhar? Quando lemos na escola, não lemos somente livros e textos, lemos muito mais do que isso. Nós lemos gestos, olhar, tempo, espaço, etc. (MARTINS 1982, p. 7) Durante a comunicação nós lemos também o outro. Segundo Maturana, falamos em comunicação se observamos condutas que ocorrem num acoplamento social, das quais surge uma coordenação comportamental. (MATURANA 1995, p. 219) Ele constata que seria uma falsa metáfora falar de algo que seria comunicado. Ou seja, não há in-

formação transmitida pela comunicação. Cada pessoa diz o que diz e ouve o que ouve, segundo sua própria determinação estrutural. (MATURANA 1995, p. 219) Em relação à escrita, o autor teria a responsabilidade de não produzir absurdo, pois ele seria responsável pelo que escreve, mas ele não é responsável pelo que leitor lê. (MATURANA, 2001, p. 19) O começo da compreensão, porém, é “dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler. [...] mesmo na leitura do texto escrito, não é apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo o sistema de relações inter-pessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida.” (MARTINS 1982, p. 11 e 12)

Aproximamo-nos do segundo aspecto: a interação e a linguagem. Nossa língua é também consequência da interação que é determinada pelo contexto social e cultural. Veja como a linguagem no poema *Exorcismo* (DRUMMOND, 2005) faz todo sentido no âmbito dos especialistas em lingüística. Seguindo a mesma lógica, fica óbvio, por que pareceu tão estranho que uma professora da Alemanha fale, durante a aula para um grupo brasileiro, na sua língua materna. Sabemos que o agir é sempre observado no seu contexto. A minha fala em alemão não correspondeu à coerência dominante no município de Irecê. Se a situação tivesse acontecido na Alemanha, a aula na língua alemã faria parte do cotidiano. Como, então, nós percebemos se uma linguagem é adequada? Qual linguagem é adequada na sala de aula, especialmente a respeito da leitura? Se nós lemos um texto, não só lemos elementos semânticos e gramaticais. Também lemos experiências e interações sociais. Lendo, nós nos lemos. E pior: não lemos, o que não lemos em nós.

Portanto, se a nossa percepção é determinada pela nossa estrutura, isso significa uma determinação não só pela estrutura biológica, mas também pelas nossas experiências sociais anteriores.⁴ Por esse motivo, a elaboração de um jornal mural ou – abstratamente de um *mind mapping* - é um ato importante que já faz parte da leitura. Antes da leitura, deveríamos nos tornar conscientes das nossas próprias expectativas e das nossas experiências anteriores. Isto é importante, porque são essas expectativas e essas experiências que influenciam nossa percepção e nossa leitura. O ato da auto-conscientização já é difícil. Mais ainda é a tentativa de se imaginar o mundo do outro. A ilustração com o conto

(4) O modelo da interação do americano Georg Herbert Mead, elaborado no seu livro 'Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist', também descreve este fenômeno da seguinte forma: ao invés de três unidades previstas por Freud, na concepção de Mead, o indivíduo se compõe de duas partes, do I e o me. O I é aquela unidade inconsciente que reage ao e interage com o mundo exterior. Ele é a parte mais espontânea. Tudo que o I percebe se toma me, quer dizer, o Me poderia ser visto como depósito das experiências anteriormente gravadas. O I e o me negociam a próxima reação. No mesmo sentido, assim como Maturana, Mead interpreta todas as interações anteriores como elementos da nossa estrutura.

“Peixe é peixe” mostra como o peixe imagina o mundo fora do lago. Nós nunca saberemos como realmente será esse mundo, mas nós podemos pelo menos ter a consciência de que o mundo do peixe é diferente do nosso próprio.

Trabalhar com uma teoria ou uma filosofia tem uma vantagem, nós operamos com conceitos definidos pelo teórico. Isso cria um ‘setor consensual’, um setor de coerência e possibilita um ‘acoplamento’ com o outro. Este artigo parte das premissas do modelo *autopoiese*. Quem concorda, se encontra em uma mesma sintonia, tende a fazer uma leitura coerente. O conhecer deste modelo modificou nossa estrutura e possibilita uma outra leitura – uma leitura diferente do mundo social. Não apenas o conhecimento do modelo da *autopoiese muda nossa percepção*. Isso vale para todo conhecimento teórico, como ilustra ludicamente a seguinte piada. A realidade é percebida de maneira diferente, a depender do ponto da vista de quem a percebe.

Por que o frango cruzou a estrada?

PLATÃO: Porque buscava alcançar o Bem.

ARISTÓTELES: É da natureza dos frangos cruzar a estrada.

MARX: O atual estágio das forças produtivas exigia uma nova classe de frangos, capazes de cruzar a estrada.

MOISÉS: Uma voz vinda do céu bradou ao frango: “Cruza a estrada!” E o frango cruzou a estrada e todos se regozijaram.

MAQUIÁVEL: A quem importa o porquê? Estabelecido o fim de cruzar a estrada, é irrelevante discutir os meios que utilizou para isso.

FREUD: A preocupação com o fato de o frango ter cruzado a estrada é um sintoma de sua insegurança sexual.

DARWIN: Ao longo de grandes períodos de tempo, os frangos têm sido selecionados naturalmente, de modo que, agora, têm uma predisposição genética a cruzar estradas.

EINSTEIN: Se o frango cruzou a estrada ou a estrada se moveu sob o frango, depende do ponto de vista. Tudo é relativo.

SÓCRATES: Tudo que sei é que nada sei.

É óbvio que este fenômeno não se limita só às teorias, qualquer experiência possibilita uma

leitura diferente, como pode ser visto abaixo:

POLIANA: Porque estava feliz.

PROFESSORA PRIMÁRIA: Porque queria chegar do outro lado da estrada.

CRIANCA: Porque sim.

Por isso um livro, lido anos atrás, esconde muitos novos efeitos para uma segunda leitura realizada mais tarde. Uma leitura em determinado dia é diferente da de um outro dia. Dessa forma, fica óbvia a importância das próprias experiências do professor. O texto também é o mensageiro do professor e não apenas o professor que relata determinado texto. Como o professor trabalha com um determinado texto, também fala sobre o professor. Pois, por um lado, cada texto apresenta uma visão do mundo inerente à percepção do seu autor, por outro lado a leitura acontece de forma inerente à visão do leitor. Por isso, é preciso tomar posição de que tipo de leitura nós estamos falando. Não é mais possível tratar leitura como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, como se deduz do behaviorismo de Skinner, mas sim como um “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos, políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)” (MARTINS 1982, p. 31)

Da perspectiva sócio-interacionista se revelam vários pontos em comum, tanto com o conceito de Maturana, quanto com o pensamento de Martins, que também fala da leitura como “diálogo com o texto”, “como interação entre texto e leitor”. (MARTINS 1982, p. 33)

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é, por natureza, heterogêneo, idiossincrático? Não podemos, é claro. (KLEIMAN, 1989, p. 151)

E, mais adiante: Ensinar a ler,

“é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte a um significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: (...)” (KLEIMAN, 1989, p. 152)

O ensino de leitura não pode ser visto como um processo determinado e linear, mas sim como um processo probabilístico

e não-linear. Muitas vezes os professores utilizam mecanismos de leitura e explicações lineares para transferir normas gramaticais e do léxico, ou para transmitir informações ao aluno. (KLEIMAN, 1989, p. 40) Nesta prática pedagógica não há espaço para estabelecer ligações e referências com a convivência anterior. O aprendizado é fragmentado e constante ao mesmo tempo, mas somente se é confrontado com nosso mundo. (MARTINS, 1982, p. 12) “Entender uma obra não é só entender a estrutura e a relação do texto com o autor, mas também a relação mútua entre escritor e leitor.” (JOUVE, 2002, p. 13)

O ensino de leitura, por isso, não pode partir do pressuposto que o professor determina a única leitura e que ele seja o mediador. O significativo depende do aluno. O ensino da leitura que não inclui o aluno e o mundo do aluno nos engana, pois a leitura do aluno permanece uma leitura mecânica, como a técnica aplicada. “A leitura não se fará ‘por cima’ do aluno, [...]”. (KLEIMAN, 1989, p. 42).

Quanto mais nós podemos estimular a criação de ligações, mais rica se torna a leitura. Isso também foi demonstrado no jogo da ‘imagem reduzida’. As ligações no mapa ilustrado ajudaram nossa memória a criar um mapa próprio em nossa mente. Parece aconselhável que a leitura deva sempre procurar a ligação com leituras anteriores. Na busca de ligações, apresentei aos professores-cursistas o conto *Lúcia-já-vou-indo* (PENTEADO, 1979) e pedi ao grupo para procurar a ligação entre o conto *Peixe é peixe* (LIONNI, 1998).

Proseguindo, fiz a leitura do conto *Elmar* (McKEE, 2004), em alemão, acompanhado das ilustrações do livro. É possível ler o conto sem lê-lo? Três voluntários contaram a história em português guiados pelas imagens. Enquanto isso, a platéia queria dar sugestões, mas os três defenderam a ‘sua’ história. Ao término, a platéia olhava para mim e queria saber a história de verdade. Eu retribuía o olhar, concluindo que não existe uma história verdadeira, mas sim leituras verdadeiras. Cada leitura é diferente, porque atende a uma demanda diferente – um desejo diferente. Por isso se torna uma falha “do aprender por aprender, sem se colocar o *por quê*, o *como*, o *para quê*, impossibilitando de compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.” (MARTINS, 1982, p. 23)

E o ‘por que’ e o ‘para que’ não necessariamente precisam estar ligados ao conteúdo. Também podem se concentrar sobre a

maneira de ler. Um método interessante é a história que se cria sendo contada. Esta experiência foi praticada no exercício seguinte. Nos sentamos num círculo. Comecei uma história: “Era uma vez, pequenos ratinhos que andavam até uma velha casa. Todos os dias, menos aos sábados e aos domingos, eles iam para lá...”. Pedi que a turma continuasse a história. Cada um teria que contribuir com uma parte. Depois começou uma outra história, mas pedi à turma que a participação fosse voluntária. Quem quisesse participar que levantasse a voz no momento desejado. “Era uma vez um menino que andava sempre com um livro debaixo do braço. Ele não tinha muitos amigos [...]”. Refletindo sobre as duas experiências, um resultado se revelou: a obrigação dificultou a participação. A criatividade / flexibilidade era limitada, pois cada um já estava esperando um certo direcionamento da história. Por determinado tempo, a história do menino, segundo os professores, foi mais agradável, por corresponder mais a realidade. Essa percepção, porém, foi da platéia. Os ratinhos também poderiam ter sido vistos como alunos, mas esta interpretação não aconteceu por causa da obrigação de precisar continuar a fala do vizinho. Será que alunos, forçados para determinadas leituras, não passaram pela mesma experiência? É preciso que a aula ofereça lugar para uma leitura voluntária. Somente ler, sem obrigação nenhuma, sem precisar comentar a leitura.

Contar também é ler. Criar uma história depende da colaboração do outro. Talvez não pareça, mas isso também acontece no ato de escrever sozinho. Não existe nenhuma história ou história sem o outro. Todos os dias nós escrevemos a nossa vida e lemos as interações com os outros. Criar sua história é ler a leitura do outro. Viver também é ler o convívio com os outros.

Vale salientar o aspecto da leitura como um ato físico. Se a percepção é determinada pela própria estrutura daquela pessoa que percebe, óbvio que isso não se refere somente à questão ‘o que nós percebemos’, mas também à questão ‘como nós percebemos’. Cada leitor lê o seu texto, faz a sua interpretação, mas também lê à sua maneira, na velocidade apropriada, no local escolhido etc. A pesquisa criou categorias para descrever tipos/modelos de leitores, por exemplo, ‘o leitor lento’, ‘o leitor rápido’ ou ‘o leitor analisador’ e ‘o leitor construtor’ ou ‘o leitor modelo’. (KATO, 1985; ECO, 1986; JOUVE, 2002) A análise do significado de um texto inclui o modo de lê-lo e o que nele se lê. (JOUVE,

2002, p. 13) A individualidade e a personalidade do aluno se expressam nos dois aspectos.

Para fechar a atividade, alcançamos uma meta-perspectiva sobre a leitura – uma meta-percepção da leitura. Dividido em cinco grupos, foram discutidas as seguintes questões:

1.) O que nós lemos? 2.) Os alunos aprendem a ler apesar dos professores? 3.) O livro substitui o professor? 4.) Para que lemos? 5.) Livros têm asas?

Algumas citações e pensamentos, discutidos no grupo, são resumidas nesse parágrafo: Como já foi dito, a leitura não se restringe aos textos escritos, por isso, é importante refletir sobre as leituras cotidianas que acontecem na sala de aula, sobre a leitura do mundo cotidiano. Também mostra que os alunos, chegando à escola, já são leitores. Não é exclusivamente o professor que os torna leitores.

Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam. (MARTINS, 1982, p. 12)

Muitas vezes, professores utilizam o livro como objeto da aula, e não como instrumento. (SILVA, 1991, p. 99) Eles partem da idéia que a mensagem se encontraria no texto, ao invés de neles mesmos e nos alunos. Discutimos a possível mudança da forma de leitura, dependendo do objetivo estabelecido. A leitura para ganhar informações, para adquirir conhecimento ou para sentir prazer. (SILVA, 1991, p. 103) Mas, quais são os livros que realmente chegam às mãos dos alunos e dos professores? Claro que eles não chegam voando, pois não têm asas. (SILVA, 1991, p. 26) O tipo de livro didático que se encontra ao alcance do professor é uma decisão política. Interpretações impressas adquirem o privilégio de “dar sentido ao mundo, enquanto, aos demais, resta a submissão aos ditames dos que `sabem das coisas´.” (MARTINS, 1982, p. 23) Este aspecto é importante, pois a palavra publicada aparece como sendo a verdade absoluta. A situação se tornou perversa, pois deveria acontecer ao contrário: somente aquele que foi publicado pode ser questionado, ao contrário da voz da-

quele que não fala, pois fica inquestionável. A realidade, porém, é outra. Em face disso, não surpreende que os professores fiquem mais presos à leitura do livro didático, do que a qualquer outro material didático possível ao seu redor.

Avaliação da atividade

O trabalho final para a creditação do curso foi a elaboração de um plano de aula ou de uma resenha sobre um artigo ou livro acerca do assunto - literatura infantil. Conforme as pressuposições do modelo da *autopoiese*, a avaliação perde seu objetivo, pois ela não fará o aluno mudar o seu comportamento, se ele não estiver disposto para tal. Para estimular essa disposição na atividade, sugeri que os professores-cursistas formassem duplas para que cada um lesse e comentasse o trabalho final do colega. Dessa forma, pelo menos ficou reforçada a idéia de que a avaliação mútua motivaria a curiosidade, novas idéias para planejamentos de aulas etc. Os trabalhos finais e as avaliações foram publicadas num grupo criado na internet para que todos tivessem acesso a todos os trabalhos e comentários.

Finalizando, cito mais uma vez o rei no *Pequeno Príncipe*.

— Mas não há ninguém para julgar! (...)

— Tu julgarás a ti mesmo — respondeu-lhe o rei. — É o mais difícil. É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros. Se consegues fazer um bom julgamento de ti, és um verdadeiro sábio. (SAINT-EXUPÉRY, 2003, p. 40-41)

E agora? Tudo é válido?

O ponto de partida é que a leitura é determinada pela estrutura do aluno. Nossa leitura, nossa fala são determinadas pela nossa estrutura? Sim. Mas a leitura e nossa fala também não produzem mudanças na nossa estrutura? É preciso considerar, por outro lado, que o texto escolhido também “é apreendido pelo leitor como um objeto autônomo e fechado sobre si mesmo”. (JOUVE, 2002, p. 23)

O aluno, depois da interação com o texto, não é mais o mesmo de antes da leitura. Lembrando de Jürgen Habermas (HABERMAS, 1971), a fala – e, no nosso caso, a leitura – possibilita um distanciamento da situação real. Isso é um efeito magnífi-

co da leitura, mas, para poder acompanhar este efeito na sala de aula, o professor precisa estabelecer o espaço de uma fala/leitura, referido e adequado ao ouvinte/leitor. É importante estimular a busca de razões para tal fala e tal leitura. Por que você lê este texto dessa maneira? Por que você disse isto? Ou: Por que você não disse isto? Habermas nos alerta que, ao invés de um discurso temático no qual o conteúdo proposicional se torna assunto do diálogo, na comunicação as frases performativas, muitas vezes, são mais importantes do que os conteúdos proposicionais. O professor precisa analisar a situação na sala de aula. Todos têm a mesma chance de abrir a comunicação e de perturbar a fala do outro? Todos têm a mesma chance de construir significados, explicações e justificações? Todos têm a mesma chance de se apresentar? Todos têm a mesma chance de distribuir chances, quer dizer de ordenar, de resistir, de permitir e de proibir? (PELZ, 1990, p. 249-253) E, finalmente, todos têm o direito de não falar?

Resta a pergunta: toda leitura é legítima? Esta pergunta perdeu o sentido, pois é inevitável que cada leitor faça a sua própria leitura. Também não concordo com a afirmação de que todos os textos se tornam sinônimos já que é possível ler qualquer coisa por trás de qualquer texto. (Kerbrat-Orecchino, C. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. (Paris: A. Colin, 1980, p. 181, *apud* JOUVE, 2002, p. 25) O resultado é o pluralismo da leitura e, estabelecendo um espaço para um diálogo de idéias diferentes, se construirá, novamente, um setor de coerências – uma leitura que respeita o outro.

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor – ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, sem aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade. (MATURANA, 1985, p. 263-264)

Sem amor, sem a aceitação do outro, não há linguagem, não há leitura.

ABSTRACT: This article presents the conception of an activity for teachers formation, that occurred in Irecê / Bahia, where was discussed the relation between theory, teaching act and reading-literature. The knowledge about the world of the student becomes the objective of our considerations with the conclusions that we have to accept that we are not able to determinate the impact of reading-literatures. Perception takes part of the reading act. Before we discuss what we read, how we read and why, it is necessary to enlighten our conception of perception. Therefore the theory of *autopoiesis* of Humberto Maturana and Francisco Varela will be presented.

KEY WORDS: Lecture; Perception; Autopoiesis; Pedagogic practice.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Exorcismo*. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/dharmabum/drummond.htm>>. Acesso em: 19 mar 2005.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1988.
- CALLAS, Danielle. *Leitura no Brasil e na França*. Disponível em: <<http://www.revistaautor.com.br/artigos/2001/04ext4.htm>>. Acesso em 14 jun. 05.
- DRUWE, Ulrich: *Politische Theorie*. Neuried: Ars una, 1995, p. 348-363.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
- GUDJONS, Herbert. *Spielbuch: Interaktionserziehung: 185 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn / Obb: Julius Klinhardt, 1995.
- HABERMAS, Jürgen; LUHMANN, Niklas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M., 1971.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 1993.
- LIONNI, Leo: *Peixe é peixe*. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- McKEE, David. *Elmar*. Stuttgart, Wien: Thienemann Verlag, 2004.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco G. *A árvore do conhecimento*. Tradução Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

- MATURANA, Humberto R. *Was ist erkennen*: Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. Tradução Hans Günter Holl. München: Goldmann 2001.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982
- MEAD, George Herbert. *Mind, self and society*: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago (u.a.) Univ. of Chicago Press, 1967.
- PELZ, Heidrun. *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1990.
- PENTEADO, Maria Heloísa. *Lúcia-ja-vou-indo*. São Paulo: Ática, 1979.
- REZENDE, Marlene Edite Pereira de. Beagalê: a leitura em quatro ações convergentes. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos (et. al.) (Org.) *Democratizando a leitura*: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALÉ; Autêntica, 2004.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de: *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2003.
- SCHEELE, Paul. *O sistema Whole Mind de FotoLeitura*. São Paulo: Summus, 1995
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1991.