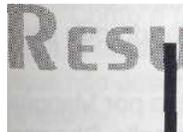


Dinéa Maria Sobral Muniz

*Doutora em Educação - FAGED/UFBA
Professora Adjunta de Metodologia e Prática
de Ensino de Português do Departa-
mento de Educação II*

O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro



nteressa refletir sobre a seguinte questão: existe a possibilidade de que uma pedagogia da leitura incorpore a noção de prazer? Para abordar o tema em que esta pergunta se inclui, são apresentados, neste artigo, considerações, ainda que muito preliminares, sobre o desejo de ler, a partir de algumas anotações em torno da relação entre leitura e educação, enfocando a sociedade brasileira. Isto, após breve comentário, a respeito da obra "Uma história da leitura", de Alberto Manguel.



It is interesting to reflect about the following subject: is there a possibility that the pedagogy of reading incorporates the idea of pleasure? To develop the theme in which that question is included, still much preliminaries considerations about the desire of reading, from some notes around the relationship between reading and education, focusing the Brazilian society, are introduced in this article. That, after short comment about the publication "A history of reading" from Alberto Manguel.

Introdução: uma (breve) história da leitura

Sentimo-nos tentados a demonstrar o efeito que em nós causou a obra, recentemente lida, "Uma história da leitura" publicação do argentino, naturalizado cidadão canadense, Alberto Manguel (1997), que, por ser filho de diplomata, morou nos mais diferentes países do mundo, tendo, por esta razão, entre outras, uma sólida cultura, que lhe permite ser um editor de livros, ensaísta, tradutor, romancista e organizador de antologias bastante considerado. O copyright é de 1996. A primeira edição foi lançada, simultaneamente, no Canadá, nos Estados Unidos e no Reino Unido. Esta, na primeira reimpressão, datada de setembro de 1997, é uma tradução publicada pela Companhia das Letras. Recomendamos a leitura para quem, muito mais por prazer do que por outras razões, deseja ler.

Uma das constatações mais interessantes feitas

por Manguel é tirada de Gustave Flaubert que, em carta a mademoiselle Chantepie, em junho de 1857, reconhece como finalidade da leitura o que ele, Flaubert, diz na carta: "Ler para viver".

Manguel mostra como a leitura é uma prática milenar e universal, pela apresentação dos dados de pesquisas coletados em obras de arte, tais como telas, afrescos, fotografias, reproduções, esculturas, achados arqueológicos etc.

Tal pesquisa lhe revelou o que o próprio autor nos anuncia, quando reproduz nas páginas do livro as imagens dos leitores, afirmando: "Todos esses são leitores, e seus gestos, sua arte, o prazer, a responsabilidade e o poder que derivam da leitura, tudo tem muito em comum comigo. Não estou sozinho" (Manguel, 1997:17).

A certa altura, Manguel (p.20) afirma: "Todos vemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos". E, advertindo que ler tem que estar no princípio do contrato social, o autor diz que a experiência veio a ele, primeiramente, por meio dos livros.

Em "Uma história da leitura", Manguel conta dos atos da leitura e dos poderes do leitor, reconhecendo que a história da leitura não é algo que tenha fim.

O que fica para nós é que essa é uma das muitas histórias da leitura possíveis. Outras podem ser escritas, mas, a que me parece mais trágica é a de quem não poderá nunca contá-la, por nunca ter tido acesso à tal prática, na sua radicalidade, como uma das mais verdadeiramente democráticas. E isso, infelizmente, no Brasil, não é incomum.

1. Educação, leitura e realidade brasileira: alguns apontamentos

No Brasil, o ensino da língua, como ensino de leitura, tem uma história curta, se o compararmos ao ensino da língua portuguesa, como se este devesse ser o da gramática.

O ilustre escritor português José Saramago, em entrevista ao programa Roda Viva, da TV Cultura¹, advertiu para a necessidade de que, na escola, se ensine ao aluno a falar; que se leve a criança a descobrir sua própria língua - a da criança.

"Precisamos descolonizar a língua," foi uma das afirmações de Saramago.

Como é possível realizar esse processo de descolonização da língua, é uma questão a ser resolvida pela escola básica, onde as crianças não desenvolvem a capacidade de falar e não aprendem a ler e a escrever.

Os que se dedicam ao ensino de línguas sabem o quanto a leitura é importante no processo do desenvolvimento e da aprendizagem da língua materna, até para a aprendizagem de uma segunda língua. E já

estamos falando, aqui, em leitura como sendo da palavra, da escrita, embora isto já tenha sido dito por Paulo Freire (1986:22), que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Mas não reside, apenas aí, a importância de se aprender a ler. Isto é, em ler para aprender a própria e uma segunda língua.

Numerosos são os estudiosos no Brasil que se dedicam à questão da importância da leitura. Entendem-na como prática de liberdade, fonte de desenvolvimento cognitivo, exercício de cidadania, prazer estético. Cada uma dessas razões funda uma escola onde se congregam diferentes autores. Marisa Lajolo, especialista em Teoria Literária, por exemplo, em suas andanças por este território, que é a leitura, como boa poliglota, e com a certeza de quem conhece o território do qual está falando, afirma que teorias da leitura e teorias da literatura nem sempre seguem a mesma trajetória. Disso resulta que, só para citar alguns expoentes, temos vários estudiosos ou interessados em diferentes aspectos da leitura, dos quais vou citar alguns.

Magda Soares, por exemplo, examinando as condições sociais da leitura, observa que há uma distribuição seletiva da mesma. Explicando

¹ Programa exibido em Salvador, Bahia, pela TV Educativa em 17.11.97.

desse modo, porque a aquisição quase mecânica de decodificação, no máximo, possibilita ao aluno proveniente das camadas populares que "aprenda a ler" sem, no entanto, tornar-se leitor.

Soares aproveita a oportunidade em que faz estas considerações para questionar o próprio valor da aprendizagem da leitura. A autora entende que a leitura, em sociedades capitalistas como a nossa, contribui para destituir as camadas populares de seu próprio discurso e resguardar a hegemonia do discurso dominante. Além disso, a leitura, mais propriamente no caso da alfabetização, não conduz as camadas populares muito mais "além do limiar de um mundo discursivo" (Soares, 1928:24).

Mas, a própria Magda reconhece que, se a leitura é espaço de reprodução de desigualdades, pode ser, ao mesmo tempo, espaço de contradição. Contradição das mesmas condições, já que, enquanto um processo político, é possibilidade de "conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere" (Soares, 1928:28).

É mais ou menos nessa perspectiva de Soares que Paulo Freire defende o ato de ler e considera a sua importância. Em uma de suas publicações², Freire dialoga com Ira Schor (1986), educador norte-americano, estudioso e crítico dos rumos da educação nos Estados Unidos.

Reconhecendo que, em certo momento, cada um

tem que lutar contra a gramática para ter liberdade de escrever, Freire concorda com Schor sobre os riscos da imposição de regras de gramática aos alunos como prática de ensino necessária e acriticamente feita. Freire lembra que a leitura, tomando-a na perspectiva de leitura de textos literários, teve um papel muito importante em sua vida, de tal forma que ele afirma: "Salvei-me através da leitura desses autores..." diz Freire a Schor (1986:31), referindo-se a José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Gilberto Freire, entre outros.

"Mas - diz Paulo Freire - esses autores não estavam preocupados em seguir gramática" (Freire e Schor, 1986:31).

A experiência de Paulo Freire com o ensino da língua, resultante da leitura desses autores mencionados, o fez lembrar que, aos 20 anos, ele já não era um professor de gramática no sentido tradicional, isto é, aquele que ensina regras sem ensinar a pensar. E declara, em função

² Cf. Freire e Schor (1986),

dessa compreensão que lhe era nova: "mudei o ensino da sintaxe. (...) beleza e criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical" (Freire e Schor, 1986:39).

Nesse texto, Freire fala, bastante, de sua pedagogia do ensino da língua e lembra como se conduzia com os alunos em aula: "Eu lhes ensinava gramática a partir do que escreviam, não de um compêndio. E utilizava também textos de bons autores brasileiros" (Freire e Schor, 1986: 39). Isto é o que, hoje, podemos chamar de ensinar a pensar.

Apesar de ficar suficientemente clara a sua posição contrária ao ensino de regras gramaticais descontextualizadas, o que seria para Paulo Freire ensinar gramática é algo que, de tão diluído, não fica tão explícito, em seus textos, quanto, talvez, pudesse ficar. Talvez explicitar não seja mesmo interessante. Quem sabe, não seja acessível para quem tem uma prática diversa, profundamente arraigada e não tenha como objetivo torná-la objetivamente.

Mas, para além dessas divagações, perguntamos por que, a despeito de tão estudada, a teoria pedagógica de Paulo Freire e as de outros autores que se insurgem contra o ensino da gramática tradicional não é usada, pois são tantos os professores que adotam esse tipo de ensino, em suas aulas, como a solução para ensinar a ler e escrever, que não compreendemos. Que ideologia tão forte é essa que faz com que se acredite que se aprende a ler e escrever aprendendo gramática? A serviço de que forma de poder pode estar tal ideologia?

Quando Paulo Freire expõe sobre o que é ler, em

Medo e Ousadia, percebemos que suas concepções guardam forte semelhança com as de Kleiman (1989) e Lajolo (1984). Concepções que apresentaremos mais adiante, quando nos dedicarmos a dizer algo sobre o pensamento dessas autoras.

Voltando a Freire, vejamos o que ele diz sobre o que é ler: "Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor"(Freire e Schor, 1986:22).

Ezequiel Teodoro da Silva (1985) identifica uma "lei-dura" cujos parágrafos, segundo ele, devem ser revogados pelos professores, já que se constituem, enquanto parágrafos de lei, em obstáculos à democratização da leitura na sociedade brasileira. O primeiro dos parágrafos dessa lei, que chamou de "lei-dura da leitura", corresponde ao que estabelece que apenas a elite dirigente deve ler; o povo deve ser mantido afastado dos livros. O segundo parágrafo estabelece, mais ou menos na formulação do autor que, no território nacional, os diferentes aspectos da leitura devem permanecer como pontos de interrogação. Isto acontece de tal modo que o apoio às pesquisas e ao desenvolvimento de programas que visem às mudanças deve ser o mínimo possível. Já o terceiro parágrafo da lei-dura estabelece que o ensino da leitura deve dar-se pelo processo ensaio-e-erro, pois, as condições de trabalho e condições materiais dos professores não lhes permitem melhorar seus conhecimentos sobre o processo de ensino de leitura e suas próprias experiências práticas. E, finalmente, o quarto parágrafo estabelece que os especialistas que fazem da leitura campo científico de investigação devem trabalhar de forma não-integrada ou compartimentalizada: perspectivas histórica, política, comunicacional, literária, psicológica, linguística etc, devem ser evitadas, se forem tomadas de modo a ter-se uma visão do todo.

Concordando com o que Silva critica, perguntamos até que ponto é possível tentar compreender e até integrar perspectivas diferentes sobre o fenómeno do ensino da leitura, incluindo-se, aí, na questão do método, os fenómenos relativos ao aspecto afetivo?

Tomando-se o aspecto afetivo na perspectiva da Psicanálise, por exemplo, que o trata como sendo algo da ordem do inconsciente, isto é, da ordem, (para qualquer um que queira lidar com o sujeito do desejo, no caso, do desejo de ler) do sempre desconhecido, perguntamos é possível integrá-lo aos estudos sobre o ensino de leitura, visto que esse campo do conhecimento - o da Psicanálise - tem estado fora do discurso da ciência e do próprio território da Universidade como um todo?

Já há, no Brasil (pelo menos, tem havido, na Universidade de Campinas, por ocasião dos últimos congressos de leitura, COLE, da Associação de Leitura

do Brasil, realizados, bianualmente) iniciativas no sentido de se romper o isolamento das discussões sobre leitura, através da realização de Grupos de Trabalho, nos quais diversas perspectivas vêm sendo contempladas nas discussões e nos relatos de pesquisa em leitura. Até mesmo a perspectiva psicanalítica já vem sendo introduzida na programação dos eventos do congresso, no que essa perspectiva traz de interface com a leitura. No entanto, no geral, a perspectiva psicanalítica tem ficado fora dos cursos de licenciatura. Fora dos cursos que formam os futuros profissionais que vão ensinar a ler.

Quanto ao que Silva reivindica para se fazer frente a essa lei-dura da leitura" que está em vigor na sociedade brasileira, isto é, projetos que possibilitem mudanças nesse estado de "direito" que estabelece - conforme identificamos - uma "lei do cão" para a maioria do povo brasileiro, o que percebemos é que tais projetos inexistem até mesmo para a população infanto-juvenil que ingressa nas escolas públicas.

Diz Silva (1985:19) "que lutar contra as amarras do cotidiano, pela prática da reflexão e reflexão da prática, deveria transformar-se em hábito para todos os educadores".

Pensamos que tal prática não se pode constituir em hábito, enquanto não vier a ser algo da ordem do desejo. Para tanto, o cotidiano precisaria de se constituir em um problema social a demandar solução para todos indistintamente. Suspeito que isso só virá a acontecer - é o que fica parecendo - quando todos sentirmos a iminência, talvez, de uma catástrofe, em nível nacional, o que é lamentável.

Lutar contra as amarras do cotidiano, pela prática da reflexão e reflexão da prática, poderia transformar-se em prática para todos os educadores, através do desmascaramento das soluções paliativas. E isto acontecerá, se as reflexões se derem como resultado de uma consciência crítica que reflita o verdadeiro anseio da sociedade brasileira, sem as fórmulas importadas ou tiradas da manga do paletó com fins eleitos.

E a universidade tem um importante papel, nessa possibilidade de mudança. Porque a universidade realiza ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de quem tem autonomia. Isto, se esta autonomia for garantida, isto é, se o Estado não mantiver essa postura de descaso com a universidade, como vem tendo. Se pudermos ter garantias quanto à autonomia universitária, a despeito de a injeção de recursos ter que ser feita pelo governo.

Zilberman e Silva (1988:115) afirmam que "uma pedagogia da leitura não tem conteúdo exclusivamente didático ou técnico, dependendo também e, principalmente, do projeto - político e teórico - que a fundamenta (...)".

Diferentemente dos estudiosos citados, Kleiman

(1989) se revela uma, entre os vários autores e autoras que se dedicam, em relação à leitura, a fazer pesquisas, de forma bem direcionada para a questão dos aspectos cognitivos. Essa autora, juntamente com muitos outros interessados nessa linha, dedica-se a apresentar um modelo teórico, no qual estabelece fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área da leitura.

Kleiman, uma interacionista, na área da leitura, discutindo a importância da interação do leitor com o texto e o papel do interlocutor de ambos, texto e alunos, isto é, o papel do professor, indica uma série de relações que precisam ser instituídas no contexto escolar. São relações que possibilitam que a interação leitor-texto se dê de forma absolutamente necessária.

A autora menciona, por exemplo, que a questão da passividade (uma das dificuldades do aluno) deve ser atribuída não à ação do professor, mas à sua inação, do ponto de vista do ensino da leitura. Ela adverte que a passividade do aluno é produto da intervenção do professor, como único interlocutor do texto, e que decorre de práticas pedagógicas, que começam pela utilização do texto para ensino de normas gramaticais e do léxico. E que uma consequência dessa passividade (do aluno) é a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor, ou o professor, intérprete do autor. O professor, em vez de conscientizar o aluno de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto, leva-o a aceitar sem questionar a palavra escrita. É a esta ação do professor, no contexto do ensino, que Kleiman se refere como "inação". Afirma a autora que, embora ninguém admita hoje que a leitura seja equivalente à decodificação e processamento de palavras, na prática, isso tem sido desmentido. E o que acontece é que, diz ela: "ignora-se muitas vezes na prática o fato de a leitura ser a atividade cognitiva por excelência, o que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução" (Kleiman, 1989:7).

Para Kleiman, a prática, oportunizada pelo material que o livro didático oferece em termos de uso de estruturas, visando "facilitar" a leitura, é "contraproducente", pois o que se costuma fazer é privilegiar o uso de estruturas, as mais simples. É que, nesses casos, o aluno perde a oportunidade de trabalhar com pistas formais, nas quais se pode apoiar, para extrair informações (Kleiman, 1989:112).

Dentre algumas de suas mais importantes reflexões sobre a leitura, encontramos a que coloca a perspectiva interacionista como de interesse fundamental para quem deseja contribuir para mudanças na prática pedagógica da leitura. Trata-se da perspectiva de como se pode desenvolver uma metodologia de trabalho, tomando a leitura como uma prática em que não apenas o autor tem um papel importante, mas, igualmente, o leitor. A autora afirma que,

para que a leitura, de fato, aconteça, o aluno-leitor deve "acreditar que o autor tem algo de relevante a dizer no texto e que o dirá clara e coerentemente" (Kleiman, 1995:66).

Nesse sentido, Kleiman entende que, "quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor" - lembremos que a autora está aqui falando do aluno - deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual" (Kleiman, 1995:66). E esta reflexão se deve a

essa convicção que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo. Isso implica atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem a nossas pré-condições. (Kleiman, 1995:66).

Essa concepção interacionista adotada por Kleiman é apresentada, de forma tão clara quanto sucinta, por Lajolo (1984:59), quando considera que "ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto". Considera Lajolo, então, que

ler é a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Esta é a concepção que, na literatura sobre leitura, nos parece oportuna, para uma compreensão do que pode requerer uma prática pedagógica alternativa.

É possível adotar-se uma perspectiva interacionista para se reverter essa situação de leitura como decifração cujo valor é negado por Lajolo e como vimos, também por Kleiman?

Queremos destacar que esta última autora vê a decodificação (assim como Lajolo vê decifração) como um processo diferente de ler (Kleiman, 1995:36).

Kleiman até reconhece a decodificação, isto é, o procedimento de procurar estabelecer a correspondência entre o som e a letra, como uma das habilidades necessárias à leitura, advertindo, porém, que o leitor maduro não decodifica; "ele percebe as palavras globalmente e advinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura" (Kleiman, 1995:37).

O que é possível fazer-se, na escola, para que o aluno avance desse estágio mais primário de "decifração" (no dizer de Lajolo) ou "decodificação" (no

de Kleiman)?

Na perspectiva de colocar o leitor como elemento central da leitura de textos, pelo menos uma autora, entre os teóricos que desenvolvem trabalhos na linha de uma "estética da recepção", entende que o ensino, não obstante uma suposta dimensão de utopia liberadora que é atribuída à educação, não tem deixado às obras e aos leitores o direito de falarem. Fato que, para Zilberman (1989), desmente até a função iluminista que a educação traz das origens. Essa autora advoga que, no ensino, se valorize a experiência estética, conferindo ao leitor um papel produtivo, que resulta da identificação do leitor com o texto lido. Sem esquecer que está contida nos princípios da estética da recepção a relativização das interpretações dadas à obra, o que impede que se suponha ser certo arranjo intelectual melhor que outro (Zilberman, 1989:71). Com tal compreensão, a autora destaca que não se está, apesar disso, defendendo a interpretação equivocada do texto.

Na linha dos estudos que se pautam pela corrente cognitivista, há autores, como Zanotto (1995), que se dedicam a pesquisar as possibilidades do ensino de "pensar metaforicamente". Esta autora desenvolveu atividades em leitura de texto literário em que os alunos para interpretar um texto foram instados a pensar juntos e, ao mesmo tempo, em regime construtivo e cooperativo. Tal prática revela-se bastante diferente do que se costuma tradicionalmente ver na escola.

Outras considerações que interessa aprender tornam-se necessárias, a essa altura dessas idéias que estamos desenvolvendo sobre a leitura, seu ensino e sua pesquisa, no contexto socioeducacional brasileiro.

Estudos realizados no campo da Linguística Textual por linguistas modernos, que vêm desenvolvendo teorias sobre coesão e coerência textuais como elementos básicos para compreensão das pesquisas, vêm sendo utilizados em trabalhos relatados por Kleiman (1989). No Brasil, entre esses autores, que se dedicam ao estudo teórico dos elementos constitutivos do texto, na linha da Linguística Textual, uma das correntes da Linguística Moderna, encontramos Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia, cujos estudos sobre a coerência e coesão (este, apenas pela primeira autora) estão publicados em, principalmente, duas obras importantes, uma sobre a coerência textual e outra sobre a coesão textual³.

São duas as obras referidas: Koch e Travaglia (1990) e Koch (1994).

Para esses autores (diferentemente do que sempre estive em vigência no ensino da língua quanto à questão de texto) uma das verdades que lhes é possível

afirmar é que (...) 'Mão existe o não-texto. Se todos os textos são, em princípio, aceitáveis, não é possível uma gramática com regras que distinguem entre textos e não-textos" (Koch e Travaglia, 1990:57).

Koch e Travaglia fornecem mais argumentos, esclarecendo que, em vista dessa constatação, eles próprios passaram à construção de uma Teoria do Texto ou Linguística do Texto, a qual é constituída de princípios e/ou modelos que permitem representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação, quando buscam compreender e interpretar uma sequência linguística, estabelecendo o seu sentido, calculando sua coerência, em vez de predizer a boa ou má-formação dos textos, (Koch e Travaglia, 1990:58). Nesse trabalho, os seus autores defendem que a coerência é decorrente de uma multiplicidade de fatores de ordens diversas, isto é, "linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais" (Koch e Travaglia, 1990:59).

Assim, calcular a coerência de um texto é ser capaz de ler, e vice-versa. Para isso, tornam-se necessários conhecimentos dos elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento de mundo partilhado, saber operar com inferências, ser capaz de contextualizar, de operar com o fator situacionalidade, perceber a carga de informatividade, reconhecer o foco que foi dado, intertextualizar, descobrir a intencionalidade para operar com regras de aceitabilidade. Por último e ainda, para calcular a coerência, exigem-se dois requisitos, que são básicos: perceber a consistência e relevância do texto.

Ensinar a ler não é supor que ao aluno faltem todos esses conhecimentos. Também não é acreditar que não lhe faltem todos esses conhecimentos, mas é verificar o que lhe falta de cada um desses conhecimentos e capacidades operativas, para possibilitar-lhe o desenvolvimento de todo esse conjunto. Isto corresponde a uma pedagogia da falta ou uma pedagogia do desejo.

Se restringe o ensino da leitura, apenas, aos conhecimentos linguísticos, principalmente de gramática normativa tradicional, - não que ela não tenha algum espaço na pedagogia - deixa-se de fora elementos que são cruciais para o ensino da leitura, esta como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da língua. Língua que, em nosso caso, é a língua portuguesa, patrimônio que a sociedade brasileira herdou da colonização e que nos garante, enquanto nação, a permanência na chamada comunidade lusófona, oferecendo-nos, acreditamos, concordando com os que assim vêem, a possibilidade de nos fortalecermos culturalmente.

Para tratar da prática da leitura na escola, podemos trazer exemplos que são apenas ilustrações sem intenção de serem receitas. Nesse sentido,

entendendo a ideia de que, para ler, é preciso ser capaz de calcular a coerência do texto, fizemos, em certa oportunidade, uma oferta de leitura em uma prática que suscitou o que chamamos de desejo de ler, utilizando um poema em que se pode tratar através dele mesmo da importância da boa leitura como sendo algo da ordem da necessidade. Vimos, na oportunidade, que, pela presença de um léxico pouco ou nada familiar aos leitores, o texto apresentava-se como de sentido difícil. Isso nos obrigou a dar as pistas para uma atribuição de significado como método de cálculo da coerência do texto. O resultado foi uma satisfação geradora de prazer na leitura e um desejo de mais eventos de leitura. Vimos então que calcular a coerência fica, muitas vezes, sendo suficiente para contribuir para a constituição do desejo de ler. Vimos que, na prática, é possível responder-se a algo que se pode situar entre a necessidade e a demanda: o desejo. Isto já aconteceu, algumas vezes, com a utilização para a prática da leitura do texto aludido "Incompreensível para as massas", de Maiakósvski⁴, por exemplo.

A partir da ideia de que uma Teoria do Texto é constituída de princípios e/ou modelos que não têm como objetivo prever a boa ou má- formação dos textos, têm, sim, como objetivo "permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma sequência linguística, estabelecendo o seu sentido, (Koch e Travaglia, 1990:58) é que procuramos desenvolver no tipo de prática aqui mencionada.

Não se tratou, propriamente, de uma aplicação da teoria exposta por Koch e Travaglia. Na verdade, acreditamos que, se precisarmos, para desenvolver práticas de leitura de texto, do cientificismo, tal como está demonstrado por esses autores, isto é, uma descrição dos mecanismos usados para calcular a coerência, da forma como é proposto por Koch e Travaglia, desconfiamos que dificilmente o faremos, nós, os da pedagogia da leitura. Esse tipo de atividade descritiva, nos pare-

⁴ O texto referido pode ser encontrado em Scoz (1987:20-21).
ce, cabe ao linguista fazer. Aos pedagogos cabe conhecer as teorias, para apreendê-las de forma que, naturalmente, possam utilizar-se dos mecanismos que elas descrevem.

Acreditamos, portanto, que a leitura de um texto requer que se mobilizem conhecimentos elencados por esses autores, sim: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, conhecimentos linguísticos, e que se desenvolvam capacidades de inferir, de situar, etc, sem que seja necessária a explicitação de tais conhecimentos e capacidades como

metalingüísticamente fazem esses autores. Nem os mesmos defendem que isto seja feito.

Uma prática de leitura de texto, isto é, o cálculo do sentido ou da coerência, em uma prática, pode ser feito de modo, diríamos, talvez, espontâneo, de maneira que cada nova leitura e cada leitor produza diferentes significados, a depender do conhecimento de mundo de cada um, do conhecimento partilhado e dos vários outros fatores. Acreditamos que, ao se tentar explicitar as regras de coerência de um texto em uma prática de leitura com alunos, poder-se-ia estar não mais do que cientificizando o método de ensino, o que, desconfiamos, concorria, talvez, mais para a destruição das possibilidades de avançar na capacidade de ler do que para o seu desenvolvimento. Queremos deixar claro que devemos reconhecer, sim, o mérito em trabalhos, tais como esses citados, de Koch e Travaglia, e tantos outros. O que nos parece contraproducente é o uso de metalinguagens, na prática da leitura. Seja na perspectiva da GNT, seja na das mais recentes teorias linguísticas. Cabe ao professor de língua materna ler e causar o desejo de ler e não explicitar regras de produção e recepção linguística que tenha estudado para melhor conhecer os processos de leitura.

Voltando à prática de leitura do texto "Incompreensível para as massas", já referida, cumpre dizer que a fizemos quando houve desejo, ou seja, em todas as ocasiões em que esta se deu (em uma destas, com o prazo de tempo de aula já esgotado) houve demanda. Isto é, a leitura do texto foi realizada sem a conhecida prática pedagógica da imposição, tão comum em nossas escolas.

2. Sobre o *desejo de ler*

Na intenção de desenvolver algumas idéias sobre a pedagogia da leitura, a partir de agora, tecemos umas poucas considerações sobre a questão de uma necessidade que vemos quanto a essa prática. Trata-se da questão relativa ao desejo de ler, cuja experiência de satisfação resultará, necessariamente, em prazer. Embora alguns autores que escrevem sobre ensino de leitura o abordem na perspectiva de que há algo de inconsciente nesse processo, nós mesmas, sabendo muito pouco ou quase nada sobre a teoria do inconsciente, proposta por Freud e revitalizada por Lacan, resolvemos enveredar por este caminho, quando escolhemos tratar da leitura como desejo.

Apresentar as razões para que tenhamos feito essa escolha requer a repetição de uma pequena história. Para ministrar aulas em um curso em nível de pós-graduação *lato sensu* como professora de uma disciplina cujo conteúdo proposto para ser trabalhado dizia respeito à questão dos chamados distúrbios da

fala e da escrita, ficamos indignadas com o fato de, após o levantamento da bibliografia pertinente, termos verificado serem as dificuldades em leitura tratadas até como um problema afeito à área médica. Procuramos desenvolver a disciplina, no curso do qual ela foi parte, no sentido de que as dificuldades de leitura pudessem ser vistas não como uma patologia - a chamada dislexia - mas como resultantes de uma prática em que os distúrbios poderiam advir de má pedagogia. Para nossa surpresa, alguns pedagogos presentes ao referido curso insistiam fortemente em trabalhar com a ideia de que os distúrbios de leitura de alunos são sempre reveladores de patologia.

Não que se desconsiderasse que uma patologia pudesse existir, mas entendíamos que, para que se chegasse a tal diagnóstico, seria preciso, primeiramente, esgotar todas as possibilidades de desenvolvimento da leitura, como prática linguística, pela via da pedagogia, isto é, de uma pedagogia da leitura.

Examinando a literatura sobre distúrbios da fala e da escrita, encontramos muitas considerações sobre as chamadas "dificuldades". Considerações que, algumas delas, faziam da teoria psicanalítica um possível modelo teórico de abordagem. A partir do contato com essa literatura, e como professora de Metodologia e Prática de Ensino de Português, resolvemos investigar e, ao mesmo tempo, propor uma prática pedagógica de leitura em que mecanismos inconscientes pudessem ser considerados, ou seja, uma prática pedagógica que incorporasse a dimensão do desejo de ler. Acreditamos, quando iniciamos a nossa pesquisa {e continuamos acreditando), que poderá haver prazer na leitura, se houver desejo. E, sendo assim, havendo desejo, as dificuldades são mais facilmente identificadas, elaboradas e vencidas pelo próprio leitor.

Compreendemos melhor, através dos estudos sobre psicanálise empreendidos, que, para haver desejo, precisava haver sujeito. Descobrimos que as categorias sujeito e desejo não são de fácil apreensão. Não somos capazes, ainda, de dar conta de uma boa explicação, e não sabemos quando o seremos ou se o seremos, mas, já nos sentimos capazes de reconhecer que o sujeito do inconsciente é sujeito da linguagem. Não da linguagem regida por regras, as gramaticalmente aceitas, mas pelas regras criadas e recriadas pelo próprio sujeito da linguagem, que em cada um de nós há. Regras que, talvez, só se explicitam no ato analítico, com ou sem analista. Esse é o sujeito de que a psicanálise trata e que a ciência positivista parece não contemplar e que a linguística saussuriana já admitia, quando reconheceu o caráter arbitrário do signo. Arbitrário, porque pode mudar ou é resultado de uma relação significante/significado que é arbitrada pelos falantes. E o que concorre para a mudança no signo, nos parece, é o sujeito da lingua-

gem.

Sendo este artigo dirigido, sobretudo, a educadores, talvez seja necessário advertir que a noção de sujeito não pode ser confundida com a de pessoa, e sujeito não é algo apreensível aos sentidos. A ideia de sujeito vem a nos parecer algo para mais explicações do que se pretende com esse artigo.

Como a pedagogia, que não se confunde com a psicanálise, trabalha na interlocução aluno-professor no nível do consciente, acreditamos que, para possibilitar a emergência do sujeito do desejo de ler, caberá ao professor de leitura realizar uma escuta, a chamada "escuta pedagógica"⁵, que, sendo necessária em todos os momentos, pode ser a única possibilidade de favorecer a interação do aluno com o texto, pela via do seu inconsciente, com a expectativa da conscientização pelo mesmo.

Nesse sentido, cabe ao professor fazer sempre e cada vez mais e mais ofertas de leituras que atendam às necessidades e demandas, como forma de sustentar ou contribuir para essa emergência do sujeito do desejo da leitura, de que estamos falando. Afinal, é respondendo às necessidades e às demandas ou criando as condições para que

¹ Sobre "escuta pedagógica", fez-se consulta a SOARES, Jacy. *O Averso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise*, Salvador, UFBA, 1995 (Tese de Doutorado). Esse trabalho, no entanto, já está publicado pela EDUFBA desde 1999. Cf. as referências bibliográficas deste trabalho.

estas venham a emergir, que o professor estará, certamente, contribuindo para a constituição ou sustentação do desejo, uma vez que, segundo o que afirma, citando Lacan, o desejo está inscrito entre a necessidade e a demanda (Dor, 1989:145).

Cabe ainda ao professor, estar aberto à interlocução e, sobretudo, possibilitar ao aluno a interlocução com o texto, o que contribuirá para o enriquecimento do conhecimento de mundo de seus alunos, seus conhecimentos linguísticos, abrindo a possibilidade de novas demandas, às quais o professor deverá, sempre que possível, estar apto a responder ou a suscitar respostas de um outro leitor.

O professor conseguirá desenvolver uma pedagogia do desejo de ler, na medida em que desenvolva uma prática de escuta às necessidades e às demandas dos alunos, na medida em que não somente faça ofertas coerentes com as demandas, como aceite as ofertas de leitura feitas pelos alunos.

Será isto possível a qualquer professor? Quais são as necessidades e as demandas dos alunos, hoje, na nossa escola básica? Que impedimentos ao desejo de ler, aí, existem? É possível ao professor de português desenvolver uma *pedagogia do desejo*? Além da sua formação em Letras, que mais precisa saber o professor

de língua materna? Estará a formação do professor de português compatível com as necessidades de sua prática? Estudos sobre isso poderão revelar o que é possível e o que pode estar faltando.

Desconfiamos que, no contexto socioeducacional brasileiro, temos mais perguntas do que respostas ao que nos falta saber em relação à leitura. Sobretudo, quando em relação a essa prática, estivermos tratando do desejo de ler.

Brevemente, resultados da pesquisa empreendida para nós,⁶ poderão apontar algumas descobertas sobre essas questões.

⁶ Esta é uma referência ao texto da tese de doutoramento que veio a resultar do projeto de pesquisa "Pedagogia do desejo de ler" e que foi defendida no início de 2000. Como se pode verificar, a tese veio a ser produzida posteriormente a esse artigo que, produzido em 1997, como trabalho discente da autora, no curso de seu doutoramento, só agora, após revisão parece ter ficado em melhores condições de publicação.