

LEITURA: TESSITURAS DA AUTOFORMAÇÃO

Míria Helen Ferreira de Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, miriahelen@hotmail.com

Resumo

O artigo é um ensaio resultante da dissertação *Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector*, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. O objetivo é relatar a análise da mediação da docente, sujeito da pesquisa, frente à leitura enquanto possibilidade de autoformação humana. Ler é uma atitude que possibilita a colisão entre o prazer e a magia, o encanto e a realidade. O panorama da leitura no Brasil indica que não somos um país leitor. A docência necessita investir em práticas leitoras que submetam a constituição de um aluno leitor sempre a se fazer. Ler é autoformar-se.

Palavras-chave: Leitura, Formação leitora, Autoformação, Prática docente.

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Manter o comprometimento com a leitura encerra na constituição de um sujeito com postura crítica de imensurável rebeldia e não manipulável pelas armadilhas do texto. Um leitor fecundo que une as divisas do mundo entrelaçando a palavra ao silêncio, o escrito ao não escrito, o prático ao sensível, o real ao imaginário. Na amálgama dos extremos, lança mão de viver a experiência da alteridade em detrimento da multiplicação de saberes acerca do mundo e do comportamento de si e dos outros sujeitos. Um leitor que mergulha no mundo da leitura e vivencia o desligamento da realidade, experimentando os destinos traçados para os personagens, como se fosse o protagonista (AMARILHA, 2006).

O desenvolvimento do gosto leitor acontece quando o sujeito percebe a leitura como possibilidade de desvendamento de coisas experienciadas em tempos diversos e na imaginação, mas, para nos constituirmos leitores se faz pertinente a convivência com literaturas e pessoas que compartilham práticas leitoras. Lendo, somos instigados a conhecer o mundo que nos cerca e passamos a perceber a leitura como um processo dinâmico que entrelaça quem lê com o mundo lido, este com a vida e a vida com o leitor. É assim que em um processo de leitura podemos nos conhecer conhecendo o mundo e, dessa maneira conhecer a si e aos outros nesse circuito de interações constantes. A família e a escola são exemplos de instituições responsáveis pela formulação de vínculos que conservam a ação de ler como atividade cotidiana, porém, precisam cuidar para não se tornarem manipuladoras da liberdade de ler o que pretendemos, porque “ler literatura é uma atividade experiencial” (AMARILHA, 2006, p. 54).

O discurso literário remete o sujeito, em especial, a criança, a reviver e/ou reavivar histórias parecidas com as já vividas, permitir o resgate de elementos que contribuem para a formação da personalidade humana, já que o teor literário sempre traz imbricada uma verossimilhança, em maior ou menor escala, com a vivência do leitor. É sintomático que o acesso à leitura tem como objetivo conduzi-lo por mundos inimagináveis e possibilitar a prática de emoções patrocinadoras de oportunidades de crescimento cognitivo e afetivo.

O trabalho com a leitura literária tem ocupado posição preocupante no ranking brasileiro (MEIRELLES, 2010). Esse anúncio é validado na terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3, ao ressaltar que a população brasileira ainda não pode ser considerada leitora, já que os índices de leitura entre 2008 à 2012 não avançaram significativamente, e no Brasil, lemos menos do que nos países ibero-americanos como a Argentina, Chile, Portugal e Espanha (FAILLA, 2012).

Os dados construídos nesse estudo apontam que o cenário brasileiro ainda não faz da leitura uma atividade corriqueira que ultrapassa os limites da racionalidade e contribui para a construção do caráter humano, por meio do encantamento que as narrativas produzem. Fazer o contrário, poderia vir a ser uma das formas de reverter o quadro nacional.

Nesse limiar, este artigo que é um recorte da dissertação *Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector*, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, propõe revelar a análise da mediação docente recorrente numa escola da rede pública de ensino de Grossos, município localizado na região oestana do Estado do Rio Grande do Norte, frente à leitura enquanto possibilidade de autoformação humana.

Leitura e Autoformação: Trilhas entrelaçadas

Em seus escritos, Freire (1989) defendia o propósito de que a leitura de mundo acontece antes de o sujeito ter o domínio da leitura da palavra. Esta perspectiva remete a repensarmos as concepções que a sociedade detém acerca das relações do homem com a literatura.

É comum ouvirmos discursos que verticalizam a ação de ler à mera decodificação de sinais gráficos, ao ato de responder fielmente o que já está prescrito e, ainda, ao descuido pessoal com o comportamento leitor. Como convivemos parte da nossa vida com as lembranças e imagens de ações que marcaram/marcam nossa trajetória terrena não conseguimos nos desprender do momento mágico em que a descoberta dos significados das coisas escritas, vistas ou sentidas florescem, ou seja, quando aprendemos a “ler” com nosso próprio corpo. Com esse aprendizado somos desvencilhados de amarras que nos segregam a ver as coisas com os olhos de outrem.

Ler é uma atitude que se distancia da simples decodificação dos símbolos registrados e fomenta o descortínio do traçado das letras que desenham palavras e possibilitam a colisão entre o prazer e a magia, o encanto e a realidade, ou como diz Clarice Lispector em sua obra *Felicidade Clandestina*, o encontro entre o amante e o amado (LISPECTOR, 1998). Toda essa interligação é resultante de um estado de compreensão que denota um sentimento de felicidade íntima, capaz de ressignificar o sentido de sermos possuidores de uma marca que nos difere dos outros animais: a inteligência.

Compreender a poeticidade que se instaura no leitor quando, defronte ao livro, manifesta o desejo pela descoberta do que está escrito e embarca numa viagem em busca de respostas para as suas dúvidas, emoções e histórias de vidas experienciadas no mergulho conduzido pela própria capacidade imaginativa acentua a percepção de que ler “é uma

atividade de produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 12). Formular sentidos é uma tarefa que exige do sujeito o processamento de ideias, críticas, reflexões e avaliações acerca da informação a fim de aderir significado ao lido. Esse exercício nos revela que após cada leitura feita não somos mais os mesmos.

Ler é um momento interativo em que o leitor respaldado pelos conhecimentos prévios, sua condição cognitiva e a capacidade criadora realiza a interpretação do conteúdo lido e (re)constrói novas expectativas para o estabelecimento do conhecimento da língua, dos seus espaços de vivência social, das crenças que defende e dos valores que exercita (SOLÉ, 1998). A junção entre o lido e o vivido entrecruza-se num processo autoformativo no instante em que somatizamos novos elementos extraídos das relações com as histórias descritas nas narrativas literárias e as percebemos na efervescência da escuta sensível (BARBIER, 1998), ou seja, daquilo que não foi dito, mas que pode ser lido/ouvido no silêncio e operacionalizado nos espaços sociais, seja em casa, na escola, nas praças, pois de nada adianta apresentar conteúdos para serem lidos se, ao lê-los, não somarmos saberes que corroboram a autoformação.

Autoformação é um processo formativo em que todo ser humano está implicado (SOUZA, 2014). Está amparada na tríade: *construção, desconstrução e reconstrução*, na qual perpassamos durante a vida inteira. Nesse circuito, a leitura ocupa um espaço nuclear quando nos leva a reconhecer fragilidades próprias frente à aventura de elucidarmos a si mesmos e ao esclarecimento de que “nada começou e nada terminará” (LISPECTOR *apud* BORELLI, 1981, p. 17), pois, as narrativas literárias desfiem o viver mesmo sem terem sido produzidas com base na nossa história. Elas contam as trajetórias de muitos e evidenciam nossos segredos mais íntimos como uma repetição de nossas histórias (CHARTIER, 2001).

Vivemos a tortura ilimitada e prazerosa de aprender o sentido das palavras escritas em tramas que expõem segredos nossos e de outros, e isso nos insere na condição de protagonistas de um sistema autoformativo pautado na relação tripolar apresentada por Galvani (2002) como auto, hetero e eco. O prefixo *auto* designa *por si* e, quando atado a palavra “formação” passa a representar um processo cotidiano, humano, vital, que permite a cada ser produzir uma forma pessoal de interação com o meio ambiente. A perspectiva *autoformativa* também é evidente nos aportes freireanos por entenderem o homem como um “ser que se faz” nas relações que têm com e no mundo, e com os outros (FREIRE, 2001, p. 87).

A *heteroformação* corresponde às influências advindas do ambiente cultural (educação, família, meio social, cultura, formação inicial e continuada) em que estamos inseridos. Isso refina o posicionamento de que aprendemos nas relações com *os outros* (GALVANI, 2002). A

ecoformação acontece nas relações que desenvolvemos com *o meio ambiente* (florestas, desertos, países, metrópoles urbanas) e as influências que este causa no imaginário humano, por meio das experiências vivenciadas (GALVANI, 2002).

O entrelaçamento da tríade autoformativa nos permite imprimir que somos seres de metamorfoses constantes porque temos a capacidade de conviver com estímulos internos (autocrítica, olhar para si, reflexão de si) e externos (mundo físico-cultural), elementos que nos constituem sujeitos autônomos e, ao mesmo tempo, dependentes do processo de aprendizagem permanente que se guia nas inteirezas do mundo.

As trilhas entre a leitura e a autoformação se enlaçam quando nos apresentamos como produtos e produtores de sentidos. Quando apoiamo-nos na possibilidade de fundirmos o ser e o não-ser “literalmente sem formas e sem ideias [...], no jorrar do instante” (GALVANI, 2002, p. 100).

Ler e ser: sabores e dissabores de uma prática docente

O convívio com literaturas que retratam (ou não) o palco de vivência do leitor é premissa básica para as mudanças que almejamos no campo educativo, pois, ao sujeito aprendente é outorgado o direito de harmonizar-se com o que alimenta o viver na esfera terrena: a leitura de mundo. É consensual que para lermos o mundo não dependemos exclusivamente de um sujeito intermediador, também somos cientes de que o gosto pela leitura não surge do nada e, portanto, o professor tem lugar central nessa atividade, já que é considerado pela sociedade como mediador de saberes e patrocinador de oportunidades de crescimento intelectual.

Todorov (2009, p. 77) enuncia que “a literatura faz viver as experiências singulares”. Este postulado ilumina que o encontro do homem com a leitura abre horizontes coloridos, resgata a inspiração perdida, ensina a ler com os olhos do coração, com a razão, com a paixão, com o pensamento e a intuição e, ainda, encoraja à ausência quando esta se apresenta como premissa para o retorno com novas conquistas.

Partindo deste olhar, passamos a analisar o discurso da professora, sujeito da pesquisa de mestrado *Literatura e formação humana: Nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector*, diante do exercício da docência com a leitura, com 19 crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental numa escola estadual de Grossos/RN.

Dados publicados pelas edições 2 e 3 da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil informam que o panorama da Região Nordeste do Brasil quase não mudou desde a segunda edição da pesquisa em 2008 (AMORIM, 2008). Em 2012, o avanço foi simplório “passando

de 4,2 para 4,3 livros lidos por ano” (FAILLA, 2015, p. 31). Estas informações exigiram a reflexão crítica acerca do que acontece no lócus investigado, pois, o período em que a pesquisa foi desenvolvida, desvelou que estamos diante de um contexto de fomento à leitura que não ajuda na (auto)formação do homem e, por vezes, nem serve para a vida, quadro que se revela nas práticas pedagógicas da docente investigada.

O fato é que a docente precisa refletir se a leitura, enquanto caminho para a autoformação, enriquece (ou não) o exercício decente de uma docência que focaliza o humano como aspecto principal. É preocupante que suas práticas mantenham vivo o investimento na criação de leitores formais ou livrescos e não de leitores para a vida.

Ao tratarmos sobre a dinâmica do planejamento das atividades com leitura, a professora informou que em apenas um dia da semana trabalha um conto literário na sala de aula. As atividades propostas resumem-se a contação da história por ela, seguida da divisão de parágrafos para que os alunos leiam. A metodologia instituída descarta a possibilidade de escolha de materiais literários pelos alunos, bem como, resume-se ao mesmo tratamento dado a leitura dos livros didáticos: ler para responder. É uma prática metodológica malsucedida, enfadonha e distanciada da ideia de que para incentivar o gosto leitor é preciso criar situações impactantes e inesquecíveis para o aluno (SOLÉ, 1998).

No que se refere aos tipos de literatura que oferta em sala de aula, a docente elencou contos, poemas e biografias. Afirmou que após a leitura utiliza atividades orais para verificar se houve algum aprendizado. Para gerar interesse pela leitura é nuclear que o professor também seja apaixonado por esta ação, caso contrário, o estímulo será abreviado à busca de aspectos que são secundários (dados biográficos do autor, identificação de personagens, busca pela moral da história, pesquisa de respostas prontas) em detrimento das emoções que a narrativa propicia, elemento fundante ao desenvolvimento do gosto leitor. A docente não percebe que o que faz a diferença não é o suporte literário oferecido, mas a escuta sensível do leitor sobre ele.

As práticas de mediação de leitura somente despertam as potencialidades do leitor quando são munidas de estratégias cativantes, de leituras diversificadas e, especialmente, quando atendem aos interesses pessoais dos alunos, porém, a performance estabelecida pela professora não valoriza a leitura como proposta de aquisição de aprendizados para si, já que as ações projetadas não favorecem a interação das crianças com o texto, pressuposto fundamental à formação leitora (SOLÉ, 1998).

Ler só faz sentido quando o leitor submerge nos meandros da urdidura. Isso quer dizer que o ato de aprender a ler depende do entrelace entre o dito, o escrito, o lido, o ouvido e o

sentido, a partir do silêncio presentificado na interioridade do inaudito, do indizível e do invisível. Interagir com a leitura não se limita somente a previsões, antecipações ou interpretações provincianas, mais do que isso, abre espaço para que novas representações sejam estabelecidas por quem fala, escreve, lê ou ouve. Esse circuito corresponde ao processo de autoformação intrínseco em cada ser, pois, lendo, o aluno imerge numa vida que não é sua, sai de si e do seu entorno para se encontrar e depois volta. Este retorno é fundamental porque sem ele não há como comprovarmos que o experimentado, por meio da fuga propiciada pela leitura, faz diferença na vida.

Ao ser questionada sobre a condição leitora, a professora elencou que lê pelo prazer que a leitura traz. Sua fala propõe o prazer para si, porém, contraria o que executa junto aos alunos quando promove ações didáticas em que a leitura assume caráter meramente técnico. Se os sujeitos que estão à frente das salas de aula não tiverem *eros* pela ação de ler, não podem instigar outros sujeitos a se autoformarem por meio da literatura. Para orientar os educandos a ler com e pela paixão, a docente necessita reconhecer-se como “forma de conhecimento” (LISPECTOR *apud* BORELLI, 1981, p. 15), pois, somos sujeitos e objetos da nossa formação, portanto, para ensinar a ler, precisamos aprender a decifrar o mundo externo e interno que nos constitui, ação desencadeada pela leitura de si e da palavra.

Os posicionamentos da docente indicam que a mesma carece aprender a escutar para conhecer e compreender os desafios que envolvem o sujeito, aprendiz por natureza. Suas ações congregam um trabalho com a leitura desvinculado de significados. É a reprodução fiel de estratégias mecânicas que empobrecem o desejo de encontro com o mágico, o fantástico, o inacreditável, o surpreendente, o secreto, a própria história, as aventuras vividas. Não intui um despertar para a leitura como possibilidade de autoformação, apenas institui a elaboração e formatação de intérpretes de palavras soltas.

Esse conjunto de situações que se proliferou no ambiente da pesquisa pode ser resultante da formação leitora pela qual a professora viveu, que se configura um dos problemas centrais a serem analisados diante do desenvolvimento da competência leitora dos alunos, pois, há dados reveladores de que uma parte significativa de docentes “não lê livros” (FAILLA, 2012, p. 46).

O professor precisa conhecer a complexidade do sujeito com quem trabalha, porém, “formar educadores dotados dessas qualidades representa, hoje em dia, um dos nossos maiores problemas” (KRISHNAMURTI, 1993, p. 94). Ao olharmos a necessidade de formação leitora que se institui tanto em quem ensina como em quem aprende, concebemos que

o mundo está carente de intérpretes de vida, de pessoas apaixonadas pela leitura. Essa modalidade humana só surgirá quando a paixão pela literatura for promotora de sedução.

Olhar a literatura como instrumento de autoformação recorre ao pressuposto de que lendo desvencilhamo-nos do anonimato, desvendamos diferenças e legitimamos nossa existência já que o homem participa de tudo que a ele se refere (TODOROV, 2009). O homem vive em constante formação (FREIRE, 1996) e a leitura faz parte dessa caminhada e, na passagem pela vida deixa marcas que singram em exemplos para os que ainda não completaram a viagem.

Concluindo aprendizados que não findam

O ato de ler é uma ação que ocupa um espaço importante no discurso dos sujeitos sociais que adentram as instituições, especialmente as de ensino, e atribuem ao domínio leitor um valor imensurável. Mas, mesmo estando diante das boas vontades e dos desejos de um povo, constatamos que lemos ainda muito pouco.

É paradoxal perceber que queremos ler, mas não lemos. No entanto, enquanto seres de incompletudes, precisamos buscar meios para que as condições de acesso a uma perspectiva de leitura que ultrapasse a cópia do que já está pronto e passe a alimentar a alma, ainda se configura num desafio enfrentado.

Intimar o sujeito a ler para responder aquilo que o outro quer ouvir, bem como, encarar a leitura como estratégia para o conhecimento da informação são elementos que fazem com que os aportes literários sejam abandonados na primeira oportunidade. O contato com a palavra escrita precisa estar iluminado pela consciência de que ler não é mera obrigação e que dentro da literatura há vida que pulsa.

As revelações da postura da docente, frente ao trabalho com a leitura numa perspectiva autoformativa, descortinou que a mesma atribui ao diálogo científico uma função nuclear em detrimento do significado que as palavras exercem nas manifestações humanas. Diante disso, elencamos abaixo aspectos que precisam ser canalizados pelos professores de um país que, ainda, é considerado como não leitor.

Os professores, independentemente do nível escolar em que desenvolvem suas atividades docentes, precisam assumir a condição de leitores apaixonados. Tomamos como base os apontamentos editados pela docente investigada frente à condução que dá à leitura, constatando que sua prática sinaliza a reprodução de estratégias leitoras sem sabor porque não refletem sentimentos, sensações, intuições. Reduzem-se a um jogo de perguntas e respostas ocas, estáticas. Não evocam o prazer, somente estabelecem o ler por ler.

De imediato, a docência necessita entender que a leitura é fomentadora da autoformação, visto que a escuta do que é lido desorganiza saberes pré-existentes e origina um movimento de questionamentos sobre ser, sobre existir. Implicado com o texto passamos a ser parte dele. Esse ensaio aponta que ao vivermos uma sequência de emoções rompemos com dogmas que processam o fim do ato de ler sempre que se vira a última página.

As atividades de leitura projetadas pela docência não devem ser feitas em retalhos. É vital que seja dada menos importância ao objeto (o livro) do que ao objetivo nele impresso (o sentido). Com isso, estamos a revistar o distanciamento do didatismo na leitura de aportes literários porque a concepção de que lemos algo separado do mundo é um equívoco que precisa ser reparado. É fundamental desenvolver a consciência de que as narrativas literárias referem-se a *tudo* e, portanto, podem ser tratadas como instrumento de ensino em qualquer disciplina que debata aspectos inerentes ao mundo comum dos homens.

A docência deve exercitar o sopro poético advindo da leitura, em suas aulas. Enxergar, ouvir, sentir e viver a arte de ler para fazer emergir o encantamento necessário ao saber é primordial ao desenvolvimento do gosto leitor. Internalizar que a formação acontece, principalmente, de dentro para fora e canalizar que na escola as crianças se espelham no professor para se recriarem é uma atitude vital para pensar uma docência voltada à formação integral do ser.

Quando olhamos à prática instituída pela professora investigada, concluímos que ela carece reformar-se para autoformar-se, haja vista que suas ações com a leitura estão imbuídas de práticas desarticuladas que não veem o aluno como um ser de saberes notáveis, de sonhos e desejos. Os sentimentos do alunado diante da leitura não compõem a grade curricular e são silenciados por um exercício docente técnico, frio e contraditório.

Não há caminho mais pontual para se encontrar com a condição humana do que por meio da literatura. A mania de ler desvela que são as palavras que sustentam o homem porque relatam partes da sua história, em forma de conto, bem como, quebra cristalizações e desata os nós das amarras que, durante muito tempo, mantiveram a perspectiva de que ler é para responder.

Em suma, tudo não passa de um processo de formação humana e de autoformação se espelhando nas experiências de vida. Nesse círculo vicioso, vamos nos encontrando dentro das palavras escritas por sujeitos desconhecidos. Nesse encontro vamos revelando os tesouros escondidos, a capacidade de pensar e refletir, a autocrítica e o autoconhecimento que nos promove à condição de protagonistas de si.

É enfático que a docência necessita revisitar as práticas leitoras que media com base em propostas de ensino que submetem a visão de um aluno sempre a se fazer. O tempo contemporâneo em que vivemos grita em prol das crianças que representam um Brasil que ainda rasteja na esperança de encontrar um jeito de diminuir a agonia de não-ser porque não sabe ler. Se queremos um mundo de leitores é premente o investimento em ações que cruzem o universo - dos livros, dos leitores e dos docentes - para que a autoformação dos nossos conterrâneos não fique à mercê da rua.

Saber ler é sinônimo de saber ser. Isto é autoformar-se.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos, EdUFSCar, 1998. p. 168-199

BORELLI, Olga. **Clarice Lispector: esboço para um possível retrato.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Golden e Antonio Saborit.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Política e educação.** - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

GALVANI, Pascal. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de. **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: TRION, 2002, p. 93-121

AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura do Brasil.** 2. Ed.– São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

FAILLA, Zoara. (Org.). Leituras dos “retratos” o comportamento leitor do brasileiro. In: **Retratos da leitura do Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1993.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. **Revista Nova Escola**, n. 234, ago., 2010. Disponível em <http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-muito-prazer-584195.shtml>. Acesso em 25 de junho de 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.