

LEITURA: OBJETO DE INQUIETAÇÃO E ENCANTAMENTO*

DINIZ, Gláucia Costa Abdala

Mestre em Educação. Professora do “Projeto de Filosofia com Crianças e Jovens”, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma reflexão fundamentada em considerações acerca de permanências e mudanças relativas à leitura, por ser um fenômeno que incomoda e inquieta, mas de inegável importância na atualidade. Desse modo, passamos a retratar a situação da leitura no âmbito educacional e social, contextualizando-a em relação ao tempo presente, permeado por conflitos, incertezas, estagnações e avanços. Em seguida, discorreremos sobre as dificuldades relacionadas ao ato de ler e às práticas instituídas no espaço escolar.

Palavras-chave: leitura, práticas educativas, espaço escolar.

A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo. Mas para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele.

Jorge Larrosa

No cenário brasileiro, a leitura é, hoje, tematizada em várias áreas do conhecimento e tende a mobilizar diversos segmentos da sociedade contemporânea. Por ser uma questão multifacetada, instigante e de grande relevância, a preocupação em torno dessa problemática envolve não só educadores e psicólogos, mas também filósofos, antropólogos, bibliotecários, linguistas etc. De acordo com Silva (1997), nesse trabalho conjunto, os pesquisadores procuram desvelar os diferentes aspectos relacionados ao ato de ler, que, por sua amplitude e complexidade, necessita de sínteses interdisciplinares para explicá-lo.

Além disso, a questão da leitura não se desvincula de outros problemas presentes na sociedade, justamente por ser uma prática social construída historicamente, ou seja, “não pode ser examinada isoladamente e sim no interior da rede de relações que compõe com o todo da sociedade, provindo daí sua vigência e seu sentido” (SILVA, 1997, p. 29).

Apesar de seu caráter sócio-histórico, geralmente, a reflexão a respeito da leitura restringe-se ao aspecto técnico, em vez de considerar a sua importante função no trabalho intelectual de modo geral. No ponto de vista de Orlandi,

quanto mais se restituir ao trabalho intelectual sua complexidade e sua realidade histórico-social, menos ‘escolarizada’ estará a reflexão e haverá mais possibilidade de que a leitura ganhe um contexto em que não precisará de ‘incentivos’ para que se cotidianize. Ela responderá, então, a uma necessidade real (2001a, p. 33).

Comumente, a leitura tem sido tratada sob um enfoque reducionista, como simples objeto escolar, estático, estéril,

desvinculado da realidade e de sua função social, histórica e cultural. Freire, em uma entrevista organizada por Zaccur, afirma de maneira esclarecedora que

a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as palavras da escola e não as palavras da realidade (2001, p. 22).

Consideramos que essa forma de leitura não dá oportunidade ao sujeito de interagir, estabelecer uma relação dialógica com o dito e o não-dito de um texto e até mesmo com suas próprias experiências, distanciando-se de uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Por isso, em contraposição a essa perspectiva, vemos a leitura como um objeto que inquieta, mas que, ao mesmo tempo, encanta e, justamente por esta aparente contradição, incita à reflexão, no sentido de compreender o entrelaçamento dos fios que a compõe e de observar como são tecidas suas práticas no cotidiano escolar.

Nessa trama, os fios – inquietação e encantamento – entrelaçam-se uma vez que a leitura é reveladora de prazer, divertimento, imaginação, ao descortinar inéditas possibilidades, aprendizagens e ampliar a visão de mundo. Sobretudo, segundo Larrosa (2001), a ação de ler deve extravasar o texto e o abrir para o infinito. Dessa forma, de maneira instigante, o autor redimensiona a visão do ato de ler, e ainda afirma que

a leitura não resolve a questão, mas a reabre, a re-põe, e a re-ativa [...] Na leitura da lição, não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós saibamos do texto, o que nós pensemos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do

texto – nós sejamos capazes de pensar [...] Ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine [...] Ler não é o instrumento ou o acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender (2001, p.142-143-144).

A leitura, assim concebida, faz com que o ato de ler seja visto como a interrupção dos automatismos, das repetições, dos reducionismos e da visão polarizada, isto é, incita o/a leitor/a a inquietar-se com o que lê, possibilita a sua interlocução com os outros sujeitos mediada pelo texto, relacionando-o com outros textos e produzindo novos e múltiplos sentidos, pois segundo Bakhtin “toda palavra de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos” (2000, p. 404).

Desse modo, as discussões sobre a necessidade de mudanças no ensino da leitura e a importância de se assegurar a todos o acesso a este saber permanecem presentes em cursos, congressos, seminários e até mesmo no espaço escolar.

No entanto, observamos que,

apesar dos esforços isolados, não conquistamos ainda – e infelizmente – a democratização da sociedade. Portanto, não temos e nem vivemos a democratização da escola e, por consequência, não convivemos com uma situação de democratização da leitura, no sentido real e objetivo de expressão (SILVA, 1999, p. 40).

Depreende-se, portanto, que a democratização da leitura também está vinculada à democratização de toda a sociedade e não deve ser refletida de maneira isolada, mas situando-a em relação à realidade social, caracterizada por contradições, incertezas, avanços e retrocessos. Para tanto, a leitura deve ser

precedida ou permeada por uma visão crítica da realidade social e dos problemas ali encontrados. Mais especificamente, ela deve se alongar para dentro da realidade social, no sentido de se adquirir consciência

sobre os motivos de as coisas serem assim e de como elas foram produzidas historicamente. Sem esse vai-e-vem do mundo para a palavra e da palavra para o mundo, não vemos sentido para qualquer tipo de vida acadêmica [...] Sem elevar o estudante-leitor à condição de sujeito dos seus atos, sem desenvolver uma visão crítica da realidade, sem dar uma destinação política do estudo e da leitura, corremos o risco de reproduzir as estruturas sociais vigentes – já bastante apodrecidas e esclerosadas (SILVA, 1999, p. 88-89).

O ato de ler, então, nessa perspectiva, deve ser visto de forma crítica, questionadora, reflexiva. Orlandi (2001) também enfatiza que o diálogo com o inesperado, o múltiplo, o diferente deve fazer parte do processo de aprendizagem.

Pelo exposto, constata-se a presença de diversos fatores que instigam o debate e o estudo investigativo de aspectos relacionados à problemática da leitura. A esse respeito, Kramer declara que, nas últimas décadas, vêm ocorrendo contribuições expressivas referentes à produção teórica e ao delineamento de alternativas práticas, mas alerta para o fato de que

não há dúvida de que estamos assistindo a muitas mudanças no campo da leitura; é visível e crescente a sua difusão. Hoje, muito se incentiva, se publica, se divulga a importância de ler. Mas não tenho certeza de que essa mudança se dá na direção que seria necessária (KRAMER, 2001, p. 118).

Prevalece, então, segundo Silva (1999), a necessidade urgente de uma revolução nesse campo, no sentido de repensar e alterar a forma como a leitura vem sendo concebida e praticada no contexto atual. Para tanto, vários/as autores/as colaboram com o assunto ao abordarem de maneira crítica e problematizadora os significados e sentidos atribuídos ao ato de ler e as ações instituídas no espaço educacional.

Silva comenta que o leitor “é um produtor de sentidos, a partir de seu repertório de experiência e das discussões de aprofundamento travadas em sala de aula” (1999, p. 55). Assim, a

leitura deve ser vista como uma prática social, crítica, criativa, libertadora, pois possibilita o compartilhar, o questionamento e a contestação. O autor destaca o caráter libertador da leitura ao garantir o encontro significativo do leitor com a mensagem escrita, ou seja, quando ele se situa no ato de ler, está presente com e na mensagem. Desse modo, “o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa ao simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar” (2002, p. 80). Continuando, o autor esclarece que o compreender

deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (SILVA, 2002, p. 44).

Para que essa transformação aconteça e para ser considerada crítica, geradora de sentidos, a leitura, segundo Silva, envolve três movimentos de consciência: o constatar, o cotejar (refletir) e o transformar, a partir do diálogo, ou seja, do confronto do leitor com o texto:

Em termos metodológicos, ao submeter um texto à curiosidade dos leitores, devo criar situações que lhes permitam constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los. A escola clássica chamava, respectivamente, estes três momentos de ler as linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas (1999, p. 50).

A constatação refere-se ao momento em que o leitor desvela o significado do texto pretendido pelo autor. No entanto, deve-se ir além, isto é, não apenas compreender as idéias veiculadas pelo autor, mas posicionar-se diante delas, reagir, questionar, problematizar, apreciar com criticidade, atitudes que levam ao cotejo - momento de reflexão -, pois,

através dos atos de decodificar e refletir (implícitos na constatação e cotejo), novos horizontes abrem-se para o leitor, pois ele experiencia outras alternativas. Mas o encontro de novas alternativas somente pode ser plenamente efetivado na transformação, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento, neste caso o documento escrito, proposto para leitura. Por outro lado, caracterizar a práxis da leitura em termos de constatação, cotejo, transformação por parte do leitor, nada mais é do que excluir qualquer aspecto opressor de uma mensagem escrita (ou do uso que se faz dela); é, ao contrário, colocá-la em termos de uma possibilidade para a reflexão e recriação (SILVA, 2002, p. 80-81).

Nesse processo de transformação, o/a leitor/a abre novas possibilidades de significação, isto é, recria, incrementa os significados do texto.

Costa manifesta-se a respeito, dizendo que, hoje, se presencia uma virada lingüística em que se dá prioridade à noção de discurso, ou seja, a leitura vista como processo discursivo. A autora continua esclarecendo que os discursos estão “inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são [...] A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade” (2001, p. 32).

Com base nessa concepção, Orlandi considera a leitura como produção de sentidos e afirma que esta não deve ser vista como “uma aplicação de uma técnica, mas, preferentemente, um confronto de interlocução” e ainda acrescenta que “é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção” (2001b, p. 181 e 193).

Em relação a essa perspectiva, Coracini explica que o ato de ler é

como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente

determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido (1995, p. 15).

Nessa abordagem sócio-histórica, os sujeitos (autor e leitores) produzem sentidos, mas tanto eles como os sentidos são determinados histórica, social e ideologicamente. A leitura, então, passa a ser considerada como fenômeno heterogêneo, polifônico (multiplicidade de vozes) e polissêmico (multiplicidade de sentidos). Desse modo, reafirmamos que o ato de ler não se restringe à decodificação, pois implica compreender, interagir, dialogar, criticar, refletir, transformar, produzir sentidos.

Diante dos vários impasses instalados em relação à leitura, as inquietações não são poucas e “parecem vir acompanhando o homem ao longo da história. A inquietação gera dúvida; a dúvida pede respostas; a resposta gera reflexão” (SILVA, 2002, p. 50). Nesse sentido, não se deve ter a pretensão de dar respostas seguras e inquestionáveis sobre o ato de ler e nem tratá-lo como um saber disciplinado ou um método disciplinável. Assim, uma abordagem sócio-histórica e política do processo de leitura, requer dos/as autores/as e dos/as profissionais envolvidos/as com a educação uma flexibilidade e abertura para repensar suas visões e posturas em relação à linguagem, homem e sociedade. A leitura deve, então, ser considerada como prática discursiva, dialógica, a fim de promover avanços e mudanças, no sentido de redimensionar as ações educativas. Isto se faz necessário uma vez que, a prevalência por um longo tempo das concepções que reduzem o ato de ler ao processo de decodificação, deixou marcas profundas nas práticas pedagógicas de hoje.

Tais exposições remetem-nos a uma reflexão sobre as dificuldades de leitura, sem a intenção de esgotar as múltiplas possibilidades de compreender e tratar os problemas relacionados a esse saber.

As dificuldades relativas ao ato de ler, já vêm, há algum tempo,

sendo apontadas como um dos fatores responsáveis pelo tão anunciado fracasso escolar que ronda cotidianamente as escolas e que pode ser retratado pelo número considerável de alunos/as encaminhados/as a atendimentos especializados e pelas multirepetências ou evasões.

São várias as causas possíveis que devem ser levadas em conta quando se fala de dificuldades em aprender a ler. Bregantini amplia essa idéia ao esclarecer que

as dificuldades de aprendizagem são causadas ou influenciadas por diferentes fatores como: orgânicos, psicológicos, sócio-econômico-culturais, relações vinculares e problemas oriundos da própria instituição escolar, que podem ocorrer com qualquer indivíduo em processo de aprendizagem (2001, p. 293).

No contexto escolar, muitas dificuldades de leitura podem advir da forma como as práticas ocorrem em sala de aula, ou seja, pelo descompasso entre o que o/a professor/a propõe e o que o/a aluno/a deseja e realiza. Em decorrência disso, são desencadeadas situações de fracasso, de dificuldades vivenciadas pelos/as alunos/as, no processo de se constituir leitor/a. Diante do exposto, vale citar Kleiman que lembra:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos, ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido” (1998, p. 16).

Também a esse respeito, Silva mais uma vez contribui com o tema, ao afirmar que

a leitura pode ser um forte elemento gerador de repetência e evasão escolar e, portanto, de discriminação contra aqueles que têm dificuldade em confrontar os textos propostos pelo professor. Em outras palavras, aqueles alunos mais carentes, por não possuírem um repertório experiencial para atribuir significado aos textos propostos, parecem ficar marginalizados do processo ensino-aprendizagem e são

levados a abandonar a escola (1997, p. 38).

Além da questão sócio-econômica-cultural evidenciada pelo autor, o aspecto afetivo também é ressaltado por alguns teóricos. De acordo com Magalhães e Alçada (1990), embora não haja soluções universais, precisas, existem princípios que o são. Dentre eles, as autoras enfatizam que o/a professor/a deve criar uma boa relação vincular com os/as alunos/as se desejam que eles/as aprendam. Desse modo, “a atitude do professor, a forma como aceita as crianças, não pode ser condicionada pelas dificuldades que elas revelam na aprendizagem [...] A impaciência é comum no nosso trabalho. A sensação de impotência também” (1990, p. 26-27).

Para Charmeux, é certo que as dificuldades de leitura têm causas diversas e que necessitam, portanto, de intervenções também variadas, o que reafirma o seu caráter amplo e complexo. A autora ressalta, também, a possibilidade que se refere ao fato de que “ter problemas de leitura é ter dificuldades para construir o sentido” (1994, p. 128). Segundo ela, essas dificuldades podem estar relacionadas a três dimensões da aprendizagem: *a dimensão afetiva*, que se refere ao fato de a criança sentir-se integrada ou não no universo da leitura; *a dimensão cognitiva*, que se relaciona a compreender como funciona o escrito e como se constrói o sentido, isto é, como a criança situa intelectualmente o ato de ler, se ela sabe para o que ele serve e como funciona; *a dimensão pragmática*, relativa a poder ler facilmente, adaptando as condutas às condições da situação de leitura.

De acordo com Charmeux (1994), decorrentes dessas dimensões, há inúmeras dificuldades de leitura possíveis. Em relação ao aspecto afetivo, a atitude de recusar, apresentada pelo aluno, pode ser: porque a atividade de leitura não lhe diz respeito; porque recusa a escola inteira, simbolizada pela leitura; porque tem medo da quantidade de coisas para ler; porque recusa os conteúdos que devem ser lidos; porque recusa as palavras e as formulações desses conteúdos.

Quanto à dimensão cognitiva, pode ocorrer a atitude de ignorar: as regras de funcionamento dos locais e dos objetos portadores de texto; as regras de funcionamento dos textos e dos discursos; as diversas estratégias de construção do sentido.

A respeito da dimensão pragmática, o aluno apresenta um comportamento ineficaz: porque adquire maus hábitos: decifrar, realizar leitura linear, passiva e ineficaz, oralizar, pronunciar mentalmente; porque não pode reconhecer detalhe algum para dele obter indícios: o texto está longe demais da experiência pessoal; porque o desenvolvimento para o raciocínio é insuficiente; porque a manipulação dos livros é insuficiente; porque as condutas de leitura não são suficientemente flexíveis.

Outros autores refletem sobre as dificuldades de compreensão de leitura, uma vez que, quase sempre, segundo Lajolo (1993), os exercícios propostos pelo professor sugerem ao aluno que interpretar, compreender ou entender um texto é repetir o que o texto diz. Acrescentamos, também, a redução do texto a uma única interpretação, geralmente, a do/a professor/a ou do livro didático, não levando em conta um outro jeito de pensar diferente, que retrata uma atitude de se contrapor à polissemia da leitura, isto é, à multiplicidade de sentidos que podem ser atribuídos ao texto.

Vale destacar outro fator relacionado às dificuldades de compreensão que diz respeito à ênfase dada ao ensino de vocabulário. Em pesquisas realizadas pelas professoras Magalhães e Alçada (1990), ficou constatado que, para a grande maioria das crianças, palavras desconhecidas podem ser um obstáculo decisivo na leitura de um texto, distanciando-se do prazer de ler. Mais uma vez, Kleiman (1998) alerta que no contexto escolar, geralmente, a leitura de um texto se reduz a uma mera tarefa burocrática de procura de palavras desconhecidas no dicionário, como se fosse a única forma de aprender novas palavras. Assim, desconsidera-se a possibilidade de utilizar outras estratégias como, por exemplo, estabelecer relações entre a palavra e seu contexto, que ajudem a inferir o seu significado. Portanto, segundo a autora, em muitas

situações, predomina a crença de que é indispensável ler e entender palavra por palavra para se compreender o texto.

Dessa forma, as concepções que se têm acerca do ato de ler e, conseqüentemente, de suas dificuldades, interferem significativamente nas práticas cotidianas. Nesse sentido, vários/as pesquisadores/as como Geraldi (1997; 2003), Kleiman (1998), Magalhães e Alçada (1990), Silva (1998) dentre outros, se preocuparam com aspectos relacionados às atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula.

Para Geraldi, usualmente, na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula” (2003, p. 89).

Assim, as propostas de leitura distanciam-se de uma concepção interativa, dialógica, em que a leitura é vista como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. O leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações” (GERALDI, 2003, p. 91).

Comumente, de acordo com Kleiman (1998), as práticas refletem concepções que enfatizam a atividade de decodificação, concebem a leitura como avaliação, partem do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma única interpretação a ser alcançada – interpretação autorizada – priorizam o monólogo do educador em detrimento da interação entre professor e alunos.

A autora (1998) ainda destaca, de maneira crítica, a leitura em voz alta como uma prática muito valorizada pelos professores, pois há uma preocupação de aferimento da capacidade de ler, uma insistência na leitura oral, que decorre de uma atitude que sobrevaloriza a exatidão, a correção na pronúncia das palavras. Assim, essa prática é justificada pelo professor, como forma de perceber se o aluno está entendendo ou não, “apesar de saber-

mos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta” (KLEIMAN, 1998, p. 21), o que pode prejudicar a construção do sentido. No entanto, a autora ressalta que é diferente a leitura em voz alta que tem por objetivo a apreciação estética da linguagem e, nessa direção, acrescentamos, por exemplo, o ler para compartilhar, socializar alguma produção escrita.

Reafirmamos que, provavelmente, várias ações limitam, desencantam e distanciam o(a) aluno(a) da ação de ler, e delas emergem e persistem a falta de interesse e de prazer pela leitura, a dificuldade em compreender, em encontrar sentido no que se lê. Em decorrência disso, uma das barreiras que o/a professor/a encontra no cotidiano escolar, quanto ao trabalho com a leitura, é a resistência do/a aluno/a.

Explícita ou não, julgamos que essa resistência deve ser vista como uma via de mão dupla, o que permite observar uma reação que não se dá apenas por parte dos/as alunos/as, mas também dos/as educadores/as, de forma consciente ou não. Geralmente, ela sinaliza que algo não vai bem, podendo ser analisada como resistência saudável, uma vez que é considerada como elemento impulsionador de mudanças e não apenas como embate de forças entre professores/as e alunos/as. Cabe ao/a educador/a estar atento/a as suas próprias reações e às dos/as alunos/as. É essencial observar e compreender não apenas o que dizem ou fazem explicitamente, mas, sobretudo, as atitudes implícitas, veladas, presentes nas posturas, gestos, olhares, silêncios, por serem carregados de sentimentos, desejos e significados que revelam o não-dito, já que “entre o dito e o não-dito existe um mundo de representações que, uma vez interpretado, faz a diferença” (ALLEBRANDT; FEIL; FRANTZ, 1999, p. 81).

Vale esclarecer, contudo, que não se pretende culpar um ou outro, mas refletir, dialogar e desvendar algumas prováveis resistências que permanecem no cotidiano escolar e se tornam entra-

ves para o avanço do processo ensino-aprendizagem.

Um fator que pode desencadear atitudes de oposição refere-se à forma como o/a professor/a apresenta a atividade de leitura e como o/a aluno/a a recebe. Se for utilizada como um instrumento de poder, de (o)pressão, em que o/a docente exerce o papel de controlador/a e detentor/a do saber, submetendo seus/suas alunos/as a simples receptores/as e executores/as do que é proposto, provavelmente, levará a atitudes de recusa por parte de muitos deles, o que, em diversas situações, são traduzidas como dificuldades de aprendizagem por parte do/a aluno/a.

Observamos, freqüentemente, que muitos/as alunos/as se negam a ler, demonstrando uma atitude aversiva a qualquer atividade de leitura, proposta em sala de aula ou até mesmo fora dos limites escolares. É como se, no contexto escolar, se estabelecesse um jogo de saber – não saber, aprender – não aprender. O/a aluno/a resiste, não deixando transparecer o desejo de aprender, de não se dispor a conhecer aquilo que julga desinteressante e desprazeroso, sem um significado real e social. Recusa-se a ler pela desvalorização do seu sentido verdadeiro e ao não relacionar o que se lê na escola com a sua vida fora dela, ou seja, “na sociedade, fora da escola, o aluno vê ou lê uma coisa e na escola, uma outra. E este fato recorrentemente aparece como sendo uma causa do distanciamento entre a escola e a vida social” (SILVA, 1997, p. 38). O/a aluno/a teme, ainda, enfrentar o novo, o desconhecido, as dificuldades inerentes a este objeto de conhecimento tão desafiador – a leitura. O/a professor/a também resiste, ao assumir a posição de adversário/a nesse jogo, ao continuar impondo atividades cansativas, repetitivas e destituídas de sentido para o/a aluno/a.

Percebemos, então, que mesmo com a difusão de múltiplas informações e constantes inovações ocorridas na sociedade contemporânea, os/as educadores/as nem sempre conseguem acompanhar, apropriar e utilizar os conhecimentos para repensar e dinamizar a sua prática educativa. Assim, ao presenciar as queixas de profissionais da educação quanto a alunos/as com dificulda-

des, desinteresse e desencanto pela leitura, ressaltamos: é preciso incentivar o (re)encantamento e o prazer pela leitura na escola e na vida ou continuaremos assistindo, passivamente, pelas “frestas da janela”, à gradativa extinção da arte de ler.

Desse modo, voltamos a referir que há necessidade de uma mudança nas propostas de trabalho com a leitura, instituídas no contexto escolar, para que ocorram alterações significativas em relação à forma de compreender e tratar a ação de ler e os problemas enfrentados pelos /as alunos/as relativos a este saber. A busca de uma postura reflexiva é fundamental, por desencadear constatações, descobertas, ressignificações do processo de ensinar e aprender, mas isto não é suficiente, pois segundo Weffort, “não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história” (1995, p. 41). Sendo assim, é preciso ter a clareza de que “só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história” (Ibid., p. 13).

Além disso, o/a educador/a não pode contentar-se em ter, em sua sala de aula, um “auditório cativo, mesmo se não cativado”, como diz Zaccur (2001, p. 42). Precisa cativar os/as alunos/as, instigá-los/as a desejar, a interessar-se e a vincular-se com a leitura, (re)descobrimo-a como objeto de inquietação e encantamento. Necessita libertar-se de antigos e monótonos padrões escolares, que o/a paralisam e que não se adaptam mais ao universo cognitivo e afetivo do/a aluno/a e às exigências da realidade cultural-educacional.

É fundamental um recuo crítico em relação ao fazer cotidiano, a fim de que perceba como suas práticas estão sendo tecidas e de que modo os/as alunos/as reagem a elas. Deve, assim, propiciar aos sujeitos uma imersão significativa, contextualizada e prazerosa no mundo da leitura, apresentando-a como objeto de conhecimento, que permite a dialogicidade, a produção de múltiplos sentidos, a problematização, o exercício da liberdade e uma atitude

inquieta em relação ao que se lê.

Para finalizar, tomamos emprestadas as palavras de Bakhtin (1993), ao anunciar que “às vezes, nossas palavras não bastam para expressar nossas emoções [...] São impotentes para transmi-

tir tudo o que a alma quer dizer” (apud FREITAS, 2001, p. 326) e, nesse sentido, acrescentamos que, as palavras deste texto não bastam para exprimir toda a nossa inquietação e encantamento pela leitura.

* Este texto, com reformulações, faz parte de minha dissertação de Mestrado “Pelas tramas do aprender: histórias de leitura de alunos do Ensino Fundamental”, Programa de Pós-graduação em Educação, UFU, 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEBRANDT, Lídia Inês; FEIL, Iselda Sausen; FRANTZ, Lori Maria. *O tecer da linguagem no cotidiano escolar: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BREGANTINI, Elizabeth C. O mito da dificuldade de aprendizagem e da deficiência. In: FAGALL, Eloísa Quadros (org.). *Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Editoras Unidas Ltda, 2001, p. 289-304.
- CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CORACINI, Maria José (org.). *O Jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-46.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 311-327.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência. In: ZACCUR, Edwiges (org.) *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MAGALHÃES, Ana Maria; ALÇADA, Isabel. *Ler ou não ler: eis a questão*. Porto Alegre: Kuarup, 1990.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001a.
- _____. *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001b.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- _____. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- WEFFORT, Madalena Freire (org.). *Observação – registro – reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.
- ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.