

**Armadilhas discursivas da leitura:
contra a ditadura da idiotia***

*Maria do Rosário Longo Mortatti***

A estrela mente
o mar sofisma. De fato,
o homem está preso à vida e precisa viver
o homem tem fome
e precisa comer
o homem tem filhos
e precisa criá-los
Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las.

Ferreira Gullar

1.

O tema que me foi proposto para esta conferência obviamente sugere muitas possibilidades de abordagem; e as palavras-chave nele contidas assim como seu arranjo sintático remetem a muitas possibilidades de sentidos. Dentre todas essas possibilidades, de acordo com certas opções teórico-conceituais e, sobretudo, com certas opções de vida e de profissão, escolho abordar certas *armadilhas da leitura de discursos*.

Trato, aqui, das armadilhas que têm representado tantas bem-intencionadas propostas de formação de leitores, a partir das quais agentes responsáveis por esse processo promovem e rotinizam práticas burocratizadas e banalizadas de leitura do texto escrito, que reduzem o ato de ler à mera habilidade (em moldes escolares, mesmo que em outros espaços) de decodificação do conteúdo de um escrito, e este, a mero artefato resultante da codificação de sinais gráficos. Ignora-se, assim, a inter-relação do conjunto de aspectos que constituem o discurso em sua materialização como texto/configuração textual, impedindo a compreensão do discurso como lugar de constituição do(s) dos sentido(s), do

* Conferência proferida em 11/07/2007, durante o 16o. Congresso de Leitura do Brasil, realizado de 10 a 13/07/2007, nas dependências a Universidade Estadual de Campinas - São Paulo - Brasil.

** Professora Livre-docente - FFC-UNESP-Marília; coordenadora do Grupo de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil"; autora de: *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (Martins Fontes); *Em sobressaltos: formação de professora* (Ed. Unicamp); *Os sentidos da alfabetização (São Paulo-1876/1994)* (Ed. Unesp); *Educação e letramento* (Ed. Unesp).

leitor como sujeito de processos interlocutivos e da finalidade primordial dessa atividade especificamente humana e inexoravelmente transitiva que é a leitura.

E devo mais uma vez advertir: não trago nenhuma boa-nova; o que apresento aqui são variações sobre um mesmo tema do qual me venho ocupando há mais de duas décadas. Retomá-lo, no espaço deste congresso, realizado nas dependências desta universidade, onde iniciei minha formação como pesquisadora e a reflexão sobre essas questões, faz especial sentido para mim. Agradeço, portanto, aos organizadores do 16º Congresso de Leitura do Brasil pelo convite para esta conferência e pela oportunidade de contribuir para a discussão a respeito da necessidade, ainda e há tanto tempo, premente de formar sujeitos leitores capazes de experiências de leitura geradoras de reflexões e ações críticas sobre si e sobre o mundo.

2.

De fato, "Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las"; mas, para "quebrá-las", é preciso saber identificá-las e desarmá-las. E, para identificar e desarmar as armadilhas discursivas da leitura, é preciso que os sujeitos pensem, utilizando a razão crítica para, distanciados, porem em dúvida as certezas adquiridas e transmitidas como evidências características da "sua" e de qualquer cultura, ou seja, o conjunto dos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir característicos de um grupo de seres humanos, em determinado momento histórico e em determinada formação social.

Um bom começo é suspeitar de palavras-gazua, esses ardilosos instrumentos a serviço de ladrões de sentidos, que invadem e se impõem, como violência simbólica, pela força do consenso e sua inquestionabilidade. Por isso, explicito: trato aqui de *armadilhas* como embustes, ciladas, que seduzem e enganam, porque não se apresentam como tais: "a estrela mente/ o mar sofisma". Trato de armadilhas *discursivas* em referência, menos a uma discussão teórica a respeito das diferentes acepções do termo "discurso" para as diferentes correntes lingüísticas e mais à tomada de posição a favor de uma concepção interacionista de linguagem: "o homem está preso à vida e precisa viver". Trato de leitura (sempre associada à escrita) como atividade especificamente humana de ler textos escritos e que, por isso, demanda aprendizagem e ensino, caracterizando-se como atividade transitiva e interlocutiva: "o homem tem fome/ e precisa comer/ o homem tem filhos/ e precisa criá-los".

3.

Atualmente, em sociedades letradas, ou seja, em organizações sociais caracterizadas por um universo de práticas e de representações que se fundamentam na língua escrita (além da oralidade), saber ler e saber utilizar a leitura nas diferentes situações do cotidiano são necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

Centrada apenas em justificativas e finalidades de ordem pragmática, porém, essas evidências — que caracterizam determinada cultura como letrada — não são, para todos os casos, tão inquestionáveis quanto possam parecer. Contemporaneamente, no Brasil, por exemplo, em comparação ao que ocorria há algumas décadas, a leitura da palavra escrita parece ser menos importante no cotidiano de imensa maioria das pessoas, no que se refere seja à sobrevivência pessoal, seja à obtenção de informações e conhecimento. Não saber ler não impede, por si só, a sobrevivência de uma pessoa, seu acesso à maioria das informações de que necessita, um emprego digno; do mesmo modo, saber ler, por si só, não garante que se obtenham meios mais dignos de sobrevivência, ou informações mais precisas para as necessidades cotidianas.

De fato, embora tais finalidades pragmáticas tenham sua importância, atualmente têm sido muito pouco eficazes para convencer pessoas e movê-las a suprir a necessidade de leitura. Penso que a primordial e fundadora justificativa para a essa necessidade da leitura está centrada no fato de se tratar de atividade especificamente humana, que se relaciona com a formação do ser humano, com a constituição dessa condição de ser humano, que envolve sua interação com outros seres humanos, sua inserção em um grupo social, sua inserção participativa na história, sua consciência de si, do mundo e dos outros. É nesse sentido que ler a palavra escrita é, para o ser humano, necessidade tão essencial quanto comer, morar e amar.

4.

Saber ler e saber utilizar a leitura supõem aquisição e utilização de habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionados também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares.

Tais habilidades e conhecimentos, porém, não se esgotam na mera aprendizagem de decodificação da palavra escrita. A necessidade de formação do ser humano e as exigências de uma sociedade letrada envolvem a necessidade do que hoje, no Brasil, passou a se denominar "letramento", termo que utilizo aqui para me referir à capacidade de os sujeitos saberem utilizar a leitura de acordo com as contínuas exigências das relações intersubjetivas, que se ocorrem na interação social.

Nesse sentido, letramento não se restringe à alfabetização, quando entendida como mera aquisição das habilidades de codificar e decodificar a língua escrita; nem, tampouco, se confunde com erudição, instrução vasta e variada, assim como um sujeito letrado não deve ser confundido com erudito. Nesse mesmo sentido, pode-se considerar que há muitos sujeitos alfabetizados, mas com baixo grau de letramento, assim como pode haver muitos sujeitos com certo grau de letramento, embora analfabetos ou semi-analfabetos¹.

E, se é direito individual buscar meios de se tornar letrado, é dever do Estado proporcionar o acesso de todos os cidadãos ao direito ao letramento, como uma das formas de sua inclusão social, cultural e política.

5.

No Brasil, muitas têm sido as dificuldades para que se efetivem plenamente esse dever do Estado e esse direito do cidadão, como vêm revelando, de forma alarmante, resultados de avaliações de estudantes e sistemas de ensino, nos últimos anos. Os avanços quantitativos em relação à inclusão educacional não têm sido suficientes para garantir, sobretudo a crianças e jovens, ao menos o ensino fundamental completo e de qualidade, especialmente no que se refere à leitura, dificultando, assim, o acesso efetivo aos conhecimentos considerados socialmente básicos e indispensáveis. E, em consequência, não têm contribuído para formar letrados, no sentido que explicitarei acima.

Essas dificuldades evidenciam, dentre tantíssimos outros aspectos, uma das principais dentre as muitas armadilhas que ameaçam certas tentativas de busca de solução dos problemas de (falta de) leitura em nosso país: aquela em que se aprisionam os que

¹ A respeito da definição de "letramento" e considerações a respeito da introdução do termo no Brasil, recomendo a leitura de: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte; Autêntica, 1988; e MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo; Ed. Unesp, 2004.

buscam soluções facilitadoras e que pode ser sintetizada no aforismo "A quem pouco tem pouco deve ser dado".

Muitas vezes cheios de boas-intenções, outras vezes saturados de ingênua arrogância, muitos dos agentes responsáveis direta ou indiretamente pela formação de leitores no país tendem a propor e implementar, por meio, seja de políticas públicas, seja de iniciativas em âmbito mais restrito, processos perversos de achatamento de horizontes de expectativa de leitores e daqueles que se propõem a formá-los. É o que ocorre, por exemplo, quando, visando à adaptação às precárias condições da maioria dos que se espera formar como leitores, à razão se sobrepõem falaciosas e demagógicas determinações de igualmente precárias necessidades e finalidades de leitura assim como de oferta de textos e atividades de leitura.

Considerando a miséria social e cultural que assola este país, podemos concluir que vivemos em uma sociedade semiletrada, em que a língua escrita é, de fato, fundamento apenas de um universo bastante restrito de práticas e representações sociais. Tornam-se, assim, fráglimas não apenas as demandas e as justificativas pragmáticas em relação à necessidade de saber ler mas também as propostas e práticas relativas ao incentivo e ao ensino da leitura fundamentadas no falso suposto da mera adaptação a esses precários usos e funções da língua escrita. Tais justificativas podem ser bastante eficazes para a proposição de metas que gerem bons resultados estatísticos e políticos; mas certamente são ineficazes para contribuir para alcançarmos, se não uma situação ideal, ao menos uma situação de predomínio da razão crítica.

E considerando, ainda, a quantidade de iletrados neste país (que ainda não foi "medida" e não se confunde com estatísticas sobre analfabetismo), devemos mesmo nos questionar a respeito do alarmante índice de excluídos (mesmo que alfabetizados, mesmo que até portadores de "diploma de curso superior") do direito a adentrarem e participarem do mundo público da cultura letrada, esta entendida como modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir fundamentados na língua escrita e que envolvem transmissão e aquisição de conhecimentos, formação de conceitos (científicos) e das funções psíquicas superiores do ser humano, formação do gosto estético e do hábito de leitura, conquista de gradativa autonomia de pensamento e ação, preservação da memória, busca da consciência de si e do outro e do mundo; e, por cujo intermédio, se podem transformar também os modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir dos sujeitos e sua capacidade de exercer

a razão crítica, como capacidade de duvidar metodicamente de suas certezas adquiridas e transmitidas como evidências.

Trata-se do direito à participação em um mundo que vem sendo proibido a tantos, em nome de um falacioso e demagógico "respeito" a suas precárias condições culturais e sociais, equivocadamente em nome de sua "salvação".

6.

Em que consiste, então, formar leitores para o usufruto desse direito? Por quê? Quando? Onde? Como? Quem pode formá-los? Leitores de quê?

Considerando a linguagem como uma forma de interação humana, em cujo âmbito se constitui o sujeito do discurso como sujeito polifônico, síntese de diferentes vozes social, histórica e ideologicamente situadas, utilizar a língua "[...] é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação" ² e agir sobre o outro e sobre o mundo, por meio do texto, realidade concreta da língua, lugar da enunciação e da interação verbal, da unidade de sentido, onde sujeitos autor e leitor se tornam interlocutores.

Por leitura, entendo uma atividade discursiva que envolve compreensão como uma forma de diálogo entre leitor e autor, por meio do texto; um processo de autoria de segunda ordem, que supõe um texto já escrito para se produzirem sentidos e que envolve ainda a história de leitura do leitor e do texto e demanda produção de sentidos, que remetem a um sistema de referências e uma determinada formação discursiva.

Como lugar da enunciação e produto da interação verbal, o texto é o objeto da leitura. E no texto — produto de trabalho discursivo e intersubjetivo no nível simbólico — que a língua se configura em sua "concretude" . E o texto o "território comum do leitor e do interlocutor." ³

O texto é, por isso, precisamente o lugar das correlações, onde as palavras se organizam em unidades maiores, cujo sentido só é compreensível na unidade global do texto, demandando pensá-lo como objetivação de um projeto discursivo, concebido, executado e avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certas

² ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. Campinas: Pontes 1987.p.25

³ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem* rad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo Hucitec,1981, p.113.

finalidades, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe — dentre as possíveis e conhecidas — as opções de escrever o que precisa para interagir com outro(s) sujeito(s).

Dessa perspectiva, o que confere singularidade a um escrito, aquilo que o identifica como texto, é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual, ou seja, o conjunto de aspectos que constituem seu sentido e que se referem:

[...] às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando um determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.⁴

Assim definido, esse conceito propicia compreender o texto como discurso e representação, por cujo intermédio a realidade do mundo e do ser se torna matéria textual, como algo relativamente autônomo, regido por leis específicas.⁵ Se o sentido de um escrito se "localiza" em sua configuração como texto, lê-lo implica gradativa compreensão desses diferentes aspectos e de como foram particularmente organizados pelo autor de determinado texto, caracterizando sua singularidade em relação a um infinito número de outros discursos e de seu sentido, como plural.

7.

Essa gradativa compreensão, que caracteriza a leitura como atividade humana (não como resposta a estímulos visuais, ideológicos dentre outros), implica movimento de deslocamento do sujeito leitor envolvido com a "camada mais aparente" do texto, geralmente representada pelos aspectos temático-conteudísticos e estruturais-formais. O envolvimento do leitor e seu aceite ao convite de interlocução que lhe faz o sujeito autor é condição necessária para a leitura. A permanência nessa condição, porém, pode aprisionar o leitor de um modo tal, que ele acabe por se convencer de que tem a sua frente, não uma representação, mas "a vida como ela é", "a coisa em si", a "verdade", como se o texto fosse

⁴ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000, p. 31.

⁵ Reflexões inspiradas em: CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.

um mero artefato que simplesmente imita, no sentido de copiar/refletir a realidade, substituindo-a e fazendo com que o leitor acabe por substituir suas vivências e reflexões por aquelas que o autor lhe apresenta no texto. Ou, ainda, a permanência nessa condição pode aprisionar o leitor à sua imagem mesma que acredita ver refletida no texto e de um modo tal, que acabe por se convencer de que é ele o único autor do também único sentido do texto, condição que lhe permite se apropriar ingênua e indevidamente do conteúdo lido e repeti-lo, sem aspas, nem créditos, como se fosse seu.

Em outras palavras, aprender a ler significa avançar, gradativamente e com a ajuda de leitores mais experientes, nas possibilidades de distanciamento crítico, por meio da compreensão dos diferentes aspectos da configuração textual e sua contribuição para o sentido de um texto. A aprendizagem desse distanciamento propicia identificar e desarmar armadilhas da permanência na condição de leitor envolvido apenas com a decodificação da "camada mais aparente" de um texto; ou as armadilhas do envolvimento com aspectos isolados e seriados didaticamente, como ocorre, por exemplo, com tentativas de buscar pré-determinações de sentido e exclusivamente em dados biográficos do autor, ou em condições sócio-políticas do momento de sua escritura; ou, ainda, as armadilhas das paráfrases e "reescritas" e "releituras" tão comuns, atualmente, no meio acadêmico brasileiro.

O texto é o ponto de partida para se buscarem informações sobre a realidade do mundo e do ser nele condensadas como matéria textual; e é, ao mesmo tempo, o ponto de chegada, pois é somente no texto, por sua causa e de acordo com as leis específicas de sua organização, que tais informações fazem sentido e por esse motivo foi necessário buscá-las. Ensinar e aprender a ler, formar-se como leitor são atividades relacionadas com a busca de sentido em *tudo que está no texto*, mesmo nos aspectos que, embora menos facilmente detectáveis a "olho nu", nele também estão.

Entendido dessa maneira, o texto condensa e contém tudo que é necessário para a atividade de ler e ensinar a ler (e escrever): grafemas e fonemas, sílabas e palavras, frases e períodos, acentos gráficos e sinais de pontuação, ortografia e caligrafia, forma e conteúdo, autor e leitor, finalidades e necessidades, co-texto, contexto e tantos outros textos, o dito e o não-dito, o mal-dito e o bem-dito, solidão e multidão. O texto contém, enfim, todos os aspectos imprescindíveis para se poder ler (e escrever) "de verdade", desde aqueles aspectos que, em situação escolar, alguns consideram pré-requisitos para o

aprendizado da leitura até os aspectos que muitos supõem serem tão sofisticados e supérfluos que somente interessariam a leitores especializados.

Nem aquém, nem além, nem por trás, nem nas "entrelinhas": é no texto/configuração textual e somente nele, portanto, que se encontra a unidade nuclear do sentido. O texto é o mapa do sentido, esse "[...] elemento de liberdade que traspassa a necessidade" ⁶ A leitura da configuração textual é o meio de transporte para acessar esse território, é um exercício da liberdade, dependente da interação dos companheiros dessa viagem, leitores em formação e os agentes responsáveis por esse processo; estes, por meio da leitura de configurações textuais, ensinam um roteiro a guiar os viajantes; aqueles, por meio da leitura de configurações textuais, aprendem a ler textos, conquistando, assim, o direito a acessar o território do sentido; ambos, porém, sempre leitores, o tempo todo leitores, ainda que em diferentes níveis e graus.

Em síntese: o texto é a certeza de que exista o lugar, a unidade nuclear do sentido, do qual é uma representação. Por isso, o texto guarda sangue e tesouros, que, para serem acessados, demandam que se identifiquem e se desarmem as armadilhas que impedem que se o considere como configuração textual, como um conjunto indivisível que contém sentido e que poderia ser sintetizado nas respostas às seguintes perguntas que se podem fazer a um texto, quando se lê: para quê, por quê, quem, para quem, quando, onde, o quê, como foi escrito?

8.

Assim como ler configurações textuais de todos os tipos e gêneros, ensinar a lê-las é produzir sentidos para um escrito, como uma atividade sempre de interlocução, que envolve a possibilidade de transformar também os modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir dos sujeitos e sua capacidade de exercer a razão crítica.

Mais que decifração ou repetição parafrástica, ou mais do que busca de comprovação do já sabido, ou mais do que extração de preceitos de auto-ajuda e de receitas para o exercício de uma profissão ou atividade cotidiana, leitura é uma atividade especificamente humana de compreensão que somente pode ser bem sucedida, se ajudar a formular alguma coisa em nós, sem anular a tensão entre identidade e alteridade.

⁶ TODOROV, Tzvetan. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XXXII.

Por essas razões, formar leitores é diferente de distribuir livros (didáticos ou para-didáticos), ou ensinar a responder a perguntas de um questionário, ou preencher "fichas de leitura", ou ensinar a fazer paráfrase/"reescrita" e resumo/colagem do conteúdo de um escrito.

É preciso ensinar o desejo de conhecer o que ainda não se conhece e nem se sabe existir; é preciso que sujeitos leitores formem outros sujeitos leitores ... de configurações textuais; é preciso compreender os diferentes níveis e graus de possibilidades de leitura de configurações textuais de diferentes tipos e gêneros textuais, para desestabilizá-las, desrotinizá-las e propiciar avanços em relação ao que já se conhece.

9.

Como já ressaltai, para a grande maioria dos brasileiros, é atualmente impossível tratar de leitura sem pensar na escola como um espaço institucional onde ocorrem tanto o aprendizado inicial da leitura quanto atos supostamente de leitura da palavra escrita que tendem a moldar indelévels "comportamentos leitores" extra-escolares e pós-escolarização, resultantes da promoção e rotinização daquelas práticas burocratizadas e banalizadas de leitura do texto escrito. Por isso é nesse espaço institucional que mais se podem (de)formar leitores, adaptando-os àquelas necessidades pragmáticas da leitura e achatando seus horizontes de expectativas, por meio da repetição cotidiana de incessantes exercícios de "mesmidade", por exemplo, de modos de ler apenas "camadas mais aparentes" de um escrito, de tipos e gêneros textuais considerados "do cotidiano".

É na escola, portanto, que para a grande maioria dos brasileiros se inicia o processo formal, organizado e metódico de desrespeito a sua condição de leitor em (de)formação. É na escola que tantos bem-intencionados agentes responsáveis por esse processo, assim como seus "covers" fora desse espaço, desrespeitam o direito seu e o dos que deve formar, justamente porque: nem sempre são de fato leitores, tampouco de configurações textuais; fazem da leitura uma exercício escolar e escolarizado; supondo se adequarem ao "gosto", aos interesses e à realidade dos leitores em formação, impedem-nos de avançar e conhecer aquilo que nem sabem existir; quando não se consideram sujeitos, também eles, desse contínuo processo de formação como leitores de configurações textuais.

Essa talvez seja essa a mais perigosa armadilha, que reforça o ciclo vicioso da formação de leitores no Brasil.

10.

Como se pode observar, a opção por uma perspectiva interacionista de linguagem propicia compreender que ensinar e aprender a ler não se justifica apenas por finalidades pragmáticas e adaptativas. Essa perspectiva teórica propicia ousarmos pensar em transformar/ampliar as possibilidades de uso e funções sociais do ler (e escrever), porque nos propicia pensar na contribuição dessas atividades especificamente humanas para o processo de constituição do sujeito que se constituem também como leitores de textos como quem busca atribuir sentidos para a vida.

E propicia pensarmos que, nesse processo e para esse objetivo, é necessário, inclusive e sobretudo, investir na leitura do (bom) texto literário: porque a literatura "[...] contempla necessidades de fantasia, de conhecimento de si e do mundo"⁷ e pode formar/ensinar, com toda a força de sua invenção e todos os riscos e "perigos" de suas possibilidades de evasão e fantasia.

Essa perspectiva propicia compreender que formar leitores é ensinar a discriminar, discernir e tomar decisões entre julgamentos de valor⁸ que são históricos; é identificar e desarmar as armadilhas que destaquei, por meio da leitura de diversidade de tipos e gêneros de configurações textuais, inclusive os que propiciam conhecimento da tradição, com a qual não se rompe, mesmo que se queira. Formar leitores, desse ponto de vista, é, nas condições atuais, fazer atuar a razão crítica, resistindo às facilidades da (des)razão instrumental de que decorrem a banalização, a trivialidade e a superficialidade que afetam os seres humanos no mundo contemporâneo e sua capacidade mesma de pensar, mais do que pragmaticamente, e de sentir, mais do que sensorialmente.

A leitura de configurações textuais, como abordei aqui, é, pois, lugar de resistência à desumanizante (des)razão e precisa ser defendida como um direito humano, como comer, morar, amar. Porque o homem precisa também de alimento para a alma, para viver como ser humano; porque os filhos do homem precisam também ser criados como

⁷ CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*.v. 24, n. 9, setembro de 1972, p.803-809.

⁸ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. B. Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

seres humanos, porque o homem está preso à vida e precisa vivê-la digna e humanamente, porque justamente a quem pouco tem, muito, muito mais ainda deve ser dado e conquistado.

11.

No início desta conferência, adverti que apresentaria variações sobre um mesmo tema do qual me venho ocupando há mais de duas décadas. A alguns de vocês, essa advertência pode ter sugerido uma posição saudosista ou ultrapassada, que poderia ser superada com a adaptação às características dos novos tempos e às novas demandas da sociedade da informação midiática e do mundo globalizado. Para mim — assim como talvez para outros — essa advertência, porém, resulta de uma constatação que, não sem certo mal-estar, ainda considero pertinente: decorridas mais de duas décadas, desde que, com o início do processo de abertura política no Brasil, se iniciou a implementação de políticas públicas de incentivo à leitura e se disseminaram discursos e práticas de incentivo à leitura, ainda se mantêm as mesmas motivações que me ocuparam no início de minha carreira como pesquisadora e de que trato em um dos artigos dessa época.

Abordando especialmente a situação da leitura na escola e me referindo aos muitos projetos de incentivo à leitura, governamentais ou não, que se implementavam a partir dos anos 1980, expunha minha suspeita de que se sustentavam no contexto de uma "pedagogia da facilitação", a serviço de um "conformismo educacional e cultural" que, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura letrada e das oportunidades educacionais e associado a outros problemas sociais e políticos, tendiam a formar, não leitores, de fato, mas consumidores da trivialidade histórica, lingüística, literária, cultural e... política.⁹

De fato, muita coisa mudou neste país. Eu e muitos de minha geração mudamos, estamos mais velhos; outras gerações "chegaram". O país mudou social e politicamente. A discussão sobre a leitura ganhou faces novas. A história continuou, não se repetiu, simplesmente. Constato, porém, que, em particular no que se refere a aspectos culturais e à leitura, um balanço dos resultados obtidos nestas últimas décadas aponta poucos ganhos e muitas perdas. E com realista indignação, ao que então nomeava "oficialização e sistematização da trivialidade e do conformismo" hoje devo mais

⁹ MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo. Idéias*, FDE, 1992.

adequadamente nomear de "oficialização e sistematização da ditadura da idiotia", dada a força dessa violência simbólica que seduz e engana, que oprime e exclui, que invade e se impõe pela força do consenso e sua inquestionabilidade, contribuindo para a criação de um exército de deserdados da cultura letrada, no qual se incluem segmentos de todas as classes sociais, mesmo das consideradas "mais favorecidas" e mesmo, sobretudo, das "classes dirigentes" do país.

Mas ainda não capitulei, como, possivelmente, todos os que participam deste congresso, motivados pela disposição em continuar buscando identificar e desarmar armadilhas, sobretudo as contidas em sedutores apelos de certas "ações afirmativas", sob as quais muitas vezes se esconde a negação de direitos de todos os brasileiros. Ainda trago o inconformismo e a esperança que me movia há mais duas décadas e o desejo de contribuir para mudar. Ainda hoje conclamo a todos que queiram lutar contra essa ditadura da idiotia, a todos aqueles que denunciemos a (des)razão que fundamenta as silenciosas armadilhas que nos ameaçam, a todos aqueles que consideramos a leitura como uma das formas possíveis de resistência:

Não nos podemos omitir. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe, como sujeitos/professores, de nos formarmos como leitores para (e enquanto) interferirmos criticamente na formação de outros leitores.

[...]

A história se constrói não pelo acaso, nem pelo descaso (pelo menos como a queremos), mas pelo agir consciente de sujeitos e grupos sociais nela envolvidos para transformar a realidade. E a leitura da literatura pode mobilizar a imaginação, oferecendo inúmeras opções.¹⁰

12.

E se, a alguns, minha posição pode parecer ingenuamente etnocêntrica, elitista e conservadora (acusações com conotação política, utilizadas mais correntemente em décadas passadas), ou "politicamente incorreta" (eufemismo muito conveniente nos dias atuais), devo lembrar que, embora essa posição não esteja isenta de questionamentos, decorre da necessidade de exercer a capacidade de razão crítica para pensar e duvidar de evidências, como condição mesma de ser humano, e à cuja conquista plena todos têm direito.

¹⁰ MAGNANI, obra citada, p. 108.

E se, a outros, minha posição pode parecer ingenuamente arrogante, devo lembrar daquela costureirinha chinesa que aprendeu a ler com Balzac e decidiu mudar os rumos de sua vida; ou daquele camponês italiano, Gavino Ledda, que, também mediante o aprendizado da leitura e escrita, pôde pensar e agir sobre sua miserável condição de filho e escravo¹¹.

E se, a alguns e a outros, ainda, pode parecer que proponho uma missão quixotesca, devo repetir que essa (elogiosa) acusação somente podem fazê-la os que leram, de fato e na íntegra, *Dom Quixote de la Mancha*, que dispensa apresentação, ainda suponho.

E se, por fim, a alguns ainda possam não ter sido suficientemente convincentes todos esses argumentos que apresentei como réplicas às possíveis réplicas que se possam apor à posição que defendo, somente me resta convidá-los a lerem este escrito como configuração textual, "saturada de agoras"¹².

Marília, 28/07/2007
Maria do Rosário Longo Mortatti

¹¹ Refiro-me, respectivamente, aos filmes: *Balzac e a costureirinha chinesa (Balzac et la petite tailleuse chinoise)* (França/China, 2002), de Dai Sijie, que é também autor do livro no qual se baseia o roteiro do filme; e *Pai patrão (Padre padrone)* (Itália, 1977), de Paolo e Vittorio Taviani, com roteiro baseado em livro de Gavino Ledda.

¹² BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica. Arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.222-32. (Obras escolhidas – v. 1)