

---

# UM CERTO PROFESSOR RIVADÁVIA: A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Maria Angélica Alves\*

## RESUMO

O artigo retoma a discussão sobre a leitura e suas implicações pedagógicas, avaliando que a escola representa um valioso espaço de democratização do acesso ao livro e aos materiais escritos, em geral, e reconhecendo, ainda, a necessidade de revisão das práticas desenvolvidas no processo de formação do leitor contemporâneo. A leitura compartilhada no espaço da sala de aula é enfocada, no texto, como uma das práticas eficazes na construção permanente da história de leitor de crianças e jovens, pois favorece o intercâmbio de conhecimentos, interesses e modos de leitura. O professor Rivadávia, figura relembada saudosamente pelo escritor Alberto Manguel, ilustra a importância da ação competente de sujeito-leitor do professor na aprendizagem escolar da leitura.

**Palavras-chave:** livros e leitores, práticas de leitura, escola e professores.

*Vivi, olhei, li, senti, Que faz aí o ler, Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar...*

(Saramago, José. A Caverna)

O que realmente sabemos quando, lendo, ficamos *a saber quase tudo*? O escritor Alberto Manguel, ao refletir sobre o seu gosto pelo ofício de ler, revela uma crença formulada a partir da própria experiência: “Creio que às vezes, além das intenções do autor e das esperanças do leitor, um livro pode nos tornar melhores e mais sábios” (MANGUEL, 2000, p. 14). Como a continuar o diálogo extraído do romance *A Caverna*, de José Saramago, selecionado para epígrafe desse artigo, Manguel insere nele a sua fala, revelando suas concepções acerca dos modos possíveis de leitura. Assim, antecipa os contornos da margem a que escolheu chegar: “Creio que há uma ética da leitura, uma responsabilidade no modo como lemos, um compromisso que é tanto político como privado no ato de virar as páginas e seguir as linhas” (id.). Definitivamente, não servem para todos as mesmas maneiras de ler...

Considerando a leitura uma prática cultural constituída de regras, como as demais práticas, Pierre Bourdieu assinala a possibilidade de se construir a sua história, baseando-se não exclusivamente na descrição dos materiais lidos, mas, principalmente, nos indicadores dos diferentes modos de leitura das pessoas. Para o pesquisador, os fatores determinantes da diversidade de leituras ou competências teria uma relação fundamental com o sistema escolar e com a origem social dos leito-

---

\*Professora doutora em Literatura Brasileira. Professora Adjunta da Uerj – Instituto de Aplicação. Procientista Uerj/Faperj.

---

res. Em se tratando de leitura, seu diferencial se estabeleceria, portanto, a partir do fato de que é “mais diretamente ensinada pelo sistema escolar” (BOURDIEU, 1996, p. 237). O autor reitera que o nível de instrução da pessoa constitui, atualmente, um indicador expressivo, no caso da leitura, podendo fornecer mais facilmente dados relativos não somente ao número de livros que alguém leu, como também às suas maneiras de ler. Bourdieu ressalta os possíveis efeitos paradoxais da ação do sistema escolar nas sociedades contemporâneas, lembrando a sua capacidade de, a todo tempo, desviar expectativas, destruir e criar nos leitores novas necessidades de leitura.

Roger Chartier, por sua vez, compreende que à investigação das diferentes capacidades dos leitores, poderia se somar, na construção da história da leitura, o estudo do objeto livro e dos demais materiais escritos circulantes. Interessam-lhe, particularmente, os efeitos do aprendizado escolar da leitura sobre os leitores, assim como as tensões próprias do ato de ler que acabam por determinar a existência de “leituras plurais”,<sup>1</sup> manifestadas através da maneira diferenciada de cada um construir o sentido dos textos.

Ao analisar os sintomas da desagregação da ordem tradicional da leitura enquanto prática sociocultural tradicional na sociedade contemporânea, Armando Petrucci reflete sobre a existência de outras maneiras de ler e, ainda, outros “códigos comportamentais” baseados em princípios e modelos distintos. São destacados pelo ensaísta alguns fatos que evidenciam mais explicitamente a natural “desordem” ou transformação dos modos de ler: a revisão dos cânones convencionais da cultura escrita, inclusive no que se refere às leituras obrigatórias exigidas nas escolas e à utilização de outras experiências informativas, como a leitura de mensagens em movimento emitidas pela televisão e outros meios audiovisuais de comunicação de massa, os novos modelos de livros, assim como os novos modos de produção. As atitudes dos jovens leitores dos séculos passados contrapõem-se radicalmente àquelas manifestadas pelos jovens das sociedades contemporâneas, sendo que, os últimos, abandonando as regras de comportamento ditadas pelas práticas da pedagogia institucionalizada nos séculos XIX e XX, transformaram-se, segundo expressão do autor, em “leitores anárquicos”,<sup>2</sup> ou absolutamente livres em suas práticas individualizadas de leitura.

### **UM CERTO PROFESSOR RIVADÁVIA: A LEITURA COMPARTILHADA**

Certamente, há diferentes modos de ler, assim como vários hábitos pessoais de leitura. Particularmente para Alberto Manguel, a experiência íntima e pessoal da leitura está associada a um misto de sentimentos e sensações que sugerem algo próximo ao estado de êxtase diante do belo e do pleno. Sua paixão pelos livros e o prazer da leitura são assim sugeridos pelo escritor: “...segurar um livro em minhas mãos e experimentar subitamente aquele sentimento peculiar de admiração, reconhecimento, calafrio ou calor que, por nenhum motivo discernível, uma certa seqüência de palavras evoca” (MANGUEL, 2000, p. 14). O verdadeiro leitor, ressalta o crítico, precisa encontrar a própria maneira de ler para, realmente, apropriar-se dos livros que lhe chegam às mãos.

---

<sup>1</sup>A esse respeito, ver: *A leitura: uma prática cultural – Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier*, in: Chartier, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996, p. 231-253.

<sup>2</sup>*Sobre os diferentes modos de ler e perspectivas inovadoras das práticas de leitura na sociedade contemporânea ver: Petrucci, Armando. Ler por Ler: um futuro para a leitura. In: Cavallo, Guglielmo e Chartier, Roger. História da leitura no Mundo Ocidental. São Paulo: Ática, 1999, v. 2, p. 220-223.*

---

Aprende-se a ler. Ensina-se a ler. É possível e necessário, enfatiza Manguel, construir-se tanto uma história da leitura quanto de leitor. O ensaísta reconhece que a sua história de leitor foi construída graças à orientação de outros leitores que o guiaram no fascinante aprendizado da leitura dos significados e sentimentos possíveis evocados pelas palavras. No cruzamento de sua leitura com as diferentes leituras de outras pessoas, adquiriu novas visões e percepções, sem perder a sua própria perspectiva de leitura dos livros que lia. Ter sido guiado, em sua rica trajetória de leitor, por Borges, Cortázar, Stevenson e outros leitores/escritores igualmente iluminados e iluminadores, contribuiu para a confirmação de uma profunda certeza: esses tais rios onde estão mergulhadas as *palavras-pedras* têm realmente muitas margens.

Outros leitores guias também contribuíram decisivamente para a escrita de sua história de leitor em permanente formação. Entre as páginas de seu livro intitulado *No bosque do espelho*, é possível perceber e entender a forte presença de um professor bastante especial. Na narrativa de uma passagem de sua história de vida e de leitor, Manguel ressalta a capacidade que certas pessoas têm de exercerem sobre outras uma influência extremamente positiva, tornando-as melhores e, em seu caso específico, mais sábias.

Em 1961, durante sua permanência no Colégio Nacional de Buenos Aires, o então jovem Alberto Manguel vem a conhecer seu novo professor. Rivadávia, seu nome. Nome fictício, escolhido pelo autor em sua narrativa de lembranças. Dele, sabemos tanto quanto o jovem e seus amigos de turma poderiam saber à época, no início do curso de literatura espanhola, no segundo ano do segundo grau. Suas poucas, firmes e profundas ações praticadas no primeiro contato com a turma denunciavam o início de uma experiência peculiar: “...falou boa tarde, não nos disse sobre o que seria o curso ou quais eram suas expectativas, e, abrindo um livro, começou a ler...”. Com um discurso avesso à previsibilidade, falando, lendo e contando divertidas histórias pessoais trazia para suas aulas a novidade, a surpresa, o encantamento: “Jamais tínhamos ouvido falar de Kafka, não sabíamos nada sobre parábolas, mas naquela tarde as comportas da literatura se abriram para nós. Aquilo não tinha nada a ver com os trechos áridos de clássicos que devíamos estudar em nossas seletas de quinta e sexta séries; aquilo era misterioso e rico...” (id., ib., p. 184).

O que fazia Rivadávia? Para espanto e maravilhamento de Manguel e do restante da turma, lia “em voz alta” os grandes autores e os novos críticos que os jovens desconheciam e, ainda, narrava histórias pessoais que envolviam alguns dos escritores da época. Mas, principalmente, levava os alunos a ler, guiando-os pelos textos, exercitando um modo de ensinar totalmente diverso do ritmo arrastado das aulas sem imaginação e entediantes que tivera, antes e depois de o ter conhecido, nos cursos convencionais que frequentara. O professor Rivadávia revelou-se, na confluência de suas lembranças, como aquele que o conduziu, verdadeiramente, à leitura, desde o primeiro dia de aula, com o seu gesto simples, *misterioso* e *rico* de abrir e ler livros: “...ouvir Rivadávia nos guiar por um texto, pelas relações entre palavras e memórias, idéias e experiências, estimulou-me a adquirir o vício da página impressa, do qual nunca mais me libertei” (id., ib., p. 185).

Desfrutemos da imagem do fascínio do leitor que se sabia, já na época de estudante, um colecionador envergonhado e apaixonado de livros. Ele observa o novo professor, fazendo uma leitura francamente afetiva e saudosa de sua imagem ao comentar que o mestre representava para ele “a própria essência do professor iluminador e inspirador”: “Minha maneira de pensar, de sentir, a pessoa que eu era no mundo e aquela outra pessoa, mais turva, que eu era sozinho comigo mesmo, nasceram, em grande medida, naquela primeira tarde em que Rivadávia leu para nossa turma” (id.).

---

Sigamos, agora, por outras páginas e outras linhas. Confrontemos a experiência de aprendizado de leitura narrada por Manguel com outra, igualmente positiva, citada em *Como um Romance*, de Daniel Pennac (1993). Narra-se, ali, a saudável experiência de se resgatar, numa turma de trinta e cinco adolescentes, a alegria de ler. Um certo professor resolve ler, contar histórias e, ainda, comprovar que existe, por parte dos jovens, o desejo de ouvir e de ler narrativas, que precisa ser saciado. Desacreditado, inicialmente, pelos alunos, o professor promove a sua reconciliação com as palavras e as páginas impressas, com a escrita e a leitura, contribuindo, desse modo, para a superação de um medo coletivo de não ser capaz de compreender o sentido do livro.

No livro que se desdobra em romance e ensaio, narra-se o desejo de um professor de despertar em seus alunos a vontade de ler, mesmo que, a princípio, ainda necessitem integralmente de sua mediação. Alheio, portanto, ao que, no livro, o narrador cita como os procedimentos convencionais utilizados nas escolas – a produção escrita de páginas de resumos, fichas, testes de múltipla escolha, exercícios de análise intelectual e todos os atos periféricos produzidos em torno da leitura – um professor-leitor devolve a leitura à sua condição original. O que faz? Lê. Quanto aos alunos, superado o momento inicial de estranhamento, agradecem ao professor e ao autor do romance a “chance de encontrar em sua voz o eco de sua própria voz.”<sup>3</sup>

Na narrativa, a voz do professor filtra a voz do autor, cada um falando a sua linguagem própria, a ponto de o leitor não mais confundi-las e, distinguindo-as, assumir suas preferências. Nesse momento, o professor já saiu, naturalmente, de cena, para permitir que leitor e autor enfrentem sozinhos o risco da solidão<sup>4</sup> que, segundo Maurice Blanchot (1987), sempre está presente no ato da escrita e da leitura de uma obra literária. É justamente na confluência da intimidade do escritor e do leitor que a obra se afirma. Nesse sentido, inclusive, conclui o teórico, o ato da leitura é mais criador do que propriamente a criação, pois é capaz de substituir a luta angustiada do escritor, que lida com o incessante e o desordenado, pelo entusiasmo e a certeza da felicidade e plenitude do leitor, quando se estabelece entre ele e a obra uma verdadeira afinidade.

### UMA TRAMA DE VOZES ENTRELAÇADAS

Em suas reflexões sobre a leitura, Marcel Proust comenta a relação estabelecida entre autor, livro e leitor no ato de leitura de uma obra literária, redefinindo os limites de suas intenções. Com a obra, o autor, generosamente, faz despertar os desejos de respostas e de conclusões de seu leitor, criando, desse modo, o espaço para a sabedoria daquele que o lê.<sup>5</sup>

Ao associar o texto à imagem do tecido, Roland Barthes refere-se a um trabalho de “entrelaçamento perpétuo” (BARTHES, 1987, p. 83), textura no qual o texto se faz e o sujeito/ leitor se desfaz. Impossível, portanto, reduzir um texto a uma leitura unívoca, à “unidade do sentido” (BARTHES, 1992, p. 181), pois, para o crítico, os fios da escritura estão necessariamente intrincados, trançados.

---

<sup>3</sup>Pennac, 1993, p. 115: “O senhor nos ajuda a ler, professor, mas eu fico contente, depois, ao me encontrar sozinho com o livro. (...) O verdadeiro prazer do romance está ligado à descoberta dessa intimidade paradoxal: o autor e eu... A solidão dessa escrita reclama a ressurreição do texto por minha própria voz, muda e solitária.”

<sup>4</sup>Blanchot, 1987, p. 12: “A obra é solitária: isso não significa que ela seja incomunicável, que lhe falte o leitor. Mas quem a lê entra nessa afirmação da solidão da obra, tal como aquele que a escreve pertence ao risco dessa solidão.”

<sup>5</sup>Proust, 1991, p. 30: “Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos.”

---

Vinculando, dessa forma, a imagem da *trança* e do *rendado* à imagem do tecido, configura a trama de fios que se cruzam no texto:

O texto, ao fazer-se, é semelhante a uma renda valenciana que nasce diante dos nós dos dedos da rendeira: cada seqüência espera, como um bilro provisoriamente inativo, enquanto seu vizinho trabalha; em seguida, quando chega sua vez, a mão retoma o fio; e à medida que o desenho se constitui, cada fio marca sua ação com um alfinete, que retém e desloca o desenho pouco a pouco: o mesmo ocorre com os termos da seqüência: são *posições* ocupadas e, em seguida, ultrapassadas com vistas a um investimento progressivo de sentido (BARTHES, 1992, p. 181).

Barthes aproxima a voz à mão e, ainda, a trama do texto à trama da renda. Em seus enunciados, enfatiza que a escritura é formada de fios/vozes entrelaçados, ou seja, forma-se das “vozes trançadas” (id., ib.) pela mão que intervém para reunir o que antes era inerte. Afirma, ainda, que a voz que se ouve no texto é, seguramente, a voz do leitor – “...o discurso fala de acordo com o interesse do leitor” (id., ib., p. 173) –, e não a voz do autor, que estaria a comunicar uma mensagem ao leitor.

No processo de leitura, são articulados diferentes conhecimentos – os conhecimentos lingüístico, textual e do mundo – adquiridos ao longo da vida, permitindo que interajam entre si e construam o significado do texto. A partir dessa constatação, já haveria, segundo Angela Kleiman, elementos suficientes para justificar a leitura como um processo interativo. Contudo, avança em suas observações, analisando o caráter interacional entre leitor e autor, os quais são considerados, sob esse ponto de vista, mutuamente responsáveis, pois “...ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos” (KLEIMAN, 1992, p. 65).

Em seus estudos acerca da leitura, Jean Foucambert ressalta a mudança de perspectivas na relação entre o leitor e a obra produzida. Ler, para ele, significa “...explorar a escrita de uma maneira não-linear” (FOUCAMBERT, 1994, p. 6). O leitor, nessa perspectiva, abandona o seu cômodo e, paradoxalmente, difícil lugar de destinatário de uma obra, para assumir a função de interlocutor. O ensaísta sugere, ainda, que há, num texto, muitas vozes, em linhas cruzadas, buscando tornar-se mais do que simples signos impressos numa página de papel: “Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa na nossa (...) mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu” (id., ib., p. 30).

Faz parte do jogo ficcional abrir espaços no texto para que sejam preenchidos considerando as estratégias de mediação do leitor. Em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, Umberto Eco justifica o uso do termo “bosques”, emprestado de Borges, explicando sua relação metafórica com qualquer texto narrativo. Num bosque, os caminhos se bifurcam, diz ele, e o caminhante é levado a optar pela direção a seguir. Segundo Eco, processo análogo ocorre com o leitor de um texto literário narrativo. Frequentemente, ele está sendo levado a optar não só pelo desfecho da aventura – quando a proposta é explicitada pelo narrador –, como pela provocação natural de seu imaginário, no que se refere à continuação da história narrada, após a leitura do desfecho da mesma, na última página do livro. Nesse caso, o autor do texto, num gesto generoso e sábio, propõe ao leitor, mesmo sem o declarar abertamente, que passe a imaginar o desdobramento do narrado. O leitor passa a atuar livremente quando “...a voz do narrador se cala” (ECO, 1994, p. 13).

Ao enumerar e comentar os dez direitos do leitor, Pennac recorda um deles, o “direito de ler em voz alta”. Aquele que lê, de viva voz, argumenta, se expõe a um público que percebe a diferença entre o que ele, efetivamente, entende e admira, e não o que simplesmente lê. Ler em voz alta

---

exige, portanto, que se exponha inteiramente “aos olhos que o escutam”, investindo na tarefa todo o seu saber, o que, evidentemente, não significa que se exagere na dosagem e se tente ultrapassar a presença do texto com a sua presença. Ler em voz alta corresponderia, em suma, a saber dar sabor ao texto, tornando as palavras letras vivas. “Se ele lê verdadeiramente, põe nisso todo seu saber, dominando seu prazer, se sua leitura é um ato de *simpatia* pelo auditório como pelo texto e seu autor, se consegue fazer entender a necessidade de escrever, acordando nossas mais obscuras necessidades de compreender, então os livros se abrem para ele e a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura vai-se precipitar atrás dele” (PENNAC, 1993, p. 166).

Para se fazer melhor entender e adiantar a seu leitor os procedimentos ideais para que tal encontro de leitura aconteça, o narrador, em *Como um Romance* acrescenta que não basta ler, é preciso também contar. E contar uma história significa revelar para o ouvinte os tesouros de suas melhores lembranças de leitura dos livros preferidos. Segundo Pennac, tal atitude já seria suficiente para “abrir o apetite de um leitor”, tornando a escolaridade literária possível. Para que ela seja bem conduzida, necessita, portanto, que tanto as estratégias de leitura quanto a boa inteligência do texto sejam valorizadas. Estamos aqui a falar, decerto, sobre a crença na criação de uma intimidade do leitor com o livro e na possibilidade, enfim, de a escola favorecer esse encontro:

Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. (...) Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise do texto, nenhuma indicação biográfica... (...) não se força uma curiosidade, desperta-se. Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta.(...) os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela! (PENNAC, 1993, p. 121).

Desse modo, acreditando plenamente que, em se tratando de leitura e de leitores, especificamente, “não se força uma curiosidade, desperta-se”; que a escola representa um dos espaços onde os caminhos do conhecimento e da leitura são trilhados e, ainda, que a prática de leitura requer confiança nos olhares que se cruzam e “nos olhos que se abrem”, poderíamos argumentar que, sem precisar dispor de recursos extraordinários, as escolas poderiam contribuir, significativamente, para o desenvolvimento do aprendizado da leitura através de seus professores- leitores, que atuariam como guias dos jovens leitores, tal como, efetivamente, já ocorre em determinadas instituições do país. E, também, possibilitariam a formação de autênticos leitores ao investirem, permanentemente, na democratização do acesso aos textos literários, discutindo, com ousadia e criatividade, os modos eficientes de mediação de leitura entre professores, entre professores e alunos e, ainda, entre alunos e alunos, revendo, com seriedade e vontade, o papel da motivação nos atos coletivos e individuais de leitura. Dessa forma, as escolas se comprometeriam a desenvolver práticas que promovessem não o hábito, mas a necessidade, a satisfação e a alegria ou, ainda, para alguns, a paixão de ler.

### **LIVRO E LEITORES: UMA “LIÇÃO” DE LEITURA**

Ao abordar, em *Pedagogia profana*, a temática da leitura e das possibilidades pedagógicas fundadas na liberdade, Jorge Larrosa convoca seus leitores a refletirem sobre o ato de ensinar e de aprender, através da experiência da leitura compartilhada. O autor destaca, do acervo de práticas de leitura possíveis no espaço da sala de aula, a experiência da leitura em comum, denominando-a de *lição* e justificando dessa forma o uso do termo: “Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma

---

convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum. Por isso, o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é, ao mesmo tempo, um convocar (...) Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir” (LARROSA, 2001, p. 139).

Demonstrando interesse na possibilidade do exercício, na escola, da comunhão e da amizade, Larrosa não pretende, com isso, excluir as naturais relações de cada um consigo mesmo durante o aprendizado. Lembra-nos o crítico que presentes no momento da *lição* estão o texto, a voz do professor e o silêncio, “que é de todos e de ninguém”. A leitura em comum resultaria, portanto, na forma ideal de “expor os signos do heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos” (id.). A leitura, na lição, não deve dar respostas, mas reativar as questões, levar a pensar. Na lição, tal como é vista pelo ensaísta, o professor, “aquele que dá o texto a ler” (id., ib., p. 140), também se dá, se entrega, através da seleção do texto e da sua voz.

Ao evocar a importância do envolvimento afetivo e cognitivo dos professores e alunos com as práticas pedagógicas desenvolvidas, dentre elas a “lição” de leitura, não se pretende restringir os limites dessa prática social e cognitiva de tão alta complexidade. Ao contrário, deseja-se redimensionar a reflexão acerca de um tópico frequentemente associado à discussão da temática da crise da leitura entre crianças e jovens nas sociedades contemporâneas, qual seja, o do sentido da busca do prazer no que se refere, especificamente, ao uso do objeto livro ou à leitura de textos literários.

Luiz Percival Leme Britto contesta a tendência geral, nos debates sobre a leitura, de fundamentar as práticas escolares na “pedagogia do gostoso”, em função de uma leitura equivocada das idéias acerca do prazer de ler desenvolvidas por Barthes. Sob esse ponto de vista, assinala o crítico, o texto passou a ser valorizado em função de sua recepção. Buscando-se, preferencialmente, portanto, o envolvimento emocional do leitor, optou-se pela leitura de entretenimento, acreditando-se que se aprende mais e melhor aquilo que se faz com prazer. Enfatizando a questão ética e política da leitura, Percival compreende que tais práticas leitoras, a par de produzirem um tipo de conhecimento voltado para a aceitação sem questionamento das coisas como são no mundo representado nos textos dados a ler, não propõem um real amadurecimento do leitor, ou seja, “engajamento do sujeito com o processo de reelaboração do saber instituído e, muito, menos, questionamento dos valores veiculados” (LARROSA, 2001, p. 89).

Em decorrência dessa atitude, também se criou, segundo o crítico, uma “aversão à leitura crítica e ao estudo sistemático” (BRITO, 1999, p. 86) e mesmo a produção editorial, conforme observa o ensaísta, saiu modificada, produzindo, em função de uma demanda real, textos “colados na oralidade e de reprodução do senso comum” (id.).

Concordando com Percival, quando afirma que “...a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída” (id., ib., p. 84), retomamos uma questão crucial na relação leitura e escola, qual seja a do papel do professor como aquele que ensina a ler e que muitas vezes conhece pouco ou desconhece o seu objeto de ensino.

Um bom formador de leitores necessita, naturalmente, também ele, ser um leitor, ou seja, compreender como ocorre o processo da leitura, ter a sua disposição diferentes materiais escritos, posicionar-se criticamente diante dos textos lidos e, ainda, eticamente, diante das práticas de leitura que venha a propor a seus alunos nas escolas. É possível aprender a ler na escola com mais prazer e mais consciência, quando se vive a diversidade de práticas planejadas a partir de metas e estratégias comuns, pensadas interativamente e exercidas com disciplina e trabalho sistemático. Professores e

---

alunos precisam, enfim, saber o que está em jogo no aprendizado em geral, e, ainda, onde pretendem chegar, também em se tratando de “lições” de leitura.

Muitos autores procuram descrever as causas e propor, inclusive, soluções para o problema da formação do leitor no Brasil. Constata-se que, em suas considerações, o papel do professor é sempre lembrado como essencial no processo do aprendizado escolar da leitura e que a questão do fracasso dos projetos de formação do leitor se resume a uma trágica lógica: Como despertar nos alunos a paixão de ler, quando o próprio professor não desenvolveu essa paixão, não foi, enfim, contagiado pelo prazer da leitura?

Dentre as razões do insucesso das práticas de leitura escolares, Angela Kleiman destaca a formação precária dos professores, de um modo geral. Não sendo leitores, os mesmos precisam, no entanto, ensinar a ler e a gostar de ler. Como decorrência desse problema, a ensaísta considera, ainda, que as práticas de leitura legitimadas pela escola por estarem, em geral, distanciadas do ideal de atividade que desperte a curiosidade e o desejo de ler,<sup>6</sup> provocam resistências no aluno. Kleiman atribui esse desajuste de intenções ao conhecimento restrito ou mesmo o total desconhecimento do professor acerca da natureza do texto, da leitura, enfim, da própria linguagem.

O despreparo do professor também é apontado por Marisa Lajolo como uma das causas dos insucessos dos projetos escolares de formação do leitor. A escola, de acordo com a ensaísta, precisa assumir suas responsabilidades, comprometer-se pela qualidade do ensino e, o professor, por sua vez, deve posicionar-se criticamente como autor do planejamento de suas atividades de leitura, “em diálogo com seus alunos e com suas leituras” (LAJOLO, 1993, p. 73), livre das imposições das escolas, dos manuais, dos roteiros de estudo propostos pela indústria do livro, tornando-se, enfim, “senhor de sua disciplina e de seu curso” (id., ib.).

Percebe-se que, anos depois, em nova abordagem sobre o mesmo problema, Lajolo continua acreditando que compete à escola providenciar “...a capacidade de leitura, capital cultural, ao qual todo cidadão tem direito” (LAJOLO, 2000, p. 4), assim como mantém a sua crença na necessidade do investimento na formação do professor como fator essencial para a reestruturação da escolarização das atividades de leitura no Brasil. Para a autora, pode-se avaliar a eficiência da tarefa do professor nas atividades de leitura escolar, a partir de sua competência visível de sujeito leitor, demonstrada no diálogo com seus alunos nas atividades de leitura. Somente dessa forma, reitera, será possível “contagiar” sua classe e promover a inserção de seus alunos no mundo da leitura, favorecendo, sem dúvida, a sua participação crescente como cidadão ativo no mundo.<sup>7</sup> A ensaísta conclui que é bem mais fácil e coerente formar leitores críticos quando se é um deles.

---

<sup>6</sup>Kleiman, 1993, p. 16: “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido.”

<sup>7</sup>Lajolo (2000, p. 4): “Nas atividades de leitura escolar, o mestre é intermediário entre as leituras que a tradição selecionou como mais relevantes para um texto, e a leitura fresca, nova e espontânea – que deste texto faz o aprendiz. Entre o texto, suas leituras, e os leitores-aprendizes, o professor é o mestre que rege discrepâncias e convergências. E a batuta com que as rege é sua história de leitor. (...) Este professor, sujeito de suas leituras, e a partir de sua história capaz de contagiar sua classe, com certeza é mestre insubstituível no difícil e fascinante ingresso do aluno no mundo da leitura...”

---

## PARA VER AS COISAS DE MODO DIFERENTE

Os grandes professores e guias não costumam ser esquecidos facilmente, nós o sabemos. Convidada a escrever sobre Roland Barthes, seu “mestre absoluto”, vinte anos após sua morte, Ana Maria Machado reativa suas “memórias pessoais vivas e doces”, avaliando a atuação e o legado desse que, para a ensaísta, revelou-se “um dos mais fecundos e estimulantes pensadores de nosso tempo”. Alguns de seus atributos, conforme enumeração da escritora, afirmavam a diferença entre Barthes e os demais professores: a autenticidade, o rigor ético, a honestidade intelectual, a dúvida metódica, a desconfiança irônica e a recusa do autoritarismo.

Suas aulas eram informais, não havendo a preocupação com um programa a ser cumprido, nem exigência de provas ou trabalhos escritos. Cerca de vinte alunos se sentavam em torno de uma mesa grande, “num velho palacete, pertinho do Jardim de Luxembourg” e conversavam sobre o que estavam fazendo ou discutiam as questões sugeridas pelos alunos ou trazidas pelo professor. Uma vez por mês, os alunos tinham um atendimento individualizado, a fim de apresentar e discutir tópicos específicos de seus trabalhos. A própria autora reconhece que essa metodologia, apesar de ser tão simples, deixara marcas profundas, “abriu infinitas possibilidades para todos nós”. Uma das idéias revolucionárias do mestre, segundo Ana Maria Machado, redimensionou a compreensão da atividade da leitura, antes encarada como passível de uma única interpretação, tendo em vista que se privilegiava o texto, o escrito e não as leituras e os leitores: “Com a mesma intensidade com que recusava o clichê, o lugar-comum, o *déjà-vu*, Barthes nos mostrou que em toda leitura entra também o *déjà-lu*, ou seja, todas as leituras anteriores, todos os outros textos que ali acorrem, todas as lembranças e alusões, mesmo aquelas em que o autor jamais pensou. Mas que ocorrem ao leitor” (MACHADO, 2000).

Com o mestre aprendeu e, ainda, compartilhou segredos. Num encontro imprevisto num parque, em Paris, durante uma manhã outonal, por sugestão de Barthes, brincaram de piscar lentamente os olhos observando as folhas, os troncos e as árvores. Também nesse dia aprendera que para ver as coisas de modo diferente bastava querer. Para a aluna, a morte do professor, aos 65 anos, “no auge de sua capacidade criadora”, representava um grande desperdício.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impossível esquecer um mestre absoluto. Decorridos vários anos do encontro com o professor Rivadávia, o escritor Alberto Manguel confessa-se, ainda, interessado em conhecer o destino daquele que, segundo sua avaliação, possivelmente foi a pessoa mais importante de sua vida. Ao serem indagados sobre o professor, alguns amigos afirmavam poder comprovar que, durante os terríveis anos de repressão política na Argentina, Rivadávia tornara-se informante dos torturadores no governo militar. Essas eram, portanto, as pistas de que o leitor dispunha: um nome, tornado fictício na narrativa da evocação nostálgica de uma experiência; uma versão de um amigo a respeito de seu paradeiro – deixara a escola, trabalhava numa editora e tornara-se escritor de resenhas de livros para um grande jornal argentino, em Buenos Aires –, e, ainda, uma seqüência de fortes e queridas lembranças. Dispondo desses dados, penso: Quem sabe se ele, o mestre, ainda existe ou mesmo se nunca existiu, somente na página do livro, oculto entre as árvores de um bosque, miragem a se reproduzir no espelho, voz a ler no vazio, e, agora, imagem restituída, definitivamente, às veredas da memória, como lembrança de sonho ou recurso de retórica, metáfora ou metonímia da leitura e da escola?

---

Quem já teve um Professor Rivadávia sabe que não é fácil perdê-lo no tempo e no espaço. Também não é fácil simplesmente esquecê-lo. Pois o leitor perdeu de vista o seu guia. São muitos os espelhos e hipnotizantes as curvas dos galhos retorcidos das árvores desse bosque. E as lembranças de sua imagem confundem-se, por instantes, com as do leitor que teima em buscá-lo, insistentemente, amorosamente. São muitas as margens que os separam, muitos os rios, muitas vozes e pesados silêncios. Também são muitas, enfim, as maneiras de se ler essas páginas. A minha maneira, continuarei acreditando que esse fato foi real e sempre será possível: um certo professor e um certo leitor encontrando-se com o livro e com a leitura num saudável exercício de prazer e de alegria. Continuarei acreditando, enfim, na resistência do livro, da leitura e do leitor aos impasses da vida contemporânea. E se ainda outra crença puder formular, continuarei acreditando e lendo e, ainda, entendendo a leitura como um recurso admirável de afirmação da existência, isto é, de formação e de transformação pessoal. Poderia ser essa a maneira ideal de ler estas páginas. A não ser que... A não ser que cada pessoa decida-se a inventar a sua. Nesse caso, Saramago estaria indiscutivelmente certo. Mais uma vez.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *S/Z*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Pina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.) *A escolarização da leitura literária*. O jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CAMARGOS, Ivete Lara. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Pina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.) *A Escolarização da Leitura Literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. BOURDIEU, Pierre. A Leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- LAJOLO, Marisa. *Leitura e literatura na escola e na vida*. Internet: Proler, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MACHADO, Ana Maria. *Contra corrente*. Conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. Um autêntico *maitre à penser*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 23 dez. 2000. Caderno Idéias.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. *No bosque do espelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1991.

---

SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helian Maria Pina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.) *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

### **RESUMEN**

*El artículo reanuda la discusión sobre la lectura y sus implicaciones pedagógicas, evaluando que la escuela representa un valioso espacio de democratización del acceso al libro y a los materiales escritos, en general, y reconoce, además, la necesidad de una revisión de las prácticas desarrolladas en el proceso de formación del lector contemporáneo. La lectura en común está enfocada en el texto como una de las prácticas eficaces en la construcción permanente de la historia de lectura de los niños y jóvenes, pues contribuye al intercambio de conocimientos, intereses y modos de lectura. El profesor Rivadávia, figura de los recuerdos del escritor Alberto Manguel, ilustra la importancia de la acción competente de sujeto-lector del profesor en el aprendizaje escolar de la lectura.*

**Palabras-clave:** escuela y lectores, prácticas de lectura, escuela y profesores.

### **ABSTRACT**

*This article revisits the discussion on the development of reading abilities and its pedagogical implications considering schools as powerful tools towards the democratization of the access to books and written materials in general. The article also acknowledges the necessity for revision of the practices for educating readers in our time. The shared, collaborative reading experiences in the classroom are focused as a very efficient way of building students' personal histories as readers. Mr. Rivadávia, the teacher so dearly remembered by Alberto Manguel illustrates the importance of the competent actions taken in the learning process by teachers who are readers themselves.*

**Keywords:** books and readers, reading practices, teachers' performance.