

A ESCOLA FACE À PERCEPÇÃO ACERCA DO QUE SIGNIFICA SABER LER/'NÃO SABER LER'

Irané Costa ANTUNES
UFPE\UFAL

1. Introdução:

Procurando emprestar à presente reflexão um caráter mais consistente, decidimos consultar um grupo de pessoas acerca do que significa para elas 'saber ler'/'não saber ler'.¹ Foram contactadas trezentas e cinquenta pessoas, distribuídas em sete grupos:

1. o dos analfabetos;
2. o dos que não concluíram o 1^o grau;
3. o dos que concluíram o 1^o grau;
4. o dos que não concluíram o 2^o grau;
5. o dos que concluíram o 2^o grau;
6. o dos que não concluíram a graduação;
7. o dos que concluíram a graduação.

A essas pessoas era solicitado que completassem os enunciados:

"Uma pessoa que sabe ler";

"Uma pessoas que não sabe ler"²

¹A consulta às pessoas foi feita, em Recife, em abril de 1995, por Arminda Goiana, aluna de graduação do Departamento de Letras da UFPE., como parte de um trabalho de curso.

²O parecer dos analfabetos foi anotado pela aluna pesquisadora.

Com o levantamento desses dados³, pretendemos, num primeiro momento, perceber que funções as pessoas associam à competência para a leitura e, por outro lado, de que estão privadas as pessoas que não sabem ler. Ou seja, objetivamos, por uma e outra via, explicitar algumas das motivações que as pessoas vêm para o exercício da leitura.

Num segundo momento, propusemo-nos a refletir sobre o papel da escola em resposta a essas motivações, seja no sentido de reforçá-las, de procurar responder a elas, seja no outro de reorientá-las ou, até mesmo, de desmitificá-las.

Creemos que a atividade da leitura é proposta e ensinada na escola, de qualquer forma, tendo em conta um tipo específico de motivação, mesmo que de forma velada ou, pelo menos, não inteiramente consciente. A tão declarada 'falta de neutralidade' da prática pedagógica é, nesse particular, também um fato incontestável. O professor que ensina a ler, o aluno que aprende a ler o fazem na expectativa de que alguma função decorra desse empenho, o fazem movidos por algum tipo de interesse, nem que tudo se resume aos horizontes estreitos da simples decodificação gráfica ou do mero "reconhecimento de sentidos" (cf. Geraldi, 1991, p. 166).

A escuta do que as pessoas esperam encontrar pelas possibilidades da leitura pode sugerir a determinação de objetivos escolares bem mais amplos, bem mais legítimos e, certamente, bem

³ O espaço desse artigo não permite, evidentemente, a apresentação de todos os dados coletados, os quais estão à disposição dos leitores interessados.

mais ousados. Da mesma forma, as 'queixas' das pessoas sobre o que lhes é negado pela falta da leitura nos pode fazer ver quanto é grave o descaso político com que a escola e o professor têm sido tratados em nossa sociedade.

2. O que os dados revelam

De uma forma geral, predomina uma percepção essencialmente pragmática da leitura, embora a direção desse pragmatismo e os termos em que aparece formulado difiram conforme o grau de escolarização do entrevistado.⁴ Predomina uma expectativa - por vezes mitificada, até, - de que a leitura "abre portas" para o trabalho, para o sucesso profissional, para as boas condições de vida, para o exercício da comunicação, para a ascensão social, enfim.

Tentando ordenar os aspectos revelados como mais salientes, dizemos que os dados deixam perceber as seguintes relações:

2.1. 'leitura' vs. 'possibilidade'/'oportunidade de trabalho', de 'melhoria de vida':

Nesse particular, merece destaque a forma diferente de os grupos expressarem a percepção dessa 'oportunidade'.

⁴ Na verdade, a leitura dos dados se presta também a uma diferenciação em termos do que pensam os primeiros grupos (os não escolarizados, os pouco escolarizados) e os últimos, aqueles com um nível de escolarização mais elevado.

Os analfabetos e as pessoas com baixo nível de escolaridade (até 1^o grau completo) referem-se, de maneira muito explícita, e sem rodeios, à relação direta entre 'saber ler' e a "chance"/"facilidade" de "arrumar um trabalho", de "pegar um emprego" ou, em desdobramento, "um serviço bom", ou seja, um serviço que não é "pesado", que não é "braçal" e no qual se consegue um "salário melhor." Daí por que a leitura é definida como "uma maravilha", "uma bênção do céu" (5)⁵ e, sem ela, ninguém "tem futuro porque não arruma serviço bom" (17) ou, simplesmente "tá perdido" (23), pois "hoje em dia até pra varrer o chão tem de saber ler" (85).

Como se vê, as possibilidades que a leitura abre são vistas, por esse grupo, na sua dimensão utilitária mais direta, mais circunscrita às contingências da aplicação imediata.

À medida que se passa aos grupos de mais alto nível de escolarização, essa relação é expressada de forma mais genérica, metafórica, às vezes, ou, ainda, com um nível de abstração bem mais acentuado. Assim, se fala em:

'saber ler' e ser "alguém na vida" (150), ter "capacidade de enfrentar todos os obstáculos" (156), ter "objetivo" (162), saber "disirrolar" (192), estar "mais apto a ser bem sucedido na vida" (304), ter "mil olhos para ver o mundo" (309), ter "a chave do desenvolvimento social" (319), etc.. A dimensão bem imediata do 'trabalho', do 'emprego' é substituída pela outra da 'elaboração perceptual', da 'competência', do 'sucesso'.

⁵ Os números correspondem à ordem em que estão arrumados os dados.

É nessa mesma linha de consideração que se pode destacar a percepção da leitura, pelo grupo escolarizado, como sendo uma forma, predominantemente, de "acesso": "à cultura" (136), "a prisma de mundos diferentes" (266), "às informações" (302, 303), "à compreensão do mundo" (340).

No fundo, uma relação pragmática é estabelecida por todos os grupos, embora, predomine ora uma dimensão mais imediata, ora outra menos direta. O que se revela significativo é a distribuição, por grupo, dessa diferença de percepção: só nos grupos de escolarização avançada aparece essa dimensão da leitura como forma de 'acesso à cultura' ou 'à informação'. Não é por acaso, por exemplo, que, nesses grupos, oito pessoas recorreram, em distintas formulações, à relação entre 'leitura' e 'abertura de horizonte'.

2.2. 'leitura' vs. 'orientação'

Ligada a essa dimensão bem imediata das funções da leitura, quisemos destacar a referência, muitas vezes explícita, às possibilidades que a leitura oferece 'na orientação' das pessoas que, sabendo ler, sabem "andar na rua" (3), sabem "qual é a condução" (37), "ler ônibus"/"pegar ônibus direito" (6,20,40), sabem "achar os lugares" (44), sabem "entrar e sair nos cantos" (6,8,10,), pois quem sabe ler "vai pra todo lugar" (25), "não se perde nos lugares" (30, 107).

É evidente e justificável a ausência desse tipo de relação nos grupos mais escolarizados, embora se possa ver também aí a busca

de um tipo diferente de 'orientação', não propriamente topográfica, mas pressuposta naquela 'abertura de horizonte' já referida..

2.3. 'leitura' vs. 'visão'/'compreensão'

Aqui também as diferenças vão ser notáveis. Para os três primeiros grupos, 'não saber ler' é igual a "ser cego" (8,13,16,19,20,22,24,25,32,33,62,85,86,102,118). Tal comparação reitera aquele caráter imediato daquilo que a leitura nos oferece: sem ela, vemos somente "até onde nossos olhos podem enxergar" (263), além de indicar também o caráter de privação que o analfabetismo representa para as pessoas.

Para os outros grupos, a relação que se põe é, preferencialmente, em termos de 'visão', 'compreensão', 'entendimento' das 'coisas', do 'mundo', "do seu funcionamento"(322), "dos processos da sociedade" (158) . A oposição entre poder ler ou não é posta em termos de ter "uma visão mais ampla do mundo", ter "uma visão parcial ["limitada"(340)] do mundo" (273).

2.4. 'leitura' vs. 'compreensão lingüística'

Esse item constitui um desdobramento do anterior. Quisemos destacá-lo, no entanto, pela significação que pode ter, principalmente se se leva em conta o grupo em que aparece - aquele que inclui estudantes universitários.

Ou seja, em alguns casos, a leitura é vista numa dimensão que consideramos reflexiva, no sentido de que se volta para o próprio

texto, isto é, "para o que foi lido" (296), ou enquanto considera as possibilidades que ela oferece:

- para se decodificar ("uma pessoa que não sabe ler possui uma deficiência, uma lacuna na assimilação do código linguístico" (291));

- para se entender "a mensagem do que foi lido" (243);

- para se refletir sobre 'o que está nas entrelinhas' ("uma pessoa que não sabe ler [...] não é capaz de fazer uma análise de texto", (292), cf. também 295);

- para se ter 'um melhor entendimento geral do texto' ("uma pessoa que não sabe ler é aquela que fragmenta o texto, ou seja, entende o texto por partes ao invés de compreender o que se lê ao todo." (293));

- para se ter 'facilidade de compreender o que estuda' ("uma pessoa que não sabe ler não consegue assimilar a informação" (294)), de interpretar o que lê ("uma pessoa que não sabe ler precisa de várias leituras do mesmo texto para poder entender" (233)).

Na verdade, para esses sujeitos, as funções da leitura também se prendem às suas necessidades imediatas de lidar com textos, de realizar 'tarefas' que os incluem. Motivações de caráter mais abrangente, legitimadas pelas práticas sociais nas quais esses sujeitos estão também engajados, passam despercebidas.

A esse respeito vale a pena propor a seguinte questão: a escola, ancorada na sua condição de autoridade (cf. Geraldí, 1991, p. 169), não terá obscurecido as funções sociais da leitura e, apelando

para suas aplicações às tarefas acadêmicas, reduzido suas dimensões de aplicabilidade, como se a função da leitura se esgotasse no interior da própria escola?

2.5. 'leitura' vs. 'poder'

A presente secção, de certa forma, inclui as outras, haja vista a percepção da leitura como meio de acesso ao exercício profissional qualificado, à melhoria de vida, à integração social. Assim, é possível, sob muitos aspectos, comprovar-se a consciência genérica de 'um poder' que o exercício da leitura proporciona.

Entretanto, parece significativa a percepção um tanto quanto mitificada do poder que alguns grupos atribuem a essa habilidade. Tocados, talvez, pelo desconforto das privações decorrentes da falta de leitura, os grupos pouco escolarizados tendem a atribuir à leitura uma dimensão de "onipotência" que se expressa em:

- 'Quem sabe ler':

"tudo que quer faz" (13),

"é uma pessoa feliz, consegue tudo que quer" (15),

"tem facilidade prá tudo, tem estrutura pra tudo" (28),

"sabe tudo" (27,53),

"tem tudo pra ser alguma coisa na vida" (56),

"tem todas as oportunidades, todas as chances" (62),

"sabe ser gente"(244),

"é uma pessoa que tem em suas mãos infinitos conhecimentos" (257),

- "pode crescer até o infinito" (265),
- 'Quem não sabe ler':
"perde o gosto da vida" (12),
"não se sente feliz, não tem alegria" (15),
"não tem condição de crescer" (35),
"não sabe nada" (36, 116),
"não é nada", (80),
"vive sempre com desgosto" (111),
"nunca vai ter nada na vida" (233).

Ainda assim, essa onipotência apareceu relativizada, seja pelas próprias condições de privação em que a pobreza deixa inevitavelmente as pessoas ("tudo é difícil pra gente pobre, tanto faz saber ler ou não" (98)), seja pelas próprias limitações inerentes à contingência da leitura ("nem sempre é da leitura que vem a capacidade" (218)), ou, até mesmo, da vida ("uma pessoa que não sabe ler às vezes tem mais jeito de gente do que uma pessoa que sabe" (1)), ("tendo prática tá bom" 63)), ("o estudo desenvolve umas coisas e outras, não. Desenvolve a leitura e também a safadeza" (33)).

2.6. 'leitura' vs. 'independência'

A independência possibilitada pela leitura e, em contrapartida, a dependência em que se situa o analfabeto, foram também expressadas de forma diferente, conforme se escutem os grupos mais, ou menos escolarizados.

Para aqueles pouco escolarizados, a dependência é sentida em termos de ter que "tá perguntando e incomodando os outros" (45) ou ter de "sair perguntando prá achar os lugar" (44).

Para os outros grupos, essa dependência é percebida, numa dimensão mais politicamente abrangente, em relação à possibilidade que os não leitores têm de ser mais facilmente "enganados" (318) ou "manipulados" (254, 255, 298).

É interessante notar que a categoria de 'dependência' foi explicitada muitas vezes, mesmo por aqueles alfabetizados, enquanto a outra da 'independência' foi, do ponto vista literal, uma vez apenas referida: ("uma pessoa que sabe ler: 1 caminho para se tornar independente"(328)).

2.7. 'leitura' vs. 'expressão'/'comunicação'

Pareceu significativa a incidência da vinculação estabelecida entre 'leitura' e 'facilidade de a pessoa se expressar ou se comunicar', principalmente nos grupos mais escolarizados. Ou seja, de diferentes maneiras, se estabeleceu a relação entre 'saber ler' e 'saber se expressar/comunicar melhor'.

Com uma formulação diferente, a mesma relação é estabelecida entre os pouco escolarizados: uma pessoa que não sabe ler "é uma pessoa que não tem linguagem para falar com pessoas indicadas nos estudos" (109).

Vale a pena ressaltar aqui a consciência do analfabeto enquanto sujeito deficiente, 'desprovido' ("não tem linguagem") da

competência legada pela escola e, por isso, 'excluído' da interação com pessoas escolarizadas. Na verdade, essa exclusão já é consequência . Como diz Oliveira (1995, p. 156) "indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento 'tipicamente letradas'."

Pode-se perguntar não apenas até que ponto existe a consciência do que significa, politicamente, essa exclusão e, ainda, até que ponto não é a escola a principal agenciadora, a principal promotora dessa autopercepção do analfabeto. A fixação em ideais parciais de correção deixa, talvez, como maior efeito, a sensação de que 'só pode falar quem fala sem errar'. E com isso muita gente se cala, e a vida corre e se faz sem as vozes de uns tantos.

2.8. 'leitura' vs. 'condições de aquisição'

Nesse item, queremos destacar o fato de que algumas pessoas focalizaram os fatores que determinaram a aquisição da leitura. Fixaram-se, assim, mais nas justificativas para as possibilidades ou não da leitura do que nas funções que ela preenche. Nesse particular, a leitura como resultado da oportunidade de frequentar uma escola foi por dezessete vezes lembrada. Ou seja, alguém sabe ler porque teve 'oportunidade de estudo' ou, para outros, encontrou 'condições' (314) ou teve 'incentivo' (213). Há quem, inadvertidamente ou ingenuamente, afirme que "hoje em dia todo mundo tem oportunidade" (47).

Não faltaram ainda os que aludiram à aquisição ou à falta da leitura como decorrência do 'interesse' ou da 'falta de interesse' das pessoas. Mesmo entre os analfabetos há quem julgue assim a sua condição de 'privados da leitura'. Essa percepção sugere, ainda por cima, uma espécie de auto-responsabilidade dessas pessoas por terem ficado excluídas do mundo dos leitores, ou pelo menos, um sentimento (até que ponto culposos?) de que elas próprias é que condicionaram essa privação. Daí que só nos últimos três grupos é que desaparece a relação entre 'leitura' e 'inteligência'.

Entretanto, o 'Estado' (206) ou o 'Governo' entraram também no rol dos responsáveis por essa privação. Significativamente, porém, não entre aqueles que constituem os grupos menos escolarizados.

2.9. 'leitura' vs. 'integração social'

O termo 'integração social' só aparece nos grupos mais escolarizados (234, 241, 272, 334), o que parece bastante justificável, apesar de as relações implicadas por ele comparecerem de muitas maneiras na maior parte das respostas.

Quanto à não integração resultante da privação da leitura, repercutiu como mais saliente, para nós, a percepção do analfabeto como alguém 'marginalizado', 'estigmatizado' socialmente. Essa percepção manifesta-se nas diferentes caracterizações (metafóricas ou não) que reiteradamente se atribuíram ao analfabeto, que foi definido como:

"cego"; "burro", "mudo", "atrasado", "atrasado psicologicamente", "alienado", "pessoa marginalizada", "pessoa oprimida", "sem inteligência", "doente", "zé ninguém", "infeliz", "inútil", "ignorante", "vagabundo", "mal educado", "incapaz", "deficiente", "prisioneiro", "limitado", "escravo", "em condição tribal", "em posição subalterna." Se se leva em conta que essas caracterizações depreciativas predominam nos primeiros grupos, pode-se concluir pela parca autoconsideração do analfabeto em relação a seus próprios papéis sociais.

2.10. 'leitura' vs. 'classe social'

Não faltou a explicitude acerca de onde localizar os 'privados da leitura'. Responsabilizando os próprios analfabetos, suas condições materiais de vida ou a omissão do Governo, os informantes identificaram os que não sabem ler ou os menos escolarizados como pessoas que "moram em favela" (189), que fazem parte "da classe social menos privilegiada" (287) ou que são "a consequência de uma política elitizante e conservadora (própria do subdesenvolvimento)" (289). Os dados sugerem ainda que essa consciência da distribuição desigual das oportunidades está em pessoas dos grupos mais escolarizados, o que aponta para as poucas perspectivas de intervenção dos analfabetos na alteração do quadro vigente.

3. A escola face a esses elementos perceptivos

Acreditamos que esses diferentes elementos perceptivos acerca da possibilidade ou não da leitura, bem como acerca das funções que ela preenche na vida das pessoas, manifestam elementos do conjunto de representações sociais acerca do letramento e da escolarização em geral. Representam, por isso, embora, muitas vezes, apenas tacitamente, as motivações que essas pessoas sustentam na conquista dessas oportunidades. Aqui, como em outros setores da atividade humana, há, sempre, uma 'visão' e, conseqüentemente, um 'motivo' subjacentes intervindo e orientando.

Julgamos que a escola deveria estar atenta a essas motivações a fim de conceber e conduzir seus programas de atuação - os quais, nesse momento, podem ser sintetizados em três grandes itens.

3.1. Explicitude

A escola, no trabalho com os seus sujeitos, faria bem em não ignorar as crenças/motivações que seus grupos alimentam em relação à procura do letramento. Faria bem em não apenas pressupô-las (cf. Carraher, 1986), faria bem em distinguir as premências mais imediatas dessas motivações e em assumir, explicitamente e sem nenhuma neutralidade, uma postura de resposta ao que elas implicam. O silêncio acerca dessas crenças/motivações pode ser preenchido pela consciência ingênua de uma leitura-onipotente ou pela percepção demasiado imediatista/utilitarista de suas aplicações. Ou

simplesmente, pode não possibilitar ao aluno qualquer consciência dos legítimos bens que a leitura lhe traz e das verdadeiras privações que a falta dela acarreta.

A constatação de que há motivações mais imediatas e diretas para as classes menos favorecidas não deve, no entanto, levar a escola a um programa diferenciado de leitura para essas classes, excluindo-as, à partida, do acesso a outras vias mais amplas de reprodução e de produção do conhecimento(cf. Arroyo, 1986; Silva, 1986).

3.2. Funcionalidade

A escola faria bem, ainda, em instaurar uma prática que, enquanto promotora do letramento, fosse, também, promotora de uma consciência crítica e de uma verdadeira competência face às legítimas funções sociais desse letramento e, inclusive, face aos critérios pelos quais se define a legitimidade dessas funções. O acesso ao conteúdo do texto escrito, o acesso à sua força ilocucional seriam propostos e incentivados enquanto constituem acesso à consciência do leitor sobre sua condição de pessoa, sobre sua condição de cidadão que, ativamente, se insere no circuito da produção e na partilha do conhecimento coletivo. Dessa forma, não saber ler - o que historicamente tem sido reservado às camadas pobres - seria explicitamente mostrado como uma forma de excluir as pessoas da produção e do conhecimento de grande parte dos bens da cultura. Não saber ler seria mostrado como uma forma de excluir as pessoas

da condução da história, a qual, assim, se vai fazendo, sempre, pela ação dos 'mesmos', ou seja, pela ação da classe social que detém o poder econômico.

Essa funcionalidade na proposição da leitura incluiria também estratégias escolares de pôr materiais de leitura à disposição dos alunos, além, é evidente, de reservar para a leitura tempo e lugar, sem deixar a impressão desastrosa de que os momentos de leitura são, na escola, momentos perdidos, são momentos pouco proveitosos, pois impedem o professor de 'cumprir os programas fixados' (cf. Silva, 1988).

3.3. Abrangência

As funções da leitura seriam apontadas a partir de um leque de possibilidades sociais bastante extenso, conforme se considerasse a variedade de tipos de texto e de tipos de objetivos implicados na leitura, em circunstâncias reais da interação humana.⁶ Ou seja, conforme se considerassem os usos relevantes que as pessoas fazem da leitura "em busca de princípios que lhe permitam organizar e avaliar a experiência." (cf. Kleiman, 1989, p. 46) e, assim, responderem às múltiplas solicitações de sua vida pessoal e social.

Nesse particular, é aconselhável que a escola considere o risco de uma leitura restrita às próprias atividades escolares, vinculada aos programas do calendário letivo, como se aprender a ler fosse útil simplesmente por causa 'do que se precisa ler' na escola,

⁶ Inclusive, valia a pena ter em conta que a hora da aula é também um 'encontro', é também uma oportunidade de interação humana.

por causa das 'tarefas', dos 'exames' que se têm que fazer. Se assim se faz, é provável que as férias escolares constituam um período de tregua para a leitura, um tempo em que se 'descarta' todo e qualquer contacto com o livro.

O ter em conta aquelas crenças/motivações acerca da leitura, assim nessa dimensão de abrangência, pode fundamentar uma reorientação na perspectiva demasiado 'alfabética', demasiado 'escolar' com que se tem proposto a aquisição da leitura e da escrita. Ou seja, sentir, com efeito (e com afeto), que possibilidades pessoais e sociais se abrem para quem tem acesso ao letramento pode ser a porta para o desejo de conquistar essas possibilidades.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. (org.) Da Escola carente à escola possível. São Paulo: Edições Loyla. 1986.
- CARRAHER, Teresinha. "Alfabetização e pobreza: três faces do problema", in KRAMMER, Sônia (org.) Alfabetização - dilemas da prática, Rio de Janeiro: Dois Pontos. 1986, 47-95.
- GERALDI, Wanderley João. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- KLEIMAN, Ângela. Leitura: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes. 1989.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.

KRAMMER, Sônia (org.) Alfabetização - dilemas da prática, Rio de Janeiro: Dois Pontos. 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. “Letramento, cultura e modalidades de pensamento.”, *in* KLEIMAN, Ângela (Org.). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.

SILVA, Ezequiel T. da. Leitura & Realidade Brasileira, Porto Alegre: Mercado Aberto. 1986.

SILVA, Lilian L. da . A didática da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1987.