
Uma Leitura Crítica da Crise da Leitura*

LÍDIA SILVA DE FREITAS

Departamento de Documentação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro

FICAMOS habituados a ouvir e a falar de uma «crise da leitura» sem refletir em que exatamente ela se constituiria. Invariavelmente essa expressão envolve aspectos quantitativos e/ou qualitativos da leitura da palavra escrita¹. No primeiro caso, confronta-se o tempo dedicado por uma determinada sociedade aos meios impressos de comunicação com aquelas dedicadas aos meios eletrônicos. É comum, ainda, comparar-se o ritmo de expansão do número de leitores efetivos com o crescimento do número de leitores potenciais de uma comunidade. Os aspectos qualitativos da crise se dividem entre a análise do material lido, onde sempre o livro é privilegiado pelos analistas em detrimento de outros materiais de leitura (como revistas, jornais etc.) — e mesmo entre os livros é considerado como padrão a leitura de textos literários e não os informativos, didático-acadêmicos, técnicos, etc. — e a análise da «qualidade da leitura», onde se afirma existir um empobrecimento dos sentidos produzidos pelos leitores na leitura de textos. Ou seja, a crise se caracterizaria por ler-se pouco e/ou material de leitura não qualificado e/ou pouco compreender-se² do que se lê.

Note-se que todos os critérios aqui apontados para a caracterização da crise, em si, são passíveis de questionamentos e consumiriam longas argumentações para demonstrar que não se baseiam em preconceitos culturais.

* Artigo baseado em apresentação ao 2.º Encontro Internacional de Bibliotecários de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, 3-8 Abr. 1994, promovido pela Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários.

Na literatura brasileira sobre o tema não se tem avançado muito no sentido do aprofundamento da questão e grande parte dessa literatura — especialmente a produzida na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação — ainda é fundamentalmente presa do discurso dominante do senso comum. Esse discurso, ainda que seu emissor não tenha a consciência de fazê-lo, costuma apenas reforçar o papel da leitura como mais uma das muitas cunhas que separam culturalmente as classes sociais.

Ao elaborar este ensaio, buscamos problematizar certos aspectos da chamada crise da leitura e apresentar algumas hipóteses básicas sobre o tema. Estas reflexões buscam ultrapassar o discurso do senso comum pois, a nosso ver, ele tende a reproduzir algumas das próprias raízes do problema. A forma de ensaio se justifica por não pretendermos esgotar o tema e por permitir uma maior liberdade acadêmica na articulação de idéias.

Restringiremos nossas análises aos aspectos institucionais e pedagógicos que envolvem a produção da leitura de textos escritos, por considerarmos que, como profissionais da informação, atuamos em instituições culturais e nelas concretizamos nossas visões sobre leitura e o que com ela se relaciona.

Começaremos o artigo por introduzir a leitura nos âmbitos da escola e da biblioteca, analisando os fundamentos pedagógicos que ainda presidem a relação entre essas instituições e os que a elas acorrem. No segundo momento, buscamos analisar a constituição do leitor que, no Brasil, é predominantemente escolar. No terceiro item, sistematizamos algumas conclusões sobre o leitor, sua conformação e os papéis dos intermediários de leitura. Ressaltamos, no quarto item, uma conclusão especial, onde acreditamos contribuir para uma apresentação em novos termos da problemática social e cultural da leitura de textos escritos. No quinto e último bloco, apresentamos algumas reflexões (provocações) sobre o atual desempenho teórico dos bibliotecários sobre o tema.

A escola, a biblioteca e a leitura

Entre os intermediários de leitura, isto é, as entidades sociais que na civilização ocidental vêm já tradicionalmente atuando entre os produtores de textos e seus leitores, podemos ressaltar duas instituições: a escola e a biblioteca. As duas compartilham, a nosso ver, aspectos contraditórios em suas funções como intermediárias de leitura. Ainda, infelizmente, predominam, tanto em uma quanto em outra, práticas pedagógicas que não trabalham com o saber que o educando/usuário traz para a instituição e mesmo o negam como tal. As «leituras do mundo» que esse educando/usuário traz

são sua identidade cultural, saberes da experiência, que, como afirma Pondé, se forjaram com sensibilidade, astúcia e inventividade³. Essas leituras de mundo são importantes possibilidades de estabelecer pontes de sentidos entre as *informações* novas que o texto pode trazer e o que já está estabelecido como *conhecimento* para o leitor. Se esta identidade não é aceite e acionada para a construção do novo conhecimento é porque ainda predomina o que Freire chama de «concepção bancária de educação», na qual acredita-se que o conhecimento pode ser «depositado» nas mentes disponíveis dos «receptores»⁴. Dito de outra maneira: se reconhecemos o processo de conhecimento como um processo de *reelaboração dos sentidos* que damos para os fatos que observamos⁵, não se pode conceber tal reelaboração sem a convocação dos sentidos formulados anteriormente.

A cultura oficial, institucionalizada — que é a erudita — quase sempre induz a *uma* avaliação do que tem ou não valor, do que é conhecimento, do que não é, etc. Também é a cultura erudita que fornece os critérios para a definição dos conteúdos considerados adequados para veiculação institucional, afastando os conteúdos avaliados como de outros âmbitos. Na escola, este crivo se concretiza nos conteúdos programáticos e na biblioteca, via acervos e tipos de atividades desenvolvidas. Pêcheux chega a afirmar que através dos acervos, os aparelhos de poder de nossas sociedades gerenciam a memória coletiva⁶. Essa univocidade e unidirecionalidade da «cultura» — do «culto» para o «inculto» — não propiciam a experiência da diversidade, do lúdico, do pensamento que se critica a si mesmo.

Podemos afirmar que essas instituições vêm tentando «difundir cultura» sem trabalhar com a curiosidade, com a troca, a crítica, com a cumplicidade de ensinar/aprender, a escola pouco criando espaços para os sentidos que os alunos já elaboraram para seus mundos e a biblioteca ainda raramente propiciando situações para manifestações e registros culturais diversos dos considerados eruditos. Em tais circunstâncias, as condições de produção de sentidos — construção de *conhecimento* — são bastante dificultadas, levando ao simples *repasso de informações*, que somente serão incorporadas como conhecimento se o educando estiver de posse de instrumental para fazê-lo quase que independentemente da instituição: conhecimentos anteriores correlatos, intertextualidade, abstração e lógica formal exercitadas, etc. Esses instrumentos são distribuídos desigualmente entre as classes sociais já que as variadas vivências de diferentes setores sociais reforçam capacidades/habilidades e aspectos diversificados da vida e do mundo.

Na verdade, estamos falando de um conflito político, já que apontamos para uma questão de poder: *quem pode* e *quem não pode* expressar-se cultu-

ralmente. Sem o acolhimento do universo simbólico do educando/usuário não há o estabelecimento de nexos que permitam a reflexão crítica, e sem crítica não há compreensão ou conhecimento.

Refletimos mais especificamente sobre esta importante questão que é básica para o propalado «prazer de ler»: a compreensão de textos.

A escola e o ensino da língua e da leitura

Vamos pensar na trajetória comum da constituição escolar do leitor. O ensino escolar da língua — instrumento de comunicação — tradicionalmente vem sendo normativo e analítico. A linguagem, que é socialmente constituída, é abordada de forma prescritiva e normativa — da norma considerada culta — é claro. Transforma-se, assim, em mais um instrumento de silenciamento de outros registros e normas da língua. O texto, por sua vez, é tratado de forma analítica, sendo decomposto no que são considerados, na abordagem tradicional, seus constituintes: palavras, frases, etc.⁷ Porém, há consenso de que a produção de sentidos não se dá no nível das palavras («leitura pobre», «leitura literal») e sim, nas conhecidas entrelinhas e nas lacunas textuais, que devem ser «preenchidas» de significados pelo leitor. Como alerta Silva, a escola vem ensinando uma coisa — trabalho analítico ao nível frasal — e exigindo outra — compreensão do não dito.

Essa é uma contradição que vem sendo tratada pela escola de forma escapista, recorrendo à ideologia dominante que termina por considerar a leitura como mais uma questão de *dom*, que uns desfrutam e outros carecem.

Averbuc, baseada em Bourdieu afirma que:

[...] nas relações entre cultura, educação e sociedade há silêncio com respeito aos pré-requisitos para a apropriação da cultura, ou para a aquisição de uma competência para a arte, é um silêncio intencional, porque torna possível legitimar um privilégio social, pretendendo que ele é um dom da natureza⁸.

Algumas conclusões

O exposto leva-nos a concluir que a produção dos sentidos do texto enfrenta muitos obstáculos nas instituições que foram forjadas para propiciá-la.

O descaso com a análise dos processos de produção de sentido e a quase ausência de esforços deliberados para interferir nesses processos (que implicaria maior intimidade entre educadores e educandos em suas expe-

riências, vivências etc.), contribui para a continuidade da «sacralização» do ato de ler. Chamamos de sacralização da leitura a visão iluminista que, como analisa Perrotti⁹, trata a leitura como «caminho para a salvação das trevas da ignorância», o instrumental de «aprender a pensar» e que, sem leitura, o homem ficaria aquém de sua humanidade potencial. Freire também denuncia esse discurso como «visão mágica da palavra escrita»¹⁰, onde é supervalorizado o registro escrito de textos e subestimado aquele que não acessa ou não utiliza freqüentemente a leitura e/ou escrita.

Ao chamar a atenção para o equívoco da absolutização da leitura como instrumento cultural por excelência, não queremos retirar ou mesmo diminuir sua importância. Na civilização ocidental, quem não lê é aliado de significativa parcela das possibilidades de comunicação. Nossas sociedades fundam na forma escrita a maior parte de seus conhecimentos e a quase totalidade dos documentos instituidores dos direitos da cidadania são também dessa forma registrados. Apenas denunciemos o caráter elitista do discurso que só valoriza a palavra escrita em detrimento do mundo da oralidade e de outras formas de significação que são cultura. Mesmo educadores e bibliotecários progressistas freqüentemente deslizam para essa sacralização.

A visão dominante de doação da leitura de cima para baixo, do «culto» para o «inculto» é autoritária e tem-se constituído em mais uma forma de violência simbólica, na qual desconsidera-se as manifestações culturais da grande maioria do povo, ou mesmo as produzidas pela indústria cultural, vistas como impróprias ou indignas do ambiente cultural institucionalizado. Freire alertou-nos com relação a este ponto na formação de acervos e na forma de encarar os usuários em bibliotecas públicas e populares¹¹, onde ainda são raras as iniciativas que buscam analisar as reais necessidades informativas das comunidades atendidas por seus serviços. Quando essa análise é feita, seus resultados costumam ser bastante surpreendentes¹². Mesmo quando há a busca de um maior contato com a comunidade que a biblioteca visa atender, as iniciativas quase sempre se restringem a utilizar técnicas de *marketing* apenas para divulgação de serviços pré-concebidos para «usuários genéricos», com intenção de promover o uso de acervo também pré-constituído.

Uma conclusão especial

Para além da crítica ético-política ou humanista às posturas aqui questionadas, está a constatação de que elas levam à não consumação da leitura como ato cultural, isto é, gerador de sentido.

O que tem sido já tradicionalmente caracterizado como crise da leitura, a nosso ver, é a parte visível, o resultado de um conflito de poder que materializa-se em vários níveis culturais: linguístico, didático-pedagógico, institucional, etc. Juntamente com Alves¹³ podemos comemorar a recusa cultural à violência simbólica: o propalado fracasso escolar pode ser encarado como resistência cultural e deve servir de pretexto para análises mais apuradas dos procedimentos didático-pedagógicos adotados. A chamada crise da leitura é ligada à falência das instituições mediadoras de leitura, que atuam de forma tradicional, como meio de difusão cultural.

As reflexões até agora desenvolvidas permitem-nos afirmar que a democratização desses micros e macros poderes transformarão as condições de produção dos sentidos e do prazer de ler. Como conclui Pondé em artigo, após relatar experiências escolares de leitura bem sucedidas,

[...] de tudo, o que fica provado é que quanto mais diálogo e participação se propõe ao aluno, maiores oportunidades surgirão para as práticas docentes e para o crescimento interior do educando¹⁴.

Isso mostra que podemos — e devemos — inverter o discurso, tão comum, de que

A LEITURA É IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E CRIADOR
para

O CIDADÃO CRÍTICO E CRIADOR É IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR, QUE POR SUA VEZ PODERÁ CADA VEZ MAIS SER CIDADÃO CRÍTICO E CRIADOR ETC. ...

Novas relações de poder nas instituições culturais poderão propiciar o *ato cultural e social da leitura*, independentemente da função de lazer ou informação (já que as duas envolvem intertextualidade, crítica, criação, etc.).

Reflexões sobre o bibliotecário e a leitura

Estão os bibliotecários analisando as questões envolvidas com a leitura além da aparência, buscando sua essência?

Recentemente procedemos a levantamento da produção intelectual sobre leitura nos periódicos mais conceituados do Brasil em Bibliotecono-

mia e Ciência da Informação e avaliamos que esses textos, além de poucos, quase não avançaram no aprofundamento da temática, recaindo em muitos momentos nos mesmos lugares-comuns do discurso dominante sobre leitura: não explicitação do conceito de leitura abordado (confundida várias vezes com decodificação da escrita); sacralização da leitura e da escrita (envolvendo a visão salvacionista e missionária dos intermediários de leitura); abordagem a-histórica e descontextualizada do ato de ler e, como extensão, visão autoritária e elitista da temática. A própria abordagem das contradições culturais e pedagógicas como *crise*, parece refletir uma visão funcionalista dos fenômenos sociais, onde cada instituição ou ator desempenharia um papel para o funcionamento da «máquina social» e onde os fatos imprevistos ou indesejáveis são tratados como disfunções e não oriundos das próprias contradições sociais¹⁵.

Essas «leituras» da leitura derivam de uma série de fatores cujo esgotamento jamais caberia no âmbito de um artigo. Porém, dentro de nossa proposta inicial de levantar alguns aspectos para reflexão, apontemos alguns destes fatores.

Em nosso entender, a dificuldade vivida por esses profissionais em descolar-se do discurso dominante e até em considerá-lo objeto de estudos, resulta, por um lado, de formação universitária ainda fundamentalmente tecnicista e freqüentemente pouco reflexiva em termos teóricos sobre cultura e difusão cultural em geral — ironicamente, o âmbito de atuação por excelência do bibliotecário. Comumente não é incentivado no futuro bibliotecário o espírito de curiosidade, de inventividade, reproduzindo-se também aqui os mesmos problemas didático-pedagógicos analisados neste ensaio. Tanto os professores quanto os futuros bibliotecários passaram pelo processo escolar que não trabalhou com a leitura crítica/ativa/prazerosa.

Pécheux vai além quando analisa a relação entre leitura e os profissionais da informação. Em sua visão, o próprio caráter do trabalho documental impõe o apagamento do sujeito-leitor atrás da instituição que o emprega. Estes profissionais desenvolvem a «prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado ou de uma empresa»¹⁶. Nessa abordagem, a quase total ausência de esforços desveladores do ato da leitura se liga diretamente à necessidade de esses profissionais reproduzirem a «leitura consagrada»: a leitura do poder. Pécheux relaciona esta afirmativa a

[...] uma divisão do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo «interpretações», constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa

subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento «literal» dos documentos, as ditas «interpretações»¹⁷.

Para ultrapassarmos essas determinações e círculos viciosos é importante que reflitamos sobre os conceitos e preconceitos culturais que respaldam nossas práticas pedagógicas nas instituições de ensino e nas bibliotecas. Reavaliemos nossas práticas culturais à luz do reconhecimento de que qualquer projeto pedagógico — na escola ou na biblioteca — é sempre um projeto de cidadania e que inevitavelmente repousa sobre alguma visão do homem e da sociedade. Utilizemos o importante tema da leitura como oportunidade de reflexão e revisão de conceitos e posturas.

Notas

¹ José Marques de MELO, «Livro, Escola e Comunicação de Massa: anotações sobre a crise da leitura», *Comunicação e Arte*, São Paulo (11) 1982, p. 113-124.

Nesse artigo encontramos interessante síntese das principais pesquisas desenvolvidas nacional e internacionalmente sobre o que se costuma chamar de «crise da leitura».

² Em vários momentos deste artigo usaremos a expressão «compreensão de textos» indicando a possibilidade de o leitor produzir sentidos passíveis de serem inscritos no texto. O uso de tal expressão justifica-se por tratar-se de artigo voltado para profissionais da informação que pouco provavelmente têm familiaridade com as concepções de leitura fundadas na Análise do Discurso. Nesta visão, a relação autor/leitor/texto nega a possibilidade de pensar-se:

a) um autor onnipotente, cujas intenções controlassem todo percurso da significação do texto;

b) a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação; e, ainda,

c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura.

Outro importante rompimento desta com outras concepções de leitura é sua compreensão da «incompletude» do texto, onde o leitor preenche o que está implícito e que envolve *intertextualidade* («relação de um texto com outros — existentes, possíveis ou imaginários»). Do exposto conclui-se que, nessa visão, não cabe a concepção de *um* sentido para o texto e nem a de sua «compreensão verdadeira». Citações de Eni P. ORLANDI, *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

³ O reconhecimento das leituras de mundo e universos simbólicos dos educandos/usuários como saberes que devem ser considerados pedagogicamente, não implica sua idealização como saber suficiente que dê conta dos aspectos do mundo e da vida que as instituições culturais buscam dar. Implicam, em qualquer caso, respeito como identidade cultural e como fundamento do processo de conhecimento, ainda que o educador/bibliotecário considere suas leituras de mundo ingênuas ou insuficientes.

⁴ Paulo FREIRE, *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 93 p.

⁵ Maria Onice PAYER, *Educação Popular e Linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 13.

⁶ M. PÉCHEUX, «Ler o Arquivo Hoje». In Eni P. ORLANDI, (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, (Repertórios) p. 57.

⁷ Maurício da SILVA, *Como Trabalhar o Texto no 1.º e 2.º Graus: uma proposta prática*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ 1992. (Cadernos Didáticos; 3) 38 p.

⁸ Lígia M. AVERBUC, «A Questão da Leitura ou a Crise da Escola». In Eliana YUNES, (coord.). *A Leitura e a Formação do Leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984, p. 29-36.

⁹ Edmir PERROTTI, *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990, 108 p.

¹⁰ Paulo FREIRE, «Alfabetização de Adultos e Bibliotecas Populares: uma introdução». In *A Importância do Ato de Ler*. 23.ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989, p. 22-35.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Lígia M. M. DUMONT, «A Ação do Carro Biblioteca ou o Desafio de se Iniciar o Gosto pela Leitura em Comunidade de Baixa Renda» *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, 19 (1) Mar. 1990, p. 24-38.

Interessante o relato da autora sobre as necessidades de informação em comunidade de baixa renda, apesar de a autora, em nosso entender, não haver nesse texto avançado substancialmente na análise teórico-conceitual dos aspectos que foram tratados.

¹³ Rubem ALVES, «Pinóquio às Avestas». In *Estórias de quem Gosta de Ensinar*. 12.ª ed. São Paulo: Cortez, 1984, p. 9-12.

¹⁴ Glória PONDÉ, «Como Despertar o Prazer da Leitura». *Leitura, Teoria e Prática*, Porto Alegre, (2) 1 p. 16.

¹⁵ No texto referenciado a seguir, Solange P. MOSTAFA, Ademir B. A. de LIMA, Eduardo I. M. MARANON, «Paradigmas Teóricos da Biblioteconomia e Ciência da Informação», *Reflexão*, Campinas, 18 (57) p. 150-171, Set./Out. 1993, os autores apontam para a tendência de os pesquisadores das Áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação de, ao tocarem em suas análises em temas sociais, utilizar a corrente sociológica funcionalista, da mesma forma que utilizam a abordagem behaviorista ao tratarem de temas psicológicos. Tais perspectivas não são únicas em suas áreas e, nem ao menos constituem-se em seus padrões teóricos. Penso que servem frequentemente como recurso explicativo em áreas limítrofes de conhecimento por não requererem, para sua compreensão, maiores rompimentos com as explicações do senso comum e da ideologia dominante.

¹⁶ PÊCHEUX, *op. cit.*, p. 57.

¹⁷ *Ibidem*, p. 58.

Tive a sorte de os meus pais, avós, tios serem bons leitores e de sempre ter dormido em quartos com muitos livros, que não me pertenciam mas de que me fui apropriando.

Cedo larguei os contos infantis, as histórias tradicionais, porque ao lado da cabeceira da minha cama, em Monção, havia um armário com a coleção completa de Júlio Verne, com romances de Salgari e Paul Ivoal (e também

* Texto da comunicação apresentada ao 3.º Colóquio «A Literatura Infância-Infantil e o Ensino» promovido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Brasília, em 1994.

Agradeço aos profs. Tânia Clemente de Souza e Maurício da Silva, ambos da Universidade Federal Fluminense, as críticas e sugestões à primeira versão deste artigo, responsabilizando-me, porém, por quaisquer equívocos que porventura nele existam. Agradeço, também a revisão dos originais feita por Cléa Cury.