

## LEITURA: ACEPÇÕES, SENTIDOS E VALOR

### READING: MEANINGS, MEANING AND VALUE

*Luiz Percival Leme Britto*<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste ensaio, trato de verificar as acepções correntes do termo *leitura*, identificando suas especificidades e particularidades, de modo a poder estabelecer um referencial político-pedagógico para o ensino e a promoção da leitura. Sustento, com base na análise desenvolvida, que, não obstante o uso polissêmico de leitura autorizar expressões tais como leitura do mundo, leitura de imagem, leitura da situação, entre outras, há evidente especificidade quando se fala de leitura do texto e que tal distinção é particularmente importante para a ação educativa. Finalmente, apresento algumas considerações sobre o sentido da promoção da leitura – tomada como valor humanizador –, destacando o papel formativo e ético que lhe é implícito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, acepções e sentido; valor; ensino e promoção.

**ABSTRACT:** In this essay, I try to check the current meanings of the term reading, identifying its specific characteristics and particularities, in order to establish a political-pedagogical framework for teaching and promoting reading. I support, based on the analysis, despite the use of polysemic phrases such as reading allow expressions as “reading of the world”, “wordless reading”, “the reading position”, among others. There is a clear specificity when it comes to read the text and that this distinction is particularly important for the educational activity. Finally, I present some considerations on the sense of promoting reading - taken as a humanizing value - highlighting the role and ethical training which is implicit.

**KEYWORDS:** Reading, meaning and sense; value; teaching and promoting.

Faz parte do senso comum que “ler é bom”. É esse um valor bem estabelecido na cultura ocidental. Mas, ainda assim, é necessário indagar de que se fala exatamente quando se afirmar que ler é bom. É que, quando se fala em leitura, se está considerando algo mais que simplesmente saber ou poder ler ou usar essa habilidade para fazer coisas no dia-a-dia. Percebe-se, mesmo nos depoimentos da gente simples, que não sabe ler ou que não “lê” com frequência, que, quando se afirma que ler faz bem, que ler é bom, não se está pensando em leituras utilitárias, como as de uma lista, de instrução de medicação ou de receita de comida, mas sim imaginando-se leituras edificantes, leituras de livro, leituras de conteúdos que estão para além da vida prática.

Não há dúvida de que há um certo consenso social de que ler é um valor, e isso é bastante auspicioso, porque reflete uma perspectiva de ordem social em que se sobressai a vontade de humanidade. Contudo, como todo consenso, também esse traz inúmeras subdeterminações e banalizações que ameaçam a força criativa da ideia. Minha finalidade

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: [luizpercival@hotmail.com](mailto:luizpercival@hotmail.com)

neste ensaio é, desde o lugar da promoção da leitura, examinar algumas das questões e confusões que se fazem em torno do que seja leitura, reconhecendo em que circunstâncias esse valor é um valor e derivando algumas perspectivas metodológicas para o ensino escolar.

Para tanto, de forma bastante esquemática e assumindo o risco do didatismo, indago sobre dois aspectos essenciais para fundamentar a ação político-pedagógica da promoção da leitura, buscando estabelecer discernimentos e apontar para uma agenda positiva de formação. São elas: *Que é leitura?*; e *Que se quer promover quando se promove a leitura?*

### **QUE É LEITURA?**

*Leitura* é um vocábulo extremamente polissêmico, com muitas acepções e aplicações. Etimologicamente, teria a mesma origem de *escolha* e *eleição* (leg-; lec-; leit-), indicando, entre muitas outras coisas, o ponto selecionado para apresentar à audiência (sentido que ainda hoje reverbera no inglês *lecture*). Pode-se dizer, nessa direção, que a leitura tem a ver, mais que com decifração, com escolhas. E este parece ser, por outros e tortuosos caminhos, o sentido subjacente ao bastante difundido mote de que é o leitor quem dá sentido ao texto: seriam suas escolhas e projeções o cerne da significação ou significações que emergiriam no ato leitor.

Étimos, contudo, se, por um lado, ajudam a compreender como, em outros tempos, se constituíam e se produziam os sentidos, podem, por outro, ser traiçoeiros quando percebidos como verdade primeira ou fundamental. As palavras não têm propriamente um sentido original e aquilo que significaram em outros tempos pode ser apenas memória encravada nos sentidos novos. De fato, as palavras ganham significado em cada circunstância em que aparecem conforme os usos correntes e as conformações histórico-sociais, de modo que o sentido primeiro do ponto de vista de uma história da língua não é mais original que os sentidos atualizados em cada momento dessa história. Dizer que *leitura* é escolha – e, por decorrência, que o sentido que dela emerge resulta da projeção faz o sujeito –, apesar de ser uma ideia cativante, parece pouco interessante para compreender suas especificidades e as características.

Uma maneira de responder de forma mais precisa a pergunta *que sentido adquire leitura nos usos atuais?* é listar as possibilidades de uso da palavra – suas acepções – e verificar os sentidos e as implicações que se manifestam em cada caso, verificando as possíveis aproximações ou afastamentos que aí se fazem, eventualmente encontrando um núcleo comum e indagando de sua funcionalidade para o raciocínio.

Para ajudar nessa empreita, uso o verbete leitura do dicionário Houaiss, um dos mais importantes da cultura escrita brasileira contemporânea.

Leitura. *s.f.* (1382 cf. Sint Hist) ação ou efeito de ler 1 ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler <a l. penosa dos semi-analfabetos> 2 ato de ler em voz alta <a l. da ordem do dia> <a l. de uma proclamação> 3 ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar <a l. dos clássicos tornou-lhe mais elegante o estilo> 4 o hábito, o gosto de ler <a l. estimula a imaginação> 5 o que se lê; material a ser lido; texto, livro <leve alguma l. interessante para a viagem> 5.1 LITUR.CAT texto lido ou cantado por uma só pessoa, ger. extraído da Bíblia <é tradicional a l. nos refeitórios dos conventos e colégios religiosos> <na missa, a primeira leitura é normalmente retirada do Antigo Testamento> 6 conjunto de obras já lidas <sua l. não inclui obras hispano-americanas> 7 *fig.* maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento <a l. das entrelinhas de Machado de Assis> <os críticos realizaram uma l. muito limitada do filme> 8 matéria de ensino elementar <um livro de l.> 9 ato de decifrar qualquer notação; o resultado desse ato <a l. de uma partitura musical> <a l. de um instrumento de medida> <tem boa l. musical> <a l. do termômetro está acusando 25 graus> 10 FÍS registro do valor de uma grandeza obtido com um instrumento de medida 11 TEC decodificação, obtenção de dados de um dispositivo de memória, de um meio de armazenamento ou de outra fonte 12 POL *B* na terminologia parlamentar, a discussão pela assembléia de um projeto de lei <o texto da nova lei foi votado na primeira l.> 13 *ant.* m.q. *cícero* ('corpo 12').<sup>1</sup>

Seguindo com a análise, há que reconhecer, com base na acepção 1 e na primeira parte da acepção 3 do verbete, que o sentido mais imediato de *leitura* é a de *leitura do texto*, expressão que compreende pelo menos duas ações, de natureza distinta(s): a decifração – pela enunciação em voz alta ou mentalmente – do escrito; e a intelecção do conteúdo manifestado pelo texto. A acepção 2 corresponde a uma forma de realização da primeira e as acepções 4 e 5 supõem a extensão metonímica do sentido implicado na acepção 3.

As duas ações básicas de ler (decifrar e compreender) interligadas de tal modo que, em princípio uma implica a outra; contudo, são distintas em seus fundamentos e qualidades: um escâner pode realizar a primeira, mas não tem nenhuma condição de fazer a segunda; a segunda pode ocorrer em outras atividades humanas de que não participe a escrita.

É evidente que isso é insuficiente para compreender as nuances implicadas na leitura; o conceito de texto demanda investigação em função de suas múltiplas disposições e formas de aparição. A diversidade dos gêneros e de usos amplia as possibilidades de compreender e as formas de ação intelectual subentendidas na ação: a leitura de uma notícia não tem as mesmas características que a leitura da carta ou de um e-mail, que é distinta da leitura

de um ensaio, que não se faz do mesmo modo que a leitura de um romance. De todo modo, em primeira instância, o texto escrito aparece como o elemento base do ato de ler, de tal forma que as significações possíveis estão no plano da linguagem verbal codificada pela escrita.

Há, entretanto, outros sentidos para *leitura*, alguns registrados no dicionário, outros não. Um uso frequente e com valor bastante diferente do que se anotou até o momento é o caso da expressão *leitura da luz* (ou da água, do gás), situação em *leitura* tem como fundamento a decodificação de uma informação quantitativa codificada em parâmetros mensuráveis (sentido subsumido nas acepções 9, 10 e 11 do dicionário referido). A aproximação com o conceito de leitura registrado anteriormente limita-se à primeira das duas ações descritas, exatamente aquela relativa à decifração, que pode ser realizada por uma máquina. Aproxima-se dessa acepção a expressão *leitura ótica*, a qual é efetivamente processada por um instrumento decodificador (acepção 11).

O afastamento conceitual entre “o registro do valor de uma grandeza obtido com um instrumento de medida” e “a decifração e intelecção do escrito” fica evidenciado quando se observa que para identificar aquela que realiza a primeira dessas ações há em português um termo específico, que identificada o profissional responsável pela medição do consumo: *leiturista* (em oposição a leitor).

Há, sem dúvida, semelhanças entre esta acepção e a anterior: em ambas ocorre decifração, há informatividade, há tradução de valor de uma escala para outra e, em alguma medida, um ato interpretante. Mas sempre haverá para essa *leitura* a univocidade de sentido; caso contrário, se estará necessariamente diante de erro. Não há dúvida que se trata de uma especialização de sentido e ninguém, em sua razão, diria que a *leitura da luz* (ou de qualquer outro instrumento, por mais sofisticado que seja, como os comandos de uma aeronave), é uma prática leitora nos sentidos supostos nas acepções 1-5.

Situação de discernimento um pouco mais complicado é aquela em que se usa a expressão *leitura da mão* – ação própria de quiromantes – e, na mesma categoria, leitura das cartas, dos búzios, das vísceras de animais... Isso porque se esta diante de uma atividade em que, supostamente, se observam e se interpretam signos “impressos” em um objeto, considerando-se tanto sua forma como sua sintaxe.

A dificuldade está na natureza da ação. Contrariamente aos casos anteriores, os signos que se oferecem agora são indecifráveis pelas máquinas, uma vez que não têm valor pré-estabelecido – ele se manifestaria para o vidente; por isso, pessoas “comuns” não podem realizar tal leitura com sucesso: apenas os eleitos, iniciados na prática esotérica, teriam tal capacidade. As ranhuras da mão, a ordem de aparecimento das cartas, a distribuição dos bú-

zios no tabuleiro, a cor e as formas das entranhas de animais teriam o atributo, numa certa representação da existência, de tornar manifestas, por meio de signos a serem devidamente interpretados, coisas e situações desconhecidas de pessoas, coisas e situações passadas e futuras.

Interessantemente, não obstante o uso frequente da expressão *leitura da mão*, o dicionário Houaiss não prevê nenhuma acepção que reconheça esse uso, preferindo identificar *quiromancia*, dentro da rubrica ocultismo, como “suposta arte divinatória de prever o futuro segundo as linhas e os sinais da mão” e o *quiromante* como “a pessoa que pratica essa suposta arte divinatória”. Apenas no verbete *cartomancia* – talvez por descuido – aparece a expressão *leitura*: “suposta arte de adivinhar pela interpretação e leitura de cartas de jogar”.

A ausência da acepção neste dicionário parece deliberada. *Em leitura de mão*, apenas como metáfora ou alegoria pode-se encontrar um texto a ser decifrado e compreendido – de fato, subjaz aí a ideia de que os acontecimentos do cosmos estão desde logo “escritos” (o destino, a fortuna).

Dizer que se faz uma *leitura* neste caso – e se diz – tem a ver tanto com a ideia de signos como com o ato interpretante. E, não obstante ser imperativo reconhecer que há nessa atividade significação enquanto produção histórica e cultural, duas diferenças importantes – ambas decorrentes do mesmo fenômeno – se verificam quando se compara essa acepção com aquela que emerge de *leitura do texto*: não há estabilidade alguma nem nos pretensos signos nem nos resultados de sua interpretação, de modo que o resultado da leitura é inverificável (a não ser pela espera de que os acontecimentos preditos ocorram e confirmem ou não a predição). Como é bem sabido, diferentes intérpretes chegam a conclusões completamente distintas – opostas até – diante dos mesmos sinais, sendo impossível afirmar que um estaria mais de acordo com o sentido da informação codificada (simplesmente porque, ignorando-se a crença, não há sentido ou informação codificada).

Assim, se se pode afastar do conceito de prática leitora a acepção subjacente à expressão *leitura da luz* pela restrição da atividade intelectual além da decifração, neste caso há que apartar *leitura do texto* de *leitura esotérica* exatamente pela total ausência(de) estabilidade de sentido nesta última.

Situação mais sutil verifica-se quando se considera a expressão *leitura do jogo*, usada com frequência por esportistas e comentarista para se referirem à maneira como jogadores e técnicos percebem o andamento de uma partida, os esquemas táticos em questão e as possibilidades de intervenção exitosa. Em situação semelhante, encontra-se a recorrente expressão *na minha leitura*, utilizada para apresentar a opinião de alguém sobre alguma situa-

ção específica, como, por exemplo, quando, numa conversa sobre um desentendimento entre dois amigos, alguém diz: “na minha leitura, faltou um pouco de paciência de ambos os lados”.

Nesse caso, diferentemente do que se observou com relação à leitura esotérica, ocorre a possibilidade de coincidência e de verificação do resultado, de modo que o sentido produzido teria materialidade. Não há, contudo, signos propriamente, já que se trata de interpretação direta dos fatos e não de objetos simbólicos. A atividade intelectual – sensitiva ou racional – se faz sobre a realidade que se apresenta diante do analista, sem nenhuma mediação simbólica. Não por acaso, se se admitir que a acepção 7 do verbete prevê tal significação (o que não parece muito apropriado quando se consideram os exemplos oferecidos), há que atentar que o dicionarista cuida de informar que esse uso é de “sentido figurado”.

Se, no caso anterior, a distinção estava na dimensão interpretante, neste a distinção decorre da diferença do objeto. *Leitura* ganha contornos de ação interpretante em função da atividade intelectual organizada; em outras palavras, todo e qualquer gesto interpretante de fatos do mundo seria um gesto leitor – uma definição, sem dúvida, possível, mas certamente desinteressante para compreender *leitura*, uma vez que se perderia exatamente a especificidade da atividade intelectual mediada pela escrita. Por isso mesmo, seria no mínimo curioso afirmar que um jogador arguto e perspicaz, capaz de compreender a dinâmica do jogo, seria um bom leitor!

É bastante razoável considerar que esse uso da palavra *leitura* se faz por relação metafórica, com o sentido aproximado de “encontrar significação pessoal em algo com base nas suas observações e vivências”. Nessa perspectiva, seria semelhante à conhecida expressão de Paulo Freire *leitura do mundo*, que em muitas instâncias pedagógicas e de promoção de leitura tem sido usado como exemplo de leitura “criativa”, “verdadeira”.

No raciocínio que vimos desenvolvendo, trata-se de um caso de uso especial da palavra, uso que se afasta do conceito de leitura do texto por não implicar a mediação dos signos escritos. Contudo, tendo emergido em uma situação específica em que se considerava as possibilidades e formas – um congresso de leitura – é importante a consideração cuidadosa de seu contexto enunciativo para a compreensão apropriada.

Paulo Freire tratava de uma questão bastante específica: a importância do ato de ler. Em seu argumento, baseado em sua concepção de pedagogia participativa e dialógica, o educador buscava relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e se veem e atuam no mundo, bem como os processos pelos quais se realizava a educação de adultos. Recusando a educação instrumental de caráter autoritário e denunciando o processo de dominação e alienação que resultava da educação bancária, o educador tratou

de vincular de forma estrita o aprender a escrever ao afirmar-se dos educandos enquanto pessoa política, fenomenológica e epistemológica: o sentido de aprender a escrever estava na possibilidade de cada um e do coletivo de dizer aquilo que era e de projetar o futuro, intervindo na sociedade e modificando as forma de poder ser. A *Leitura do mundo* implicaria, portanto, o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de transformação da ordem social injusta. Em termos claros, só faz sentido aprender a *leitura do texto* se for para ampliar as formas de ser e de perceber o mundo. Nessa linha de raciocínio, a metáfora *leitura do mundo* é necessária para enfatizar o valor da literalidade da *leitura da palavra*.

Contudo, a forma como a expressão ganhou uso corrente no discurso pedagógico obriga-nos a uma crítica mais aguda. Ocorre que, numa perspectiva idealista e de senso comum, tem-se tomado *leitura do mundo* como simples extensão de leitura da palavra, de tal modo que aquela teria a mesma natureza que esta, ambas expressando possibilidades de produzir sentidos. Nos casos mais extremados, toma-se “mundo” como universo significativo a ser desvendado pela projeção subjetiva, sendo todas as expressões manifestações de ações interpretativas do sujeito. Trata-se, como se pode ver, de uma aplicação ingênua da ideia de *leitura* como escolha – aqui escolha sendo compreendida como dar sentido e significado às coisas.

Recentemente, ao atuar como avaliador de um prêmio de ações de promoção da leitura, encontrei-me diante da situação esdrúxula de ter em mãos um relato de um bom trabalho pedagógico em que – sob o argumento de que os alunos faziam leitura do mundo – não havia sequer uma única atividade com textos: “liam-se” telenovelas, buscando seus sentidos ocultos, motivações e relações. Não é o caso de desvalorizar o trabalho – que estava, aliás, muito bem articulado, trazendo uma interessante perspectiva pedagógica – mas sim de registrar que não era um trabalho de leitura, ainda que se considere a possibilidade de os alunos, com base no que tenham aprendido a partir dele, tenham ampliado a capacidade da crítica.

Observar este grave equívoco conceitual e político-pedagógico não representa, de forma alguma, negar o valor do raciocínio freireano, trata-se antes de valorizá-lo. E que se quer é recuperar, até mesmo para que se tenha em conta a ação educativa como processo emancipatória, a especificidade dos processos de ação e de compreensão da realidade.

Ainda mais sutil e de difícil consideração nos marcos conceituais que aqui se constituem é a expressão *leitura do filme* (ou do quadro, da peça, etc.), agora explicitamente enunciada na acepção 7 do verbete *leitura* do dicionário Houaiss.

Há, neste caso, um objeto cultural bem definido (não se está diante da própria realidade, mas sim de uma representação dela ou de uma projeção de uma possibilidade) e há o interpretante, que busca encontrar sentido naquilo com que interage; além disso, o “fato” projetado na tela pode ser o mesmo que se apresenta em um romance ou em uma exposição de um fenômeno natural (o universo, por exemplo), cuja contextualização e interpretação supõe, muitas vezes, referenciais outros além do próprio objeto. Pode haver sincretismo de linguagem (no filme, ao lado da imagem está a palavra, em diálogos ou narração).

As ações intelectuais que se realizam, contudo, são de ordens distintas. Diante de um filme em exposição, o espectador é testemunha direta do que se lhe apresenta e não decifra nenhum signo, tomando as imagens como a expressão mesma da realidade palpável e as compreende em sua concretude – evidentemente baseado em seu quadro de referências interpretativas, como ocorre em qualquer ação humana produtora e portadora de sentido. A mediação com o real se fez pela apresentação de outro real, imediatamente vinculado ao fato objetivo.

Assim, se no plano da especulação de correlações há alguma correspondência entre a imagem e o escrito, o mesmo não se faz no plano da recepção: a linguagem escrita projeta sinais, símbolos a serem associados, enquanto a imagem que se apresenta na tela é a coisa mesma. Por isso mesmo, não se pode controlar, como no caso da escrita, o ritmo da ação intelectual nem considerar outras possibilidades além daquela que se vê. Não se lê o filme com as mesmas dimensões que se lê o texto, não obstante a riqueza de ideias e de associações que se possam fazer de sua assistência.

A leitura do filme só se aproxima da leitura do texto enquanto derivação de sentido e de projeção de possibilidades. Em outros termos, aquilo que se chama de leitura do filme corresponde à da situação narrativa que se oferece ao espectador, e não a intelecção de símbolos. Por isso mesmo, o dicionarista aproxima o exemplo de leitura do filme à leitura das entrelinhas e considera que chamar esse processo de leitura só é possível no sentido figurado.

Finalmente, um último caso a considerar – o mais difícil – é a *leitura de imagem*, expressão corrente nas práticas e propostas pedagógicas e também em certas perspectivas de análise de orientação semiótica, quase sempre em consonância com o que se tem chamado de texto não-verbal. Não há dúvida de que a imagem “fala” (às vezes, uma imagem vale mais que mil palavras) e que em muitas situações discursivas contemporâneas interage de

forma estrita com o texto. A imagem não é a fala codificada, a não ser no caso de escritas pictográficas ou ideogramáticas, situação em que efetivamente se está diante de uma escrita.

Semelhantemente ao que se considerou quando da reflexão sobre o sentido de *leitura do filme*, a imagem se apresenta como fato objetivo e não como símbolo de outra coisa. As cores, formas, contornos de uma pintura ou de uma fotografia são percebidas como objetos concretos e, apenas num segundo movimento o intelecto busca outros valores ou sentidos (as alegorias, por exemplo). Ao *ler* uma imagem, o espectador trata de estabelecer relações e buscar compreender os efeitos anímicos que ela lhe propõe. Mas não pode decodificá-la nem encontrar um discurso verbal correspondem.

Interessantemente, no verbete que tomamos de referência para a análise, não se considera *leitura de imagem* como acepção apropriada de *leitura* (o que, claro, pode ser sempre considerado uma falha do dicionário). De todo modo, parece-me que há aí uma indicação importante: as imagens se veem, se percebem, se analisam e se interpretam como fato objetivo. Pensar *leitura de imagem* como *leitura literal*, ou comum extensão direta desta, decorre do equívoco de considerar imagens estilizadas (já que não se trata de simplesmente dizer que o conceito se aplica a qualquer paisagem que se apresente diante dos olhos) como texto propriamente dito.

A forma da ideia de leitura de imagem decorre de dois aspectos importantes da produção cultural: a criação de imagens em forma bastante convencionalizada – a pintura e a fotografia; e a publicação em livros e revistas de histórias cujo elemento nuclear é a imagem (livros de imagem e histórias em quadrinhos). No caso da pintura, trata-se de reconhecer um objeto cultura que não é o mundo em si, mas uma forma de percebê-lo (uma forma de fazer ver), de modo que sua apreensão implica tanto aprendizagem de técnicas, relações, processos que permitam a interação mais aguda com o objeto estético; no caso das histórias baseadas na imagem, a situação é semelhante à da leitura do filme, quando se oferece uma narrativa; a pessoa, ao interagir com um livro de imagem em que se narre uma história tem de estabelecer relações, preencher vazios, acompanhar ações, perceber sentidos na forma dos traços. Saber fazer isso é uma ação intelectual específica que está para além do mero ver e que, de certa forma, aproxima-se dos processos e produtos da leitura. Contudo, não há propriamente signos no sentido estrito do termo, e sim objetos que se oferecem diretamente à visão.

O que estes exemplos demonstram acima de tudo é que a atividade intelectual e sensitiva supõe diversas dimensões e que há um fluxo contínuo entre elas. Reconhecer essa aproximação e a interação entre as dimensões significantes, contudo, não é a mesma coisa que assumir que são ações de mesma natureza.

Seria possível buscar outros casos para análise, mas parecem suficientes os exemplos elencados. Eles oferecem a clara percepção da polissemia da palavra *leitura* e a existência de múltiplas acepções, resultado ora da associação com o princípio da decifração, ora por derivação do princípio interpretativo. Como todas pertencem à palavra, seria despropositado afirmar que o uso da palavra *leitura* nesta ou naquela acepção é impróprio; mas é igualmente impróprio supor que tenham a mesma significação ou que se possa imaginar uma significação única e geral para todas ou que se o tipo de parentesco que estabeleçam seja de mera contiguidade.

No que tange à pedagogia da leitura, interessa especialmente observar que interpretar não é ler (ainda que faça parte da leitura), da mesma forma que uma leitura é diferente de uma escuta de falas do dia a dia. O teatro, a música, o cinema, a pintura, assim como a aula, não são leitura propriamente: supõem processos intelectuais diferentes, mesmo que muitas vezes tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto. Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos de cultura, mas exatamente para evitar um pernicioso e inútil pan-conceito de leitura. Se tudo for leitura, ler não será nada.

É certo que, em situações especiais, a primeira das duas ações compreendidas no ato de ver – a decifração – pode ser elidida (quando, por exemplo, se enuncia em voz alta o texto escrito para uma audiência que, por algum motivo, não realize a decifração) e, ainda assim, a leitura ocorrer – a isso tenho chamado de “ler com os ouvidos” (assim como, no caso do braille, se lê com as mãos e na *leitura labial* e em LIBRAS se escuta com os olhos); e é certo também, que em muitas situações, a leitura ganha contornos de automatismo, como nas instruções de direção, identificação de lugares, avisos, etc. Mas, mesmo nestes casos, toda a atividade intelectual e discursiva é mediada pelo escrito.

Isso supõe reconhecer que, para além da decifração, a intelecção do texto ganha contornos bastante diferentes quando se consideram as formas de realização dos escritos. Ler, em alguma medida, especialmente pelo modo como se constituiu a modalidade escrita na sociedade ocidental, implica a interação intelectual com discursos cuja organização se afasta das formas da oralidade, com léxico, sintaxe e prosódia próprios, sustentando-se sobre outro tipo de referencialidade, mais distante do contexto imediato e vinculada a estratégias mais tensas de representação, ocupando lugar específico na dimensão cultural e intelectual. Ademais, em razão de sua materialidade, o texto escrito oferece condições muito particulares de metacognição: a pessoa pode verificar o que leu, chegar a correção de termos, estabelecer relações explícitas entre partes do texto, enfim controlar o processo intelectual, o tempo em que esse se realiza e seus resultados.

A leitura não é uma prática superior a outras formas de inteligência, interpretação e projeção do mundo. Ler o contexto, ler a mão, ler o jogo, ler o mundo, ler um quadro, ler um filme são ações culturais e intelectivas diferentes de ler o texto, com maiores ou menores aproximações. De fato, ao pôr-se como sujeito diante do mundo, a pessoa, na busca da compreensão dos fatos, realiza múltiplas ações, quase sempre de modo articulado. Ler é uma delas.

Reconhecer isso é fundamental para pensar uma ação político-pedagógica consistente e coerente de promoção de leitura.

### **QUE SE QUER PROMOVER QUANDO SE “PROMOVE DA LEITURA”?**

O primeiro aspecto que salta à vista – aparentemente paradoxal – é o de que o destinatário da promoção da leitura é alguém que *sabe ler* e que e, por razões várias não “lê”. No caso de uma ação educativa que tenham como sujeitos pessoas analfabetas não se busca diretamente o estímulo à prática de leitura, mas sim a alfabetização – do que se conclui que promoção da leitura não é ensinar a ler, ainda que se possa dizer que seria o primeiro e fundamental passo para que alguém se torne leitor.

Do raciocínio que se expôs acima, depreende-se que “ler”, no âmbito da promoção da leitura, não corresponde ao “ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral” – acepção primeira e denotativa constante dos dicionários. De um modo geral, pode-se postular que o se quer é estimular “o hábito de ler”, entendido como o gesto deliberado de tomar com relativa frequência *determinados* tipos de textos para ler.

Lê-se para deleite pessoal, fruição, entretenimento, como quando se pega um livro ou uma revista e deixa-se que o pensamento flua sem compromisso ou objetivo além do prazer de ser e de experimentar situações, ambientes, acontecimentos. Lê-se igualmente para buscar informação do que ocorre na política, na economia, na ordem social, como quando se faz a leitura frequente de jornais e periódicos; lê-se, ainda, para instruir-se sobre coisas práticas ou interessantes ou em busca de ampliação de conhecimento, seja sobre história, ciência, cultura; e pode-se, também, ler como forma de autoconhecimento ou aprimoramento pessoal. As finalidades podem se sobrepor, não se excluem necessariamente.

Há, aparentemente, duas situações de leitura que parecem não compor com este quadro: de um lado, estão as leituras automáticas e pragmáticas – aquelas que se impõem à pessoa no espaço social para fazer as coisas da vida contemporânea numa sociedade norma-

tizada, tais como deslocar-se, cuidar de si, controlar contas, realizar pequenas tarefas, manter relacionamento pessoal (bilhetes, cartas e e-mails e inserções em sites de relacionamento); de outro lado, aparecem as leituras, por assim dizer, obrigatórias, como as relativas às atividades profissionais e as de estudo. Enfim, supõe que o gesto de ler seja voluntário, desobrigado, ainda que “comprometido”, no sentido de que representa um investimento pessoal em algo importante. Por isso mesmo, a autonomia e a escolha são aspectos bastante valorizados.

Cabe perguntar, para que o óbvio não permaneça implícito, por que estimular esse hábito (prática, costume). A resposta, ainda óbvia, é a de que a leitura frequente permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade. Seria, portanto, um hábito humanizador.

É certo que há, especialmente na sociedade moderna tecnológica, outras possibilidades de realização desse processo. A convivência com pessoas de diferentes formações e a interação com produtos diversos da cultura em ambientes em que circulam informações, compreensões e representações no mundo e da vida, assim como a audiência do rádio e da TV e a utilização de mídias eletrônicas, podem possibilitar o alargamento dos horizontes intelectuais e culturais. Contudo, essas possibilidades parecem não ter a mesma densidade formativa e, quando têm, supõe um modelo de intelectualidade que desemboca, de alguma forma, na leitura frequente.

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, *leitura*, passa a ser entendida como *prática social circunstanciada*, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade.

Disso se pode concluir que promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Um valor, portanto. Um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude.

Tal perspectiva, no entanto, corre o risco de nulidade se perde a dimensão de que o pertencimento ao mundo é tenso e conflituoso, a sociedade é marcada pela desigualdade e pela disputa de valores e de fazeres políticos. Somente no momento em que se reconhece e se vive o conflito é que, em alguma medida, a experiência de ler ganha dimensão humanizadora.

O simples hábito de ler descomprometido, sem a reflexão aguda do sentido das coisas, numa condição em que a pessoa é levada pelas circunstâncias e motivada por inte-

resses pragmáticos (como seria para tornar-se mais competitivo ou ler para divertir-se e esquecer) se caracteriza como uma situação de alienação. O que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significação e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes de vida. Em termos claros, a pessoa não tem controle ou consciência nem da atitude nem das coisas nela implicadas; não compreende o alcance e as consequências dos fatos e dos gestos.

Essa última consideração obriga perceber que a simples propaganda da leitura e sua associação a atitudes descomprometidas de entretenimento – sob o suposto de que haveria um subproduto desse gesto que seria o potencialização do interesse por outros assuntos e novas e mais interessantes leituras, algo imprevisível e sem evidência objetiva – não significa propor um valor nem estimular o compromisso desimpedido com a humanidade; da mesma forma, vincular a prática da leitura aos ganhos materiais ou de posicionamento social, em função da ampliação da capacidade de ação, não é mais que reduzir essa prática à dimensão pragmática da competitividade.

A compreensão equivocada da dimensão formativa da leitura se manifesta também quando, sob princípios pedagógicos equivocados, sustenta-se que é o leitor quem dá sentido ao texto e que suas escolhas são sempre legítimas. O *ser* humano é histórico, e não biológico – não existe ser canino! ou ser felino! Cada indivíduo é a realização de uma singularidade irreduzível que se faz na experiência íntima do corpo na dimensão histórica, a um tempo particular e geral.

O gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Trata-se de um a questão delicada e tensa, uma vez que ninguém tem a verdade do gosto e do bom, as escolhas e as avaliações são sempre processos conflituosos, com múltiplas dimensões; mas é certo que, a sociedade massificada, a afirmação pura e simples da legitimidade do gosto espontâneo é, de fato submissão à ordem da produção cultural alienada e alienante.

Igual raciocínio se aplica ao conceito de autonomia. Se se admite que autonomia supõe discernimento e compreensão dos processos envolvidos, é imperativo reconhecer que ela não é um parâmetro do tipo sim ou não, mas uma medida relativa com base na própria experiência e nas dimensões estruturantes da ordem social; parafraseando Sartre, deve-se reconhecer que, do mesmo modo que a liberdade, *a autonomia não é, ela se conquista numa situação histórica*. O desafio pedagógico nesse caso está exatamente em como respeitar o gosto conhecido (admitindo, portanto, sua leitura de mundo) e promover a autonomia (recu-

sando, assim, o autoritarismo da referência absoluta) sem perder a dimensão política da formação do leitor. Em outras palavras, ao propor uma leitura aos alunos, o agente formador está considerando seu potencial de transcendência, de instigação de novas experiências e reflexões.

Inevitável, contudo, é viver a contradição: estimular a livre escolha não é errado, mas tampouco é a totalidade; certamente, é errado dizer que o que o leitor escolhe é bom e basta; a promoção da leitura não pode submeter-se (ao) mimetismo do imediato, devolvendo a cada um o que lhe já é conhecido; ela precisa buscar um diferencial – a potencialidade de abrigar o conhecimento humano.

Enfim, a promoção da leitura não pode pautar-se nem pelos ditames do mercado editorial ou da indústria da informação e do entretenimento, nem pela necessária disciplina da aprendizagem escolar. No primeiro caso porque isso seria simplesmente tomar da leitura seu valor humano e substituí-lo pelo valor de mercadoria – portanto, fazer dela um elemento de alienação; no segundo caso, porque ou se negaria o caráter organizador e sistematizador próprio da educação escolar ou se esvaziaria da leitura seu caráter de ação desimpedida, desobrigada, ainda que “comprometida”, de alguém que busca a si, ao outro, ao mundo e à vida.

### **Nota**

<sup>i</sup> Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – eletrônico. Versão 1.7. Setembro de 2004. Instituto Antônio Houaiss / Editora Objetiva.

Recebido em novembro de 2011

Aprovado em março de 2012