

REPRESENTAÇÕES SOBRE LEITURA

*Maria Betanea Platzger*¹

*Sonia Aparecida Vido Pascolati*²

Resumo: As sociedades constroem representações acerca das mais diversas práticas sociais. Dentre essas práticas, este artigo destaca representações do ato da leitura, estabelecendo um contraponto entre imagens do ato de ler e suas implicações políticas e históricas presentes em textos literários e a percepção de crianças escolarizadas sobre a leitura. Ao avaliar se as representações são coincidentes e em que medida corroboram certas crenças no caráter redentor da leitura, concluímos que tanto a literatura quanto a escola reforçam a leitura como meio de acesso ao saber – o que não deixa de ser verdade –, mas ambas incorrem no erro de sobrevalorizar o livro e a leitura, tornando-os objetos de fetiche por parte dos indivíduos. A escola amplifica o poder da leitura na medida em que insiste em afirmar que ler é uma atividade necessária ao aperfeiçoamento dos indivíduos, e isso equivale ao que diz a literatura acerca do perigo dos livros ou de seu potencial de agir sobre o indivíduo para que ele construa sua própria identidade social e livre-se das amarras de discursos opressores.

Palavras-chave: Infância. Literatura. Práticas de leitura. Representações.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre infância, família e escolarização (GEPIFE), sediado na UNESP, *campus* de Bauru. Contato: beplatzger@yahoo.com.br

² Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre infância, família e escolarização (GEPIFE), sediado na UNESP, *campus* de Bauru. Contato: sopasco@hotmail.com

Introdução

Este artigo propõe um contraponto entre imagens literárias do ato de ler e seu significado histórico e político e representações de crianças escolarizadas sobre leitura, assim como de seus familiares e professores. Para tanto, resgatamos textos literários reconhecidos pelo cânone ocidental e textos contemporâneos que trazem diferentes representações acerca da leitura, sua função social, o alcance político e o potencial de transformação tanto do indivíduo quanto da sociedade. A fim de balizar representações ficcionais sobre o ato de leitura com representações características do espaço escolar, apresentamos algumas pesquisas que contemplam, em especial, relatos de crianças acerca de suas concepções de leitura; dentre essas pesquisas, destacamos o estudo desenvolvido por Platzzer (2009). Nossa intenção é investigar se há coincidências entre os aspectos da leitura destacados nos textos literários e aqueles presentes, sobretudo, no imaginário infantil.

A literatura, forma artística de expressão humana, traduz elementos do imaginário social de uma dada época e, assim, permite compreender como certas representações são suplantadas ou reforçadas no decorrer da história. Em contrapartida, ao dar voz a crianças, familiares e professores, é possível perceber quanto essas representações sociais, traduzidas e fixadas artisticamente pela criação literária, permanecem nos discursos contemporâneos do ambiente escolar.

A provocação para a reflexão aqui realizada são as seguintes questões: por que certas representações sociais resistem ao tempo e a mudanças históricas? Em que medida há “mitos” sobre leitura enraizados no imaginário social brasileiro? Qual a participação da escola na perpetuação desses mitos?

Personagens leitoras: entre a perdição e a redenção

Diversos atos e práticas de leitura povoam narrativas da literatura ocidental; esses atos e práticas se relacionam a representações históricas

da função e do significado da leitura e apontam os efeitos do contato com os livros sobre o indivíduo e sua importância para a manutenção do *status quo* social. Algumas das obras comentadas aqui constroem uma representação “negativa” da leitura – particularmente por levar as personagens ao desregramento social –, entretanto há também uma imagem “positiva”, que reafirma a leitura como meio de participação política, libertação da opressão ideológica ou ascensão social.

Na obra clássica de Dante Alighieri, *A divina comédia* (1300-1321), assim como em *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774), de Johann Wolfgang Goethe, a leitura promove a perdição das personagens, por estimular comportamentos interditados socialmente. No Canto V da primeira parte da obra de Dante (Inferno), o Poeta encontra o casal adúltero, Paolo e Francesca, sofrendo os horrores do segundo círculo infernal, no qual as vítimas são arrastadas incansavelmente pelo vento, numa correspondência com o pecado da luxúria, pois se deixaram levar pelos instintos carniais. A própria Francesca confessa a origem desse amor adúltero, despertado pela narração do amor de Lancelot e Guinevere, personagens da lenda de Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda:

Foi em um dia em que **líamos** ambos as aventuras de Lancelot e de como foi apanhado pela rede do amor. Estávamos sozinhos, sem pensarmos um no outro. Aquela **leitura**, porém, fez com que os nossos olhares se encontrassem uma ou outra vez, e nossos semblantes empalidecessem. Na realidade, **um trecho do livro tudo decidi**: aquele que diz que o divino sorriso da amada foi interrompido pelo beijo do amante. Meu inseparável amigo desde então a boca me beijou toda fremente. **O livro decidiu nosso destino**; naquele dia não o lemos mais. (ALIGHIERI, 1998, p.24, grifos nossos).

Mesmo considerando que o autor, comovido pelo amor sincero do casal e pela pena cruel a que está eternamente condenado, tenha encontrado na leitura das aventuras de outro amor proibido um modo de justificar o adultério e que tudo não passa da recriação ficcional de um dado histórico, não se pode desconsiderar a importância do ato de ler sobre o comportamento das personagens. A leitura, particularmente de certas

obras, pode influenciar decisivamente o comportamento delas, levando-as ao descumprimento de regras sociais, que, uma vez desobedecidas, podem implicar até a condenação eterna, afinal tudo foi decidido por apenas “um trecho do livro”, que sela o destino das personagens.

Algo semelhante figura nas páginas finais de uma das obras-primas de Goethe, que narra as desventuras amorosas de Werther, jovem que sucumbe à atração por Carlota, uma camponesa, noiva de Albert. Diante do triângulo amoroso, que impossibilita a concretização de seu amor, Werther decide aliviar seu sofrimento recorrendo ao suicídio, por alimentar a esperança tipicamente romântica de que a realização desse amor proibido na terra seja possível no céu. Encantado pela leitura de versos de um suposto poeta guerreiro irlandês chamado Ossian – narrativa que conjuga os principais elementos românticos: amor impossível, sofrimento amoroso, morte como escapismo, idealização da mulher e do amor –, Werther dedica-se à tradução de parte da obra e presenteia sua amada com versos correspondentes ao drama amoroso por eles vivido. Num momento de privacidade e enleio, após a leitura em voz alta de versos relacionadas ao signo da despedida e, indiretamente, ao da morte, o protagonista emociona-se profundamente, conforme relata o editor-narrador da obra:

O peso dessas palavras caiu sobre o coração do desgraçado, que se atirou aos pés de Carlota, no paroxismo do desespero, tomou-lhe as mãos e as levou aos olhos e ao rosto [...]. Em dado momento, [Carlota] inclinou-se sobre Werther, com uma emoção dolorosa, e as faces escaldantes de ambos se tocaram. **O mundo inteiro deixou de existir**. Werther enlaçou-a com os braços, apertou-a ao coração e cobriu de beijos furiosos seus lábios trêmulos e balbuciantes. (GOETHE, 2002, p.339, grifos nossos).

Werther é uma personalidade sensível e emotiva, mas passa toda a narrativa – que cobre o período de maio de 1771 a dezembro de 1772 – restando seus ímpetos amorosos e respeitando o compromisso de Carlota. É apenas sob o impacto da leitura dos versos contundentes de Ossian que ele sucumbe ao desejo de tomar sua amada nos braços, mesmo ela já

estando casada com Albert. Assim como a obra medieval italiana, também a obra romântica alemã retrata a leitura como desencadeadora de ações repreensíveis nas personagens³. Logo, percebe-se que, apesar de as obras serem separadas por séculos, por concepções estéticas e configurarem dois universos religiosos distintos (o teocentrismo medieval *versus* o platonismo romântico), ambas traçam a mesma imagem da leitura: atividade capaz de estimular comportamentos reprováveis.

Também Madame Bovary, protagonista do romance homônimo de Gustave Flaubert, publicado em 1857, é punida com a morte por render-se ao fascínio dos livros e personagens ficcionais romanescos. Emma, uma garota provinciana, casa-se com o viúvo Charles Bovary com a expectativa de experimentar uma existência cheia de aventuras e prazeres, tal e qual ela lera nos romances. O contraste entre ficção e vida real provoca a decepção da personagem, cuja trajetória é determinada pela busca constante de um relacionamento amoroso pleno, o que a leva a praticar adultério diversas vezes, com diferentes amantes, e sair sempre frustrada dessas relações. Por se tratar de uma obra de cunho realista, marcada pelo tom moralista dessa vertente literária e alinhada com os romances de tese característicos da segunda metade do século XIX, é preciso que o romance aponte a causa para o desregramento moral da personagem, e o narrador não hesita em retornar ao tempo de formação de Emma, interna em colégio religioso, para descrever o teor de suas leituras, trazidas clandestinamente por uma solteirona que

[...] sabia de cor as canções galantes do século passado, que cantava a meia voz, sem largar a agulha. Contava histórias, trazia as novidades, levava recados para a cidade e emprestava às meninas maiores, às escondidas, algum **romance** que sempre trazia nos bolsos do avental e que ela própria **lia** nos intervalos de seu trabalho. Esses **livros** só falavam de amores, de amantes, damas perseguidas que desapareciam em pavilhões solitários, mensageiros que morrem em todas as estações de troca, cavalos em disparada em todas as páginas, florestas sombrias, problemas

³ No caso desse romance, há registros de uma onda de suicídios por toda a Europa, provocada pela identificação de jovens da época com os sofrimentos do também jovem Werther; ou seja, a influência da leitura não se restringe às personagens, mas ultrapassa as páginas do livro e estimula determinados comportamentos.

sentimentais, juramentos, soluços, lágrimas e beijos, barquinhos ao luar, rouxinóis nos bosques, cavalheiros valentes como leões, mansos como cordeiros, virtuosos como ninguém e sempre de fortuna e ainda por cima chorões. **Durante seis meses, na idade de quinze anos, Emma se iniciou nessa espécie de literatura.** (FLAUBERT, 1998, p.42-43, grifos nossos).

Salta aos olhos a ironia, presente na descrição do teor dos livros, que desqualifica essa “espécie de literatura”. Por isso bastaram seis meses de leituras fúteis aos quinze anos, no desabrochar da sexualidade, para comprometer todo o futuro da personagem, que morre ao final do romance por ingestão de arsênico, uma punição à altura de quem reconhece a culpa e tem medo de enfrentar as consequências de seus atos, particularmente diante do marido.

A morte é o fim para as personagens que se deixam levar pelo encantamento da literatura. Pode haver punição mais exemplar? Dom Quixote parece ser a prova de que a loucura e o conseqüente descrédito social podem ser ainda mais cruéis do que a morte. A grandiosa obra de Miguel de Cervantes é uma paródia das novelas de cavalaria, nas quais há sempre um cavaleiro comprometido com a defesa do reino em nome de uma donzela, a quem dedica suas aventuras. Quando *Dom Quixote* vem à luz (primeira parte publicada em 1605 e segunda em 1615), já não existem cavaleiros andantes; contudo o fidalgo Alonso Quijano, alimentando-se obstinadamente da leitura de novelas cavalleirescas, nos

[...] momentos de ócio (que eram os mais numerosos do ano), [...] se punha a **ler livros de cavalaria** com tanto empenho e gosto, que quase por completo se esquecia do exercício da caça e da administração da fazenda; e a tanto chegaram sua curiosidade e desatino, que vendeu muitas jeiras de terras férteis para comprar **livros de cavalaria**, levando para casa todos os que pôde obter [...].

Para concluir: **embebeu-se tanto na leitura, que a ler passava as noites de claro em claro e os dias de turvo em turvo; com o muito ler e o pouco dormir se lhe secou de tal maneira o cérebro, que perdeu o juízo. Impregnou-se-lhe a imaginação de tudo o que nos livros lia**, feitiçarias, contendas, batalhas, desafios, ferimentos, requebros, amores,

tormentas, disparates impossíveis; e de tal modo se lhe afigurou verdadeira toda a trama das sonhadas invenções que lia, que não havia para ele no mundo histórias mais certas. (CERVANTES, 1998, p. 34-35, grifos nossos).

A leitura compulsiva leva Quijano a mergulhar num mundo imaginário a tal ponto que ele encarna Dom Quixote de La Mancha e sai pelo mundo, na companhia do fiel escudeiro Sancho Pança e do cavalo Rocinante, em busca de aventuras. Tempos depois, alquebrado pelas decepções, ele retorna ao lar e em seus últimos momentos de vida declara-se “inimigo de *Amadis de Gaula*” e considera “odiosas todas as histórias profanas da cavalaria andante” (CERVANTES, 1998, p. 596-597), reconhecendo sua loucura e o “perigo” em que fora posto por tais leituras. Quixote também morre, mas antes é alvo do desprezo de todos que encontra pelo caminho e a quem procura ingenuamente ajudar. A leitura não leva apenas a comportamentos reprováveis, mas também à falência moral da personagem (assim como Emma), pois ela é rotulada de louca e desacreditada por todos, inclusive pelos familiares.

Essas obras, de uma maneira ou de outra, contribuem para o reforçamento da percepção do livro como objeto sagrado, “que encerraria saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos” (BRITTO, 2003, p.99-100), e por isso mesmo nocivos à manutenção da ordem social. Os romances comentados sobrevalorizam o livro, conferindo-lhe grande poder e transformando-o em fetiche. É o que acontece com a personagem do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, quando descobre que sua colega de classe possui o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato: “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o” (LISPECTOR, 1998, p.16). Para a personagem, ter acesso a esse livro é algo tão fundamental que ela adia o momento de ler; mais do que isso: finge não ter o livro em casa só para reeditar o prazer de encontrá-lo e deliciar-se com sua presença. Aqui, ler é menos importante do que possuir o livro, poder tocá-lo, senti-lo: “Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito” (LISPECTOR, 1998,

p.18). Apesar de toda a ansiedade, ao chegar em casa a garota não inicia a leitura imediatamente, pois

fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. [...]

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. (LISPECTOR, 1998, p.18).

Em contrapartida a essa “fetichização” do livro, há romances em que a representação do ato de ler evidencia sua dimensão política, seja como perigo para a manutenção da ordem estabelecida, seja como possibilidade de transformação individual.

No romance *O nome da rosa* (1980), de Umberto Eco, toda a intriga policial se organiza em torno de um livro cuja leitura é proibida no mosteiro: trata-se do segundo livro da *Poética* de Aristóteles, obra de que se tem notícia por menções na primeira parte da obra do filósofo, mas que não resistiu à destruição do mundo grego; segundo consta, essa parte da *Poética* seria dedicada à comédia e a austeridade monástica não deveria permitir distrações espirituais provocadas pelo riso. Para garantir que o livro ficasse fora de alcance, um monge o tranca a sete chaves num recinto secreto da biblioteca e impregna suas páginas de veneno, certo de que o hábito de molhar os dedos na ponta da língua para virar a página do manuscrito eliminaria aquele que tivesse acesso à obra.

O esforço do monge para manter um livro fora do alcance de seus pares revela quanto o saber proporcionado pela leitura pode ser considerado nefasto a um grupo social. Denuncia também os expedientes dos quais algumas instituições – no caso desse romance, a Igreja – lançam mão para exercer controle sobre o pensamento social. No final da narrativa, em meio a um incêndio que devora por completo o monastério, as personagens refugiam-se na igreja, “aberta a todos na hora do socorro”; já a biblioteca “fora condenada por sua própria

impenetrabilidade, pelo mistério que a protegia, pela exiguidade de seus acessos” (ECO, 2003, p.468); prova de que o acesso ao saber deve ser devidamente controlado... e a leitura configura-se como perigo para a manutenção do *status quo*.

Em *O leitor*, romance alemão lançado em 1995 e traduzido para o português em 2009, o autor, Bernhard Schlink, constrói uma narrativa em primeira pessoa, mas cujo foco não é o narrador-personagem e sim uma mulher analfabeta por quem ele se apaixona aos 15 anos. Durante os encontros amorosos de Michael e Hanna, por exigência dela um ritual é fielmente seguido: antes do sexo, o jovem lê romances em voz alta. Michael nem sequer desconfia, mas o pedido dela tem origem em seu analfabetismo: encantada pelo universo ficcional e impedida de ler por seus próprios meios, ela busca subterfúgios para participar do mundo da leitura, chegando mesmo a, quando serve em um campo de concentração, pedir a mulheres condenadas à câmara de gás que leiam para ela durante as noites. Mais tarde, ao ser julgada por participar do extermínio de judeus, a personagem prefere assumir a culpa pelas mortes de condenadas durante um incêndio a se ver desmascarada em sua fragilidade de analfabeta.

Condenada a 20 anos de prisão, Hanna passa a receber fitas cassetes enviadas por Michael nas quais ele lê romances em voz alta. Por meio da comparação daquilo que escuta com a página impressa dos romances disponíveis na biblioteca, a prisioneira decifra as primeiras letras e suas combinações, o que configura um processo autodidata de alfabetização. Certo dia, Michael recebe um bilhete de Hanna:

Li o bilhete e fiquei cheio de alegria e júbilo. “Ela escreve, ela escreve!”. Eu tinha lido tudo o que pude achar sobre o analfabetismo durante todos aqueles anos. Sabia do desamparo diante de atividades cotidianas que exigiam a leitura, para achar um caminho ou um endereço ou para escolher um pedido no restaurante, sabia da angústia com que o analfabeto segue os modelos já dados e a rotina controlada, e da energia que é exigida para ocultar a incapacidade de ler e escrever, desperdício de energia vital. **Analfabetismo é menoridade. À medida que Hanna tivera a disposição de aprender**

a ler e a escrever, dera o passo da menoridade para a maioridade, um passo de esclarecimento. (SCHLINK, 2009, p. 206, grifo nosso).

Apenas depois de aprender a ler, Hanna consegue compreender os horrores praticados contra os judeus na Segunda Guerra Mundial, isto é, o livro e a leitura, nessa obra, são apontados como um caminho para o indivíduo tomar consciência de si e das implicações políticas do mundo em que vive; afinal, o objeto artístico é o “lugar em que o sujeito que experimenta a arte encontra nela um espaço para construir sua identidade” (BRITTO, 2003, p.113). Desse modo, configuram-se duas representações divergentes: a primeira confirma a leitura como caminho para a constituição da identidade do sujeito-leitor e também para a aquisição de consciência crítica acerca do mundo e consequente posicionamento político diante de suas inevitáveis contradições; a segunda corresponde à aposta no livro e na leitura como possibilidade de redenção, transformação individual e coletiva.

Ponciá Vicêncio (2003), romance de Conceição Evaristo, desmistifica a concepção de leitura como “ato redentor” em si mesmo, “capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância” (BRITTO, 2003, p. 99), pois Ponciá, a protagonista, percebe que saber ler não é suficiente para transformar sua condição de vida. Mesmo tendo, um dia, gostado de ler, juntou jornais e revistas guardados “e fez uma grande fogueira com tudo. De que valia ler? De que valia ter aprendido a ler? No tempo em que vivia na roça, pensava que, quando viesse para a cidade, a leitura lhe abriria meio mundo ou até o mundo inteiro” (EVARISTO, 2003, p. 91). A decepção da personagem está diretamente relacionada a certas representações sociais da leitura, em particular a que investe em seu caráter redentor, ou seja, em sua capacidade de transformar as condições materiais de existência do indivíduo. De modo geral, percebe-se que a escola reforça essa visão sobre a leitura, como apontamos na segunda parte deste artigo.

Todavia, ao contrário da irmã – que constata com amargura ser necessário mais do que saber ler para agir efetivamente sobre o mundo –, Luandi

descobria [...] que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. (EVARISTO, 2003, p.127).

Herdeiros da escravidão negra, Ponciá e Luandi tiram lições diferentes sobre as possibilidades oferecidas pelo ingresso no mundo da escrita e da leitura: ao passo que Ponciá se agarra a uma concepção redentora de leitura (estimulada frequentemente pela sociedade e pela instituição escolar) e chega à conclusão de que essa crença é utópica, Luandi apreende o significado político da leitura. Ler e escrever são caminhos para a reescrita da história dos negros, são instrumentos para a reconfiguração identitária desse grupo social; afinal,

o reconhecimento da dimensão política do letramento obriga a reconhecer que, através dele, pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante, que nas sociedades classistas implica a submissão dos trabalhadores aos interesses do capital, como elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como de sua própria condição de existência. (BRITTO, 2003, p.114).

Os romances apresentados permitem o vislumbre de, ao menos, dois aspectos importantes para a discussão da leitura como prática social: por um lado, há representações literárias que reforçam a imagem do livro como algo sagrado, provido de um poder quase imensurável, pois pode até levar as pessoas à danação eterna, à morte ou à loucura. Por outro lado, algumas obras (mais recentes) destacam a dimensão política da leitura, ou seja, sua importância tanto para o exercício do poder das elites sobre o pensamento e a ação sociais, quanto para a libertação dos sujeitos desse mesmo controle.

As reflexões subsequentes procuram estabelecer correspondência entre essas figurações da leitura e as representações presentes nos

discursos de crianças escolarizadas. Em que medida parte dessas representações permanece ativa no imaginário social e em especial no ambiente escolar? Alunos, pais e professores percebem a leitura como ato político – isto é, como forma de desmascarar ideologias – ou continuam cultivando a crença no caráter redentor da leitura, ou seja, a crença de que basta ter acesso à leitura para garantir melhores condições de existência no futuro?

Infância, leitura e representações

Refletir sobre a leitura na infância, em especial as representações das crianças acerca da leitura, implica numa discussão, ainda que em linhas gerais, sobre o conceito de infância.

A infância, segundo Dalla Zen (2006, p.24), é “[...] uma categoria criada em dadas circunstâncias sociais e históricas, definida sob matizes diversos, conforme culturas e tempos [...]”. Assim, é preciso considerar a Infância como conceito socialmente variável no espaço e no tempo e a Criança como sujeito encarnado, contextualizado (VASCONCELLOS, 2007). Benjamin (2007, p. 86), em suas reflexões sobre criança e educação, destaca: “[...] demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas [...]”. Por isso consideramos “[...] a criança como sujeito, como ser social situado no tempo e no espaço, cidadã hoje, que tem suas especificidades em relação aos adultos e por essas especificidades deve ser respeitada (LEITE, 2005, p. 74).” Enfim, pensamos a criança como sujeito sócio-histórico que é.

Com essas considerações, é possível valorizar a relação que as crianças estabelecem com a leitura em seus posicionamentos. Nossas investigações procuram focar quais são, de fato, as concepções da leitura apresentadas pelas crianças, sobretudo, seus anseios e ideais acerca dessa prática.

Alguns estudos, entre eles os de Platzer (2001) e Zorzi et al (2003), mostram que as crianças, quando questionadas, por exemplo, sobre o gostar ou não de ler, geralmente dizem apreciar a leitura.

Podemos afirmar que há, nas representações da leitura, uma valorização do leitor ideal: gostar de ler, ter diversidade de materiais de leitura, ser rodeado por leitores, praticar a leitura em espaços “adequados” e, ainda, ter essa prática valorizada pela família (PLATZNER, 2009). Há uma representação social da leitura como um valor em si mesmo, uma vez que, segundo Britto (1998, p.61),

ser leitor tem sido tomado como qualidade positiva, como algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais verdadeiras e cidadãs. Ser não-leitor seria, por sua vez, espécie de deficiência essencial, quase uma mutilação, no mínimo algo de que se deve envergonhar [...].

Em uma discussão que intensifica a relação estabelecida pelas crianças com a leitura, encontramos estudos que apontam suas concepções no que se refere à motivação para o aprendizado da leitura e da escrita. É amplamente difundida em nossa sociedade a importância de o indivíduo adquirir determinados instrumentos culturais para viver cada vez mais integrado à sociedade, tornando-se cidadão. Dentre eles, destaca-se a necessidade do domínio do código alfabético – leitura e escrita –, especialmente por meio da instituição escolar, uma das agências responsáveis pela aquisição e desenvolvimento de tais práticas culturais. Kramer (1993, p.119), ao refletir sobre leitura, escrita e poder, apresenta o depoimento de uma professora:

“Ler e escrever é arma”, me diz Ana Lúcia, e, assim dizendo, me fala sobre qual é para ela a função da escrita. Ana não sabe, mas sua visão é voz corrente na academia, onde tanto se defende o acesso à escrita como direito de todos os cidadãos, como estratégia política de instrumentalizar as classes populares para que entendam a dominação que sofrem e lutem contra ela, e como forma de, conseguindo se engajar na produção, sobrevivam nessa sociedade competitiva e desigual que é a nossa.

Para Ana Lúcia, e para tantas outras professoras, afirma Kramer (1993), ler e escrever é enfrentar obstáculos e preconceitos de vida de pobre: leitura e escrita são a arma da luta inglória pela sobrevivência e

(será?) o meio para ascensão numa sociedade tão desigual, competitiva e autoritária como a nossa.

A relação descrita pela autora pode ser percebida entre crianças que muitas vezes reproduzem em suas falas tais concepções. Em pesquisa com crianças de 10 e 11 anos de idade, pertencentes a camadas populares, Platzer (2009) apresenta dados que mostram a relação estabelecida pelas crianças e por seus familiares com a leitura. Quando questionados sobre a importância de ler, algumas representações são evidentes, em especial a leitura como forma de ascensão social futura. Eduardo, uma das crianças entrevistadas, afirma que é importante ler para “conseguir um bom emprego”; fica claro que essa representação está fundamentada nos ideais de seus familiares, uma vez que seu pai reforça tal ideia, destacando: “tem que ler para ter um futuro melhor”. Os discursos de Eduardo e seu pai podem ser aproximados ao de Ponciá Vicêncio, o que aponta para o entrelaçamento entre concepções sobre leitura na literatura e nos discursos de alunos e seus familiares.

Tal qual o pai de Eduardo, outras famílias também depositam nos estudos a esperança de que os filhos possam progredir financeiramente, e comparam suas oportunidades com as condições paternas, conforme percebemos no depoimento da mãe da criança Mirian, participante da pesquisa:

Ele (referindo-se ao seu marido) trabalhava muito na roça e não tinha como ir pra escola. [...] Eu não tive a oportunidade, agora eu quero que eles (referindo-se aos seus filhos) tenham melhor do que eu tive. [...] Progridam [...] Eu falo pra ela (referindo-se à Mirian) estuda muito, lê bastante. (PLATZER, 2009, p. 116).

Já a filha Mirian diz que lê, muitas vezes, por uma cobrança de sua mãe e não por vontade própria, como podemos perceber em sua fala: “tem vez que ela (referindo-se à mãe) fica brava pra mim lê.” (PLATZER, 2009, p. 116).

Oswald (2005, p.57), ao refletir sobre as relações entre as teorias do conhecimento e as práticas pedagógicas de leitura e de escrita direcionadas à infância, afirma a importância de a instituição escolar “[...] rever a lógica

instrumental que está implícita a essas práticas, a qual, impondo à criança ler e escrever ‘para ser alguém no futuro’, impede-a de desfrutar, aqui e agora, das dimensões estética, ética e política desses atos.”

A desconstrução do tempo contínuo permite à criança liberdade para dizer adeus às ilusões futuras e olá à busca do tempo perdido, à origem, à tradição, à vida necessária. Com isso resgata-se, definitivamente, o tempo presente do agir infantil. Como tempo repleto de humanidade, ele não é mais uma simples ligação entre o ontem e o amanhã, mas tempo vivo necessário a que a criança transforme sua futura produtividade em produção presente de cultura, de linguagem, de história. [...] Esvai-se, assim, o feitiço da modernidade que a condenava apenas a “vir-a-ser”. (OSWALD, 2005, p. 68).

De qualquer maneira, pais e crianças reforçam em sua fala o “fetiche da modernidade”, insistem na crença de que a escola e o estudo dão aos indivíduos condições melhores de vida, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto econômico e cultural. Falta a esses sujeitos a consciência expressa por Luandi, para quem a leitura é importante, desde que dela se retire “outra sabedoria” que permita reconstruir a identidade negra sob outros paradigmas que não, por exemplo, os da inferioridade e submissão. A reconfiguração da identidade negra não depende exclusivamente da apropriação da leitura e da escrita, embora também contemple esse processo, antes de tudo, político.

Assim, há uma grande preocupação com o aprendizado escolar como forma de o sujeito adquirir melhores condições de vida, sobretudo no futuro, e de ascender socialmente. Como os pais não tiveram a chance de estudar, depositam nos filhos a esperança de que serão capazes de ter um futuro melhor. Essa ideia é presente na ideologia capitalista, que transmite a noção de igualdade de oportunidades, quando a realidade se mostra bastante diversa desse ideal.

[...] A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização baseada na propriedade privada dos meios

de produção, também denominada sociedade de classe [...]. A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender e se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 2008, p.21-2).

Ler para sair da ignorância é também uma concepção bastante presente nas falas infantis e está relacionada com o discurso dos adultos (pais, professores, entre outros). Franchi (1999), ao questionar um grupo de crianças em processo inicial de alfabetização sobre “para que aprender a ler e escrever”, depara-se com algumas respostas que envolvem a autodesvalorização. Desse modo, as crianças,

[...] a manter-se no estado em que estão, jamais poderão “ter uma boa cabeça” e ficarão para sempre “burros”. Sua ignorância já está estabelecida socialmente, como ponto de partida para o trabalho instrucional da escola. Não se tem refletido ainda suficientemente sobre o papel negativo para o desenvolvimento da criança dessa autodesvalorização, nem sobre o enorme equívoco de confundir “conhecimento” com “conhecimento socialmente aceito.” (FRANCHI, 1999, p.92).

Fica nítido, assim, que conhecimento válido é apenas aquele tratado em contextos institucionalizados, como a escola. Fica claro também que os entrevistados, ao terem como interlocutor uma pesquisadora, querem expressar, nas respostas, imagens legitimadas culturalmente.

A leitura, foco central de nossas discussões, é percebida como algo a ser aprendido para que o indivíduo saia da condição de ignorante, e a escola, por sua vez, é o espaço mais adequado para a aquisição de tal prática. Novamente recorreremos aos estudos de Platzer (2009) e aos relatos das crianças e familiares pesquisados que também evidenciam a necessidade da leitura para a formação

de pessoas “inteligentes”, que possam sair de uma condição de inferioridade perante a sociedade.

João, outra criança que participou da pesquisa, quando questionado sobre a importância de ler, disse que se considera um menino leitor pelas seguintes razões: “Eu gosto de ler bastante [...] porque eu me distraio mais [...] aprender bastante palavras, ensina a escrever bastante, ah um monte de coisa, me ajuda a ter a leitura bem melhor. [...]” (PLATZER, 2009, p.111). Para esse garoto, a leitura está ligada às diferentes finalidades normalmente exercidas e difundidas pela escola: ampliação de vocabulário, treinar a própria leitura e aprendizagem de escrita. Para a avó, há algo a acrescentar: “Ficar inteligente, né?” (PLATZER, 2009, p.111).

Embora João ainda não tenha incorporado esse discurso – pelo menos isso não foi evidenciado nessa sua fala –, é possível verificar, por meio do depoimento de sua avó, a importância da leitura como forma de aquisição de determinada capacidade: “ser inteligente”. Essa complementação vem carregada da crença, bastante difundida em nossa sociedade, de que a inteligência é algo adquirido apenas por meio do processo de escolarização ou por meio da aprendizagem da leitura e da escrita. De fato, quantas vezes nos deparamos – sem questionarmos – com afirmações pejorativas em torno da palavra “analfabeto” ou com juízos como “quem não sabe ler não é inteligente”.

Na perspectiva da avó, a leitura em si, independentemente do quê e do como se lê, vem carregada de um significado que se dá nas relações de poder, segundo Franchi (1999). Saber ler, ser leitor, dominar o código e informar-se por meio da leitura é tornar-se inteligente, diferente dos demais.

Embora, na condição de sujeito sócio-histórico, a criança seja produtora de cultura, ao mesmo tempo está imersa num dado contexto cultural, perpassado por representações do adulto e da escola acerca da leitura. A situação de entrevista, determinante da maioria das pesquisas aqui mencionadas, pode interferir no modo como os sujeitos constroem seus discursos, talvez organizados de forma a repetir premissas do senso

comum. Além disso, no caso das crianças, é necessário trabalhar também com a hipótese de que suas falas reproduzem mais as representações típicas do mundo adulto (pais e professores, principalmente) do que suas reais percepções acerca do universo da leitura. De todo modo, o que dizem as crianças sobre a importância de saber ler não pode ser menosprezado, afinal, constitui, ao lado de tantas outras, representações da leitura.

Considerações finais

As representações sociais da leitura são diversificadas: formam uma malha discursiva composta de afirmações e negações, crenças ingênuas e posicionamentos críticos. Essas imagens de leitura perpassam também o ambiente escolar e agem sobre as concepções de crianças, pais e professores. Como o ensino da leitura e da escrita tem sido historicamente confiado à escola, alunos e familiares alimentam expectativas por ela reforçadas, com destaque para a crença em seu caráter redentor, isto é, na possibilidade de o sujeito, por meio da leitura, tornar-se “melhor”, “mais capaz”, “completo”, enfim, retomando a concepção da avó de João, “ficar inteligente, né?” (PLATZER, 2009, p.111). O próprio discurso de professores e demais educadores acaba reforçando essa “esperança”, na medida em que, a fim de despertar o interesse pela leitura, os professores justificam essa necessidade impregnando-a de um caráter utilitarista: aprender a ler “serve para” obter melhores oportunidades no mercado de trabalho (BRITTO, 2003, p.113).

A literatura, ao dar vida a personagens leitoras, contribui tanto para a reafirmação quanto para a refutação de pressupostos em torno do ato de ler, como o perigo de subversão da ordem quando os cidadãos, por meio da leitura, tornam-se capazes de ir além da ideologia dominante e o potencial – superestimado – do livro e da leitura para o condicionamento de comportamentos individuais e coletivos.

Por meio de metáforas e casos exemplares, a ficção recria algumas concepções históricas de leitura: o perigo do desvio moral é tema tanto da medieval *Divina comédia* quanto do romance moderno *Madame Bovary*;

ou seja, séculos separam as duas obras, mas a concepção de leitura nelas presente pouco se altera; a loucura e a morte (suicídio) é o preço pago por Dom Quixote e Werther, o primeiro por deixar a verdade literária se sobrepor à realidade e o segundo por, após uma resignada resistência diante dos encantos da amada e do amor que sente por ela, sucumbir simplesmente provocado à evocação idílica de um amor ficcionalizado.

Se a literatura canônica aposta na leitura como perdição das personagens, a ficção contemporânea prefere focar a leitura como possibilidade de redenção do indivíduo, por vezes de forma mais crítica, por vezes nem tanto. Diferentemente da perspectiva adotada por Umberto Eco, o filme⁴ baseado em *O nome da rosa* opta por hiperbolizar o valor do livro na cena final: durante o incêndio, o monge-investigador Guilherme sai do mosteiro quase sufocado pela fumaça, pois arriscou a própria vida para salvar ao menos alguns exemplares do acervo da inacessível biblioteca monástica. Também a adaptação do romance de Schlink para as telas⁵ torna mais concreta a importância do livro e da leitura para a tomada de consciência política de Hanna, que, após perceber a crueldade das atrocidades cometidas aos judeus na Segunda Guerra e se dar conta de sua participação na perpetração dessa violência, decide suicidar-se. E ela o faz de forma emblemática: empilha os livros sobre a Segunda Guerra em uma mesa, sobe neles e se enforca. Seu gesto distancia-se completamente do desatino amoroso de Werther, pois seu suicídio é um gesto político, uma forma de dizer que o acesso ao saber exige uma contrapartida: a transformação do sujeito e suas formas de ação social. Hanna expressa, em uma carta de despedida, o desejo de que Michael doe as economias, por ela acumuladas ao longo dos 20 anos passados na prisão, a uma instituição que promova a alfabetização das pessoas.

Tanto a literatura quanto a escola reforçam a leitura como meio de acesso ao saber – o que não deixa de ser verdade –, mas ambas participam do engodo de sobrevalorizar o livro e a leitura, tornando-os

⁴ Título original: *Der Name Der Rose*. Produção: Alemanha, 1986. Distribuidora: Century Foz Film Corporation. Direção: Jean-Jacques Annaud.

⁵ Título original: *The Reader*. Produção: EUA, Alemanha, 2008. Direção: Stephen Daldry.

fetiches, afinal, quem lê é melhor do que quem não lê, diz a sabedoria popular. A escola amplifica o poder da leitura na medida em que insiste em reafirmar que ler é uma atividade necessária ao aperfeiçoamento dos indivíduos, e isso equivale ao que diz a literatura acerca do perigo dos livros ou de seu potencial de agir sobre o indivíduo para que ele construa sua própria identidade social e livre-se das amarras de discursos opressores. Essas coincidências entre representações construídas em espaços diferentes e por diversos indivíduos sociais mostram como discursos seculares sobre benefícios – e dos perigos, por que não? – da leitura podem se perpetuar indefinidamente...

REPRESENTATIONS ABOUT READING

Abstract: Societies build representations about the most different social practices. Among some of these social practices, this article emphasizes representations concerning the reading act, comparing images of the reading act with its political and historical implications that are present in fictional texts. This text also deals with the perception of schoolchildren about reading. When we evaluate if the representations are coincident or not and how they confirm or not some beliefs about the so called redeeming nature of reading, we conclude that as much as the literature as the school emphasizes the act of reading as an way to access knowledge, however both of them overestimates the book and the act of reading, making them objects fetish of individuals. In a way school increases the power of reading when reenforces that reading is a necessary activity to improve individuals skills. That is equal to what the Literature says about books: that it acts over individuals in order to build his own social identity and set him free from oppressive speeches.

Key words: Childhood. Literature. Reading practices. Representations.

Referências

ALIGHIERI, D. **A divina comédia** (em forma de narrativa). Tradução Cordélia Dias d’Aguilar. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1998.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007.

BRITTO, L. P. L. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – (ALB), 1998.

_____. Leitura e participação. In: _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 99-114.

CERVANTES, M. de. **Dom Quixote**. Tradução de Almir de Andrade e Milton Amado. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1998. 2. vol.

DALLA ZEN, M. I. H. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: práticas culturais em narrativas escolares. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

ECO, U. **O nome da rosa**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. Tradução Sérgio Duarte. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1998.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOETHE, J. W. **Werther**. Tradução Alberto Maximiliano. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, M. I. F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LIBANÊO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. In: _____. **Felicidade clandestina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 15-18.

OSWALD, M. L. M. B. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PLATZER, M. B. **Crianças leitoras entre práticas de leitura**. 2009. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

_____. **Ensino de língua materna e produção de textos escritos pelos alunos: impasses e perspectivas no trabalho do professor da 4ª série do ensino público fundamental**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, UNESP.

SCHLINK, B. **O leitor**. Tradução Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p.7-23.

ZORZI, J. L. et al. Aspectos da formação de leitores nas quatro séries iniciais do primeiro grau. **Revista psicopedagogia**. 2003, 20 (62). p. 189-201.

Artigo recebido em: 04/12/2009

Aprovado para publicação em: 21/05/2010