

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: “BRAVO A QUEM SALVA O FUTURO”

IPRACTICES IN SCHOOL READING: "BRAVO WHO SAVES THE FUTURE"

Valéria C. Pereira

Resumo: O homem é um animal amarrado a muitas teias de significados, tecidas por ele mesmo; a cultura são essas teias, ensina Clifford Geertz. Os campos teóricos que subsidiam o emprego de práticas leitoras, e consequente formação do leitor, devem conduzir as ideias de aplicação destas práticas. O conhecimento do professor firma-se como um bate-estaca, incansável e ininterrupto nessa construção de identidades dos sujeitos; como um trabalho que se assemelha ao esforço do poeta parnasiano, para a construção de seus versos: “trabalha e teima e lima...”

Palavras-chave: leitura, prática, escola, formação, leitores

Abstract: Man is an animal tied to many webs of meaning woven by himself: culture are such webs, we learn from Clifford Geertz. The theoretical fields that support the use of reading practices and consequent formation of the reader should lead the ideas for implementing these practices. The knowledge of the teacher establishes itself as a slam, this relentless and uninterrupted construction of identities of the subjects; as a work that resembles the effort of the Parnassian poet to construct his verse: " works, insists and shape ..."

Keywords: reading, practice, school, training, readers

Filhos do sec'lo das luzes!
Filhos da Grande nação!
Quando ante Deus vos mostrardes,
Tereis um livro na mão:
O livro — esse audaz guerreiro
Que conquista o mundo inteiro
Sem nunca ter Waterloo...
Eólo de pensamentos,
Que abra a gruta dos ventos
Donde a Igualdade voou!..¹

... seguimos por corredores, vendo o abrir e fechar de armários, profissionais levando pastas com provas, cadernos de estudantes, diários de classe, pen drives, mídias diversas, livros, mapas; e, para alguns deles, ainda é possível levar a caixa com giz coloridos, para uso no quadro negro — lousa, dizem alguns — ou a caneta para uso no quadro branco, além de outros materiais do cotidiano, que, aliás, demandam leituras.

Assim, com mãos e braços, tórax, queixo e pescoço, segurando mais do que poderiam, estes profissionais seguem para um encontro sempre especial, porém não sem o risco de um atropelamento, provocado por um encontro com um grupo de meninos, em disparada e em

¹ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

gritaria, numa esquina de qualquer corredor. “Me dá minha figurinha de volta! Vou te pegar, aí você vai ver!” Como estes meninos se tratam, pensamos nós... Que horror! Se não há condições de interferir de imediato, ao menos nós todos ficamos torcendo para que o tal “assalto da figurinha” termine bem, diferente de qualquer dos finais gregos.

E continuamos olhando o percurso dos profissionais que seguem para chegar ao destino, encontrando, pelo seu caminho, outros grupos menos ou mais afoitos, compostos por estudantes de comportamentos diferenciados, mas, que, em simultaneidade, guardam características comuns. Isso tudo, evidentemente, passa-se num jogo social que eclode com fluidez estonteante, de difícil apreensão pela palavra escrita, que narra e tenta revitalizar e explicar os fatos/fenômenos num tempo outro, já perdido o acontecimento.

De todo modo, estamos com os olhos voltados para uma cena de escola; uma dentre outras milhões possíveis de serem descritas. E, desta cena, puxamos alguns fios para costurar ao tema que motiva a escrita deste texto, qual seja, as práticas de leitura na escola. Reparem, desde já, nos elementos a serem considerados para pensarmos a temática em questão, porque, da consideração destes elementos, depende a assunção de determinadas abordagens, que, alicerçadas em campos teóricos que subsidiam o emprego de práticas leitoras, e consequente formação do leitor, precisam conduzir as ideias de aplicação destas práticas e passam, portanto, a conduzir, também, nosso pensamento daqui em diante.

Em primeira instância, convido a me acompanharem para de pronto nos colocarmos em meio ao tecido da cultura, para, em seguida, nos reportarmos aos desdobramentos que daí surgirem, provavelmente, já levantados por alguns leitores, a partir da aproximação com a cena inicial.

Partindo dos vários conceitos de cultura aceitos até nossos dias, entre eles alguns já mais superados, proponho destaque para aquele de que trata Clifford Geertz e que tem aproximado, na esteira do pensamento da professora Tânia Dauster, a educação e a antropologia. Adotando um conceito essencialmente semiótico, para Geertz, o homem é um animal amarrado a muitas teias de significados, tecidas por ele mesmo; a cultura são essas teias e a sua análise² — a partir da etnografia — é uma ciência interpretativa em busca de significados.

Ancorados no conceito de cultura, podemos assumir a Escola como o espaço privilegiado em que se encontram diferentes sujeitos e comportamentos, forjados nos grupos, desde o entorno em que se situa o espaço escolar, também formado com sua cultura. Neste espaço, dialogam, colidem, debatem-se e travam embates diferentes forças; nele, encontram-se crenças, valores, experiências, culturas. Pensar os grupos que forjam os sujeitos, no entanto, não nos

² Ver GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

impede de considerar, como faz Stanley Fish, o papel dos sujeitos e das subjetividades — por que não dizer também, dos indivíduos/individualidades — e, num movimento cíclico, voltarmos às intersubjetividades, e aos grupos, comprovando, nessa lógica, que estes pensamentos em nada se chocam.

Pelos elementos possíveis de serem destacados da cena escolar descrita no início desse texto, ainda nos vemos compelidos a pensar outros elementos e outras categorias, de forma não estanque, tais como a memória, a identidade/alteridade, além da linguagem, dos gêneros de textos, dos suportes, da leitura, das práticas de leitura.

De fato, a proposta trazida aqui tem a intenção de colocar os aspectos citados em horizontalidade, a fim de que não percamos de vista a ideia de que pensar práticas de leitura na escola nos fará deparar com tal necessidade. Sendo a leitura um campo interdisciplinar, estamos lançados ao jogo, que nos exige interpretar os textos disponíveis no tecido sociocultural, a fim de que, dentro da escola, consigamos amenizar os choques interpretativos oriundos desta Babel que vivenciamos, sem nos desatarmos, no entanto, do conhecimento produzido pela humanidade. Este patrimônio que é de todos também precisa circular em meio à construção de sentido que vem dos leitores e que, parecendo, às vezes, meio sem sentido, é o material cognitivo gerador de novos conhecimentos ou de apreensão daqueles já formulados.

Neste ponto, quem pensa haver nessas afirmações o desprezo à formação e ao compromisso profissional dos professores é vítima de um equívoco. Na verdade, o conhecimento do professor firma-se como um bate-estaca, incansável e ininterrupto nessa construção de identidades dos sujeitos; como um trabalho que se assemelha ao esforço do poeta parnasiano, para a construção de seus versos: “trabalha e teima e lima...”³.

Desde os anos 30 do século XX, Cecília Meirelles sinalizava incansável, e de forma enfática, a importância do professor frente às situações escolares, mesmo aquelas consideradas banais, inclusive que se aproximavam de atividades do fazer doméstico. A autora destacava, nas situações mais simples, oportunidades singulares de aprendizagem justamente pelo fato de os estudantes contarem com a orientação do professor.

Ainda hoje, sem a fundamental orientação do professor, os estudantes estarão jogados ao vale-tudo, o mesmo ocorrido em algumas instâncias da educação, em que a desvalorização do magistério foi a responsável pela precariedade de vários setores e, praticamente, anulou o papel do professor. Porém, na existência daquilo que difere deste quadro ou daquilo que procura reverter quadros desta natureza é que devemos nos pautar para prosseguir com as reflexões.

³ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

Pelo dito, é possível para nós, então, reafirmar alguns conceitos que poderão dar conta de auxiliar as práticas de leitura propostas. Podemos asseverar, por exemplo, que o conceito de leitura adotado configura-se a partir de uma noção ressemantizada, que se entrelaça ao conceito de cultura, ampliado, portador da ideia de inclusão, de construção de sentidos múltiplos, produzidos por muitos leitores, de contextos culturais diversos. Distanciado da arbitrariedade que pensa ter a chave para qualquer compreensão leitora, de tanto que já conhece a diversidade, tal conceito busca colocar-se com sabedoria.

Se o conceito de leitura assumido é amplo, em consonância com a ideia de que LEITURA É OUTRA COISA, amarrados a ele certamente estão outros, como o de texto — materialidade de qualquer gênero produzido — segundo o que podemos depreender das teorias adotadas para o ensino de língua, desde a chamada virada linguística, ancorada nas ideias de Bakhtin; e o de linguagem, a partir também destas teorias, considerada como qualquer forma de interação. Nesse sentido, em efetivo uso, a linguagem extrapola a semiose do signo linguístico, de Saussure, para alcançar a abrangência de signos considerados pela semiótica de Charles Peirce. Leiam-se aí os sons, os gestos, as cores, as formas, as texturas, assumindo diferentes formas de apresentação, levados pelos mais diversos suportes. Pensando assim, continuamos entrelaçados a uma rede de teóricos, que nos auxiliam na costura de um tecido de usos e contextos, portanto, cultural.

Práticas de cultura: “O livro caindo n'alma”

Por isso na impaciência
Desta sede de saber,
Como as aves do deserto
As almas buscam beber...
Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe — que faz a palma,
É chuva — que faz o mar⁴.

Chegamos ao momento de mais nos embaraçarmos nas teias do universo da cultura e evocar, para se juntar às nossas reflexões, ligado aos elementos anteriores, ou seja, a escola, os estudantes e professores - sujeitos-, a palavra e as cenas pedagógicas, o pensamento do historiador Roger Chartier, já que a leitura é concebida, por ele, como uma prática cultural. Isto significa dar atenção a três categorias fundamentais que atuam imbricadas horizontalmente no campo da cultura e implica tentar perceber como estas podem ser aproveitadas para o

⁴ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

entendimento da construção de um sujeito, quando concretiza o ato de ler; são elas: as práticas, as representações e as apropriações.

A primeira pode ser compreendida como um conjunto de elementos, de formas, simbólicas ou não, que constituem as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço. Já a segunda está elaborada a partir da ideia que percebe as maneiras de um sujeito situar-se em determinadas comunidades histórica e socialmente variáveis. Por último, as apropriações podem ser entendidas como as maneiras distintas pelas quais um sujeito pode apossar-se dos usos e diferenciações de significados, ou seja, maneiras de produzir ressignificações.

Isto significa para nós, professores/mediadores, uma constante observação do universo da cultura no qual tais práticas estão inseridas e, por consequência, o que elas representam, não nos esquecendo de que as categorias citadas estão operando em constante tensão. Por isso, convido a colocá-las em diálogo com as práticas docentes, para atuarem, dinamicamente, na percepção dos processos culturais, e, portanto, impulsionar o trabalho de recepção de textos na perspectiva da amplidão, sem reducionismos.

Como Chartier demonstra, podemos chegar a um sujeito, cuja construção da leitura faz-se, através de um ato concreto, envolvido em práticas e representações culturais. E, com isso, nos distanciamos de um sujeito teórico, para nos aproximarmos mais de um sujeito de carne e osso, que constroi sua identidade também na relação com a alteridade, que mora em um local, transita pelas ruas e todos os dias está sentado a nossa frente nos bancos da escola.

A leitura e consequente construção do conhecimento entendidos assim levam-nos a compreender que as categorias de percepção dos atos de ler, em amplas dimensões, somente podem ser aplicadas em superfícies flutuantes, e sofrerão deslocamentos, a partir das posições ocupadas pelos sujeitos que concretizam tais atos e que também são produtores de outros discursos. Podemos, então, concordar, em confluência com Bakhtin e, conforme acredita Chartier, que "as inteligências não são desencarnadas"⁵.

A essa altura, no entanto, preciso antecipar um equívoco interpretativo, pelo qual muitos de nós já foram vitimados, para reafirmar a eliminação, em definitivo, de certo risco determinista: a ideia de que pensar em contextos nos leva a construir algum *a priori* com o qual possamos seguir sem questionar nossas certezas. Na verdade, considerar o entorno da escola, o contexto de produções discursivas em que se formam os sujeitos_ e/ou em que estes sujeitos interferem_ que frequentam este espaço permite que tenhamos mais material para reavaliarmos as práticas. Não caímos, entretanto, no engodo de que o exercício interpretativo e analítico

⁵ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

finda, se conhecido o contexto. Não, pelo contrário, recomeça sempre. É como ler, no sentido ampliado do termo, este que propus aqui. Do texto, retira-se sempre mais e mais... porque a interação entre texto e leitor sempre provocará novas reflexões; ainda que não mude o texto, cada nova leitura modifica sempre o leitor.

A Escola: “o templo das ideias”

Vós, que o templo das ideias
Largo — abris às multidões,
Pra o batismo luminoso
Das grandes revoluções,
Agora que o trem de ferro
Acorda o tigre no cerro
E espanta os caboclos nus,
Fazei desse "rei dos ventos"
— Ginete dos pensamentos,
— Arauto da grande luz! ...⁶

Castro Alves

Por um longo período, a Escola acreditou que seria possível formar leitores, se estivesse embasada nos modelos positivistas de ensinar, criados até o século XIX; entretanto, o que se viu aparecer, a partir de meados do século XX, foi a grande massa de analfabetos funcionais, despreparada, principalmente, para o acesso às informações produzidas pela sociedade em que a rapidez e a fluidez de circulação destas mesmas informações geraram uma infinidade de possibilidades de leitura, exigindo modos e modos de ler e escrever.

Mas, conforme nós podemos constatar todos os dias no exercício do magistério, estes modos e modos não estão facilmente disponíveis ao sujeito para utilização. Tal versatilidade, exigida por teorias mais estruturais de ensino da língua, só poderá ser alcançada pelos sujeitos, se os mesmos participarem efetivamente de situações que envolvam práticas e experiências de leitura, circulação das ideias e dos discursos.

As Escolas são espaços que desenvolvem as formas de sistematização do ensino da leitura e da escrita, comprometidos com o aperfeiçoamento dos estudantes que neles ingressam, mas, ainda continuam, em sua maior parte, ligados a modelos emperrados, distante do exercício de pensamento condizente com o mundo contemporâneo.

Os espaços escolares trazem marcas profundas de pensamentos assumidos em episódios que fizeram parte da memória da Escola brasileira, como vemos nos anos 30 do século XX, por exemplo. Não é à toa que a pesquisadora Anne-Marie Chartier, em seu texto *Escola, cultura, saberes*, preocupa-se em compreender os motivos que levaram Fernando de Azevedo,

⁶ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

pesquisador educacional brasileiro, do período mencionado, a envolver-se em uma contradição, quando escreveu *A cultura brasileira*.

A autora destaca sua busca por entender o que levou o pesquisador brasileiro a dar a seu livro o título *A Cultura Brasileira*, ao invés de *A História da Educação Brasileira*, levando-se em conta que é a primeira grande obra, para muitos é a grande referência, sobre a história da educação no Brasil. E Chartier explica que Fernando de Azevedo adotou o termo cultura para seu título por estar ligado ao engajamento nas reformas educacionais. Para o pesquisador o projeto de educação brasileiro deveria promover a ligação entre cultura, identidade nacional e escola, visão que compactua com Monteiro Lobato, como se vê em sua correspondência ao literato.

Chartier ainda destaca que, no prefácio do livro, Azevedo traz uma preocupação com a definição do termo “cultura”, o que logo lhe faz apontar dois sentidos: um restrito, ligado ao sentido clássico, que, conforme E. W. Said *compreende os estudos desinteressados das ciências e das artes*⁷ e outro amplo, que àquele se opõe, o sentido antropológico. Este segundo é deixado de lado por Azevedo, segundo reconhece a autora e, justamente neste momento, vemos nascer duas escolas antagônicas, consolidadas pelo ministério de Gustavo de Capanema: uma de ensino mais imediatista, voltada para a alfabetização e para a formação profissionalizante, dirigida ao povo; e outra liberal, dedicada à cultura geral, destinada à elite privilegiada.

Assim, Chartier procura demonstrar o equívoco de Azevedo, ao adotar preferencialmente o termo “cultura” em sentido mais restrito; mesmo engano ocorrido na Europa, especificamente na França, quando pedagogos progressistas insistem em democratizar o ensino, levando os alunos da classe popular a lerem os cânones sem perceber que tais leituras não mais poderiam alcançar uma clientela já modificada pelo desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, o que primeiramente está ligado a um sonho de democratização da cultura torna-se a maneira mais eficaz de praticar a exclusão, já que muitas das leituras clássicas não faziam sentido algum para os estudantes das classes populares, pois seu universo divergia por completo da realidade da classe burguesa. Esta escola de contradições tem o seu apogeu em nosso tempo, quando o ensino da vida cidadã é ignorado pelo ensino formal. Neste cenário escolar, precisamos pensar outras consequências amarradas a este primeiro problema e, trazendo ainda do campo da cultura algumas bases, pensarmos na escola e nos rituais necessários ao cumprimento de suas sistematizações.

O duplo sentido atribuído ao termo *ritual*, segundo o dicionário Aurélio, é revelador da questão: ritual tanto pode ser relacionado a algo sagrado, quanto a uma prática repetida apenas

⁷ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

com a intenção de obedecer a normas, sem atenção ao significado por quem o pratica. Muitas vezes, o comportamento é um indício concreto de comportamentos que, sem dúvida, demonstram um jeito de viver, como afirma Geertz e são indicações sobre as quais é possível lançar algumas luzes.

No entanto, Anne-Marie Chartier nos fala sobre o fato de a frequência à escola não significar exatamente envolvimento daqueles que lá estão, no nível que esperamos. Para a autora, *adquirir um saber não significa entrar numa cultura*⁸. O aluno aprende para passar nas provas e, depois,

*vender-se como um produto performático no mercado de trabalho. Na sociedade de mercado, os saberes valem o que vale a posição social que eles permitem atingir.../ Pouco importa que os saberes em si sejam interessantes ou insignificantes, importantes ou fúteis. Eles são somente "para saber"*⁹.

Prosseguindo com Anne-Marie Chartier, concluímos que as práticas da Escola, ancoradas em pensamentos dicotômicos, que não são promotores de diálogos culturais, estão fora do campo de auxílio à absorção do conhecimento produzido pela escola, o que, para entendermos de forma didática, podemos chamar de uma cultura escolar. Isso, porque, seguindo as análises de Michel de Certeau, Chartier ainda afirma só existir cultura se uma prática social tiver sentido para o sujeito que a efetua; somente se sua ação, conduta ou seu gesto são portadores de sentido (e não enquanto meio útil para se obter outra coisa). Nas palavras de Certeau, “não é suficiente que uma conduta seja rentável para que ela tenha sentido. Tornando-se utilitária, a escola leva os alunos a serem somente realistas ou mesmo cínicos...”¹⁰

Porém, nós, professores, temos outros objetivos para a formação de nossos estudantes, como o de desenvolver a consciência de que utilizar a linguagem é um exercício de marcação da subjetividade, um colocar-se, enquanto sujeito que pensa e opina. É fazer emergir o pensamento, engendrado por um desejo profundo de expressar-se. O uso da linguagem precisa de sujeitos constituídos, de reconhecimento na interação entre eles, para que a palavra tenha valor.

Em minhas observações e pesquisas, constatei que isso se dá somente em meio a práticas de reflexão sobre a linguagem, durante a experiência da leitura, com a intervenção de mediadores sensíveis às questões aqui explicitadas, cujas atuações se deem nas dinâmicas mencionadas adiante; enfim, trata-se de colocar os diferentes contextos e as linguagens em diálogo permanente, como eles estão oferecidos, por exemplo, nos espaços sociais e, inclusive, nas mídias, em diferentes materialidades ou suportes.

⁸ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

⁹ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

¹⁰ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

Práticas de leitura na escola: “Tereis um livro na mão”

Bravo! a quem salva o futuro
Fecundando a multidão! ...
Num poema amortalhada
Nunca morre uma nação.
Como Goethe moribundo
Brada "Luz!" o Novo Mundo
Num brado de Briaréu...
Luz! pois, no vale e na serra...
Que, se a luz rola na terra,
Deus colhe gênios no céu!...¹¹

No emaranhado das práticas culturais em que estão atadas as práticas leitoras na escola, mantem-se a ampliação do conceito de “leitura”, considerada em toda a sua potencialidade de construção dos significados, em múltiplas linguagens, encontradas nas produções de músicas, filmes, receitas e, claro, conhecimento escolar produzido por pesquisas, etc, apresentando-se em gêneros menos ou mais híbridos e, por isso mesmo, não excludentes.

A leitura que nos acompanha é geradora de espaço para o (com) partilhamento de ideias e experiências de leitura de gêneros diversos, que exigem novas dinâmicas de atuação, também não excludentes entre si, tais como, “Círculo de Leitura”, Contação de Histórias, Ciranda de Livros, Encontros com Autores, Leituras Dramáticas, Conversas Afiadas e Afinadas, Clubes de Leitura, entre outras.

No caso do “Círculo de Leitura”, para fazê-lo, é necessário lançar mão de algum texto e, claro, ter a participação de leitores. Esta prática precisa de um leitor-guia, espécie de líder do encontro, aquele que vai apresentar o texto escolhido para seus convidados Ou, ainda, irá trabalhar na perspectiva da intertextualidade: um livro, por exemplo, que alcance um filme; uma notícia de jornal que faça intertexto com um poema; uma música com um conto; e assim por diante, costurando as interpretações vindas dos leitores. À medida que acontece, o “círculo” oportuniza ao professor/mediador/leitor-guia, uma infinidade de suposições, constatações e indagações. Os leitores, de carne e osso, e os seus repertórios de leituras, em contato com o texto, fazem eclodir um mundo que se instaura ali, vivo.

Na Contação de Histórias, é preciso ter uma boa história para contar. As narrativas estão disponíveis com diferentes temas e, todos os dias, contamos histórias em nossas vidas. Neste universo, há os contadores que se ocupam em aprofundar conhecimentos sobre o tema e

¹¹ ALVES, Castro. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pndp/pndp010701.htm>.

desenvolver repertórios muito variados. Mas é uma prática que pode ser adotada pelo professor para auxiliar a estreitar laços entre leitor e texto.

Já o Encontro com o Autor é sempre um momento capaz de seduzir o leitor e que, muitas vezes, gera até novos escritores (mas esta não é a tônica). Muitos de nós, certamente, já tivemos vontade de escrever, a partir de um livro que nos tocou ou depois de ouvir as palavras ditas por um escritor. Conhecendo o autor, seu texto pode ganhar novos sentidos.

Na Conversa Afiada reúnem-se profissionais que têm a mesma formação para uma conversa informal sobre a leitura e sua área de atuação. É possível, por exemplo, convidar, para ir à escola, um grupo de cirurgiões-dentistas, escolher um texto e, após sua leitura, estimular uma conversa sobre a aplicação do texto em sua área de trabalho. Já a Conversa Afinada tem o mesmo objetivo de compartilhar depoimentos de leitura, mas com profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Nos Concertos de Leitura, temos o que podemos chamar de uma “sinfonia” literária que combina textos como música e poema, capaz de levar os participantes a se emocionarem. A intenção aqui é seduzir o grupo de ouvintes pelos arranjos, pela sonoridade, tanto da música, quanto do poema.

Já na Ciranda de livros, o importante é que o livro circule, que ele atinja o maior número possível de leitores, cirandando. E, num Clube de Leitura, o que deve acontecer é a reunião de pessoas (sócios) que gostam de trocar ideias e impressões a respeito de leituras e da relação entre elas com a vida e o mundo. Como qualquer clube, o Clube de Leitura precisa de um espaço físico, de sócios cadastrados e de livros e materiais para leitura, é claro. A ideia, como em qualquer outro clube, é despertar em seus sócios a vontade de frequentar o clube.

Nesse sentido, é preciso perseguir a ideia de que as linguagens estão disponíveis para além dos muros da escola e é interessante conseguirmos fazer as amarras entre elas, para que o sentido da aprendizagem da leitura, dentro das salas de aula, permaneça nos leitores. Por isso, buscar o repertório dos estudantes e, daí, começar a refletir junto com eles sobre o sentido que tais produções têm para suas vidas mostra-se um excelente ponto de partida. Tomemos a música, por exemplo, que, muito presente no dia a dia, compõe trilhas sonoras diversas e, ainda, geras produções de video-clipes, que também são textos. Quanto às materialidades, são diversas, e o rádio é um suporte ainda utilizado em muitas localidades, tornando possível tirar proveito dele também.

Se a linguagem estiver associada à produção de imagens, estáticas ou em movimento, ao nos ocuparmos da leitura, é bom ter em mente que as cores, formas, luzes, sombras têm muito a dizer. São elementos tão importantes quanto são as palavras, no texto escrito. Vale tanto para

imagens estáticas, como a da fotografia e a do desenho, quanto para as que estão em movimento, como aparecem na T.V. e no cinema.

A televisão é um suporte de textos presente em um grande número de casas e em muitos estabelecimentos tais como lojas, restaurantes, salas de espera de escritórios, consultórios, etc. Não há como negar a forte presença deste meio de comunicação que informa e diverte e, para muitos, aliena, as pessoas. Sempre polêmica, a T.V. é um bom material para discussão, basta usarmos de criticidade, que, aliás, cabe bem em qualquer leitura. Vale a pena também observar textos escritos adaptados para a T.V. e atentar para a palavra falada utilizada nas produções e é interessante considerar, também, os gestos, o tom da voz, etc.

A exemplo das sugestões feitas para a T.V., também o cinema produz materiais com bastante potencial. Como se dá com os programas de T.V. os filmes também se “encaixam” em alguns gêneros e este encaixe irá determinar as formas como o filme irá se realizar. Podemos aproveitar as percepções desenvolvidas em relação à palavra falada e prestar atenção aos gestos, ao tom da voz, aos olhares, etc. E o que dizer da trilha sonora? Também é interessante prestarmos atenção a ela. É o caso de perguntar em que gênero de filme cabe melhor um rock, por exemplo. Como também já foi sugerido, a comparação entre textos escritos e suas realizações na linguagem cinematográfica podem gerar debates muito ricos para os leitores.

Seguindo para o texto de teatro, sabemos tratar-se de um texto para ser dramatizado, encenado, com atores que irão encarnar os personagens da história, dar vida aos personagens do texto escrito. É bom lembrar que a televisão, muitas vezes, apresenta séries que têm seus espaços de cena aproximados do cenário teatral, como foi o caso de *Capitu*. E mesmo o cinema se vale de tal recurso, como vemos em *O Auto da Compadecida*. Na leitura conjunta deste gênero, Leitura Dramatizada, é muito interessante distribuir os papéis entre os leitores e promover a dramatização, ainda que seja “incompleta”, em relação ao que o autor concebeu. Se for possível montar uma peça de forma completa, com todos os elementos essenciais, o ganho para os leitores será maior.

Em relação às imagens estáticas, as obras de arte da pintura também podem ser lidas. Podemos pensar sobre o que elas nos sugerem, sobre cores utilizadas, sobre traços, formas, objetos, seres ou pessoas existentes na cena e, com a fotografia, proceder da mesma maneira. Para outras imagens, como as capas dos livros, elas também estão cheias de temas e possibilidades para compreendê-los. Também as imagens que estampam as capas dos filmes, de Cd's, de revistas, enfim, as imagens estão por toda parte. Basta olhar, para ver e enxergar.

Também a palavra falada ou oralidade detém sua importância histórica como meio de transmissão e preservação de cultura social e pessoal. Dotada de poder e fragilidade, a palavra falada ocupa um espaço muito importante em nossas vidas, porque, com ela, as pessoas

produzem diferentes textos, até cantados, e, com eles, interagem, em muitas situações. Pela palavra falada, ou a partir dela, as pessoas são capazes de contar suas histórias e organizar a própria vida. Por isso, ela deve ser muito valorizada.

Neste universo, existem textos pertencentes à chamada tradição oral, pois seu surgimento deu-se há muito tempo, pela palavra falada, e sua transmissão era feita da mesma maneira. Mas podemos dizer que a maior parte deste acervo encontra-se já registrada pela palavra escrita, como se dá com os acalantos, contos de fadas, as adivinhas, o cordel, os ditados populares, as trovas incelenças, lendas, os mitos, as orações, os trava-línguas e outros. Da tradição oral às conversas do cotidiano, qualquer palavra falada deve ser valorizada, atentando para a (re)afirmação e/ou revitalização dos sentidos produzidos. Falar é produzir textos e ouvi-los é ler.

Deslizando mais por entre práticas leitoras, podemos pensar a categoria da memória e explorar a identificação de sons, cheiros, objetos e imagens que compõem nosso acervo pessoal (subjetividade), podendo estas memórias pessoais estar entrelaçadas à formação de uma memória coletiva (intersubjetividades). Chegaremos outra vez a nos enredarmos pelo tecido da cultura, percebendo a importância de respeitar e preservar as culturas locais.

Neste foco, para definir o termo, podemos dizer que a memória é a capacidade de lembrar, recordar o passado e lidar com ele, de maneira individual ou coletiva. Sem memória, temos dificuldade de dizer de nós mesmos, sem as referências que nos trouxeram ao que somos hoje, somos pouco, quase nada e, por isso, contamos histórias da nossa vida profissional e/ou pessoal, num exercício de memória. O contador de histórias Francisco Gregório Filho nos diz como vamos sendo construídos ao longo da nossa vida e, pelas palavras do autor, vemos o quanto é importante o papel realizado pela memória, relacionando, por exemplo, a receitas, histórias de família e de afetos: o bolo da avó, o doce da tia e por aí fora.

É possível, ainda, que o exercício esteja ligado à memória de leitura dos participantes e que eles procurem se lembrar de seus afetos, pensando naqueles que os ajudaram a conhecer os livros: parentes, professoras, etc. Os leitores podem desencadear lembranças a serem lembradas: uma brincadeira na infância, uma cantiga de roda, uma receita de família, um objeto guardado, uma canção.

Ainda, com relação à memória, é interessante observar a geografia dos lugares, o espaço físico, concreto, visto pelos olhos, preenchido por construções, de diferentes formas, texturas, cores, e que têm um sentido para os seus habitantes. Prestar atenção a isso pode ajudar na aproximação com os leitores, porque, olhando com atenção, é possível entender que sentido é este.

Além disso, há os nomes atribuídos a pessoas e lugares, seus significados e sua história. Neste momento, estamos lidando com a memória individual e a coletiva. Sim, porque com a história do nome, vem junto a história de vida das pessoas que se contam. Além dos nomes, os apelidos também são importantes indícios das histórias de vida. Tratam-se de motivações diversas as escolhas dos apelidos, e às vezes, são tão positivas e tão fortes que acabam por substituir o nome de batismo.

Quando o assunto é a dinamização de acervos, precisamos pensar sua construção a partir da leitura de múltiplas linguagens, especialmente a literária. Adotar para eles estratégias de construção, de leitura de repertórios diversos, de transformação e provocação para a criação de ambientes prazerosos de leitura e pensar a importância de conhecermos bem o acervo de que dispomos. Há maneiras de dinamizar os acervos contidos nas bibliotecas, retirando-os de ambientes empoeirados e inacessíveis, para colocá-los em espaços dinâmicos, ricos em interações, capazes de alterar o papel social das bibliotecas. Tal pensamento pode ser encontrado nos escritos de Nanci Nóbrega.

Pensando os novos horizontes da comunicação digital, em novos suportes e meios, temos uma infinidade de manifestações, de recursos de expressão, grafias e gêneros. Estes textos incluem imagens estáticas e em movimento, como fotografias, charges, quadrinhos, animações, *gifs*, *emoticons*, frases curtas, que pretendem condensar “breves reflexões” em torno de um tema, além é claro, de textos híbridos, que misturam palavra escrita e imagem, música, etc. E, ainda, dentro destas redes, encontramos também outras opções de interação entre os navegadores/leitores e a rede e também entre si, como, por exemplo, os jogos. A rápida passagem pelas redes serve para nos fazer pensar sobre as possibilidades de leitura nelas disponíveis. Refletir sobre as linguagens continua sendo o ponto alto da leitura.

Voltando ao espaço escolar e, sabendo que, muitas vezes, a escola, ao invés de ajudar, atrapalha a formação do leitor, de uma pesquisa realizada para compor anotações em torno do tema da leitura na escola, pude registrar de um estudante, adulto, o seguinte comentário sobre a leitura obrigatória na escola: “o aluno acaba tomando ódio”. E este pensamento é o mais comum de se encontrar por aí. Por isso, lembro de prestar atenção ao sentido que a leitura tem para os leitores. Não é novidade que ouvir os leitores é sempre um ótimo ponto de partida para buscar respostas. Saber sobre as suas primeiras gentes, as primeiras maneiras de se relacionar com os textos, as impressões sobre um determinado livro, a relação de amor (ou ódio) com a leitura, a maneira de guardar os livros, os lugares escolhidos para a leitura e muitas outras formas de ler.

Sem nenhuma dúvida, a figura mais importante envolvida nestas práticas é o leitor e, por consequência, sua formação, por isso, precisamos nos lembrar sempre desta figura central. Mas,

afinal, quem é este leitor? Bem, o leitor é muitos, *é um sujeito moral, pessoal e social*. Ele nos aparece com perfis diferenciados, formados por emoções, experiências, memórias, culturas, que afetarão seus afetos, gostos, valores e crenças. O leitor é aquele sem o qual é impossível a existência de qualquer gênero de texto.

Neste último momento, é importante ressaltar que todo o percurso aqui sugerido, melhor se constitui, se atrelado aos textos literários. Nos dizeres de Calvino, *há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar*. É o caso de lembrarmos que meios são estes, encontrados na palavra dotada de um tratamento estético. Em resumo, conforme pensa Eliana Yunes, “olhar a literatura na sua condição de linguagem, em interface com outras expressões culturais, pode, no mínimo, reservar-lhe o sabor de “oferecer verbo” para o leitor referir e tratar a cultura, em múltiplas linguagens...”¹²; e é que nos confirma, afinal, o poeta Castro Alves: “num poema amortalhada, nunca morre uma nação”.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, Beth. PCN’S, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCN’S*. Roxane Rojo (Org.) Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif *et alli*. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- CHARTIER, Roger; ARIËS, Philipe (Org.). *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel Lisboa/Bertrand Brasil, 2002.
- DAUSTER, Tania (Org.). *Antropologia e Educação. Um saber de Fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.
- FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; FARIA, Jeniffer de Souza. Saberes em construção na formação permanente de professores: o visível e o invisível. In: *Revista Instrumento*. V. 13, n.2, jul./dez., 2011b.
- FISH, Stanley Eugene. *Is There a text in this Class?: the Authority of Interpretive Communities*: Harvard: Harvard University Press, 1994.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Oralidade, afeto e cidadania. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2002.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. De Livros e Bibliotecas como Memória do Mundo. In: YUNES, Eliana. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2002.
- PEREIRA, Valéria e PONCIANO, Nilton. *Partilhar o saber, formar o leitor: conversas entre a escrita, a história, narrativas e leituras, na perspectiva da cultura*. YUNES, Eliana. (Apresentação). Dourados: Editora da UFGD, 2012.

¹² YUNES, Eliana. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: *Literatura e cultura*. OLINTO, Heidrun Krieger e SCHOLLHAMMER, Karl Erick (org). Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 65.

- SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.
- SANTIAGO, Silviano. Alfabetização, leitura e sociedade de massa. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- YUNES, Eliana. Função do leitor: a construção da singularidade. In: *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2002.
- YUNES, Eliana. Literatura- cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: *Literatura e cultura*. OLINTO, Heidrun Krieger e SCHOLLHAMMER, Karl Erick (org). Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003
- YUNES, Eliana. (org). *Leitores a caminho: formando Agentes de leitura*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.
- YUNES, Eliana; REZENDE, Nilza (Orgs.). *Almanaque do Agente de leitura*. Rio de Janeiro: Compostela Comunicação, 2012.