



DA DECODIFICAÇÃO AO PROJETO DE LEITURIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LEITURA NAS ESCOLAS

FROM DECODING TO THE READING PROJECT: SOME PERSPECTIVES FOR THE READING TEACHING IN SCHOOLS

Fernando Alisson Santos Sampaio

<https://orcid.org/0000-0002-9028-1525>

Simone Bueno Borges da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-2769-6514>

Resumo: Nos dias atuais, muitos estudos no campo dos Letramentos têm se debruçado sobre a divisão social das técnicas de uso da escrita, cujo efeito, numa sociedade hierarquizada e estratificada, desvela e aponta, conseqüentemente, para uma distribuição desigual das técnicas de acesso aos bens simbólicos, assim como reforça os traços excludentes da população brasileira. Entre os aspectos que corroboram para este cenário está uma proposta de ensino de leitura com foco na Alfabetização, desprezando, assim, as dimensões sociais e políticas do ato de ler. A partir disso, formamos muitos alfabetizados e poucos letrados. Em conseqüência, há a expansão do iletrismo, caracterizando-se pela exclusão das condições que permitam aos estudantes participarem das redes de circulação de impressos. Nesse sentido, neste trabalho, por meio de uma revisão de literatura (FREIRE, 1989; KLEIMAN, 1995; 2000; 2004; ROJO, 2009; STREET, 2014), tenho como objetivo defender uma concepção de formação em leitura não mais centrada no alfabetizado, mas sim no leitor, a partir

de um Projeto de Leiturização (FOUCAMBERT, 1994). Ademais, apresento possibilidades de trabalho com a leitura de um modo mais efetivo e democrático. Os resultados apontam que um processo formativo pautado nos usos sociais da escrita e da leitura contribuem significativamente para a formação de leitores críticos, bem como de pessoas mais preparadas para o enfrentamento dos entraves de sua comunidade.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Alfabetização. Projeto de Leiturização. Exclusão Social.

Abstract: Nowadays, many studies in the Literature field have focused on the social division of writing techniques, whose effect, in a hierarchical and stratified society, reveals and points, consequently, to an unequal distribution of the techniques of access to symbolic goods, as well as reinforcing the exclusionary traits of the Brazilian population. Among the aspects that corroborate for this scenario is a proposal of reading teaching focusing on Literacy, thus neglecting the social and political dimensions of reading. From this, we formed many literates and few educated. As a consequence, there is the expansion of illiterate reality, characterized by the exclusion of the conditions that allow the students to participate in the networks of circulation of printed matter. In this sense, in this work, through a literature review (FREIRE, 1989; KLEIMAN, 1995; 2000; 2004; ROJO, 2009; STREET, 2014), I aim to defend a conception of literacy training no longer centered on the literate, but rather in the reader, based on a reading Project (FOUCAMBERT, 1994). In addition, I present possibilities of working with reading in a more effective and democratic way. The results indicate that a formative process based on the social uses of writing and reading contribute significantly to the formation of critical readers, as well as people better prepared to face the obstacles of their community.

Keywords: Reading Teaching. Literacy. Project of Reading. Social exclusion.

INTRODUÇÃO

“Um país se faz com homens e livros” (Monteiro Lobato).

No âmbito da literatura, tantas possibilidades há de compreensão do texto, quantas são as significações advindas das palavras. A própria acepção do vocábulo ler, por exemplo, sofreu modificações ao transcorrer da história. Em sua origem, provinda do latim, *legere*, remetia a colher; recolher; juntar.

Poderíamos afirmar que a linguagem escrita se constitui como uma das maiores invenções da humanidade, cuja evolução visou atender às demandas de uma sociedade imersa em avanços tecnológicos e científicos. Tamanha é a sua magnitude que se transformou em uma ferramenta de poder: aqueles que detinham o domínio do conhecimento, em geral adquirido pela escrita e pela leitura, passaram a sobrepor-se àqueles que não o possuíam (AMORIM, 2008). Ainda hoje, percebe-se que, paulatinamente, a cultura simboliza uma das melhores formas de integração na sociedade e a leitura tornou-se o meio efetivo para o acesso a esse saber.

Nesse sentido, este artigo procura, em certa medida, compartilhar um dos maiores desafios enfrentados pelos professores: o desinteresse dos alunos pela leitura. Longe de uma escrita carregada de lamúrias e lamentações, aqui, com base na revisão de literatura da área, pretendo trazer indícios de que é possível, sim, trabalhá-la em sala, assim como fomentar uma prática pedagógica que desperte o interesse por tal ato, por meio de um Projeto de Leiturização.

Na educação básica, quando se fala em ler, a resposta da equipe pedagógica é sempre num tom pessimista. Segundo eles, “os alunos não leem” ou “não ligam para os clássicos da literatura”. Por outro lado, há queixas dos estudantes acerca das práticas empreendidas pelos professores. Os discentes reclamam da obrigatoriedade de ler muitos livros, do preenchimento das fichas de leituras e dos exercícios pautados na memorização de trechos das obras.

Tal problema aflora nos primeiros anos da educação escolar, pois é quando muitos consideram o início do “contato com a leitura”. Sob esse prisma, a tarefa de estímulo do ato de ler dar-se-ia, única e exclusivamente, por meio do incentivo do professor. Esse pensamento descortina uma perspectiva, um tanto ultrapassada, de se considerar a leitura apenas como decodificação. Segundo Freire (1989, p. 9), o processo da leitura

[...] envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Isso quer dizer que a compreensão do ato de ler não se esgota na mecanização de tal ação, tampouco no foco dado à alfabetização. A palavra, portanto, só ganhará significado para o estudante a partir do momento em que a mesma tenha sentido no seu mundo. Além disso, com base na leitura crítica, ele seria capaz de se perceber no mundo e tentar intervir sobre ele.

Na contramão dessa ação, encontra-se a escola, onde, lamentavelmente, as atividades com textos têm sido caracterizadas pela decodificação e pela participação cada vez menos efetiva do alunado. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, o texto é utilizado, quase que exclusivamente, para a ampliação de vocabulário, cópias de enunciados, atividades ortográficas e resolução de questões com base nos vestibulares, as quais apenas demandam capacidade de memorização e de retextualização do que está escrito nas obras.

Os resultados dessas práticas resvalam numa formação superficial, na qual o estudante é incapaz de fazer inferências, ir além do texto, perceber relações de intertextualidades e atentar-

se para as intenções do autor. Assim, diante desse quadro caótico, infere-se que o aprendizado da leitura está se mostrando ineficaz, e, o pior de tudo, que a prática docente nesse campo está sendo deficitária.

Nesse sentido, com o intuito de barrar esse ciclo de desacertos no campo da leitura, a escola deve preocupar-se com a formação de leitores e não apenas de alfabetizados. Isso implica, também, em considerar o texto como evento comunicativo, isto é, saber que o texto (escrito ou falado) é carregado de intencionalidades, propósitos, sequências linguísticas e aspectos discursivos. Só assim será possível fomentar uma prática de interação entre texto-leitor-mundo.

O desinteresse do alunado pelo livro parte, em certa medida, pelas ações em prol do desenvolvimento da leitura, cujo enfoque pauta-se na mesma como decodificação. Enunciados como “leitura e compreensão de texto”, por exemplo, desvelam e pressupõem que há a possibilidade de se ler decodificando, sendo, portanto, necessária a ação de se compreender para poder fazer sentido ao texto. Neste artigo, acredito, assim como Freire (1989), que não há leitura se não posso vinculá-la à leitura de mundo.

Nesse sentido, proponho, a partir de Foucambert (1994), o desenvolvimento de uma prática de ensino de leitura voltada para um Projeto de Leiturização. Segundo o autor,

A leiturização é um desafio capital em qualquer processo de democratização da vida política, sindical, cultural, econômica, da tomada individual do poder sobre seu destino; numa palavra, em qualquer desejo de promoção coletiva. [...] O indispensável corolário da desescolarização da leitura demanda um esforço considerável em relação ao corpo social para que este adquira comportamentos de leitura efetivos. Esse esforço deve concentrar-se nos meios tradicionalmente excluídos do acesso à leitura. Em suma, leiturização e transformação da escola dependem de uma política de ação comunitária por parte das instâncias e movimentos de educação popular. O mais urgente é suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas (FOUCAMBERT, p.115-116).

Assim, o acesso ao mundo da leitura implica a democratização do poder, o qual, por muito tempo, foi relegado a uma classe social restrita e abastada. É um esforço que ultrapassa os muros escolares, envolvendo, portanto, todo o corpo social em prol dessa equalização de saberes e bens culturais. Torna-se, assim, urgente a universalização de novas práticas de leitura para as camadas que, até então, só tinham sido alfabetizadas.

Nesse sentido, neste trabalho, por meio de uma revisão de literatura (FREIRE, 1989; KLEIMAN, 1995; 2000; 2004; ROJO, 2008; STREET, 2014), tenho como objetivo defender uma concepção de formação em leitura não mais centrada no alfabetizado, mas sim no leitor, a partir

de um Projeto de Leiturização (FOUCAMBERT, 1994). Justifica-se, sobretudo, pela necessidade de universalização dessa técnica, a qual fornece ferramentas para o acesso aos bens simbólicos. Para tanto, primeiramente, será traçada uma discussão acerca do processo de desescolarização da leitura, sob o qual põe em xeque o binômio alfabetização x leitura. Ademais, apresento possibilidades de trabalho com a leitura de um modo mais efetivo e democrático.

A DEESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA

Nas pesquisas mais recentes acerca do campo da leitura (STREET, 2014; BEZERRA, 2017; SOARES, 2019), compreende-se tal fenômeno como prática social, o qual é subsidiado, teoricamente, pelos estudos do letramento. Sob esse prisma, segundo Kleiman (2004, p. 14),

[...] os usos de leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social.

Todos esses aspectos enfatizam os diferentes e variados textos que permeiam e atravessam os indivíduos, regulamentando, portanto, essas distintas possibilidades de ler.

Contudo, a partir do desenvolvimento desse conceito na história brasileira, o que se verifica é uma mudança paulatina de concepções que, embora sejam divididas a nível didático pela sua predominância de época, ainda se materializam simultaneamente nos dias de hoje a depender da postura teórica-metodológica do docente.

Na década de 70, por exemplo, a partir da divulgação massiva pela mídia acerca da “crise na leitura”, esses estudos tornaram-se frutíferos para investimento e desenvolvimento de pesquisas na área. Ademais, os fracassos nos vestibulares e a necessidade de mão de obra especializada sustentavam a dita crise (MENEZES, 2001). O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) emerge nesse contexto tendo como foco

[...] erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando 'conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida' (MENEZES, 2001, s/p).

Embora o enfoque do programa estivesse centrado no debate em torno do analfabetismo,

pouco se fez para a sua equalização. Orquestrado pelo regime militar, o MOBRAL não fazia um exame crítico do processo de alfabetização, o qual estava pautado em processos de aquisição de rudimentos dessa técnica.

Assim, nesse momento, as investigações sobre o ensino da leitura estavam ancoradas nas ciências psicológicas, em especial, pela Psicologia Cognitiva e pela Psicolinguística. O leitor era, portanto, a figura central nas investigações desses campos, porque importava compreender o funcionamento cognitivo relacionado ao entendimento da língua escrita.

Embora tenha se diferenciado do modelo behaviorista de leitor, o qual preconizava uma forma de processamento linear elementar para a leitura (sílabas, palavras, frases, etc), existia uma continuidade epistêmica no que tange aos estudos desenvolvidos anteriormente, haja vista que o foco se centrava no leitor e em seus encadeamentos. Seria, assim, um leitor capaz de antecipar-se ao estímulo, articular hipóteses e inferir formas distintas para além de qualquer estímulo (KLEIMAN, 2000).

Tempos depois, mais especificamente nos anos 80, aflora uma segunda vertente para a abordagem psicossocial com base na Linguística Textual (concomitante aos estudos de leitura e os estudos acerca do texto). Nesse cenário, buscavam-se explicar os aspectos que conferiam e interferiam nos processos de compreensão e incompreensão textual; as tipologias textuais; os fatores de textualidade; a intertextualidade; a legibilidade do texto e a presença/ausência de recursos de textualização.

Já na década de 90, os estudos no campo da leitura apresentam uma guinada, diferenciando-se, assim, das prerrogativas progressas ao considerar o ato de ler como uma prática social. Além disso, essas pesquisas apresentavam uma preocupação em analisar os efeitos e impactos da cultura escrita nas diversas situações e interações, descortinando as exclusões sociais e as suas relações de poder.

Tal pensamento foi evidenciado na pesquisa de Street (2014), quando o autor analisou os efeitos de que a transferência de letramentos de um grupo dominante para um grupo que tem pouca experiência com a leitura e a escrita. O autor afirmou que tal ato não passa apenas de uma mera transmissão de habilidades técnicas e superficiais, logo,

[...] para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos

profundos, levantando questionamentos sobre o que é verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade (STREET, 2014, p.31).

Assim sendo, a leitura e a escrita devem ser tidas como práticas sociais, visto que interferem nas relações que as pessoas mantêm com o saber, com a produção de conhecimento e como abalizam o que é certo e errado dentro de seus contextos. É importante compreender, sobretudo, que as pessoas não podem ser consideradas como “tábuas rasas” à espera de marcas inaugurais de práticas de leitura e escrita, como tantas campanhas e discursos midiáticos disseminam a todo momento. O que acontece é a supervalorização de práticas letradas dominantes em detrimento de práticas locais estigmatizadas.

Por esse ângulo, Kleiman (2004, p. 15-16), ainda ressaltando o caráter social da leitura, pontua que,

O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula versus um cartaz numa assembleia versus um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder. A pesquisa sobre a leitura incorpora novos objetos construídos em campos afins e, muitas vezes, busca reconstruir, no diálogo ou no discurso, a história social do leitor [...] a responsabilidade de contribuir para a criação de programas sociais que favoreçam os grupos de leitores – ou não leitores – pesquisados.

Assim, considerar a leitura como prática social implica em aceitar que a materialidade linguística acontece em espaços e tempos específicos, sob os quais as diferentes relações sociais são postas à prova. Com base nisso, uma Política de Leiturização nos direciona para a universalização de direitos sociais que, até então, foram privados pela parcela populacional menos abastada.

É importante frisar que, embora em passos curtos, o Brasil tem avançado no que tange à ampliação do direito de garantia da educação básica para todos. Nos últimos 20 anos, por exemplo, o que se percebeu foi o acesso universal de alunos entre 7 e 11 anos a vagas no ensino fundamental público. Contudo, com base no que reza a Constituição - de garantia da educação básica para todos os campos educacionais -, verifica-se que o segmento do ensino médio ainda

não foi contemplado. Além disso, programas foram implantados no intuito de potencializar o acesso a livros e a leitura no geral, tais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o PNLEM (Programa Nacional do Livro de Ensino Médio) e o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar).

Mesmo com os novos estudos do campo da leitura e da ampliação ao acesso à educação, encontramos uma forte resistência para a desescolarização da leitura e do enfoque na alfabetização. As escolas ainda se mantêm relutantes às novas perspectivas para o trabalho com a leitura e com a produção textual e, por conta disso, muitas optam por uma educação linguística pautada no projeto de alfabetização do século passado, cuja lógica visa uma formação mínima de correspondência entre grafemas e fonemas.

Aqui, defendo que a escola por si só não é a única responsável pela formação do estudante no que se refere à leitura, contudo é uma forte autoridade na formação de opiniões na educação formal. Portanto, a negação das novas inovações nessa área, juntamente com os descertos das práticas educacionais fortalecem a segregação entre uma formação de alfabetizados e leitores. Assim, para alguns está destinada a comunicação escrita e todos os benefícios culturais promovidos por seus ganhos, os quais, em sua maioria, são obtidos por meios não-escolares. Já para outro conjunto de trabalhadores destina-se uma educação obsoleta moldada para dotar um mínimo para a comunicação oral à distância. Essa divisão entre alfabetizados e leitores já começou a ser questionada, obrigando, assim, todos os projetos educacionais a reconsiderarem o ensino da leitura ou, pelo menos, a colocarem essa preocupação em pauta nas suas agendas de discussões.

Sob esse prisma, acredito que ser leitor implica no entendimento do que se passa na cabeça do outro, para que se possa compreender melhor o que se passa na nossa. Tal movimento sugere a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter uma visão de cima, provado pelo aumento de seu poder sobre a realidade e de si próprio, por meio desse exercício teórico. Concomitantemente, emerge um sentimento de pertença a uma comunidade (linguística e cultural), não sendo apenas receptor, mas sim locutor daquilo que se leu. Tal empreendimento aplica-se para os diversos gêneros textuais, seja uma novela, um artigo científico, uma poesia ou uma bula.

Para a formação desse leitor pressupõe um processo de ensino pensado com vistas à reflexão profunda do estudante sobre o processo de aprendizagem, de modo que ele possa pensar que esse conhecimento seja útil para sua vida. O ensino, portanto, deve ter em mente não somente o “como”, mas o “por que?”, “de onde vem?”, “para quem?”, “para que?”, “com qual finalidade?” e “de que modo?” (BEZERRA, 2017).

Desse modo, o ensino avança no sentido de se promover uma leitura crítica da realidade, envolvendo o aluno no mundo da cultura escrita, o qual se materializa em práticas sociais do seu dia a dia. A desescolarização da leitura subjaz uma aprendizagem de textos “reais”, portanto,

Para aprender a ler, o não-leitor deve se relacionar com os textos que leria se soubesse ler, para viver o que vive [...] Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos “verdadeiros” e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”. As intervenções remetem, portanto, à organização e o uso desse “conhecido” (FOUCAMBERT, 1992, p.31).

Enfim, para aprender a ler, faz-se necessário a imersão do alunado em escritos variados, sob diferentes perspectivas e envolvendo diversas esferas sociais – igreja, escola, meio jornalístico, meio digital, etc -. Isto é, tornar-se-á inviável a promoção de uma Política de Leiturização sem que o leitor perceba a interação inerente aos lugares de produção, assim como das razões para se fazer uso desses escritos. Portanto, as razões para ler devem ser intensamente vividas. Por outro lado, é possível ser alfabetizado sem isso.

O Projeto de Alfabetização apresenta propósitos sociais e políticos bem distantes dos de um Projeto de Leiturização. Embora esses projetos sejam imprescindíveis para o desenvolvimento tecnológico e econômico do país, ou seja, que os operários saibam utilizar a escrita, a nossa conjuntura política não deseja que a massa de brasileiros estabeleça uma relação verticalizada e sofisticada com a leitura e com a escrita. Isso porque a leitura é concebida como um privilégio social e como um potencial transformador.

PERSPECTIVAS PARA A UNIVERSALIZAÇÃO DA LEITURA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Compreender o comportamento do leitor brasileiro não é uma tarefa fácil. Primeiramente, em vista da multiplicidade dos contextos sociais e das possibilidades de leitura existentes. Em segundo lugar, porque não basta apenas conhecer essa realidade. Se o foco é o desenvolvimento de um país leitor, é imprescindível que se promovam discussões, reflexões e aprofundamentos acerca dos indicadores apresentados pelos diferentes órgãos governamentais, tais como o PISA

(Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e Provinha Brasil.

Além disso, será necessário um estreitamento entre os indicadores, a sociedade e a educação básica, na busca de soluções efetivas com vistas à democratização de acesso aos bens culturais e de saber. Para tanto, as políticas públicas, os especialistas e representantes do governo devem compor essa parceria também.

Conforme mencionado anteriormente, a transformação da realidade da leitura nas escolas não pode ser realizada somente dentro desse cenário, tampouco com os professores apenas, mesmo que estejam efetivamente preparados e regidos por um projeto coeso. Isso porque o processo de transformação dessa realidade pressupõe uma ação conjunta de expectativa social e de novas possibilidades de respostas, as quais serão esboçadas pela inovação. Assim, o corpo escolar deve estar alinhado e em parceria com a sociedade como um todo num esforço conjunto à procura de alianças e na sacudida do sistema.

Conferir a responsabilidade pela Leiturização exclusivamente à escola atual é cometer um duplo fracasso. Não somente lhe é inviável “produzir leitura” com esse sistema pautado na alfabetização, como também ela não poderá transformar-se se não tiver uma equalização das desigualdades sociais que reverberam nos baixos índices avaliativos e na evasão escolar. É necessário, assim, aliviar a escola dessa pressão e apontar para as políticas que visem dirimir os entraves sociais. O Projeto de Leiturização é um desafio que visa a democratização do saber e a tomada individual do poder sobre o seu destino, pois só assim haverá a promoção coletiva da cidadania. Logo,

É preciso, pois desescolarizar a leitura. Se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral. Com a leitura será como na fala: se o aprendizado se realizar através das práticas familiares e sociais, então e somente então, a escola poderá cumprir um papel fundamental de ajuda e de redução das desigualdades. Quando se afirma que a leitura é um aprendizado social, não se está criando uma situação nova, apenas se elucidam os mecanismos da desigualdade escolar. Pelo contrário, ao continuar atribuindo à escola tarefas que ela não pode realizar é que se perpetuam as injustiças e as ilusões (FOUCAMBERT, 1992, p.116).

Nesse sentido, reforço, mais uma vez, a imprescindibilidade da desescolarização da leitura para que o corpo social adquira comportamentos de leitura efetivos. Esse esforço de mudança deve abranger todos os segmentos da sociedade, principalmente, os contextos que foram tradicionalmente excluídos do acesso à leitura.

Dessa maneira, a transformação escolar e a Leiturização demandam uma política de ação comunitária com o apoio das diversas instâncias e movimentos populares, tornando emergencial suscitar novas possibilidades do trabalho com a leitura nas camadas sociais que até então só eram alfabetizadas. Para tal feito, a seguir, proponho algumas medidas que podem apontar para um ensino da leitura mais produtivo:

1. Primeiramente, uma ação coletiva em prol de uma Política de Leiturização deve ser iniciada com base na conscientização, permanente, da natureza da leitura e dos aspectos que permeiam a sua obtenção. É imprescindível lembrar que as pessoas se tornam leitoras através das variadas tomadas de consciência acerca dos modos de leitura e das formas de se aprender, além dos debates do estatuto social do não-leitor. Esse trabalho de esclarecimento é fundamental, também entre os não-leitores, pelos variados meios midiáticos, não somente por meio de escritos. É um esforço urgente em face à conjuntura de desinformação da opinião pública acerca da temática, bem como das confusões teóricas entre os processos de alfabetização e letramento.
2. Para o aumento do número de leitores é imprescindível que haja uma partilha do poder e do envolvimento social e coletivo nesse empreendimento. Levando em consideração os múltiplos núcleos sociais, leitura e *status* convivem, em muitos casos, em zonas tênues de conflitos. Nesse sentido, deve haver uma conscientização em prol da transformação desses espaços, abrindo-os para novas possibilidades de leitura e no compartilhamento desse saber para todos. Um núcleo social que vive é um núcleo que lê, e não o contrário.
3. A política dar-se-á por meio de uma intermediação coletiva de formadores, institucionais ou não, podendo ser pais, professores, agentes culturais, instrutores etc. Para tanto, é basilar que esses sujeitos tenham uma preparação teórica consistente e autêntica da prática de leitura, pois só assim fornecerão subsídios para o conhecimento das estratégias de leitura e dos meios de circulação de impressos e orais. Lembrando que uma Política de Leiturização eficaz começa com o aprimoramento de seus formadores, para que eles próprios sejam exímios “praticantes”.
4. Tornar-se leitor consiste em ter acesso aos textos sociais que sejam efetivos para a sua participação social. Implica, portanto, em ser atuante e ativo, tendo a autonomia e os instrumentos necessários para selecionar os escritos dos quais precisa; é eleger os recursos para obter as informações de que carece, diversificando o seu leque de escritos a partir de seus interesses e necessidades. Ser leitor não é ler aquilo que lhe é

imposto. O aperfeiçoamento dessa autonomia será possível com um esforço massivo de divulgação sobre as múltiplas possibilidades de leituras, assim como de ações de promoção de acesso a esses textos.

5. É importante ter em mente que a escrita é uma prática social e que, muitas vezes, exclui. Para que possa ser compreendida, é necessário o fornecimento de habilidades e de saberes partilhados. Um estudante da periferia de Salvador (BA) não lerá Machado de Assis, Shakespeare ou Lacan da mesma forma que um professor universitário. Embora a literatura possa suscitar diferentes emoções e reverberações naqueles que a escreve, a mesma não pode ser lida da mesma maneira por aqueles que estão excluídos do sistema de valores e representações dos quais nutre. Para estes, só resta a rejeição desses escritos. Nesse sentido, desenvolver a leitura não significa, necessariamente, aumentar o número de leitores do formato em vigor, mas, sim, promover a inclusão de novas formas de leitura dos escritos existentes. É vital, também, parar de planejar as ações em prol da leitura como uma empreitada de sedução ou proselitismo. É preciso entendê-la como um auxílio ao exercício da cidadania, de um sentimento que percorre da rejeição assumida à escolha, passando pelo empoderamento, pelo questionamento e, por fim, pela (re)construção.
6. De modo similar, no Projeto de Leiturização, a escola, como principal instituição formadora, deve levar em conta que o conhecimento adquirido pelo alunado deve servir para a construção de sua autoestima, de sua identidade e para a potencialização de poderes (*empowerment*) como agente social capaz de transformar a sua realidade, valorizando sua cultura local. Assim, a escola precisa considerar as práticas de escrita e de leitura, valorizadas ou não, já que a promoção de práticas canônicas para o atendimento das exigências de uma sociedade altamente industrializada, exclusivamente, já se mostrou ineficaz.
7. É essencial, também, a inclusão de novos textos e escritos que promovam a ampliação de valores, das crenças e dos questionamentos. Atualmente, o que se percebe é que os escritos “populares”, em sua maioria, são realizados por duas vias: (1) por autores burgueses que escrevem “para o povo” ou (2) por autores do seio popular que, para se tornarem “visíveis”, tiveram que se distanciar dos seus meios e adotar práticas literárias dominantes. A incorporação de novos escritores, que se materializam em novas práticas de leitura e em novos leitores, pressupõe uma longa qualificação e abertura ao novo. Tal movimento deve ser tido num tom de recrutamento, e não de conformação. As instituições formais devem abrir os seus espaços para o

reconhecimento das características desses novos escritos, para que assim, ao reconhecê-los, criem possibilidades de um trabalho efetivo com a prática da leitura, assim como do reconhecimento das diferenças sociais e culturais que nos constituem.

8. E, por fim, é fundamental que haja um investimento massivo metodológico e estrutural para a execução dessa Política. No que tange aos investimentos metodológicos, compreendo a formação técnica e os meios para se operacionalizarem a execução de ações que possibilitem o trabalho com a leitura. É necessário dispor aos usuários ferramentas, atualizações, módulos de aperfeiçoamento e materiais para que a divulgação de informações e escritos se materialize. No que se refere ao plano estrutural, é preciso financiamento para a construção de espaços mais convidativos e aconchegantes para o ensino de leitura, bem como dos materiais necessários para tal ação.

Esses 8 pontos, que acabo de enunciar, não podem ser tidos como uma fórmula mágica de inovação do ensino de leitura, porém direcionam para um caminho que descortina as desigualdades inerentes a essa prática, bem como questiona os moldes tradicionais pautados na memorização e na decodificação. Além disso, cada medida deve ser analisada levando em consideração o seu contexto de atuação, tomando em conta a necessidade de adequação e viabilidade, para que não fique apenas no campo da abstração, tampouco resvale em tons de lamúrias mencionados no início do artigo. A promoção da leitura é um ato político e, como tal, faz-se necessária a boa vontade e a transformação de interesses do campo individual para o campo coletivo, em prol da equalização de oportunidades e de acesso aos bens culturais ofertados pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi discutido até aqui, o fornecimento de um ensino de leitura efetivo tem se tornado uma preocupação nacional. Isso porque as mudanças sociais aceleradas na sociedade exigem, cada vez mais, um perfil de leitor e produtor de textos eficiente. Não basta apenas ser alfabetizado ou minimamente letrado, mas é imprescindível que o sujeito se incorpore e se envolva em práticas de leitura e escrita de forma competente, já que essa é uma condição básica para o exercício da sua autonomia nas sociedades industrializadas (SOLÉ, 1998).

Além disso, a promoção de um ensino da leitura para o povo significa em dar poder àqueles

que, até então, só tinham sido alfabetizados. É um esforço que deve partir da população como um todo, a partir de uma demanda social, assim como a sua operacionalização.

Por outro lado, o que vejo é um extenso debate sobre questões relativas ao desânimo quanto às projeções do ensino de leitura no nosso país, bem como de fatores como a idade certa de se iniciar esse ensino, dos índices de avaliação e do perfil de leitor. Embora todas essas discussões sejam relevantes, pois promovem o debate, o contraste de opiniões e as revisões de práticas de ensino, devo confessar minha incredulidade quanto ao desperdício de esforços nesse âmbito, quando, na verdade, o cerne do problema direciona-se para outro ângulo. A meu ver, todo esse esforço só será válido se houver uma justificativa teórica consistente sobre a prática de leitura, encarando-a pelo viés político e social.

Assim, as discussões acerca do ensino da leitura devem ser alargadas para o seu sentido macro, saindo do campo dos métodos apenas, e ampliando-o para o campo social-político. Muito mais que uma questão de método, o nó situa-se, primeiramente, no âmbito da conceitualização do que se entende por leitura, cabendo, assim, uma conscientização global (professores, formadores, cidadãos, alunos, líderes comunitários, etc.). Começar uma Política de Leiturização sem considerar esse aspecto conceitual inicial seria o mesmo que começar a construção de uma casa pelo telhado.

Gostaria de acrescentar, também, que, quando a leitura é percebida apenas como decodificação ou quando os meios de ensino se centram na Alfabetização, corremos o risco de não alcançarmos debates mais construtivos. Deixamos, portanto, de abordar o impacto que a leitura tem na vida das pessoas e no modo como elas a incorporam em suas práticas diárias. Isso porque numa sociedade tão estratificada e desigual como a nossa não desempenhar a leitura crítica do mundo faz com que o sujeito não consiga exercer a sua cidadania de maneira plena e, pior ainda, não possa se reconhecer enquanto sujeito atuante e capaz de mudar a sua realidade.

Nesse sentido, defendo a Política de Leiturização tendo em vista a sua relevância social em prol da diminuição das desigualdades e, conseqüentemente, na conquista dos bens simbólicos e culturais ofertados quando o sujeito (principalmente, oriundo de classe menos desfavorecida) torna-se um leitor proficiente. Sob esse prisma, lembramos que uma formação educacional é um direito de todos e está previsto na nossa Constituição, devendo, portanto, ser usufruída por todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. 232p.
- BEZERRA, Selma Silva. Letramento em questão: um resgate histórico. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- KLEIMAN, Ângela B. Vinte anos de pesquisa sobre a leitura. In: ROSING, T.; BECKER, P. (Org.). **Ensaio**. Passo Fundo: UPF, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. Abordagens de leitura. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 13-22, 1º sem. 2004.
- MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 25 de fev. 201
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 200
- SOARES, Maria Vilani. **Por que nossos alunos não gostam de ler?** Rio de Janeiro: Revista Educação Pública, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/15/6/por-que-nossos-alunos-no-gostam-de-ler>. Acesso em: 07 de mar. 2019.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

Recebido em 20/04/2019.

Aceito em 23/05/2014.