

LUCAS ANTÔNIO DE CARVALHO CYRINO

**NAVEGANDO NA LEITURA,
ENTRE O MUNDO E A PALAVRA**

**PORTO ALEGRE
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DE LITERATURA
LINHA DE PESQUISA: LITERATURA, SOCIEDADE
E HISTÓRIA DA LITERATURA**

**NAVEGANDO NA LEITURA,
ENTRE O MUNDO E A PALAVRA**

LUCAS ANTÔNIO DE CARVALHO CYRINO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. REGINA ZILBERMAN

Dissertação de Mestrado em Letras, área de Estudos de Literatura, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

Cyrino, Lucas Antônio de Carvalho
Navegando na leitura, entre o mundo e a palavra /
Lucas Antônio de Carvalho Cyrino. -- 2018.
133 f.
Orientadora: Regina Zilberman.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Leitura. 2. Leitor. 3. Leitura de literatura.
4. Efeito da leitura. I. Zilberman, Regina, orient.
II. Título.

O livro ... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é bussola que ha de orientar o homem no porvir [...].

Carolina Maria de Jesus, *Meu estranho diário*. São Paulo: Xamã, 1996, p. 167.

AGRADECIMENTOS

Proponho, em certo ponto desta dissertação, que as experiências de um leitor são determinantes para as leituras que realiza, do mundo ou da palavra, especialmente porque o produto final será sempre o reconhecimento renovado do seu espaço, da paisagem, do mundo como um todo e também do outro com quem se comunica, transformando-os e transformando-se ao longo do processo. Como leitor, reconheço que a caminhada até esta dissertação, fruto de diversas leituras (do mundo e da palavra), só foi possível a partir do apoio, da crítica, do diálogo e da atenção de diversos outros leitores e leitoras. Agradeço, então:

À minha família e especialmente ao meu pai, mecenas de um amor infinito e de muitas das minhas leituras, mundo e palavras afora.

À professora Tania Rösing, pelas leituras, pela amizade, pelas parcerias inteligentes, pelas oportunidades e por muitas vezes ensinar-me a navegar.

Aos meus amigos e amigas, leitores e leitoras com quem muito compartilho anseios, preocupações, parcerias, alegrias, livros e leituras.

À Capes, pela bolsa de estudos que possibilitou uma boa colheita de leituras.

À professora Regina Zilberman, pela orientação atenciosa e exigente, pela troca de leituras e sobretudo por ter aceitado embarcar comigo nesta viagem.

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma leitura a partir do comportamento do leitor e suas relações com o ato de ler, no sentido de reconhecer os efeitos que este provoca no desenvolvimento da sua consciência. Para tanto, estabelecemos uma analogia entre os elementos que integram o ato da leitura e instrumentos de navegação, partindo do pressuposto lúdico de que, quando lendo, o leitor empreende uma viagem que atraca diretamente na transformação de si e da sua percepção sobre o seu entorno. Assim, esta dissertação está organizada em quatro etapas: i. mapeamento do comportamento de leitores e leitoras no país, tendo como base os levantamentos da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2008, 2012, 2016); ii. expansão do conceito de leitura a partir do pensamento de Paulo Freire (1983), de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, o que nos faz pensar que a leitura envolve uma multivariada de sentidos e sensações; iii. análise dos efeitos que a leitura como ato comunicativo, especialmente a leitura da literatura, provocam à consciência do leitor, buscando amadurecê-la constantemente rumo à compreensão da sua existência, a partir do pensamento de Walter Benjamin (1992), Wolfgang Iser (1996a, 1996b, 1999) e Georges Gusdorf (1960); e iv. observação de como se dá a relação do leitor com os diferentes suportes em que realiza a leitura (ou nos quais navega), da leitura do mundo – apoiada na voz e no corpo, consoante aos estudos de Émile Benveniste (1991) e Alckmar Santos (2016) – e do livro, do impresso ao digital – apoiada especialmente em Roger Chartier (1999, 2017) e Regina Zilberman (2001). O produto final desse trabalho pode ser sintetizado como a defesa de um processo que busque não a formação de leitores, mas o desenvolvimento de suas consciências, pautado especialmente no reconhecimento de seu comportamento livre e autônomo na cartografia da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Leitura de literatura. Efeito da leitura.

RESUMEN

Esta investigación propone una lectura a partir del comportamiento del lector y sus relaciones con el acto de leer, en el sentido de reconocer los efectos que éste provoca en el desarrollo de su consciencia. Para ello, establecemos una analogía entre los elementos que integran el acto de la lectura e instrumentos de navegación, partiendo del supuesto lúdico de que, cuando leyendo, el lector emprende un viaje que atraca directamente en la transformación de sí mismo y de su percepción sobre su entorno. Así, esta disertación está organizada en cuatro etapas: i. cartografía del comportamiento de lectores y lectoras en el país, teniendo como base las encuestas de la pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2008, 2012, 2016); ii. expansión del concepto de lectura desde el pensamiento de Paulo Freire (1983), de que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, lo que nos hace pensar que la lectura envuelve una multivariada de sentidos y sensaciones; iii. análisis de los efectos que la lectura como acto comunicativo, especialmente la lectura de la literatura, provocan a la consciencia del lector, buscando madurarla constantemente rumbo a la comprensión de su existencia, a partir del pensamiento de Walter Benjamín (1992), Wolfgang Iser (1996a, 1996b, 1999) y Georges Gusdorf (1960); y iv. observación de cómo se da la relación del lector con los distintos soportes en los cuales realiza la lectura (o en los cuales navega), de la lectura del mundo – apoyada en la voz y en el cuerpo, consonante a los estudios de Émile Benveniste (1991) y Alckmar Santos (2016) – y del libro, del impreso al digital – apoyada especialmente en Roger Chartier (1999, 2017) y Regina Zilberman (2001). El producto final de este trabajo puede ser sintetizado como la defensa de un proceso que busque no a la formación de lectores, sino el desarrollo de sus consciencias, pautado especialmente en el reconocimiento de su comportamiento libre y autónomo en la cartografía de la lectura.

Palabras-clave: Lectura. Lector. Lectura de literatura. Efecto de la lectura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: TODOS A BORDO	8
2 CARTOGRAFIA DE LEITURA	13
2.1 Os <i>Retratos da leitura no Brasil</i>.....	16
2.2 O que dizem os <i>Retratos</i>	21
2.3 As pegadas dos marotos e marotas.....	46
3 A LEITURA, ESSA BÚSSOLA DE OURO	48
3.1 O que os <i>Retratos</i> não dizem.....	55
4 A CONSCIÊNCIA DO LEITOR NO LEME DA LEITURA	66
4.1 A linguagem e a leitura do mundo.....	69
4.2 A consciência de quem lê na leitura do mundo	76
4.3 A consciência de quem lê na leitura do tempo	79
4.4 A consciência de quem lê na leitura da palavra.....	84
4.5 A consciência de quem lê na leitura da literatura.....	89
5 SUPORTES DE LEITURA: AS EMBARCAÇÕES.....	99
5.1 A comunicação oral e a leitura do mundo	99
5.2 O corpo como suporte: para ler, sentir e viver o mundo	103
5.3 O código escrito e o registro da linguagem	108
5.4 A ascensão do livro e o papel do seu autor	110
5.5 O livro digital: ameaça ou promessa?	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	130

1 INTRODUÇÃO: TODOS A BORDO

Em que pressupostos se baseiam as ideias em torno do indivíduo leitor, hoje, quando se pensa na formação de leitores? O que significa e o que se almeja, de fato, quando se fala em “formar” leitores?

Essas talvez sejam as perguntas que alavancaram as discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Configurando um trabalho que pretende tecer reflexões acerca da leitura e da relação do leitor com o texto de literatura, automaticamente o debate pode ser direcionado às investigações que se realizam, em todas as partes, na busca por estabelecer públicos leitores. A expressão “formação de leitores”, nessa medida, talvez seja a que melhor englobe essa gama de iniciativas, sendo bem aceita e amplamente difundida entre a mídia e a academia.

Quando buscamos o significado mais puro do termo “formação”, as respostas estão, via de regra, relacionadas à fabricação ou à criação de alguma coisa, como se observa nos campos da biologia (a formação genética, por exemplo), da geologia (as camadas que formam o solo da Terra) ou da indústria (formação no sentido de dar forma a algum objeto ou utensílio). Pode-se relacionar o termo, ainda, à instrução educacional, de modo que a formação de alguém, nesse sentido, seja sinônimo de grau de instrução – baseada no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, por exemplo. Para todos os casos, no entanto, é preciso partir de uma não constituição, de uma etapa anterior à formação instaurada por uma espécie de vazio, preenchido apenas por força de alguma ação externa: na biologia, uma célula precisa unir-se a outra para formar um tecido ou órgão; na geologia, o movimento das placas tectônicas, o efeito das chuvas, do sol e dos ventos influencia a formação do solo; na indústria, parte-se da maleabilidade e da combinação de matéria-prima para o desenvolvimento do produto; e no campo educativo, finalmente, a partir do letramento e do sucessivo contato com outras áreas e ciências do conhecimento.

A escola, para o último caso, ocupando o centro da discussão, seria uma espécie de “fábrica”: o espaço e instituição capaz de promover a mediação desse processo de formação. Pensando na leitura, é ela, aparentemente, a primeira responsável pela constituição de seres leitores, e nela situa-se o professor da área de linguagens, mediador do processo por excelência. O caminho até essa perspectiva pode ser bastante óbvio, e certamente não é ingênuo, já que são inúmeras as inves-

tigações desenvolvidas no sentido de aproximar, na sala de aula, tecnologia e educação, informação e aluno, leitor e texto. As pesquisas em torno da leitura, e especialmente da leitura de literatura, não trilham caminho diferente: as apostas para a formação de leitores são, hoje, em sua grande maioria, baseadas na escola, e têm na mediação com suporte tecnológico, especialmente com o *boom* (efêmero, diga-se de passagem) dos *e-readers*, dos *tablets* e da explosão das redes sociais nos últimos anos. Parece, à primeira vista, que tudo aquilo que não se relacione com a tecnologia digital está fadado ao insucesso, ou que para que algo funcione, na formação que se dá no âmbito educativo, seja necessário vinculá-lo à *web* por meio de algum dispositivo (ou aplicativo).

É possível que o caminho seja assertivo: o próprio mercado editorial investe tanto em livros impressos quanto em livros digitais. O prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, por exemplo, lançou em 2015 uma categoria específica para livros infantis em formato digital. Entre as escolas privadas, já são muitas as que possuem lousas digitais nas salas de aula, um *tablet* ou *laptop* para cada aluno, bibliotecas digitais integradas, interação na nuvem dentro e fora da sala de aula, pesquisas instantâneas e professores aparentemente capacitados para mediar o conhecimento à distância. Parece que se encontrou a água no meio do deserto: a tecnologia é capaz de “salvar” a formação escolar. Será o mesmo na rede pública?

A resposta para a última pergunta encosta nos limites da obviedade, sendo quase redundante insistir que a tecnologia, quando (e se) chega a essas escolas, dificilmente encontra um corpo docente capacitado, ou pelo menos uma gestão de governo com interesse real em investir nessa capacitação. É um tanto melindroso, em um país de dimensões continentais como o Brasil, discutir a maneira como as escolas públicas interagem com a tecnologia, ou como o corpo docente é gerido pelos governos e pelas próprias instituições de ensino. O que não se pode deixar de reconhecer, contudo, é que ainda existem muitas escolas, para não dizer milhares, que não possuem as condições adequadas para oferecer um ensino humanamente digno: faltam carteiras, faltam lousas, falta material didático, falta biblioteca, falta merenda... Isso quando a falta não é estrutural, o que deixa o caso ainda mais grave: faltam saneamento básico, iluminação elétrica, telhado, janelas. São essas as instituições que vão “formar”, “fabricar” leitores? É a tecnologia que vai fazer a diferença nessas escolas?

Por precipitada que pareça a afirmação, talvez o último ponto com que a atração do leitor ao mundo das letras deva se preocupar seja a tecnologia. O problema reside em que a escola, para além de problemas estruturais, continua sendo o calabouço do conhecimento canônico: com ou sem tecnologia, a suposta mediação é na verdade imperativa, seguindo modelos estabelecidos ainda na Idade Média (Cf. FAVA, 2012). Os alunos, tentados a experimentar toda a liberdade que lhes garante a própria tecnologia, mantêm cada vez maior distância desse contexto, evidenciando o descompasso entre uma educação supostamente mediadora e o corpo discente. Tocante a isso, culpa-se a própria tecnologia como a responsável pelo afastamento do aluno da escola; da leitura da literatura, é também ela a culpada pelo distanciamento entre leitor e livro. Paradoxalmente, deposita-se nela toda a esperança da perpetuação da leitura e do próprio ensino por meio de incontáveis propostas estratégicas e metodológicas, como se fosse a tecnologia a única capaz de mediar a aproximação entre aluno e escola, entre livro e leitor – como se fosse a “água no meio do deserto”.

As respostas a todas essas dúvidas e inquietações, à primeira vista, não aparecem com clareza num horizonte que dê conforto a quem busca se envolver com o leitor e a leitura, submergindo em meio aos processos da nominada formação de leitores. Para tentar responder às questões lançadas até aqui, esta pesquisa parte de dois pontos fundamentais: primeiro, acreditamos que, quando lê um texto – e especialmente o de literatura –, o leitor embarca em uma viagem única, impulsionada por fatores externos e subjetivos, reais e imaginários, que vão demarcar, ao longo do percurso, a forma como esse indivíduo relaciona-se com o mundo, com os textos, com os seres e com a paisagem ao seu redor. Isso nos leva ao segundo ponto: entendemos (não individualmente, posto que se trata de uma máxima amplamente aceita na comunidade científica) que a viagem que o leitor empreende por meio da leitura configura um processo único, do qual ele sairá inevitavelmente transformado, para o bem ou para o mal. Diante disso, e insistindo, ao longo de toda a pesquisa, na analogia que relaciona o ato da leitura com uma viagem, partimos de quatro parâmetros que, acreditamos, sintetizam as bases para que se compreenda a relação do leitor com a leitura e com o texto: o mapa, que traduz o perfil de quem lê; a bússola, demarcando a função orientadora da leitura; o leme, que mimetizando a consciência do leitor permite que se façam manobras e se estabeleça o caminho a ser

percorrido; e, finalmente, as embarcações, suportes nos quais o leitor realiza a viagem.

Nessa direção, o capítulo a seguir busca analisar os resultados das pesquisas *Retratos da leitura no Brasil*, gerenciadas pelo Instituto Pró-Livro, principalmente entre 2007 e 2015, de modo a traçar uma espécie de “perfil” do leitor brasileiro, o que resulta em conhecer os seus comportamentos e preferências naquilo que sugerimos ser o mapa da leitura no Brasil. Diante dos resultados obtidos, que, de antemão anunciamos, revelam um perfil de leitor bastante autônomo, o terceiro capítulo busca ampliar a noção de leitor a uma definição que será basilar para o desenvolvimento do restante do trabalho. Para tanto, evade e questiona o conceito de leitor *versus* não leitor proposto pelos *Retratos da leitura no Brasil* a partir da máxima de Paulo Freire de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Dessa forma, uma noção ampla de leitura considera leitor todo aquele capaz de envolver-se, por meio de todos os seus sentidos, não apenas com o livro, impresso ou digital, mas também com o mundo que o rodeia, lendo-o e modificando-o.

Frente à constatação a respeito do perfil autônomo e livre dos leitores na cartografia da leitura, e considerando esta última como uma capacidade inerente à vida do homem a partir da percepção multissensorial, o quarto capítulo é dedicado a observar de que maneira a leitura opera na consciência humana, orientando as percepções de cada indivíduo rumo ao desenvolvimento de novas experiências. Para tanto, a partir dos estudos de Walter Benjamin, começamos por diferenciar o homem dos demais seres e coisas com base na sua linguagem. Como só ele é capaz de falar, só ele nomeia os seres e as coisas e possibilita, assim, significantes e significados às suas leituras, do mundo e da palavra. As relações que serão estabelecidas pelo leitor ao longo de sua viagem serão demarcadas, portanto, pela forma como essas leituras transformam a sua consciência – conceito que expandiremos ao nosso estudo a partir do pensamento do filósofo francês Georges Gusdorf. Completando essas possibilidades, o quinto e último capítulo se propõe a debater como se dá a relação do leitor com as embarcações que lhe permitem a experiência da leitura, do mundo, da palavra e especialmente da literatura, ou como ele interage com as diferentes materialidades de leitura às quais tem acesso – sejam elas manifestadas no mundo, no livro impresso ou em ambiente digital.

Após navegar entre distintas leituras e suportes e seus efeitos na constituição de indivíduos leitores, a viagem que ora iniciamos aportará, finalmente, numa espé-

cie de superação da noção de “formação” de leitores: o processo deve buscar amadurecer suas percepções, desenvolvendo suas consciências em relação à própria existência. Esse aporte só poderá ser alcançado quando o processo, do mapa à embarcação, da bússola ao leme, reconheça os papéis do leitor e da leitora entre o mundo e a palavra, pautados em um comportamento essencialmente autônomo ao longo da cartografia da leitura.

2 CARTOGRAFIA DE LEITURA

Em *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, terceiro livro da saga que leva o nome do menino bruxo, Harry é um jovem de treze anos de idade que, ingressando no terceiro ano da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, precisa lidar com os traumas da infância que o perseguem – como o assassinato de seus pais por Lord Voldemort e a sua própria sobrevivência – e as descobertas recentes da adolescência. Não bastando o *bullying* sofrido na casa dos tios trouxas (não bruxos), onde cresceu e passa as férias de verão, o menino se vê inclinado a tomar decisões importantes e a lidar com um passado desconhecido, que envolve a vida de seus pais antes do seu próprio nascimento, além de vivenciar o turbilhão de emoções que permeia as descobertas da primeira fase da adolescência, especialmente daquelas relacionadas à vida escolar e às relações com outros colegas. É claro que, em meio a isso tudo, Harry só pode agir com impulsividade e rebeldia.

É nessa mesma obra que Harry é introduzido a quem ele considera ser o seu parente mais próximo ainda vivo, seu padrinho Sirius Black – não sem antes duvidar de sua honestidade e proximidade. Sirius, logo após a morte de seus pais, fora acusado de matar mais de uma dúzia de trouxas, em uma explosão que havia provocado a morte de Pedro Pettigrew, seu então amigo. Além disso, Sirius levava a culpa por cooperar com o Lorde das Trevas, traíndo a confiança dos pais de Harry, Lílian e Tiago (de quem era amigo) e entregando a localização da família Potter na noite em que Voldemort cometeu os assassinatos. Como resultado, Sirius acabou condenado e encerrado em Azkaban, a prisão dos bruxos, de onde foge e supostamente assombra a tranquilidade da comunidade mágica, treze anos depois.

Fora de Azkaban, o Ministério da Magia e a direção da escola acreditam que Sirius está à procura de Harry, para terminar o trabalho iniciado por Voldemort. Em meio à superproteção que as instituições colocam sobre ele, Harry não recebe autorização de seus tios trouxas, seus responsáveis legais, para que possa visitar o povoado de Hogsmeade (o único em toda a Grã-Bretanha com comunidade inteiramente bruxa), que faz vizinhança com a escola, junto aos demais colegas – uma vez que o direito a tal visita é a grande sensação entre os alunos do terceiro ano. Sendo o único aluno de seu grupo a ficar na escola, e portanto entediado e angustiado com a situação, Harry recebe dos gêmeos Weasley, Fred e Jorge, irmãos do seu melhor

amigo Rony, um objeto mágico que, à primeira vista, revela passagens secretas para chegar a Hogsmeade, longe dos olhos dos professores: o mapa do maroto. Na sua primeira aventura por meio de um túnel secreto, Harry encontra seus amigos, Hermione e Rony, e descobre, ouvindo escondido à conversa de um grupo de professores, a teoria de que Sirius é, na realidade, seu padrinho, e que traíra seus pais ao entregá-los ao Lorde das Trevas. Com curiosidade e com a rebeldia característica da adolescência, Harry começa uma jornada em busca da verdade – e ao encontro de Black, como que à procura um ajuste de contas com o passado.

O mapa do maroto traz outro tipo de revelação importante aos desdobramentos da narrativa: permite que se saiba por onde transita cada pessoa viva, dentro dos limites geográficos da escola e do povoado de Hogsmeade; nas outras obras da saga, o mapa também parece adaptar-se a novas locações, sugerindo flexibilidade em relação ao conteúdo de sua superfície. Ele funciona da seguinte maneira: a cada vez que uma pessoa está caminhando, seja no meio do campo, numa sala ou nos corredores, um par de pegadas aparece movendo-se pelo mapa, colado a uma inscrição que indica o nome do andante. É a partir disso que Harry percebe que Pedro Pettigrew ainda está vivo e que caminha pelo castelo, mesmo sem encontrá-lo – e é o mapa que o leva ao encontro de Sirius Black, escondido em uma casa mal-assombrada em Hogsmeade. No clímax da obra, Harry fica sabendo que o mapa foi inventado por seu pai (Tiago), Sirius, Pedro e Remo Lupin, atual professor de Defesa contra as artes das trevas, quando estes tinham mais ou menos a sua idade e ainda estudavam em Hogwarts – e apresentavam comportamento tão “indisciplinado” a ponto de fazerem jus ao adjetivo “maroto”, convertendo-o em substantivo. É também nesta etapa da obra que Harry toma conhecimento de que Pettigrew é quem havia entregue seus pais a Voldemort, valendo-se de sua condição de animago para transformar-se em rato e fugir da situação – bicho que acaba sendo criado ao longo de todo esse tempo pela família Weasley, sem que soubessem da realidade.

A importância dada ao mapa no terceiro volume da obra de J. K. Rowling talvez resida no fato de ser este o instrumento que possibilita a Harry o acesso às revelações que revolucionam sua adolescência. Mesmo que o menino tivesse sido coagido a acreditar que Sirius fugira de Azkaban destinado a matá-lo, graças ao mapa, que revela a presença tanto de Pettigrew quanto de Sirius Black nas redondezas do castelo, Harry fica sabendo a verdade sobre a situação e, mais do que is-

so, passa a saber – e a sentir – que já não é, de toda sorte, um órfão “sozinho” no mundo. Sirius, melhor amigo de seu pai e seu padrinho, é seu familiar vivo mais próximo, e também o laço afetivo mais imediato de Harry com a memória de seus pais.

A participação do mapa, no entanto, não se restringe à narrativa d’ *O prisioneiro de Azkaban*. Pelo contrário, acompanha Harry até o último volume da saga, até o derradeiro combate entre ele e o Lorde das Trevas, sendo sempre um instrumento que ajuda Harry e seus amigos a fazerem a leitura dos espaços por onde queiram e talvez não possam transitar – afinal, se ali estiver caminhando algum inimigo, alguém que possa delatar seu comportamento investigativo, o mapa indica a presença desse indivíduo, dando ao protagonista a opção de escolher outra trajetória. Em perspectiva semelhante, o mapa permite que o jovem bruxo escape de situações perigosas por meio de passagens secretas ou pelo uso de caminhos alternativos. Para acessá-lo, basta que Harry toque a ponta de sua varinha mágica no pergaminho amarelo e repita a frase “*Juro solenemente que não pretendo fazer nada de bom*”, de modo que imediatamente surgem no mapa os caminhos possíveis – e diferentes leituras possíveis a cada um desses caminhos – percorridos por todos os habitantes e visitantes da região, dando amplo poder de leitura do espaço geográfico para o maroto que o possui.

O cruzamento de informações às quais Harry Potter tem acesso a partir do mapa permite que ele não apenas faça a leitura desses diferentes espaços com a precaução necessária para escapar de armadilhas, mas que também saiba como se comportam os outros “marotos” espalhados pelo castelo de Hogwarts ou por outros ambientes. É fácil imaginar, por exemplo, em se tratando de jovens adolescentes em plena puberdade, que o mapa também revele encontros românticos entre pares apaixonados, reuniões de grupos de meninas ou de meninos para discussões particulares, incursões pelo castelo em busca de novas descobertas, enfim. O mapa não revela a especificidade das discussões e dos encontros, mas é sintomático ao dar pelo menos a pista dos caminhos pelos quais percorrem esses diferentes jovens (e adultos, também), marotos e marotas. Esses caminhos, evidentemente, estão permeados de dúvidas, de inquietações, de descobertas, de desassossegos que mobilizam esses seres a seguir sempre em frente, buscando conhecer não apenas o espaço físico, mas também os conhecimentos e experiências que precisam adquirir e vivenciar para acessar novos espaços, novos grupos, novas vivências.

Essa jornada, uma vez que constitua uma corrente infinita, imprime às ações atinentes aos passos dados pelos indivíduos sobre diferentes caminhos a característica de estarem sempre *lendo* os espaços, de modo que, na superfície do mapa, os marotos talvez sejam, finalmente, leitores e leitoras usufruindo de ampla liberdade. Neste estudo, buscamos reconhecer de que maneira o comportamento dos leitores pode estar preenchido por distintas possibilidades de leitura, realizadas a partir de distintas materialidades. Obviamente não dispomos de um mapa como o que pertence a Harry Potter, mas temos alternativas: buscaremos, neste capítulo, analisar os resultados coletados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, tentando conhecer como se comportam os marotos brasileiros pelo mapa da leitura. A partir disso, poderemos extrair algumas ponderações em relação aos seus gostos, desgostos e preferências de leitura, num mosaico cartográfico que deságua naquilo que talvez possamos chamar, diante dos mais de 15 anos de resultados da pesquisa apresentada pelos *Retratos*, de “perfil” do leitor e da leitora no Brasil.

2.1 Os Retratos da leitura no Brasil

Na virada deste milênio, quatro instituições relacionadas à cadeia produtiva do livro no país se reuniram para desenvolver uma pesquisa que avaliasse, entre outros objetivos, os índices de penetração da leitura e de acesso ao livro no Brasil. O primeiro levantamento foi realizado no final do ano 2000, capitaneado pelas associações Abrelivros, Bracelpa, CBL e SNEL¹ e aplicado pelo Instituto A. Francheschini Análise de Mercado. Seus resultados vieram a público no ano seguinte, preparando o terreno para as discussões em torno do fomento à leitura no Brasil nos anos posteriores.

Embora seus objetivos estivessem, num primeiro momento, mais atrelados à verificação do perfil/comportamento do comprador de livros do que do leitor propriamente dito, a proposta da pesquisa foi grandiosa, introduzindo uma série de ações que culminaram, em 2006, na criação do Instituto Pró-Livro (fundado pelas entidades SNEL, CBL e Abrelivros), dentre as quais se destacam a Lei do Livro, de 2003, e a preparação para o Ano Iberoamericano da Leitura, por aqui chamado de Vivaleitura.

¹ Associação Brasileira de Editores de Livros, Associação Brasileira de Celulose e Papel, Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional dos Editores de Livros, respectivamente.

O debate em torno da segunda edição da pesquisa foi iniciado em 2004, momento em que o Governo Federal discutia uma política pública do livro e da leitura que projetasse ações de curto, médio e longo prazo para os seguintes 20 a 30 anos.

Nesse contexto, urgia a necessidade de realizar um levantamento mais atual e mais universal para diagnosticar o comportamento leitor da população. A ideia, de acordo com Galeno Amorim (2008), era apresentar padrões que pudessem ser comparados internacionalmente, de modo que a proposta foi apresentada ao Ceralc², instituição vinculada à Unesco, e ainda em 2004 um piloto da pesquisa (com padrão internacional) foi testado em Ribeirão Preto (São Paulo). Dois anos depois, em estágio mais avançado, a metodologia foi testada pelo Ibope Inteligência no Rio Grande do Sul, financiado pela Câmara Rio-Grandense do Livro.

Os pilotos deram certo: em 2007, sob a batuta do Instituto Pró-Livro e aplicada novamente pelo Ibope Inteligência, a pesquisa foi feita em âmbito nacional, e desde lá tem sido realizada a cada três anos, culminando em discussões em torno dos diagnósticos em formato de seminários e publicação de livros, sempre trazidos a público no ano seguinte à realização do levantamento. Dessa forma, as quatro edições já realizadas da *Retratos da leitura no Brasil* são desenvolvidas em séries históricas, que permitem comparações em relação à variação dos índices verificados especialmente entre 2007, 2011 e 2015³.

Apesar de promissora, a primeira edição dos *Retratos* dificilmente participa, hoje, da comparação histórica com as edições subsequentes, o que se deve basicamente a dois fatores, para além da mudança na metodologia empregada: a abrangência populacional representada pelo público investigado; e a consonância dos objetivos propostos pela pesquisa. O primeiro, já indicado tanto por Galeno Amorim (2008) quanto por Zoara Failla (2012; 2016), diferencia a primeira edição das demais por três itens:

- a. Embora proponha um retrato da leitura em âmbito nacional com amostra semelhante às edições posteriores (foram 5.200 pessoas entrevistadas, ante 5.012 das demais), a coleta de dados foi realizada em apenas 19 unidades da Federação, excluindo principalmente estados das regiões Norte e

² Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe.

³ A publicação em livro dos resultados da pesquisa, acompanhados da análise de especialistas da área do livro e da leitura, teve início somente na segunda edição, organizada por Galeno Amorim (2008). As pesquisas subsequentes foram publicadas, respectivamente, em 2012 e 2016, organizadas por Zoara Failla. Todas as publicações, além dos dados relativos à primeira edição da pesquisa, estão disponíveis no *site* do Instituto Pró-Livro, disponível em <www.prolivro.org.br>.

Nordeste. Nas edições seguintes, o levantamento foi feito em todos os Estados brasileiros, mais o Distrito Federal, abrangendo 315 municípios (contra 44 da primeira edição), procurando reproduzir as estatísticas oficiais do país em relação à região geográfica, gênero, escolaridade, renda e idade oriundos de levantamentos do IBGE, visando ao retrato mais exato do público leitor no Brasil;

- b. O universo estudado na primeira edição compreendia apenas a população alfabetizada com idade igual ou superior a catorze anos de idade, tendo cumprido pelo menos três anos de escolarização; na outra ponta, as pesquisas seguintes compreendem a população com idade igual ou superior a cinco anos de idade, independente de tempo de escolarização, dado que condiciona diretamente o terceiro item, que indica que
- c. O público brasileiro representado na pesquisa passou de 86 milhões de pessoas, em 2000, para 172,7 milhões, 178 milhões e 187,8 milhões nas edições seguintes, dados alinhados com o levantamento populacional levantado pela PNAD⁴ anualmente, permitindo uma representação superior a 90% da população (cf. FAILLA, 2016, p. 174), ante 49% da população representada em 2000.

O segundo fator pode ser observado na comparação entre os objetivos propostos a cada edição da pesquisa. Para melhor ilustrar esse raciocínio, vejamos o que indica a primeira edição dos *Retratos*:

Objetivo

Principal: Identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e o acesso a livros

Secundários:

- a) Levantar o perfil do leitor de livros
- b) Coletar as preferências do leitor brasileiro
- c) Identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros no Brasil
- d) Levantar o perfil do comprador de livros no Brasil (Cf. RLB 1, 2001, v. 1, p. 3).

O alcance desses objetivos é explicitado nos gráficos que compõem os resultados da amostra. Parece, no entanto, que essa primeira edição estava mais direcionada a um perfil de comprador de livros do que um perfil de leitor, a partir do qual

⁴ Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

se poderia extrair as informações necessárias para o desenvolvimento de políticas e ações de incentivo à leitura. Não que esses primeiros resultados impedissem tais iniciativas, pelo contrário; contudo, o direcionamento a um perfil de comprador de livros é evidente quando se observa que o foco da pesquisa está vinculado ao acesso aos livros (como consta no objetivo principal) e pelo inciso 4º entre os objetivos secundários. Os demais objetivos, aparentemente, até podem fazer alusão ao levantamento do perfil do leitor e suas preferências; apesar disso, também aparecem relacionados ao perfil de comprador de livros quando seus resultados são apresentados em seções como “Mercado comprador”, logo no início da apresentação⁵, que ocupa praticamente um terço dos resultados e acaba por fundamentar as análises de comportamento leitor que se seguem.

Dado que a metodologia da pesquisa passa por uma mudança significativa a partir da segunda edição, os objetivos também são adaptados. Quem os apresenta é Galeno Amorim, em texto introdutório à publicação em livro desses *Retratos*:

O objetivo central da nova edição de *Retratos da leitura no Brasil* foi medir intensidade, forma, motivações e condições para a prática da leitura no País na segunda metade desta década [...] Foi diagnosticar e medir o comportamento leitor da população, especialmente em relação aos livros, mas sem deixar de analisar outros suportes, como os jornais, revistas, histórias em quadrinhos, livros digitais, audiolivros ou aqueles que atendem a determinados grupos de leitores, como o livro em braile. (AMORIM, 2008, p. 22-26)

A exposição dos objetivos é sutil, mas deixa claro que o foco será, de fato, o comportamento do leitor e sua relação com a leitura, em uma perspectiva mais abrangente de suportes. Na abertura dos resultados dessa mesma edição, o texto de apoio também indica que “embora o foco desse trabalho tenha sido o livro, foram investigados 11 suportes de leitura, com o objetivo de traçar o panorama mais completo possível sobre o comportamento leitor dos brasileiros” (RLB 2, 2008, p. 145).

A terceira edição não deixou de privilegiar o comportamento do leitor, mantendo os mesmos objetivos da edição anterior. Ampliaram-se, porém, os objetivos específicos:

Objetivos específicos do estudo se constituem na identificação de:

- a) Perfil do leitor e do não leitor de livros

⁵ Informação disponível em <<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>.

- b) Intensidade e forma de leitura de livros e apresentar os índices de leitura do brasileiro
- c) Motivações e preferências do leitor brasileiro
- d) Perfil do comprador de livros
- e) Penetração da leitura e acesso ao livro
- f) Percepção das bibliotecas públicas pelo seu usuário
- g) Percepção ou representações da leitura no imaginário coletivo
- h) Impacto dos livros digitais entre leitores e não leitores
- i) Barreiras para o crescimento da leitura de livros no Brasil (RLB 3, 2012, p. 235-236)

Como se notará nos resultados, a pesquisa dá foco maior ao perfil dos leitores, além de medir as preferências dos considerados “não leitores”. O perfil investigado, embora apresente ainda dois objetivos recorrentes da primeira edição (alíneas “d” e “i”), já não é tão mercadológico, sofrendo uma mudança de rota significativa na direção de avaliar o comportamento leitor do brasileiro – dando aporte, também, à tendência de leitura digital, dada a crença generalizada na franca expansão desses suportes no início da segunda década deste século.

As mutações mais significativas da quarta e mais recente edição dos *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) residem no fato de considerar com mais expressividade a leitura em suporte digital, como se nota desde a inserção no objetivo geral:

Principal objetivo da pesquisa

Conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira.

Objetivos específicos

- a) Conhecer o comportamento *leitor* do brasileiro e compará-lo ao *não leitor*, por:
 - Gênero, idade, escolaridade, classe social, se estudante, etc.
 - Regiões e estados brasileiros
 - Hábitos e preferências, barreiras, influências e representações sobre a leitura (no imaginário coletivo)
 - Leitura de livros digitais, leitura em meio digital e uso de diferentes materiais, suportes e dispositivos para a leitura.
- b) Identificar os indicadores de leitura e construir séries históricas
- c) Identificar formas de acesso e avaliar uso das bibliotecas – públicas e escolares. (RLB 4, 2016, p. 163)

Se antes o distanciamento do foco em relação ao perfil comprador de livros era mais sutil, agora, na quarta edição, ele é bastante aparente, inclusive em meio aos dados apresentados. Talvez porque a pesquisa esteja mais “madura”, considerando que já se passaram mais de 15 anos desde a primeira edição dos *Retratos*; e porque já produz resultados passíveis de comparação no contexto daquilo que se

defende, desde 2007, como série histórica, consolidando-se como o mais importante estudo do gênero em âmbito nacional.

Fundamental para compreender esses resultados, no entanto, é uma definição que não se altera desde a primeira edição, permeando todos os índices do levantamento e aparecendo com importância ainda maior no cotejo proposto pela quarta edição: a de leitor e de não leitor. No contexto dos *Retratos*, é considerado leitor o indivíduo que declarou ter lido, nos três meses anteriores à pesquisa, pelo menos um livro, no todo ou em parte, e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro no período, mesmo que o tenha feito em meses anteriores. Essa definição – ou melhor, distinção – é basilar para a expressão e interpretação dos resultados das pesquisas. Com suporte nesses pressupostos e nos objetivos já delineados, a eles nos dedicaremos na próxima seção.

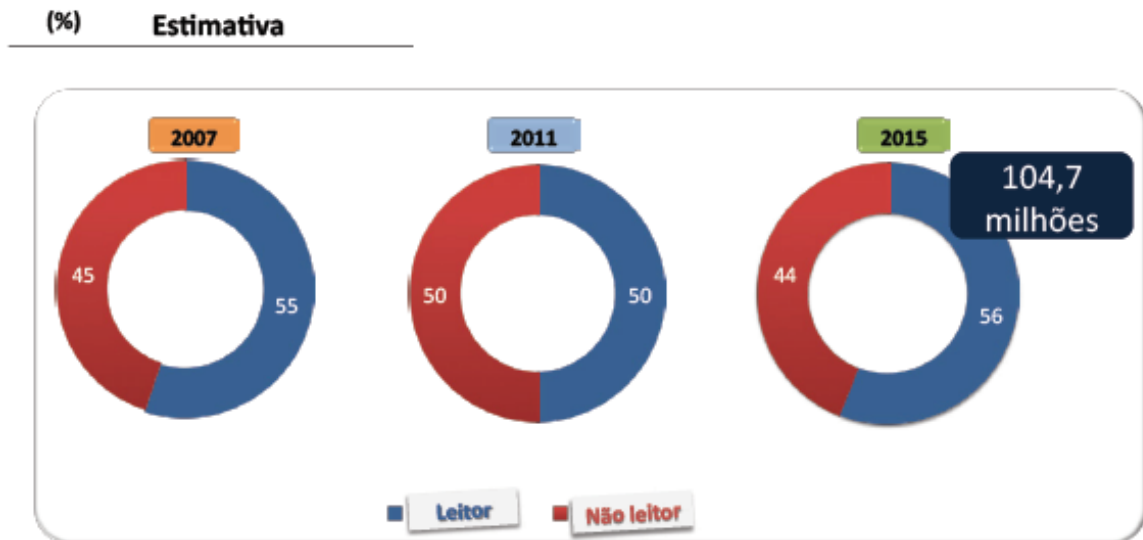
2.2 O que dizem os *Retratos*

Dadas as peculiaridades já apresentadas em relação à primeira edição dos *Retratos da Leitura no Brasil*, observaremos os resultados trazidos pelos três levantamentos subsequentes, com atenção especial àqueles apresentados pela última edição da pesquisa, publicada em livro pela Editora Sextante e organizada por Zoara Failla (2016). Essa obra traz excelente material comparativo entre as três últimas edições dos *Retratos*, de modo que as análises aqui apresentadas serão predominantemente oriundas dos gráficos de tal edição. A partir do cotejo dessa série histórica, e particularmente a partir dos resultados da edição mais recente do levantamento, buscaremos mapear os perfis de leitores desempenhados pelos cidadãos brasileiros, tendo como base principalmente sua identidade, gostos e preferências. Traremos, quando oportuno, as análises de especialistas que já debateram o tema, cujos textos se encontram sempre na primeira parte das publicações que apresentam os resultados de cada levantamento.

O dado que talvez mais seja discutido e veiculado na imprensa a partir das resoluções das pesquisas aponta o índice de leitores *versus* não leitores em todo o território nacional, de acordo com a estimativa populacional e com a abrangência proposta pela investigação (no último levantamento, em 2015, representativa de 187,8 milhões de brasileiros e brasileiras). Deste gráfico (que se vê abaixo), partem

interpretações ao questionamento latente: afinal, o brasileiro é ou não é leitor?; ou ainda, a cada nova verificação, em relação aos resultados anteriores: o brasileiro está lendo mais ou está lendo menos?

Estimativa populacional



População brasileira com 5 anos ou mais – 2007 (173 milhões) / 2011 (178 milhões) / 2015 (188 milhões)

Fonte: RLB 4, 2016, p. 185.

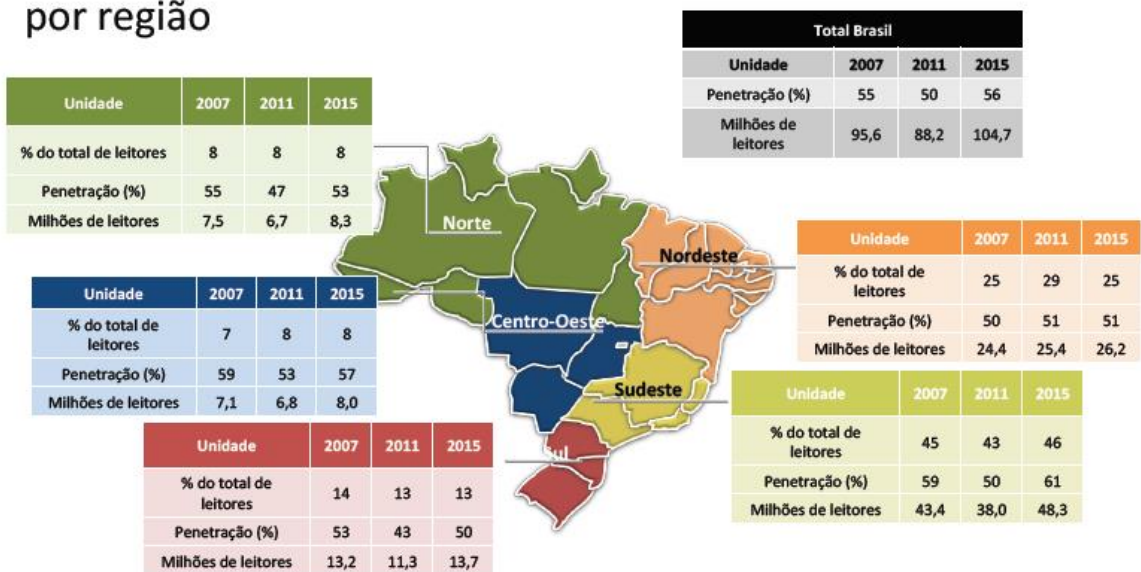
Há uma importante oscilação nesse dado marcada pelo levantamento feito em 2011, indicando que o número de leitores havia decrescido em relação a 2007. Isso se deve ao fato de que o questionário, proposto pelo Ibope Inteligência, passou por algumas alterações estruturais, de modo que os entrevistados começassem a respondê-lo pelo número de livros lidos e não mais por seus interesses e opiniões em relação à leitura, o que “pode ter representado uma resposta menos idealizada” (FAILLA, 2012, p. 28) e, assim, mais objetiva e “sincera” em relação à leitura.

Em números aproximados, estima-se que em 2011, quando 178 milhões de brasileiros eram representados pela pesquisa, havia no país 89 milhões de leitores; em 2015, 104 milhões eram leitores. Galeno Amorim já afirmava, em 2008, que “o ato de ler não pode ser meramente quantificado e traduzido, por mais confiáveis que possam ser, em meros números” (2008, p. 18); porém, se a partir de 2011 as respostas dos entrevistados são mais espontâneas, mais sinceras, é provável que esse

aumento de 6%, ou de 15 milhões de leitores, corrobore a expectativa de que o brasileiro lê mais, ou está lendo mais.

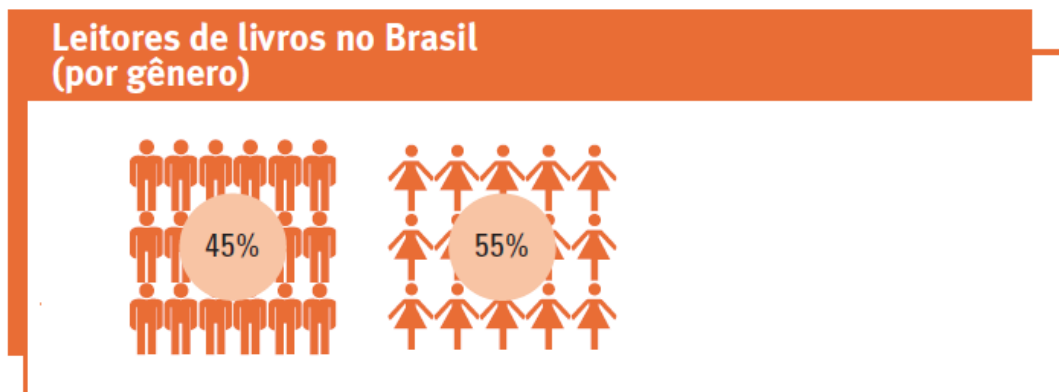
A distribuição territorial dos leitores é proporcional ao contingente populacional de cada região do país, contexto no qual as regiões Sudeste e Nordeste, respectivamente as mais populosas do país, agregam, desde a segunda edição da pesquisa, maior quantidade de leitores em relação ao total da nação. A soma pode ser verificada no gráfico a seguir:

Penetração de leitores 2007-2015: por região



Fonte: RLB 4, 2016, p. 251.

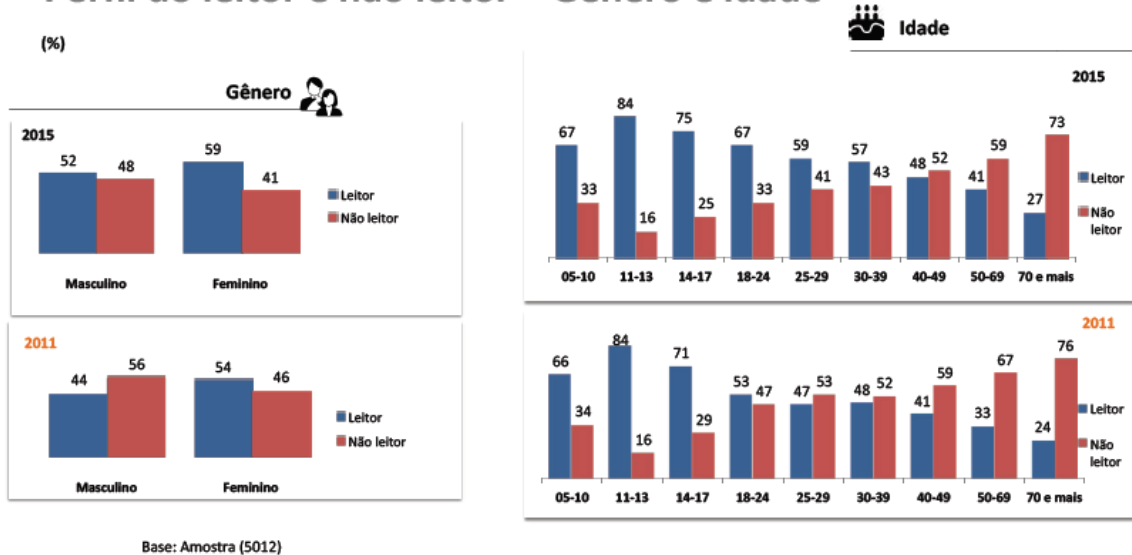
O índice seguinte vai dividir esses leitores e não leitores de acordo com o gênero, como se observa em 2007,



Fonte: RLB 2, 2008, p. 167.

E em 2011 e 2015, de modo um pouco mais claro e objetivo, de acordo com o gênero e a idade⁶:

Perfil do leitor e não leitor – Gênero e idade



Fonte: RLB 4, 2016, p. 186.

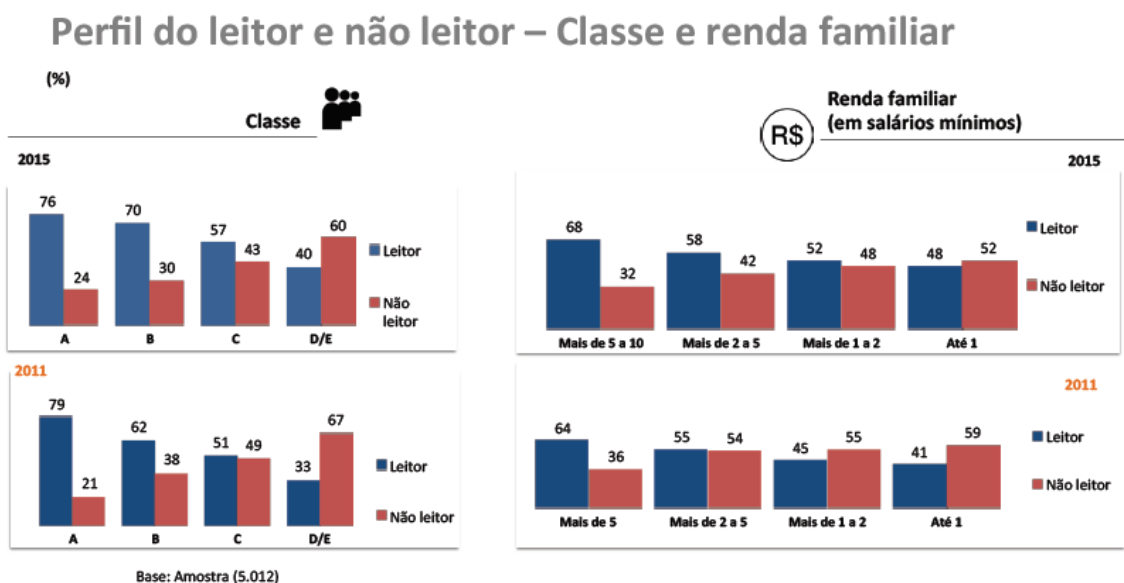
Embora o levantamento de 2007 informe apenas o contingente de leitores entre homens e mulheres, é possível deduzir que o oposto de cada índice é correspondente ao quadro de não leitores. O que importa, nessa relação, é observar que em todos os cenários há crescimento de leitores, apesar das pequenas oscilações: entre os homens, passa de 45% em 2007, para 44% em 2011 e 52% em 2015 – um aumento vigoroso de 8%; entre as mulheres, vai de 55%, em 2007, para 54% em 2011 e 59% em 2015 – crescimento um pouco menor (5%), mas ainda assim significativo. Esses dados vão além de indicar que a população de homens e mulheres está aparentemente lendo mais: eles dizem que, até 2015, quase 60% das mulheres eram leitoras – portanto, há mais leitoras do que leitores em todo o país.

Em relação à idade, o índice não distingue homens e mulheres, mas é sintomático quando se observa que se lê muito mais na juventude, embora todos leiam aparentemente acima da média até os 39 anos. Comparada a 2011, com exceção da faixa entre 5 e 10 anos, que subiu apenas um ponto percentual, e de 11 e 13 anos de idade, que se manteve idêntica, a porcentagem de leitores aumentou em

⁶ O índice de 2007 em relação à idade propunha um contingente misto e diferenciado, trazendo dados muito distintos daqueles apresentados em 2011 e 2015, impedindo a comparação direta. Provavelmente este é um dos quesitos que passou por reestruturação para a aplicação da terceira edição da pesquisa, que reorientou e reorganizou a ordem das questões.

todas as idades; ressalta-se, todavia, o índice expressivo de alteração na faixa de 18 a 24 anos, com um aumento de 14%, e de 25 a 29 anos, com um aumento de 12%. O destaque também deve ser dado ao grupo de jovens entre 5 e 17 anos, que se mantém com porcentagens altíssimas em ambas as edições, certamente responsável por grande parte dos leitores do país; notadamente, esses cidadãos estão na faixa etária que corresponde à idade escolar. O jovem (ou a jovem, já que também falamos na leitora) na faixa 18-24 em 2015, por sua vez, é possivelmente o mesmo que vinha de um alto índice de leitura entre os 14-17 em 2011, e o mesmo ocorre com o aumento expressivo na faixa 25-29. É até mais ou menos essa idade que os jovens frequentam o Ensino Superior, hoje muito mais acessível e universal do que quando a pesquisa foi iniciada, de modo que a manutenção – e o aumento – de elevados índices de leitura talvez seja o resultado de diversas ações desencadeadas pelo incentivo à leitura e pela chamada “formação” de leitores e leitoras na fase escolar.

Relacionada ou não ao acesso à escola, a leitura parece ser privilégio dos mais ricos: quanto mais alta a classe social, mais alto o índice de leitores. O fenômeno também ocorre em relação à renda: quanto maior a renda, também maior é o indicador de indivíduos leitores. Os dados podem ser verificados no gráfico a seguir, embora sejam debatidos com mais profundidade quando discutidas, mais adiante, as preferências de acesso à leitura por parte dos leitores:



Fonte: RLB 4, 2016, p. 189.

Àqueles que se declaram leitores e leitoras ao responderem a primeira pergunta, foi-lhes perguntado, mais adiante, que fatores os motivam a ler um livro. As respostas, de acordo com os *Retratos da leitura no Brasil 4*, oscilam de acordo com a faixa etária:

Principal motivação para ler um livro: por faixa etária

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Leitores	2798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
Gosto	25	40	42	29	21	20	16	21	23	25
Atualização cultural ou Conhecimento geral	19	9	12	15	20	23	28	22	19	23
Distração	15	10	16	19	17	17	13	13	12	19
Crescimento pessoal	10	4	7	9	14	10	13	13	10	3
Motivos religiosos	11	3	3	1	4	9	13	16	25	25
Exigência escolar ou faculdade	7	22	12	14	8	3	3	2	0	0
Atualização profissional ou exigência do trabalho	7	1	3	3	9	13	9	8	6	0
Não sabe/Não respondeu	5	11	4	9	6	4	5	4	5	4

Base baixa

Fonte: RLB 4, 2016, p. 193.

O primeiro ponto a ser notado é que as crianças e os adolescentes, até os 17 anos, são quem mais lê por prazer. Com índices bastante elevados especialmente até os 13 anos, esses dados comprovam a influência da escola sobre a formação leitora, uma vez observado que os jovens nessa faixa etária estão matriculados na Educação Básica. Na outra ponta, a busca por atualização cultural ou conhecimento aparece mais entre os adultos, fase que se inicia aos 18 anos e que tem seu ápice entre os 30 e os 39 anos, embora mantenha certa estabilidade até o final da vida. É como se a leitura fosse vista, a partir da fase adulta, como algo mais sério, capaz de contribuir para o crescimento pessoal e profissional – não à toa, o ponto alto para a resposta em relação ao crescimento pessoal está entre os 18 e os 24 anos, época em que os jovens, via de regra, costumam ingressar no Ensino Superior e optar por uma carreira a seguir.

Como se percebe, lê-se mais entre quem possui maior renda e/ou ocupa posições superiores na pirâmide social. O imaginário em relação à leitura, conforme o gráfico abaixo, reflete contexto coincidente: embora todas as classes acreditem que a leitura traga conhecimento, o índice é maior nas posições A e B. Ver a leitura co-

mo oportunidade para o crescimento profissional, por sua vez, é maior entre as classes B e C – essa última que, na história recente do país, teve oportunidade de melhores condições de vida, moradia, emprego, renda e educação, em franco desenvolvimento emergente. A crença de que a leitura pode fazer alguém vencer na vida é superior entre as classes D e E, cujo índice atinge os 23% – 13% a mais do que a classe A.

O que a leitura significa: por classe social

2015	TOTAL	CLASSE			
		Classe A	Classe B	Classe C	Classes D/E
Base: Amostra	5.012	148	1.093	2.384	1.387
A leitura traz conhecimento	49	56	53	50	41
A leitura traz atualização e crescimento profissional	23	34	27	24	17
A leitura me ensina a viver melhor	22	18	22	22	23
A leitura pode fazer uma pessoa "vencer na vida" e melhorar	17	10	12	16	23
A leitura é uma atividade interessante	16	11	18	16	15
A leitura facilita a aprendizagem na escola ou faculdade	15	17	15	16	14
A leitura é uma atividade prazerosa	13	21	18	12	10
A leitura ocupa muito tempo	5	5	5	6	4
A leitura é uma atividade cansativa	5	4	4	5	5
Só leio porque sou obrigado(a)	3	3	2	3	3
A leitura não serve pra nada	1	1	0	0	1
Nenhuma destas/Não sabe/ Não respondeu	4	1	1	3	9

Base baixa

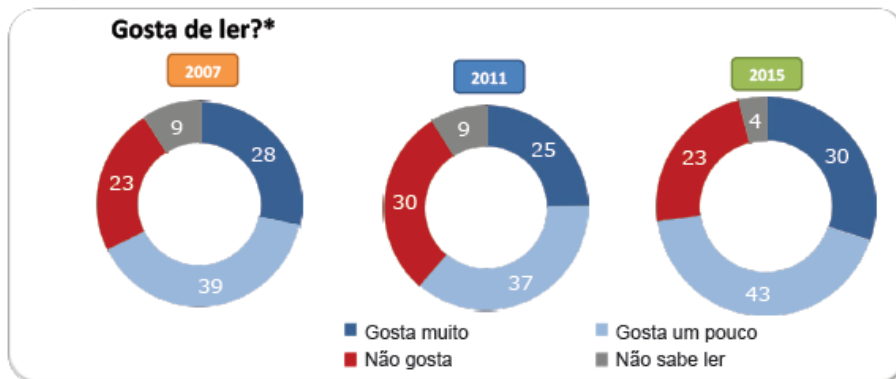
P.46) Qual das seguintes frases que eu vou ler mais se aproxima do que significa a leitura para você? E em segundo lugar?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 243.

Questões relacionadas ao imaginário social em relação à leitura levam diretamente ao gosto pela leitura. Quando questiona se os entrevistados gostam de ler, a pesquisa não faz distinção entre leitores e não leitores, de modo que o resultado, mais uma vez, pode ecoar certo apreço pela leitura entre grande parte da população, já verificado na representação da leitura no imaginário.

Gosto pela leitura – Gosta de ler?

(%)



**Até 2011, os respondentes "analfabetos" não respondiam a essa pergunta, e eram incluídos na opção de resposta "Não sabe ler". Na edição de 2015, todos responderam à pergunta (incluindo os analfabetos). Assim, a opção de resposta "Não sabe ler" foi declarada espontaneamente pelos entrevistados.*

Base: Amostra 2007 (5.012) / 2011 (5.012) / 2015 (5.012)

P.27) De maneira geral, o(a) sr(a) gosta muito, gosta um pouco ou não gosta de ler?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 202.

O primeiro dado que chama a atenção, como se observa na nota do próprio gráfico, é o fato de os analfabetos poderem responder à pergunta a partir de 2015, e não mais serem taxativamente incluídos entre o índice "não sabe ler". Nesse sentido, resta questionar: que leituras fazem esses analfabetos? Esse é um ponto muito importante, de modo que deixaremos o assunto em aberto para discuti-lo oportunamente mais adiante, em outro capítulo.

Em segundo, há que se considerar que o apreço pela leitura passa da maioria da população em todos os cenários; se somarmos os índices de quem opta por "gosta um pouco" e "gosta muito", teremos 67% em 2007, 62% em 2011 e 73% em 2015. Há, de fato, uma pequena oscilação no ponto médio desses dados, de modo que mais uma vez voltamos ao debate inicial, quando ainda se falava na quantidade de leitores: esse dado é um reflexo do crescimento demográfico da população? Se for assim, talvez fosse correto afirmar que os surpreendentes 73% indicam mais gente lendo principalmente por haver mais gente na escola. A questão pode parecer subjetiva, mas não podemos esquecer de que estamos tratando quantitativamente uma ação que se expressa e se pratica qualitativamente (ou seja, não se lê em quantidade, mas em qualidade).

Leitores e leitoras têm sido questionados, desde 2007, sobre o que/quem os influencia na hora de escolher um livro (ainda não estamos falando em suportes de leitura, mas apenas no livro, dado que o que define se os cidadãos são leitores ou

não é o fato de terem lido um livro, no todo ou em parte). A pergunta, em 2007 e 2011, era de múltipla escolha, de modo que os resultados obtidos poderiam sofrer algum tipo de variação em relação à escala de influência. Em 2015, porém, os leitores puderam escolher apenas uma opção, gerando os seguintes resultados:

Fatores que influenciam na escolha de um livro



P.36) Qual destes fatores mais influencia o(a) sr(a) na hora de escolher um livro ou autor para ler?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 195.

Os dados que se referem à influência parecem independem da quantidade de respostas que podiam ser assinaladas, já que o tema do livro aparece com grande destaque, e com porcentagem bastante superior aos outros quesitos, em todos os levantamentos. Até 2011 esse dado era seguido pelo título do livro, que cai para a terceira posição em 2015: o segundo lugar passa a ser ocupado pelo autor, posição aparentemente em ascensão, já que até 2011 aparecia na quarta posição. Em relação aos últimos *Retratos*, outros 3 itens ficam empatados na terceira posição: a capa, o título do livro e as dicas de outras pessoas. Se somarmos todas as opções que estão unicamente vinculadas ao livro (tema, autor, título, editora e capa), o índice sugere impressionantes 66%, embora o tema seja a preferência dos adultos e a capa a das crianças, como indica a nota ao lado do gráfico. Surpreende notar que as redes sociais e os *blogs* ocupem índice tão baixo, principalmente quando se percebe que os jovens, amplamente os maiores leitores e leitoras, estão cada vez mais conectados ao ambiente digital – dado comprovado, por exemplo, pelo levantamento *TIC Kids Online Brasil 2016*, realizado em todo o país naquele ano para verificar o comportamento desempenhado na rede por crianças e adolescentes. Segundo a

pesquisa, mais da metade dos jovens entre os 9 e os 17 anos de idade revela acessar a internet mais de uma vez ao dia, em todos os cenários (renda, classe social, faixa etária, região geográfica, sexo e escolaridade dos pais): em números, a proporção da população brasileira com acesso frequente à rede gira em torno de 55% aos 9 anos, chegando a 77% aos 17 anos de idade e a 83% nos casos em que a renda familiar é igual ou superior a 3 salários mínimos *per capita*⁷.

Surpreende, também, perceber que a influência de outras pessoas sobre a leitura venha caindo ao longo das pesquisas: de 42%, em 2007, para 29% em 2011 e 18% em 2015 (somando, neste caso, dicas de outras pessoas e dicas de professores). Ou seja: além de conectados, os leitores estão buscando sozinhos os seus materiais de leitura, independentes da mediação da família ou do professor; estão cada vez mais autônomos – reflexo direto do contexto de pós-modernidade em que se vive. Esse fenômeno é destacado por Zoara Failla:

Não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pelo professor, pelo bibliotecário, pela família, por um voluntário ou outro agente leitor é poderosa no despertar do interesse pela leitura. Os dados da pesquisa não questionam essa verdade, mas sim apontam para o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém – na sua escola, na sua família, e até na biblioteca que algum dia frequentou – que lhes oferecesse um livro; que convidasse para uma roda de leitura; que lesse para ele; que o presenteasse com livros; ou, ainda, que perguntasse o que achou de um livro que indicou para ler. (FAILLA, 2016, p. 25)

O discurso da organizadora parece um tanto exagerado, porque aparenta partir do preceito de que para haver formação leitora é imprescindível a mediação de algum outro. Ignora, assim, a capacidade autônoma dos indivíduos, principalmente quando os próprios dados da pesquisa revelam que a dica do professor, por exemplo, só é marcante durante o período em que se está na escola, e mesmo a dica de outras pessoas possui índice baixo na vida adulta, como se observa no gráfico:

⁷ Cf. Crianças e adolescentes, por frequência de uso da internet. *TIC kids online Brasil 2016*. Disponível em: <<http://cetic.br/tics/kidsonline/2016/criancas/A4/>>. Acesso em: 11 maio 2018.

Fatores que influenciam na escolha de um livro: por faixa etária

(%)	2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
			5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Leitores		2.798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
Tema ou assunto		30	16	19	23	34	37	39	37	32	20
Autor		12	8	12	9	8	11	11	16	15	20
Dicas de outras pessoas		11	3	8	10	10	13	14	14	12	14
Título do livro		11	13	13	10	9	9	10	10	12	9
Capa		11	27	23	15	11	10	4	5	4	6
Dica do professor		7	18	11	12	7	4	4	5	3	2
Críticas/Resenhas		5	1	3	7	7	7	5	4	4	11
Publicidade/Anúncio		2	0	0	2	3	2	2	1	3	3
Editora		2	1	2	3	0	1	1	2	2	2
Redes sociais		2	0	2	0	3	1	3	2	2	1
Outro		1	1	0	0	1	1	1	2	3	3
Não sabe/Não respondeu		8	13	5	9	5	5	6	4	10	9 ↓

Base baixa

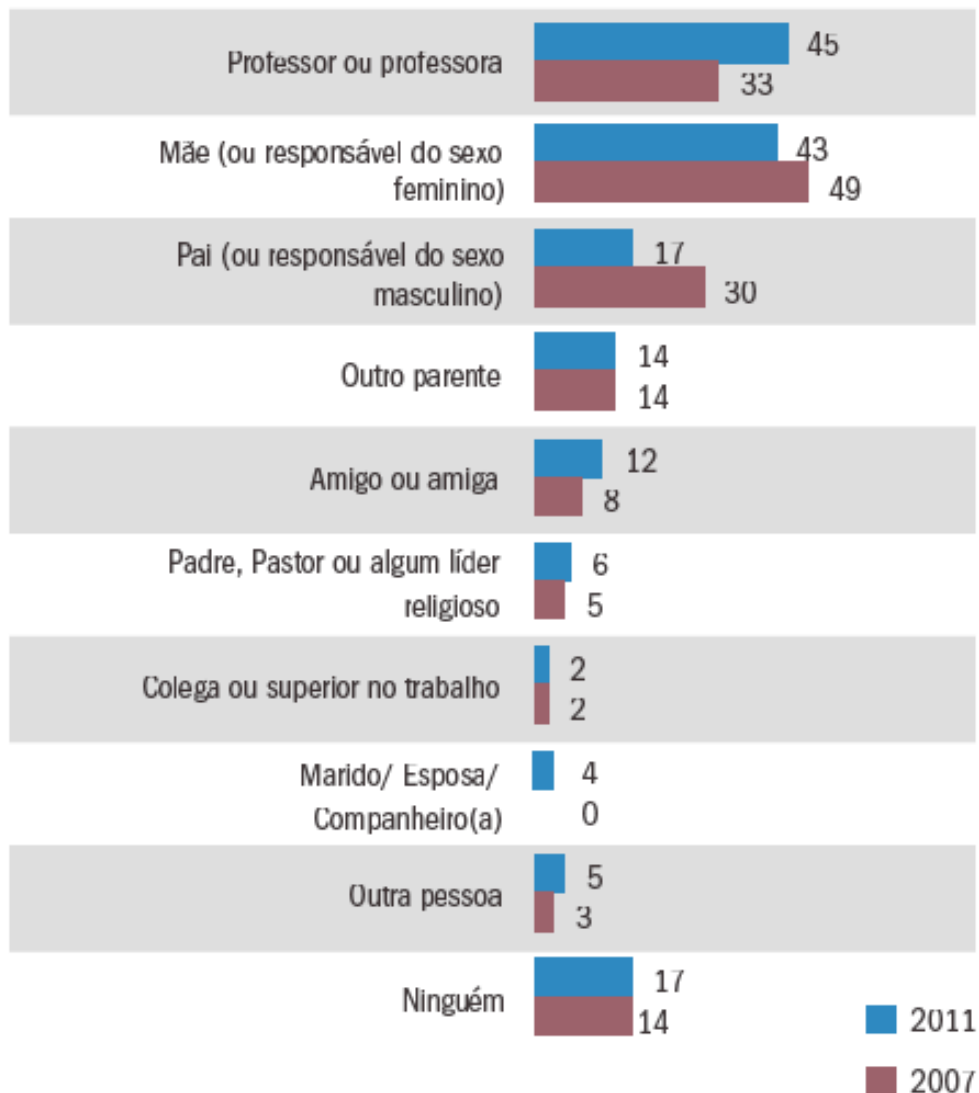
P.36) Qual destes fatores mais influencia o(a) sr(a) na hora de escolher um livro ou autor para ler?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 196.

A autonomia do leitor em relação ao que busca ler, indicada pelos itens vinculados estritamente ao livro, é notada com certa igualdade em quase todas as idades, e alcança grande peso na vida adulta – como é o caso do tema, predominante em todos levantamentos, que possui grande índice a partir dos 18 anos –, ou seja, depois que o leitor sai da escola. Desses dados emerge a discussão em relação à influência da mediação da leitura e a sua eficácia, cujos resultados vêm oscilando nas pesquisas.

Em 2007, o cenário indicava que as mães lideravam a influência sobre a leitura, atingindo 49% dos entrevistados, e eram seguidas pela professora, com 33%, e pelo pai, 30%. O levantamento seguinte apresentava um aumento expressivo na influência do professor ou da professora, que chegou a 45% e ultrapassou a mãe em 2%. O pai, que era o terceiro colocado, sofreu uma queda brusca no quadro e ficou em 17%, empatado com o índice de quem declarava não ter sido influenciado por ninguém.

(%)
Quem mais influenciou os leitores a ler

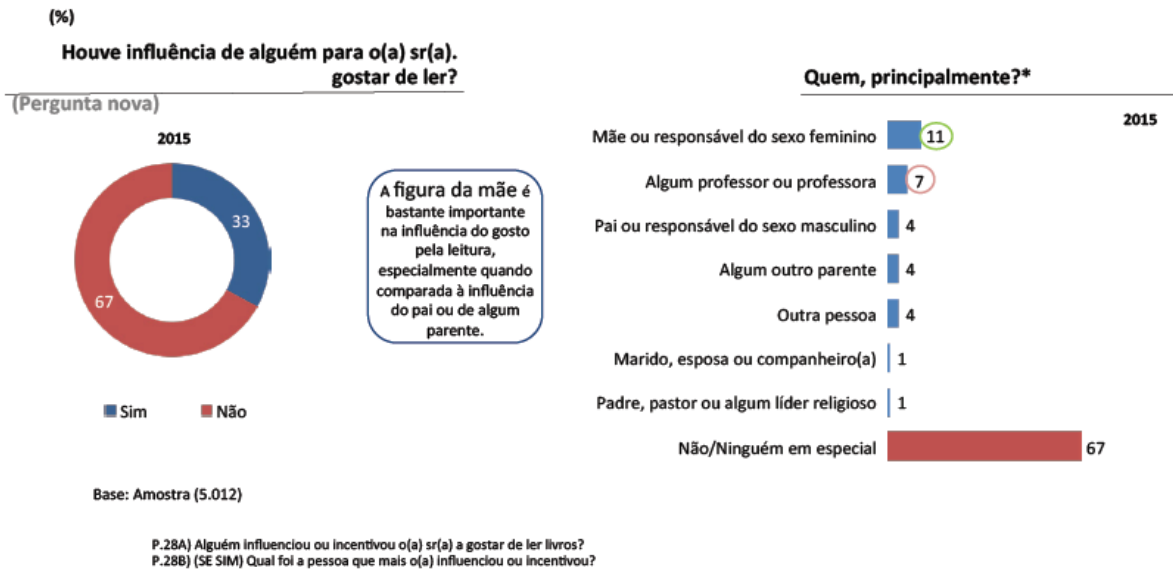


Base: Leitor que gosta de ler 2007/ 2011 (77,2 milhões)

Fonte: RLB 3, 2012, p. 297.

Em 2015, contudo, o índice volta a sofrer uma oscilação, apesar da mudança no formato da pergunta:

Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura

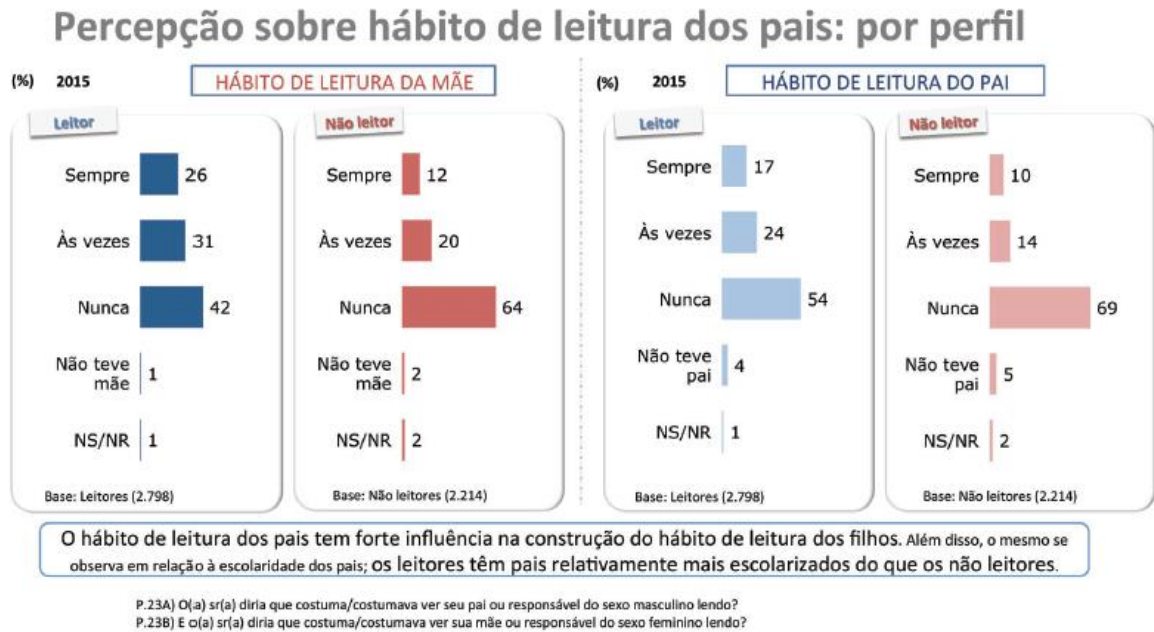


Fonte: RLB 4, 2016, p. 206.

Entre os 33% que declararam ter recebido alguma influência, o papel principal volta a ser o da mãe, com 11%, à frente do professor ou da professora com uma diferença de 4%. Gritante neste dado é perceber que entre leitores e não leitores a grande maioria tenha indicado não receber nenhum tipo de influência. Concordando com Sérgio Leite, que ainda em 2011 afirmava que a leitura é o resultado de uma ação individual construída colaborativa e socialmente, perpassada fundamentalmente pela mediação de agentes relevantes na vida dos indivíduos (LEITE, 2012, p. 68), Zoara Failla relata, em 2015, que o índice reflete uma inverdade. Reiterando a afirmação da autora trazida à página 30, “os dados da pesquisa não questionam essa verdade [da importância da mediação], mas sim apontam para o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém [...]” (FAILLA, 2016, p. 25) que promovesse essa mediação. A pesquisa pode não questionar a verdade, mas também não pode fechar os olhos e perceber que possivelmente esse tipo de comportamento do leitor, sem influência por parte de alguém, revele, pelo menos em grande medida, a sua maior autonomia em relação à leitura. Afinal de contas, e se as respostas até 2011 fossem indutivas a reconhecer uma mediação/influência justamente por não perguntar, antes de “quem”, “se houve” de fato tal mediação?

A pesquisa não mede as percepções em relação à leitura realizada pelo professor para reconhecê-lo na tarefa de mediador. Apesar disso, quando há influência da mãe ou do pai, menor por parte deste e maior por parte daquela, as percepções dos respondentes corroboram por obviedade a influência: a mãe lê mais que o pai,

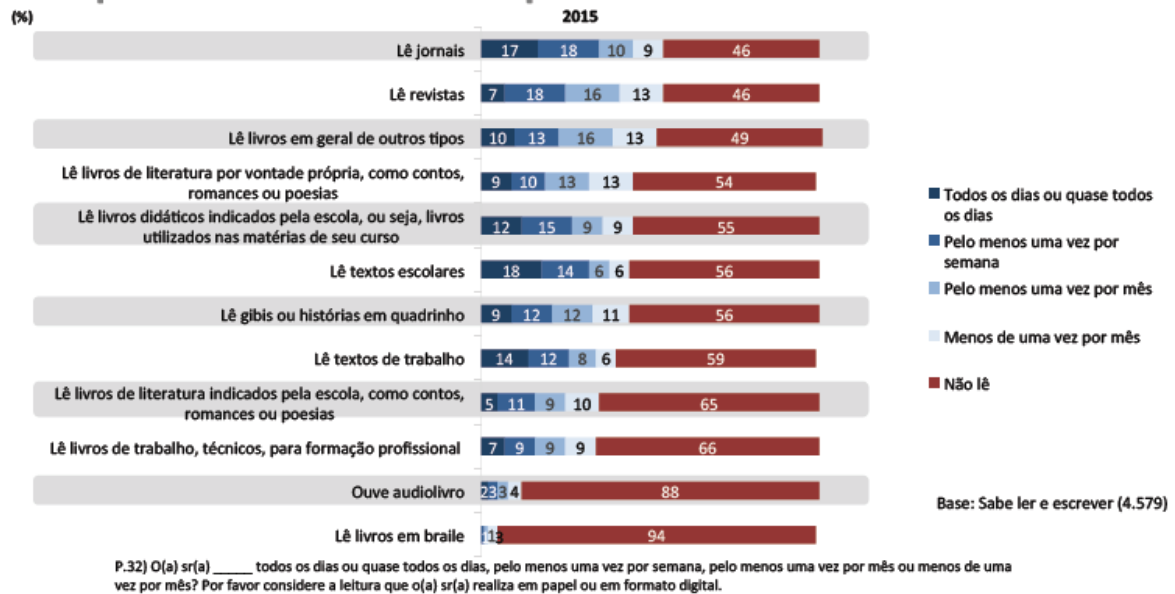
da mesma forma que a mulher lê mais que o homem; ato contínuo, a influência também é maior entre leitores quando eles veem com maior frequência os pais lendo (e, é claro, principalmente a mãe, que chega a 58% se somadas as frequências “sempre” e às vezes”):



Fonte: RLB 4, 2016, p. 209.

Uma vez que os leitores e as leitoras sejam cada vez mais autônomos no sentido de buscar o que ler, é preciso saber que materiais de leitura costumam manipular. A pesquisa propunha, até 2011, um índice geral de materiais lidos que considerava apenas a resposta estimulada dos entrevistados a partir das opções indicadas, sugerindo uma média de 2,74 materiais diferentes de leitura por entrevistado, em 2007, e 3,01 em 2011, revelando maior diversidade de leitura (Cf. RLB 3, 2012, p. 289). A partir de 2015 a pergunta passou a considerar a frequência de leitura para cada tipo de material, como se observa no gráfico:

Frequência de leitura por tipo de material, independentemente do suporte



Fonte: RLB 4, 2016, p. 197.

A leitura continua diversificada, com dados que oscilam pouco entre as opções de resposta. Os mais lidos são jornais e revistas, que chegam a 54% do total de materiais acessados para a leitura. O fato de a literatura aparecer apenas em quarto lugar, quando buscada por vontade própria, demonstra que as escolhas de leitura são tão variadas quanto os materiais, principalmente quando se vê que “livros em geral de outros tipos” ocupa posição superior no *ranking*. O fato de os livros de literatura indicados pela escola aparecerem com índice baixo também é revelador da autonomia do leitor: afinal, se se lê mais quando se está na escola, se há mais leitores em idade escolar, e se os livros de literatura indicados pela escola só aparecem em nono lugar, é provável que a leitura de cada indivíduo, além de diversificada em relação aos materiais e de pouco dependente de influências de outras pessoas, também sofre, aparentemente, pouca influência por parte da escola.

Os gêneros buscados pelos leitores também são amplamente diversos, e oscilam pouco entre as pesquisas. O que é unânime entre todos, no entanto, é o alto valor dado à Bíblia (que não configura um gênero propriamente dito, mas que aparece como opção à resposta) e aos textos religiosos, que lideram todas as edições da pesquisa, desde 2007. Cabe observar os dados referentes a essas preferências de acordo com a faixa etária do público leitor:

Gêneros que costuma ler: por faixa etária

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA									
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais	
Base: Leitores	2798	307	204	321	403	254	474	332	439	66	
Bíblia	42	32	31	24	39	39	49	56	52	63	
Religiosos	22	14	6	12	17	25	27	30	35	34	
Contos	22	37	40	31	23	21	12	14	13	11	
Romance	22	8	20	33	33	25	20	18	19	16	
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	23	27	21	23	18	15	10	6	0	
Infantis	15	41	22	9	8	18	15	11	6	4	
História em quadrinhos, gibis ou RPG	13	29	21	15	11	12	10	9	6	3	
Poesia	12	14	27	19	14	10	8	7	8	7	
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	6	8	11	14	11	11	12	11	6	
Ciências	10	22	21	15	8	9	6	8	5	3	
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	10	6	3	3	9	12	12	13	17	3	
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	0	0	3	19	17	16	10	7	0	
Saúde e dietas	8	3	3	5	8	10	11	10	13	5	
Biografias	8	5	6	12	12	10	7	8	7	3	
Autoajuda	8	1	1	3	6	12	12	13	10	3	
Artes	7	16	11	8	8	6	3	5	5	0	
Juvenis	7	7	20	14	9	3	4	5	2	2	
Educação ou pedagogia	6	5	5	4	9	5	9	7	2	0	
Viagens e esportes	5	3	6	5	7	4	5	6	4	1	
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	5	6	9	6	7	7	5	2	3	4	
Enciclopédias e dicionários	4	4	3	4	6	2	4	5	1	1	
Direito	3	1	1	2	6	5	4	2	3	1	
Esoterismo ou ocultismo	2	0	0	0	1	1	1	4	4	0	
Não sabe/Não respondeu	5	10	4	9	5	4	5	4	4	4	
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	2,8	3,1	3,0	2,8	3,1	2,9	2,8	2,8	2,5	1,8	

Base baixa

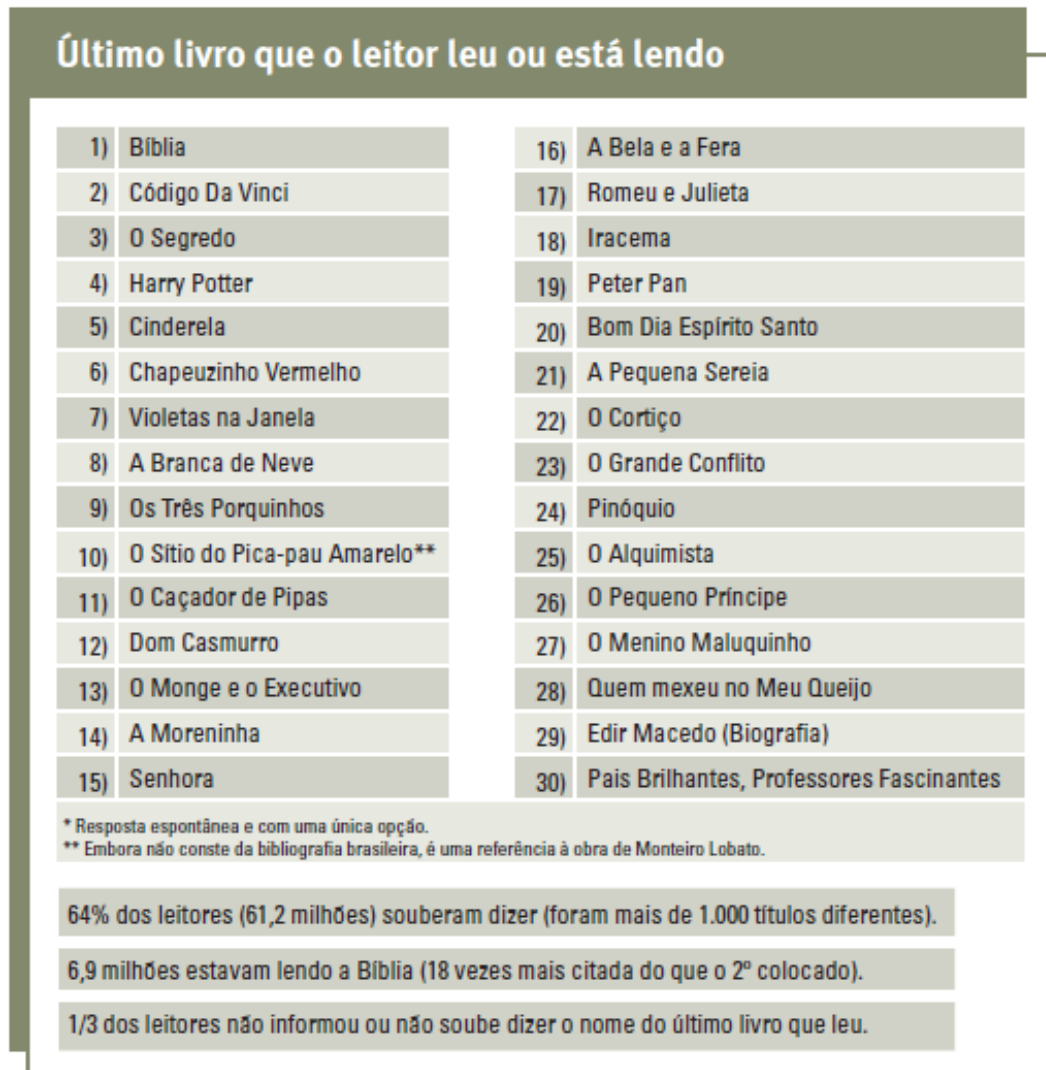
P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 217.

O quadro comprova que o texto bíblico é citado com índices elevados para todos os públicos, com picos entre os adultos e idosos (de 30 a 70 anos ou mais) e baixa entre os jovens de 14 a 17 anos, embora ainda seja citado por 24% deles. O fato de a Bíblia ser citada por adultos é semelhante ao que indica a busca por textos religiosos (entre os 25 e os 70 anos ou mais) e os textos de autoajuda (entre os 25 e os 10 anos), fator que revela, nesta fase da vida, maior predominância de questões relacionadas à compreensão do ser justificada pela religiosidade. Os textos de literatura, à exceção do romance, são predominantemente relacionados com a escola, o que volta a comprovar que se lê mais na mesma época em que se estuda: é o caso dos contos (entre os 5 e os 24 anos), dos textos infantis e das HQs (maiores entre as crianças)⁸, da poesia (entre os 5 e os 17 anos) e dos juvenis (entre os adolescentes); os textos de ciências, embora não literários, também aparecem relacionados com essa faixa etária frequente à escola. Já os textos mais técnicos, de culinária, história, economia ou relacionados à saúde, apresentam índices mais altos entre os adultos e idosos, de modo que é possível acreditar que à medida que se cresce vai-se deixando a literatura de lado, em detrimento de leituras mais técnicas ou que possibilitem a busca pela compreensão da própria existência.

⁸ Há um caso interessante em relação aos infantis, pois entre os 25 e os 39 anos há oscilações favoráveis para esse gênero. O fenômeno talvez se explique por ser a idade em que comumente se têm filhos, de modo que essas leituras sejam feitas possivelmente por mães e pais a seus filhos (mais por elas, como já se observou anteriormente).

Outro ponto que mostra independência do leitor em relação à leitura que vem da escola são as respostas que informam qual livro o leitor leu ou está lendo no momento da entrevista. Embora a Bíblia se mantenha sumariamente em primeiro lugar em todos os levantamentos, as listas costumam oscilar:



Fonte: RLB 2, 2008, p. 180.

Último livro que leu ou está lendo

	2011	2007
Bíblia	1º	1º
Ágape	2º	-
A cabana	3º	-
Crepúsculo	4º	-
Violetas na janela	5º	7º
O caçador pipas	6º	11º
O pequeno príncipe	7º	-
Amanhecer	8º	-
Dom Casmurro	9º	12º
Harry Potter	10º	4º
Chapeuzinho vermelho	11º	6º
O segredo	12º	3º
O alquimista	13º	-
Eclipse	14º	-
A escrava Isaura	15º	-
Pais brilhantes, professores fascinantes	16º	-
Lua nova	17º	-
A bela e a fera	18º	-
A menina que roubava livros	19º	-
Iracema	20º	18º
Marley e eu	21º	-
Memórias póstumas de Brás Cubas	22º	-

Base: Leitor 2007 (95,6 milhões) / 2011 (88,2 milhões)

Fonte: RLB 3, 2012, p. 293.

Último livro lido ou que está lendo

Os mais citados	2007	2011	2015
	Classificação		Números absolutos
Bíblia	1º	1º	225
Diário de um banana	-	-	11
Casamento blindado	-	-	11
A culpa é das estrelas	-	-	10
Cinquenta tons de cinza	-	-	7
Ágape	-	2º	6
Esperança	-	-	5
O monge e o executivo	-	-	5
Ninguém é de ninguém	-	-	5
Cidades de papel	-	-	4
O código da inteligência	-	-	4
Livro de culinária	-	-	4
Livro dos espíritos	-	-	4
A maldição do titã	-	-	4
A menina que roubava livros	-	19º	4
Muito mais que cinco minutos	-	-	4
Philia	-	-	4
A única esperança	-	-	4

Base: Amostra 2007 (5.012) / 2011 (5.012) / 2015 (5.012)

P.19) E qual é o último livro que o(a) sr(a) leu ou está lendo?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 219.

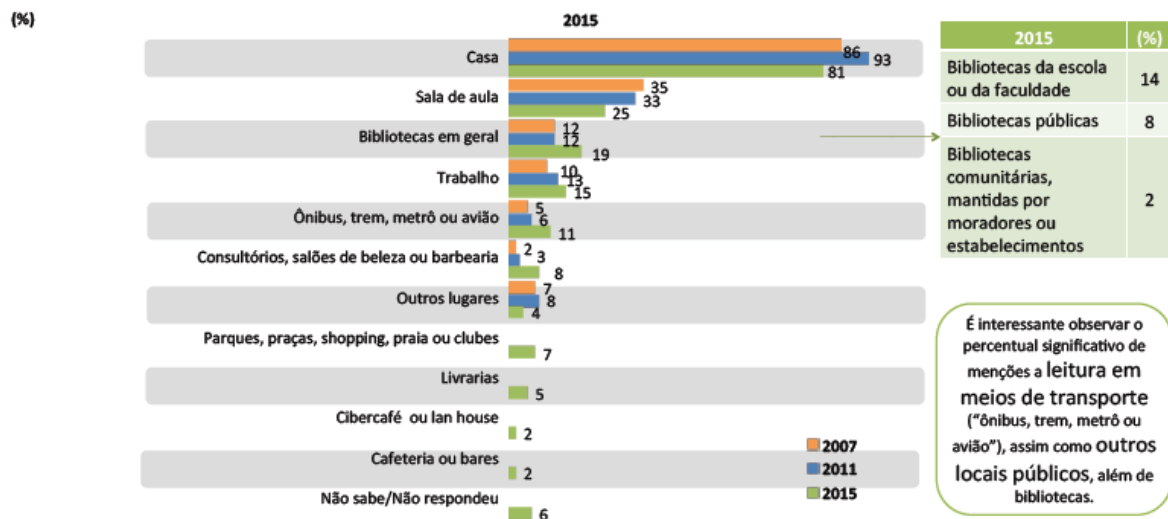
Poucas são as obras que se mantêm de um levantamento para o outro; a única delas a aparecer em todos, como já destacamos, é a Bíblia, seguida de casos isolados entre a segunda e a terceira pesquisa e entre a terceira e a quarta. No entanto, três informações merecem ser destacadas desses quadros. A primeira delas diz respeito à variedade de cada lista; para explicar a situação, a última edição dos *Retratos* confirma, em nota, a suposição de que os livros são geralmente aqueles que figuram entre os mais vendidos à época da pesquisa. Casos particulares, como *Harry Potter*, *Violetas na janela*, *Ágape* e *A menina que roubava livros*, que se repetem de uma edição a outra, justificam o fato de serem livros *best-sellers*, amplamente difundidos entre os leitores e que permanecem no seu imaginário por bastante tempo (não esqueçamos que a pergunta pede último livro que já foi lido, não apenas o que está lendo)⁹. Segundo, pouquíssimas das obras citadas parecem estar relacionadas à escola, o que reflete, de um lado e mais uma vez, a autonomia do leitor; de outro, um provável descompasso do ensino com as leituras que estão sendo feitas

⁹ Maria Antonieta Cunha concordava, já em 2012, que a maioria dessas obras aparece nas listas de *best-sellers*, ou ainda partem de autores midiáticos ou adaptações para o cinema, “o que cria a possibilidade de terem sido ‘lidas’ no cinema; mas, de algum modo, são títulos que se sobrepõem às demandas ou obrigações escolares” (2012, p. 86).

(já que os estudantes são a grande maioria dos leitores do país). Essa constatação leva à terceira e última: a de que, em 2011, quatro das obras citadas podem estar relacionadas à escola (*Dom Casmurro*, *A escrava Isaura*, *Iracema* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*), sem contar os títulos de clássicos infantis. É bastante possível que essas indicações tenham ocorrido em decorrência da época da coleta de dados, já que naquele ano o levantamento foi realizado entre junho e julho, diferente das demais pesquisas, realizadas ao final do ano.

O descompasso com a leitura da escola e supostamente mediada pelo professor, afirmando mais uma vez a autonomia do leitor para escolher uma leitura, talvez se comprove finalmente quando se analisa o local onde os leitores e as leitoras realizam suas leituras. Vejamos o gráfico comparativo:

Lugares em que costuma ler livros



Base: Leitores 2007 (2.745) / 2011 (2.506) / 2015 (2.798)
P.33A) Em qual destes lugares o(a) sr(a) costuma ler livros, sejam eles em papel ou digital?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 198.

Apesar de oscilar negativamente em relação a 2011, a casa ainda é o local onde mais se lê, com 81% de preferência. Assusta, no entanto, e comprova a afirmação que fizemos há pouco, que a escola, representada pela sala de aula, tenha caído de 35% em 2007 para 25% em 2015. Na contramão dessa baixa, aumenta a leitura realizada no trabalho, no meio de transporte e em outros locais públicos, como livrarias e parques, ou mesmo consultórios e salões de beleza. Aparentemente, os leitores e as leitoras estão se espalhando pelos diversos ambientes, ocupando distintos espaços desta cartografia: a sua autonomia, agora, além de conceder liber-

dade para circular em diversos ambientes, permite que levem consigo as suas leituras (que, como vimos na variedade de materiais buscados pelos indivíduos, não ficam resumidas apenas à leitura do livro).

Em meio à liberdade e à autonomia em relação aos lugares em que costuma ler, e sabendo que a leitura é um entre vários elementos que compõem as rotinas de leitores e leitoras, resta saber como estes e estas ocupam o seu tempo livre. A edição de 2015 traz os resultados das três últimas pesquisas, permitindo comparação:

O que gosta de fazer em seu tempo livre (% de sempre)

(%)	2007	2011	2015
Assiste televisão	77	85	73 ↓
Escuta música ou rádio	54	52	60 ↑
Usa a internet	18	24	47 ↑
Reúne-se com amigos ou família ou sai com amigos	-	-	45
Assiste a vídeos ou filmes em casa	29	38	44
Usa WhatsApp	-	-	43
Escreve	21	18	40 ↑
Usa Facebook, Twitter ou Instagram	-	18	35 ↑
Lê jornais, revistas ou notícias	36	28	24
Lê livros em papel ou livros digitais	-	-	24
Pratica esportes	24	23	24
Passeia em parques e praças	19	19	23
Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais	-	-	15
Vai a bares, restaurantes ou shows	15	18	14
Joga games ou videogames	10	13	12
Vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições	9	10	6
Descansa	50	51	-
Faz compras	24	23	-
Viaja (campo/praias/cidade)	18	15	-
Faz artesanato e trabalhos manuais	12	6	-
Desenha, pinta	-	10	-
Não faz nada, descansa ou dorme	-	-	19
MÉDIA DE ATIVIDADES POR ENTREVISTADO	-	-	5,5

Base: Amostra: 2015 (5.012) / 2007 (5.012) / 2011 (5.012)

P.08) Quais das atividades que eu vou ler o(a) sr(a) realiza no seu tempo livre? O(a) sr(a) _____ sempre, às vezes ou nunca?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 234.

O primeiro ponto de destaque é a televisão: embora tenha caído 12% entre 2011 e 2015, assisti-la ainda é a atividade mais praticada entre os sujeitos. Diante desse comportamento, que chegava aos 85% em 2011, Ezequiel Theodoro da Silva afirma que “o povo brasileiro [é] muito mais imagético e auditivo do que propriamente letrado ou apegado às coisas do mundo impresso” (SILVA, 2012, p. 107). Esse dado é comprovado pelo aumento da preferência por “escutar música ou rádio” e “assistir a vídeos ou filmes em casa”, ambos com aumentos expressivos na última edição, quando comparados às anteriores. Merece destaque, ainda, a reunião com amigos ou familiares, que aparece como alternativa pela primeira vez em 2015 e alcança a preferência de 45% dos entrevistados; por outro lado, o tempo dedicado a atividades culturais, como ir ao cinema e ao teatro, apresentou queda significativa

entre 2011 e 2015 – o que pode servir para explicar, também, a falta de percepção da biblioteca como um espaço para atividades desse gênero.

A leitura propriamente dita só vai aparecer como atividade na nona e na décima posição, ocupadas por jornais e livros, respectivamente, ambos com 24% de preferência. Embora a pergunta sobre livros só apareça especificamente em 2015, vale notar que a leitura de jornais, revistas ou notícias tenha caído muito desde 2007, quando ocupava 36% de preferência. Na direção oposta, como reflexo direto da sociedade hiperconectada em que vivemos, desponta o crescimento do uso da internet – na terceira posição, indo de 18%, em 2007, para 47% em 2015 –, seguido pelo uso do *WhatsApp* e das redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, ambos com dados expressivos na última edição. Se agregarmos a esse dado o fato de alguns dos indivíduos terem lido livros digitais, e que os filmes e vídeos assistidos em casa podem incluir grande parcela de material consultado no *YouTube* ou na *Netflix* (para não citar material encontrado na rede ilegalmente), já teremos elementos suficientes para dizer que, além de auditivo e imagético, os brasileiros, leitores e não leitores, também podem ser caracterizados como seres digitais.

Não obstante, é possível afirmar que quanto mais se lê, mais diversas e intensas são as atividades realizadas no tempo livre, como vai se observar no quadro abaixo. Entre os dados listados, o não leitor só se equipara ao leitor ao ver televisão; só fica próximo a ele quando vai a bares ou restaurantes e só ganha do leitor quando “não faz nada”.

O que gosta de fazer em seu tempo livre (% de sempre): leitor x não leitor

(%)	2015	Leitor	Não Leitor
Assiste televisão		73	73
Escuta música ou rádio		66	53
Usa a internet		60	32
Reúne-se com amigos ou família ou sai com amigos		52	37
Assiste a vídeos ou filmes em casa		52	33
Usa WhatsApp		53	30
Escreve		54	23
Usa Facebook, Twitter ou Instagram		44	24
Lê jornais, revistas ou notícias		32	14
Lê livros em papel ou livros digitais		37	7
Pratica esportes		30	16
Passeia em parques e praças		28	17
Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais		19	11
Vai a bares, restaurantes ou shows		15	12
Joga games ou videogames		15	9
Vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições		9	3
Não faz nada, descansa ou dorme		17	20
MÉDIA DE ATIVIDADES POR ENTREVISTADO		6,6	4,1

Leitores, mais escolarizados e estudantes utilizam o tempo livre de maneira mais diversificada.

Base: Amostra (5.012)

P.08) Quais das atividades que eu vou ler o(a) sr(a) realiza no seu tempo livre? O(a) sr(a) _____ sempre, às vezes ou nunca?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 235.

Como sugere a observação dos *Retratos*, não esqueçamos que a grande maioria desses leitores é composta por estudantes, afirmação que vimos reiterando ao longo destas observações; serão também eles, portanto, os indivíduos mais atuantes em meio digital, embora algumas atividades realizadas *on-line* se diferenciem de acordo com a faixa etária. Dado que a pesquisa de 2015 dá maior evidência às atividades realizadas no ambiente digital, também se busca trazer o retrato do comportamento dos indivíduos nesse contexto:

Atividades em geral que realiza na internet: por faixa etária

Respostas estimuladas

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA									
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais	
Base: Usou a Internet nos últimos 3 meses	3.165	273	198	383	561	372	629	405	330	14	
Trocar mensagens no WhatsApp ou no Snapchat	66	43	57	75	77	73	68	63	57	49	
Enviar ou receber e-mails	54	24	33	51	64	66	61	53	51	42	
Acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns	50	23	39	55	59	54	56	48	46	49	
Escutar música	50	48	51	63	61	52	46	39	32	35	
Assistir a vídeos, filmes ou TV on-line	48	58	55	60	59	47	43	35	28	44	
Trabalhar ou buscar informações sobre trabalho ou profissão	36	17	17	23	38	44	47	42	40	0	
Jogar	34	69	59	48	38	27	22	17	15	15	
Fazer compras	27	8	12	17	35	38	35	27	25	14	

Base baixa

Base baixa

P.69B) E para quais seguintes atividades o(a) sr(a) usa a Internet?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 258.

Os destaques da própria pesquisa sugerem que as crianças desempenham atividades em menor contingente em relação aos jovens e adultos, utilizando a rede mais para ouvir música, assistir a vídeos e interagir com jogos. São os jovens, por sua vez, que vão realizar a maior diversidade de atividades, liderando, entre os 14 e os 24 anos, a troca de mensagens pelo *WhatsApp*, o uso de redes sociais (embora este apareça também na faixa adulta), o acesso a músicas e vídeos. Aos adultos caberão atividades mais “sérias”, como fazer compras, escrever e-mails ou consultar informações relativas ao trabalho, reflexo da possível maturidade com que manipula as informações (a seu favor, aparentemente) nas redes.

A leitura de livros digitais aparece com índice baixo entre as atividades realizadas na internet. De modo geral, a leitura aparece bastante pulverizada entre in-

formações diversas, sendo as notícias e as pesquisas relacionadas a temas de interesse pessoal mais acessadas pelos adultos, pesquisas relacionadas a estudos entre os mais jovens:

Atividades relacionadas à leitura que realiza na internet: por faixa etária

Respostas estimuladas

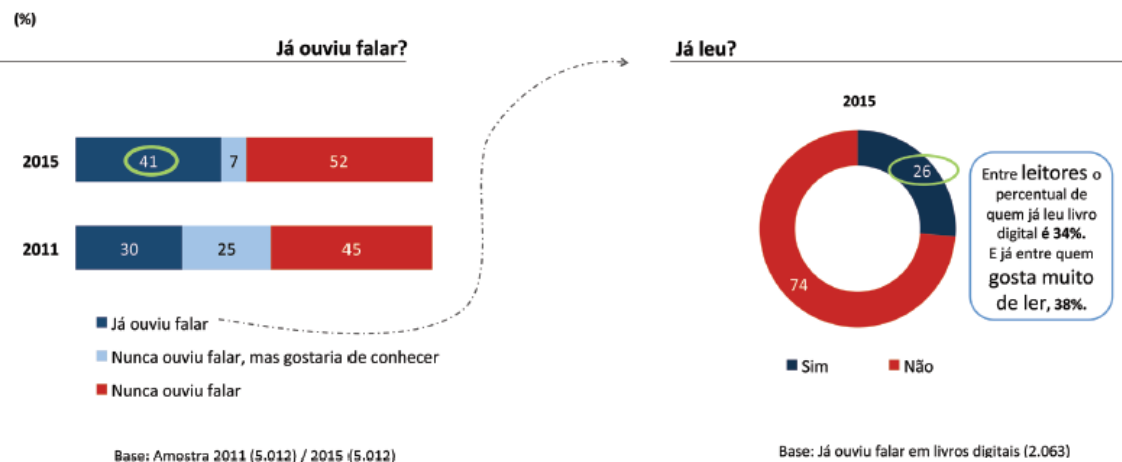
2015 (%)	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Usou a Internet nos últimos 3 meses	3.165	273	198	383	561	372	629	405	330	14
Ler notícias e informações em geral	52	21	25	37	59	56	64	60	59	71
Estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares	35	44	57	52	40	29	27	24	19	0
Aprofundar conhecimento sobre os temas do seu interesse	32	13	24	20	35	33	39	39	37	21
Compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc.	19	12	19	20	22	19	18	15	19	19
Ler jornais	16	4	5	5	16	21	21	22	20	23
Ler livros	15	15	19	12	21	18	13	11	11	7
Buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos	13	7	9	12	16	15	13	13	13	0
Ler revistas	11	4	7	8	12	14	13	11	12	14
Participar de elaboração de histórias coletivas, como Fanfic, por exemplo	2	1	5	1	2	2	3	3	2	0
Não sabe/Não respondeu	6	11	2	8	7	7	4	5	6	6

P.69A) E para quais seguintes atividades o(a) sr(a) usa a Internet? Base baixa

Fonte: RLB 4, 2016, p. 260.

A pesquisa pela literatura, assim como a leitura de *e-books*, sugere índices baixos em todas as idades, embora receba destaque entre os 18 e 24 anos. Essa baixa é sintomática para a percepção dos livros digitais, já levantada em 2011 e comparada na edição de 2015:

Livros digitais



P.70) O(a) sr(a) já ouviu falar de livros digitais, os chamados e-books?
 P.71) E o(a) sr(a) já leu algum livro digital?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 261.

Cabe notar que aumentaram aqueles que já ouviram falar do livro digital entre as duas edições, assim como diminuíram aqueles que nunca ouviram falar dele. Porém, entre quem já ouviu falar e gostaria de conhecer, que em 2011 representava 25%, a queda a 7% em 2015 pode levantar outro alerta, despertado pela pergunta sobre quem “já leu” feita na última edição. São relativamente poucos aqueles que já ouviram falar e que de fato leram um livro digital; no entanto, como estão em maior densidade os indivíduos que já ouviram falar, o implícito neste gráfico sugere a preferência dos leitores pelo livro impresso em detrimento do digital.

Tal preferência também pode ser um indicativo da autonomia do leitor, já anunciada em relação aos materiais de leitura. É vista, inclusive, no quadro que aponta as formas de acesso aos livros por parte dos leitores e das leitoras:

Principais formas de acesso aos livros



Base: Leitores (2.798)

P.38) Os livros que o(a) sr(a) costuma ler são _____?

Fonte: RLB 4, 2016, p. 266.

Se os livros digitais precisam ser acessados na rede, é evidente que precisam ser baixados em dispositivos móveis (celulares, *tablets*, *e-readers*) ou no computador – dado que aparece apenas na 6ª colocação, atingindo apenas 9% da preferência dos leitores. A grande maioria, porém, compra livros em lojas físicas ou pela internet. Esse dado, por um lado, retoma uma discussão que já apresentamos quando

debate a influência da renda e classe social para o interesse pela leitura: ao mesmo tempo que se lê mais quando se ocupa estratos superiores da pirâmide social, com maior renda pessoal ou familiar, a busca pela leitura parece depender pouco de fatores econômicos. Isso se reflete aqui, quando o leitor aparentemente está disposto a comprar livros (índice que alcança 43% das respostas no gráfico anterior). Mesmo que se agreguem aqui os livros presenteados (afinal, alguém comprou o livro para presentear-lo), tal compra denota escolha, acarretada, por conseguinte, possivelmente por uma atitude de livre escolha (e portanto autônoma) do leitor.

2.3 As pegadas dos marotos e marotas

Esses vários retratos trazem leituras diversas, realizadas e promovidas por indivíduos leitores multifacetados. Retomando a analogia com o Mapa do Maroto, de *Harry Potter*, esses indicadores talvez representem as pegadas desses leitores e dessas leitoras em meio à cartografia da leitura, dando pistas sobre seus comportamentos e “perfis” de leitura, mesmo que a interpretação desses resultados dependa de certa subjetividade. Ainda assim, no mapa da leitura no Brasil, os leitores e as leitoras apresentam algumas tendências gerais que podem ser delineadas e sumariadas no sentido de traçar um perfil – ou propor um retrato – o mais próximo possível da realidade nacional. Nesse sentido, e com base na análise que fizemos até aqui, podemos afirmar o seguinte:

- a) Há mais leitores do que não leitores no país. Entre quem lê, são maioria as mulheres, embora os homens também estejam lendo mais. Todos eles encontram-se espalhados equilibradamente em todo o território, embora o Nordeste apresente menor oscilação nos índices de leitura e o Sudeste possua crescimento de leitura mais significativo;
- b) Lê-se mais quando se é jovem e está indo à escola, embora os dados também sejam satisfatórios quando relativos a quem frequenta o Ensino Superior. Crianças e adolescentes leem mais por prazer do que os adultos, que são motivados a ler por razões relacionadas ao trabalho ou à religiosidade (esta importante entre os idosos). Têm maior acesso à leitura, no entanto, os indivíduos pertencentes às classes A e B, com maior poder

aquisitivo, embora esse fator não seja tão influente na hora de escolher um livro, comprá-lo ou de impedir o acesso à leitura;

- c) Tanto para leitores quanto para não leitores, a leitura significa crescimento profissional, busca de conhecimento; para os cidadãos com menor renda e classe social, representa a oportunidade para melhorar de vida;
- d) Os leitores e as leitoras apresentam comportamento bastante variado de acesso ao livro e à leitura, confirmando autonomia em relação à influência de outras pessoas. Esta, quando ocorre, é maior por parte da mãe, seguida pelos professores e pelo pai. Por conseguinte, quando a mãe lê mais, o filho também lê mais;
- e) Lê-se mais literatura quando se é jovem e se frequenta a escola, embora as obras lidas sejam buscadas longe da sua mediação ou indicação; a partir da vida adulta, a busca passa a ser mais técnica, com leituras mais voltadas ao âmbito profissional ou religioso (veja-se o caso da Bíblia, que aparece em destaque em todos os levantamentos, e dos livros espíritas e de autoajuda). Em relação à opção dos leitores pelo suporte, ainda predomina a preferência pelo livro físico, em detrimento do digital;
- f) O lugar preferido de leitura é seguramente a casa. Lê-se cada vez menos na escola; por outro lado, confirmando a autonomia do leitor, as leituras passam a ser realizadas em diversos outros espaços, entre os quais se destacam os meios de transporte (ônibus, trens, aviões) e o ambiente de trabalho;
- g) Os leitores e não leitores estão cada vez mais conectados à internet. Advindos de uma cultura audiovisual (dada a frequência com que assistem TV, em todos os levantamentos), a autonomia se estende à rede, onde os jovens buscam por música e jogos, e os adultos por ferramentas de trabalho. Todos, no entanto, estão sumariamente inseridos nas redes sociais.

A compreensão desses comportamentos padronizados será importante para que nos dediquemos a discutir a ideia de expansão do campo de leitura. Afinal, por que lemos? Ler é somente decodificar o texto, seja no jornal, no livro, no *tablet* ou no computador? A essa discussão nos dedicaremos no próximo capítulo, quando também iremos debater as lacunas deixadas pelos *Retratos* no perfil do leitor brasileiro.

3 A LEITURA, ESSA BÚSSOLA DE OURO

Em *A Bússola de Ouro*, primeiro volume da trilogia *Fronteiras do Universo*¹⁰, do britânico Phillip Pullman, o leitor é introduzido a um multiverso fantástico no qual os seres humanos são acompanhados por pequenos seres chamados *daemons* – manifestações físicas de suas almas que assumem a forma de animais, que não podem ficar fisicamente distantes de seus humanos correspondentes. Ambientado em uma Inglaterra que lembra a era vitoriana, a história de Pullman narra a aventura de Lyra Belacqua, uma menina de onze anos, e seu *daemon*, Pantalaimon, em direção ao Ártico, onde as luzes projetadas pelas auroras boreais são capazes de revelar imagens de universos paralelos.

Para sua jornada, Lyra ganha um aletiômetro – instrumento dourado de quatro ponteiros semelhante a uma bússola, que funciona como um medidor de “verdades”, embora suas respostas não deixem de ser um tanto complexas, uma vez que vêm compostas e codificadas por uma grande variedade de símbolos impressos no aletiômetro. É esse instrumento que, mesmo não predizendo orientações geográficas, ajuda Lyra em seu caminho rumo ao Ártico; autodidata, a garota passa a ser uma das poucas pessoas no mundo a serem capazes de interpretar com precisão as respostas do objeto. Ela parte, entretanto, em busca de seu amigo Roger Parslow, sequestrado pelo Conselho Geral de Obleção – organização mantida pelo governo para desenvolver pesquisas com crianças no sentido de separá-las de seus *daemons*, cuja sede está, também, ao Norte. O governo, por sua vez, chamado *Magisterium*, é uma organização religiosa cristã que estabelece um regime totalitário e opressivo, tentando manter a população no mais absoluto estado de ignorância.

Assumindo a forma de animais (mutável na infância, mas fixa a partir da adolescência), os *daemons* talvez configurem uma das esferas da narrativa que, no contexto da fantasia, mais encantem o leitor. Esses seres nascem e morrem junto com os humanos cujas almas representam, sendo incapazes de ficar distantes um do outro inclusive fisicamente – a distância forçada provoca dores mentais e físicas tanto em um, como no outro. Estabelecem-se entre eles relações multissensoriais: am-

¹⁰ No original, em inglês, a trilogia chama-se “*His Dark Materials*”. O primeiro volume foi publicado no Reino Unido em 1995, levando o título de “*Northern Lights*”. Nos Estados Unidos, a mesma obra foi publicada pela primeira vez no ano seguinte, com o título “*The Golden Compass*” – que acabou sendo adotado pela adaptação cinematográfica de Chris Weitz, em 2007, e também pela tradução brasileira.

bos são capazes de sentir a mesma intensidade de calor, a mesma intensidade de frio, o mesmo cheiro, o mesmo paladar. Mais que isso, a relação entre ser humano e *daemon* alcança a capacidade talvez mais invejada por nós, habitantes do “mundo real”: ambos conseguem se comunicar, um com o outro, por meio da telepatia. Conseguem, portanto, compartilhar pensamentos, emoções, impressões, sensações; conseguem, enfim, explorar duplamente as distintas leituras do seu mundo, compartilhando-as pelo vínculo transcendental que os une.

As características atribuídas à relação entre humanos e *daemons* podem propor, em certa medida, uma posição antagônica em relação à dinâmica que os humanos estabelecem com o *Magisterium*. Se este busca manter a grande maioria da população ignorante, distante do conhecimento, do saber e até mesmo dos livros – impedindo, portanto, o acesso à leitura do código escrito –, a relação íntima e profunda entre cada ser e sua alma materializada propõe o compartilhamento das impressões de dois seres por meio de uma única alma, de um único conjunto de saber, experimentação e leituras de mundo. O paradoxo, embora não tão evidente à primeira vista, quase assume o tom de despeito, de um deboche em relação a quem está no poder: mesmo impedidas da expressão pública e privadas da leitura e do conhecimento empírico, as pessoas, em absoluto (embora, talvez, subconsciente) estado de rebeldia, permanecem compartilhando suas leituras. Talvez por isso o *Magisterium* tema tanto a relação entre seres humanos e *daemons*, destruindo aletômetros mundos afora e revelando-se, ao longo da narrativa, o oculto mentor do Conselho Geral de Obleação.

No mundo real, porém, mesmo inexistindo essa espécie de “alma externa” materializada e vivificada, ainda que não possamos nos comunicar com os demais seres humanos ou mesmo com os animais por telepatia, é possível que compartilhem diferentes leituras do mundo – que muito provavelmente orientam nossas ações e nossos caminhos, tal como o aletômetro proporcionava a Lyra – com outros seres humanos por meio da comunicação, seja ela verbal (escrita ou falada) ou não-verbal. De outra ponta, como negar que as relações de poder entre governantes e sociedade já foram (e são, às vezes) semelhantes àquelas desempenhadas pelo Conselho Geral de Obleação?

A semelhança proposta entre o aletômetro e a bússola talvez esteja vinculada não somente à forma física, mas ao caráter orientador da mensagem que se extrai desses instrumentos. Do primeiro, Lyra interpreta informações que estabelecem

uma mediação entre os diversos desafios que precisa superar e o objetivo final de sua jornada – mediação esta que também está acompanhada pela leitura dos códigos, sua interpretação e relação com o mundo circundante e anterior à mensagem. Por sua vez, a bússola, como objeto, talvez tenha sido um dos inventos mais significativos para as Grandes Navegações. Desde o século XV, a sua agulha, quando em posição horizontal e suspensa pelo seu centro de gravidade, é capaz de indicar a direção aproximada do Norte geográfico do planeta, por força magnética que coaduna com o campo magnético terrestre. Se uma ponta indica o Norte, obviamente a ponta oposta dá a direção do Sul, e daí se completam os demais pontos cardeais que permitem ainda hoje, com base no mesmo princípio (embora com tecnologia mais avançada), que o homem consiga mover-se pelo globo, alterando sua rota quantas e tantas vezes sejam necessárias ou desejadas, e ainda sendo capaz de voltar sempre ao ponto de partida. Foi o caso das navegações empreendidas pelos europeus a partir do século XV: lançavam-se ao mar porque sabiam que, usando dessa tecnologia, seriam capazes de seguir a direção correta e tomar o rumo de volta para casa. Essa bússola pode não ter o mesmo efeito que o aletômetro da ficção fantástica de Phillip Pullman, mas não deixa de revelar uma verdade assombrosamente excitante ao homem que, em posse dela, saberá sempre a direção que desejar seguir. A bússola, portanto, é instrumento que propõe uma mediação entre o homem e o espaço geográfico do mundo – conhecido ou desconhecido, explorado ou inexplorado.

Entre a palavra e o mundo, a leitura desempenha papel semelhante ao da bússola. Dado que a sua relação ora com o mundo, ora com a palavra também seja polarizada e dependa fundamentalmente de horizontalidade, é ela que norteia o homem e a direção de suas ações, pensamentos, crenças, conhecimentos, ideias, imagens, enfim – norteia senão no espaço geográfico, pelo menos nas relações que se estabelecem entre ele e os demais seres, entre ele e o mundo, entre ele e a palavra, a linguagem, a comunicação. No entanto, mesmo horizontal, vale concordar com a máxima de Paulo Freire tantas vezes reiterada na comunidade científica: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1983, p. 11). Essa relação, por óbvia que pareça, é para ele fundamentada no sentido de indicar que a leitura é caracterizada por um processo que inicia muito antes da alfabetização – na verdade, o ato de ler “não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da lingua-

gem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1983, p. 11).

O estudo de Freire indica que, para que se compreenda a importância da leitura como ação desencadeada pela alfabetização (inserida, na sua perspectiva, em uma dimensão educativa e política), cabe levar em conta, também, a bagagem de mundo, a vivência, as leituras trazidas por cada indivíduo. Nesse sentido, vale considerar que é desde seu nascimento que o ser humano aprende, gradativamente, a ler os sinais do mundo ao seu redor.

Paulo Freire, em seu ensaio, faz uma incursão às memórias de sua infância e rememora os significados que o movimento das árvores sob o efeito do vento, o canto dos pássaros e o “mundo” que desbravara no quintal de sua casa aportam à sua construção como sujeito leitor. Essa primeira leitura, portanto, se desenvolvia como um ponto mediador que de certa forma orientava a sua atividade perceptiva e aos poucos amadurecia a capacidade de percepção a novas e distintas leituras do mundo, contínuas ao longo da vida. Nesse primeiro contato, quando ainda não se reconhecem as palavras escritas, mas ainda assim se sabe (ou se aprende) o que elas podem significar, os nomes, as mensagens, enfim, que cada coisa pode significar, estão diretamente vinculados à imagem e à percepção sensorial. Nas palavras do educador, o mundo da infância

se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles. (FREIRE, 1983, p. 13)

Essa primeira leitura, posto que perceptiva, pode ser analogamente relacionada, em termos saussureanos, à imagem acústica das palavras na dicotomia proposta à interpretação do signo linguístico. Se notamos o signo como um objeto compreensível à leitura (a uma palavra, por exemplo), a palavra que o denomina pode, na sua forma escrita, estar vinculada à percepção mais imediata da decodificação, que, sozinha e isolada de contexto, não consegue produzir significado porque não possui um contexto, um suporte que o determine a partir do seu eixo significante. Ou seja: dependente da decodificação, a palavra escrita encontra abrigo no eixo significante e não consegue, se limitada a ele, permitir ao ser humano alguma compreen-

são interpretativa a partir de tal palavra, posto que não encontra um contexto – um referente no “mundo real” – que a suporte. O mundo, por sua vez, exposto à atividade perceptiva sensorial (que prescinde da leitura decodificadora), corresponde ao eixo do significado, já que é nele onde se encontram todos os artifícios, imagens e recursos capazes de produzir significados. Pois a leitura inicia no mundo, e não na palavra, como reitera Paulo Freire, e somente ele é capaz de atribuir significados àquilo que as palavras escritas, por exemplo, representam por meio de códigos no eixo significante.

É interessante investir no caráter perceptivo da leitura, se observarmos a gênese do termo. O verbo que lhe dá origem, “ler”, indicativo da ação de quem pratica a leitura, provém do latim *legere*, que no seu princípio estava vinculado a atividades agrícolas: significando colher, escolher, recolher, sua ação estaria relacionada à colheita ordenada dos melhores frutos, de acordo com a percepção do colhedor. Para chegar à acepção que tem hoje, na língua portuguesa, a leitura ainda passa pela expressão latina *legere oculis*, cujo significado expressa “colher com os olhos”¹¹. A leitura enquanto decodificação do código escrito talvez seja bem caracterizada por essa expressão, dado que é especialmente pela visão (ou ainda pelo tato, para pessoas com limitação ou deficiência visual) que essa colheita de informações se realiza. Antes disso, a leitura ainda pode significar, quando atrelada à leitura do mundo, anterior à da palavra, uma colheita de sensações, de impressões e percepções diversas que primeiro constroem a bagagem e a experiência de cada indivíduo como ser leitor.

Essas experiências, que se dispõem na memória de quem lê de modo a construir um paradigma de informações (para reincidir, mais uma vez, em termos da linguística de Saussure), são sempre ativadas à medida que se realizam novas leituras; à medida que, quando em contato com o texto (seja ele oral, escrito, visual, auditivo, tátil), o leitor evoca sua experiência anterior e a coloca à disposição da produção de novos sentidos – à disposição de novos sintagmas. Como os novos sentidos operam diretamente na construção de novos paradigmas, que são colocados à prova a cada nova leitura, é possível considerar que, da experiência leitora, o indivíduo leitor voltará sempre transformado.

¹¹ cf. Origem da Palavra. *Leitura*. In: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/leitura/>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

Posto que palavra e mundo se entrelaçam na construção de sentidos para que o homem estabeleça, por meio da linguagem, mecanismos que validem e sustentem a sua comunicação (com outros seres e com o mundo ao seu redor), é válido considerar que, para viver, é imprescindível que se façam distintas leituras, sensíveis ao cheiro, ao paladar, ao tato, ao olfato e, talvez majoritariamente, à visão. Contudo, a leitura que decodifica a palavra só é “completa”, só faz sentido ao leitor quando este é capaz de estabelecer conexões entre o texto e o contexto – é, portanto, impossível que se realize a leitura da palavra sem que se faça, também, concomitante ou mesmo anteriormente, a leitura do mundo. Ainda que esta última preceda a primeira, não é possível dissociar uma leitura da outra. Daí que se possa afirmar que a relação entre a leitura, a palavra e o mundo seja sempre horizontal. É nesse contexto que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1983, p. 12), posto que ler o mundo e/ou ler a palavra também caracteriza um ato de comunicação, de linguagem. Afirma Freire:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1983, p. 22)

O movimento que caracteriza essa fluidez entre o mundo e a palavra, entre o texto e o contexto, caracteriza também a transformação que se realiza em ambos (e também no leitor) por meio da leitura – ou da prática consciente, como afirma Freire – e das (re)leituras que se fazem *a posteriori*. Na perspectiva pedagógica da alfabetização e do letramento – logo, em perspectiva política, dado que para Freire todo ato educativo também é um ato político – é esse suposto “desenvolvimento” que permite “aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação” (FREIRE, 1983, p. 23). Ou seja, é por meio do poder transformador e orientador da leitura em meio ao mundo, na sua dinâmica entre mundo e palavra, que o homem se torna capaz de (re)pensar a sua posição na sociedade, transformando-a e transformando-se a partir das distintas leituras que realiza – do mundo e da palavra, e de um ao outro infinitamente.

A relação de mediação que a leitura faz entre mundo e palavra não perde a sua autenticidade e não deixa de ocorrer de maneira horizontal e constante. Dado o seu carácter perceptivo e sensorial, é certo que a leitura não se esgota na decodificação do texto escrito, posto que a própria leitura do mundo, anterior à palavra, suscita a interação dos sentidos com a natureza e com os outros seres, para ficar em um exemplo generalizante. Quando essa leitura encontra o código escrito – encontra a palavra material, a palavra como significante –, a mensagem decodificada só é preenchida de sentido – de significado – quando o leitor deposita sobre ela a sua leitura anterior do mundo: transformando-a, transformando-se.

No bojo dessas transformações, a leitura do texto, seja no livro impresso ou em qualquer suporte, por propor a imersão em outros “mundos”, evoca ao leitor a participação ativa de todo o seu corpo, de modo a decifrar, organizar, compreender e interpretar as mensagens a ele interpostas. Uma vez que a leitura se realize, do mundo à palavra, por intermédio do enlace sensorial, a relação do leitor com o objeto de leitura, e talvez principalmente com a literatura, é capaz de envolvê-lo tão profundamente que, não raras vezes, essa relação extravasa o vínculo do leitor com o mundo ficcional e alcança a expressão física real. É nessa direção que Alberto Manguel destaca que, muitas vezes, somos colocados diante de expressões como “devorar um livro”, por exemplo, para manifestar o apreço e o apego à obra de literatura. Com efeito,

dizer que lemos – o mundo, um livro, o corpo – não basta. A metáfora da leitura solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais. Ler serve como um veículo metafórico, mas para ser compreendido precisa ele mesmo ser reconhecido por meio de metáforas. Tal como escritores falam em cozinhar uma história, misturar os ingredientes do enredo, ter ideias cruas para uma trama, apimentar uma cena, acrescentar pitadas de ironia, pôr molho, retratar uma fatia de vida, nós, os leitores, falamos em saborear um livro, encontrar alimento nele, devorá-lo de uma sentada, ruminar um texto, banquetearmo-nos com poesia, mastigar as palavras do poeta, viver numa dieta de romances policiais. (MANGUEL, 1997, p. 198)

As sensações provocadas pela relação do leitor com o texto de literatura ainda merecem ser discutidas com mais profundidade, de modo que o faremos no capítulo seguinte. Por ora, a discussão talvez nos baste para assegurar que a leitura não se esgota na decodificação do texto escrito, muito pelo contrário: promove, a partir dele e em direção a ele, o enlace entre o leitor, o mundo, a palavra e o sentido; sus-

cita, nos desdobramentos dessa mesma relação, a orientação (como uma bússola) das ações, das sensações, das percepções e dos pensamentos do leitor e da leitora no/do meio em que vive.

Respeitadas as individualidades de cada ser, parece óbvio afirmar que a relação entre mundo e palavra se revela a cada leitor de maneira particular, mesmo que a língua, ferramenta na qual a linguagem humana se realiza, esteja organizada em códigos que são comuns a determinadas coletividades de indivíduos, organizados em conjuntos sociais espalhados por todo o globo terrestre. Por outro lado, por vivermos em sociedades, alguns comportamentos, expressões e preferências são capazes de ditar certos padrões a determinados grupos, de modo que se possa extrair deles uma espécie de perfil – ou um retrato, como propõe a *Retratos da Leitura no Brasil*.

Os *Retratos* revelam, como visto, uma multiplicidade de resultados passíveis de interpretações inclusive subjetivas, não sendo unívoca a sua interpretação a respeito de um perfil único de leitor no Brasil. Como também já afirmamos, esse leitor pode ser também leitora, mãe, pai, professor ou professora, jovem ou adulto, enfim, e principalmente, ser livre e autônomo para transitar entre suas diferentes leituras. O cruzamento dos resultados da pesquisa permite, por um lado, verificar em que medida esses padrões ditam o perfil do consumidor de livros a nível nacional e indicam a penetração da leitura entre a população, mas também deixa algumas lacunas na interpretação de seus resultados que, se entrecruzadas, podem gerar novos significados. De volta à cartografia que mapeia as preferências de leitores e leitoras no país, e orientados pela bússola da leitura, que relaciona o mundo e a palavra na produção de sentido, é ao cruzamento das lacunas deixadas pelos *Retratos da leitura no Brasil* que dedicaremos a seção seguinte, buscando expandir a definição já estabelecida em relação ao perfil desses indivíduos.

3.1 O que os *Retratos* não dizem

Se pensamos em uma noção de leitura abrangente, que não esteja limitada à decodificação do texto impresso e que, pelo menos num primeiro momento, não esteja vinculada necessariamente à leitura do livro de literatura, impresso ou digital, é preciso que a noção de leitor, leitora e também os seus opostos não seja cerceada.

Nessa direção, cabe retomar que os *Retratos da Leitura no Brasil*, desde a sua primeira edição, consideram leitor o indivíduo que leu, no todo ou em parte, pelo menos um livro nos três meses anteriores à entrevista; o não-leitor, portanto, identifica a parcela dos entrevistados que não se enquadra no primeiro parâmetro.

No contexto da pesquisa, vale ressaltar que os *Retratos* constituem uma investigação qualitativa que busca abrangência nacional, possibilitando a comparação dos resultados a nível internacional, como destaca Zoara Failla (2012, p. 27). Sua elaboração, porém, carece e esbarra em definições que determinem os padrões buscados no levantamento, como a identificação do que seja um “leitor”, como também cita a organizadora.

Embora levante discussões – o que, de certa forma, não é negativo, posto que faz parte do jogo investigativo –, há que se concordar com tal necessidade, dado que a pesquisa busca quantificar especificamente a leitura, refletida no comportamento do leitor brasileiro (FAILLA, 2012, p. 26); busca, portanto, avaliar a penetração daquilo que se realiza, para cada indivíduo, em quase total subjetividade. Tocante a isso, a defesa do parâmetro inicial (leitor *versus* não-leitor) é feita por Failla quando da publicação dos resultados da terceira edição, momento em que se buscava esmiuçar algumas definições com mais objetividade; no nosso caso, vale uma afirmação pontual em relação à coleta de informação entre leitores e supostos não-leitores identificados: “Atendendo recomendação do Ibope Inteligência, buscou-se detalhar mais as questões sobre o livro lido nos últimos três meses, pois, em teste, poucos conseguiram lembrar exatamente o que leram nos últimos 12 meses” (2012, p. 27).

No momento em que a organizadora (que também coordenou as discussões em torno do levantamento aplicado pelo Ibope Inteligência) faz tal declaração, ela está, na verdade, apresentando mudanças em relação ao que a equipe de trabalho considera livro – se lido no todo, em parte, o que caracterizaria essas “partes”, se eram didáticos, literários, etc. A afirmação em relação à memória dos leitores aparece de maneira sutil, mas é ela que revela o motivo de serem considerados leitores aqueles que leram no período de três meses anterior à pesquisa, uma vez que a distinção será basilar para orientar os dados apresentados nos *Retratos*. Que os leitores não lembrem o que leram no último ano, vá lá; a limitação, contudo, talvez não devesse ser tão cerrada aos últimos três meses, posto que pode desconsiderar, pa-

ra dar um exemplo bastante simples, um leitor que leia apenas um livro a cada semestre, ou mesmo a cada ano.

No sentido amplo em que propomos tratar a leitura, não cabe limitar o comportamento do leitor a uma fatia de tempo tão reduzida, dado que a sua leitura não é limitada à decodificação do livro impresso ou digital – mesmo que este livro ou esta obra assumam particularidades transformadoras na sua constituição e que deva, sim, ser cada vez mais fomentado.

O que queremos dizer é que o leitor é simplesmente aquele que lê, integrando todos os seus sentidos à percepção, à decodificação e à interpretação de significados. Ler, nessa medida, relaciona-se com o mundo e com a palavra na produção de sentidos diversos, interpretados, reinterpretados e produtores de significativas transformações tanto no leitor, quanto na própria sociedade. Mesmo que a noção de leitura envolvida nos *Retratos* dê valor mais aparente ao livro impresso, é na própria pesquisa que encontramos dados que podem, ainda que indiretamente, corroborar essa percepção ampliada em relação ao leitor.

Na seção em que observa o gosto dos brasileiros pela leitura, o levantamento indica que em 2015, 30% dos entrevistados, entre leitores e não leitores, declaravam gostar muito de ler. O dado é empolgante quando comparado à edição anterior, realizada em 2011, quando 25% acompanhava a mesma opção. Outros 43% declararam gostar um pouco, o que também é um avanço em relação à pesquisa de 2011, quando 37% optava pela mesma resposta. Há um descenso nas últimas duas opções da pergunta, quando comparadas as pesquisas de 2015 e 2011: do total de entrevistados, 23% afirmam não gostar de ler, contra 30% do levantamento anterior; e para “não sabe ler”, 4% fizeram tal declaração em 2015, contra 9% em 2011. Aparentemente, o brasileiro está gradativamente tomando mais apreço pela leitura: quando se juntam as duas primeiras alternativas em um único bloco, verifica-se que, em 2011, 62% da população gostava muito ou pelo menos um pouco de ler, contingente que aumentou 11% em 2015: nesse ano, 73% das respostas estavam alocadas nesse bloco.

Por matemática básica, é fácil compreender que esse crescimento se deve à diminuição de respostas negativas – não gosta/não sabe ler – quando se comparam os resultados de 2015 e 2011, especialmente em relação a quem responde “não gosta”, que representa um decréscimo de 7%. Há, contudo, um dado importante no meio disso, mesmo integrando o bloco que diminuiu o índice de respostas em rela-

ção à pesquisa anterior: em 2015, 4% dos entrevistados declarou não saber ler. O descenso desse índice – que em 2011 correspondia a 9% – se deve a uma alteração na amostragem:

até 2011, os respondentes “analfabetos” não respondiam a essa pergunta, e eram incluídos na opção de resposta “Não sabe ler”. Na edição de 2015, todos responderam à pergunta (incluindo os analfabetos). Assim, a opção de resposta “Não sabe ler” foi declarada espontaneamente pelos entrevistados. (FAILLA, 2016, p. 202)

Analfabetos e/ou não letrados, apenas 4% dos entrevistados afirma não saber ler. Os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em relação aos analfabetos no Brasil indicam que em 2014, ano anterior à coleta da Câmara Brasileira do Livro, 8,3% da população com mais de 15 anos de idade era analfabeta¹², o que equivale a cerca de 13 milhões de pessoas. Ainda que os resultados entre quem indica espontaneamente não saber ler (4%, *Retratos da leitura no Brasil*) e quem é analfabeto (8,3%, IBGE) não coadunem em absoluto, pode ser que a diferença entre esses indicadores seja o primeiro fator a revelar a autonomia da disposição dos indivíduos a diferentes estímulos e contatos com a leitura, que não dependam necessariamente do código escrito.

Assim sendo, os dados estatísticos de cada pesquisa ocupam polos quase opostos no que diz respeito à compreensão do que seja a leitura, tanto para o indivíduo que lê quanto para quem aplica a pesquisa (nos exemplos aqui utilizados, o governo ou a Câmara Brasileira do Livro). Para o IBGE, 8,3% da população com mais de 15 anos não sabe ler, ou seja, não sabe decodificar o código escrito, é analfabeta. Já para a CBL, apenas 4% não sabe ler, o que é menos da metade do índice do IBGE. O que explica a diferença entre um dado e outro? Se as respostas dos entrevistados são dadas espontaneamente, elas permitem que mesmo os analfabetos respondam alternativas que não sejam “não sabe ler”. Não que aqui se pretenda questionar a metodologia de coleta de dados do IBGE, mas é possível que o fato de a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* permitir que os entrevistados respondam espontaneamente se gostam, se não gostam, se gostam um pouco ou se não sabem ler lhes permita reconhecer o seu lugar como leitor no mundo. E, com isso, talvez os próprios indivíduos (ou a maioria deles) saibam que a leitura do mundo se faz

¹² BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

antes da leitura da palavra, que não é apenas a leitura do texto escrito que lhes torna – ou lhes forma – leitores, ainda que essa tomada de consciência não se manifeste a eles de forma completamente clara e objetiva – ou seja, mesmo que seja subjetiva, parcialmente inconsciente.

Por mais louvável que seja a intenção da *Retratos da Leitura no Brasil*, torna-se complexo, dadas as dimensões continentais do país, propor um retrato próximo do comportamento dos indivíduos que leem – tanto que já destacamos, no final do capítulo anterior, as distintas características que se manifestam pluralmente na pesquisa. Essa pluralidade, porém, precisa levar em conta que o Brasil não se divide apenas em leitores e leitoras, homens ou mulheres. Embora seja possível afirmar que as mulheres leem mais (motivo que, talvez, pudesse naturalmente orientar o tratamento do retrato sempre direcionado à leitora, não mais ao leitor, superando o predomínio do substantivo masculino) e até mesmo dividir alguns dados de acordo com a faixa etária das leitoras e dos leitores, um passo precisa ser dado na direção de compreender a pluralidade de indivíduos que (con)vivem e leem na sociedade.

Estamos nos referindo, num primeiro momento, à pluralidade de gênero. Ainda que o contingente desse público provavelmente não alcance número tão expressivo como o apresentado pela heteronormatividade, aprofundar as dimensões das medidas e reconhecer o contingente expresso por transgêneros, travestis e não-binários, por exemplo, seria não apenas dar um passo a favor dos direitos da comunidade LGBT por meio da representatividade e da igualdade social, mas também endossar, por intermédio dessa ampliação de horizontes, a pluralidade que caracteriza as possibilidades da própria leitura. O levantamento do Instituto Pró-Livro busca, em determinado momento, reconhecer as preferências de leitura dos entrevistados de acordo com o gênero (masculino ou feminino), trazendo informações relevantes ao mercado editorial no sentido de orientar a vendagem da produção literária (ou não literária) a determinados nichos sociais. Evitando ignorar determinados grupos sociais em detrimento de outros – ou, pior, generalizar indivíduos de acordo com o seu sexo de nascimento, reconhecer a pluralidade de gênero seria importante também para os indicadores direcionados ao mercado.

Mais que isso: há que se incluir, no debate, a pluralidade homoafetiva, bifaetiva, estendendo a discussão inclusive à análise das influências de leitura das famílias sobre os filhos. Para esse caso, é preciso entender, mesmo que a Lei ainda não o faça completamente, a possibilidade de existirem diferentes agrupamentos familia-

res, muito diferentes (em composição, não em afeto) do padrão heteronormativo e majoritariamente compreendido pela sociedade.

No mesmo parâmetro, já que a pesquisa se dispõe à construção de uma série histórica, vale a pena filtrar os dados de acordo não apenas por classe social (como já o faz, em alguns quesitos), mas também em relação à etnia. Certamente as leituras que são feitas por uma suposta elite branca é muito diferente daquelas feitas por quem tem a pele e o cabelo afro e vive nas periferias das grandes cidades. Se os *Retratos* querem buscar o perfil do leitor do país, é preciso encontrar, antes disso, a pluralidade que compõe o mapa étnico, social e cultural brasileiro, sem preterir um grupo em detrimento de outro, sem fazer de uma fatia específica o fator generalizante a toda a nação. Esse Brasil é muito diverso: diversa também precisa ser a sua leitura; diversos também devem ser os retratos das leituras que fazem os e dos seus habitantes, leitores e leitoras do mundo.

Há que se supor, no entanto, que o levantamento aglomere esses distintos públicos nos padrões que representam os indivíduos que responderam à pesquisa. Quando leitores e não leitores são questionados sobre o que significa, para ambos, a leitura, a resposta “conhecimento” alcança grande destaque, em todos os cenários. A atividade leitora só vai ser vista negativamente pelos não leitores em maior contingente que os leitores para alternativas como “a leitura é uma atividade cansativa”, “a leitura ocupa muito tempo” ou “só leio porque sou obrigado”, embora esses fatores sejam acompanhados por índices muito baixos (Cf. RLB 4, 2016, p. 241). Todos os indicativos levam a crer que a leitura ocupa espaço importante no imaginário nacional e popular: além de conhecimento, grande parte dos entrevistados acredita que a leitura pode lhes trazer atualização e crescimento profissional, ensinar a viver melhor ou até mesmo “vencer na vida” – opção destacada entre os supostos não leitores. O que vale, todavia, é o apreço, já que a leitura será vista, em média, como uma atividade interessante, propulsora de mudanças na vida dos cidadãos. Esse fator pode, inclusive, corroborar a opção pelo gosto da leitura em 2015, destacada dentre aqueles que, em 2011, eram incluídos em “não sabe ler”. Se todas as respostas forem espontâneas, talvez o espaço privilegiado que a leitura ocupa no imaginário da nação seja um dado interessante a ser levado em conta, motor de aprofundamentos como os propostos no parágrafo anterior.

Enquanto o apreço pela leitura é revelado, de outra ponta emergem os hábitos dos entrevistados no seu tempo livre. Entre eles, a leitura como prática atrelada

ao manuseio do texto escrito, seja ele digital ou em papel, aparece apenas na décima posição, num universo onde cada entrevistado aprecia, em média, 5,5 atividades para realizar no tempo livre (Cf. RLB 4, 2016, p. 234). Quando se limita a interpretação dos resultados à compreensão da leitura que define leitor e não leitor, ou seja, ao fato de o indivíduo ter lido um livro no todo ou em parte, essa ação pode, paradoxalmente, dar indícios contrários ao apreço pela leitura, talvez justificando a expressiva quantidade de não leitores no país. Porém, uma vez superada a diferenciação em favor de uma noção ampla de leitura, há que se levar em conta que, entre os itens que superam a leitura do livro em frequência e apreço no tempo livre, a grande maioria também constitui atos de leitura, que por sua vez são estimulados por distintas sensações e percepções. São eles, por exemplo, a leitura de revistas ou notícias, ainda na esfera da leitura do código escrito; o uso de redes sociais e aplicativos de comunicação remota, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *WhatsApp*, todos estimulados por uma miscelânea de sentidos e sensações em torno das mensagens expressas por meio virtual; a escuta de músicas; a reunião com amigos e familiares; o ato de assistir a vídeos diversos (provavelmente relacionados ao *YouTube*, também em ambiente virtual) ou filmes em casa; ou ainda assistir à televisão, que desponta na preferência da absoluta maioria dos entrevistados, alcançando 73% de assiduidade. Todas essas atividades demandam percepções por parte dos indivíduos – ato contínuo, revelam diversas possibilidades e ações de leitura.

O uso da internet aparece com grande destaque, seguramente como reflexo da expansão da conectividade proposta pela tecnologia tanto por meio de computadores, quanto por *smartphones* ou *tablets*. É evidente que a rede não permite o toque, o cheiro, o gosto, mas é capaz, ainda assim, de provocar leituras que estimulam, a partir da visão e da audição, uma projeção ou aproximação com outras atividades que provoquem outras sensações, outros sentidos, tal como a performance ou a dança. A base para o uso de redes como o *Instagram* e o *Facebook* é o compartilhamento de imagens e textos. Como negar que a partir deles não se realizam leituras? Por que somente o leitor do livro é considerado leitor? Não que estejamos fazendo uma apologia às redes sociais ou à conectividade, mas, estando elas na franca preferência do público em relação ao que gostam de fazer em seu tempo livre – posto disputado com a leitura do livro, como sugestionam os *Retratos* –, talvez seja preciso levar em conta que essas redes, pela facilidade de compartilhamento que oferecem, podem ser boas alavancas para a promoção da leitura – do livro e da pró-

pria literatura. Alavancas que podem funcionar para o bem ou para o mal, mas que assumem um alcance abrangente.

Nesse caminho, outro ponto pode marcar o diagnóstico do distanciamento da leitura por parte dos supostos não leitores. Quando declaram as razões para não terem lido nos últimos três meses (Cf. RLB 4, 2016, p. 229), a grande maioria opta pela falta de tempo (32%). Mesmo que uma parcela significativa declare não gostar de ler ou não saber fazê-lo, na perspectiva em que esse ato esteja relacionado à capacidade de decodificar o código escrito (aqui, sim, talvez entrem os analfabetos, para reincidir no termo usado por Paulo Freire), esse mesmo tempo que “falta” à leitura do livro é preenchido pelas atividades já destacadas no parágrafo anterior, sendo elas caracterizadas, também, por distintas leituras. Além disso, reafirmando que a noção real de leitura, para definir o perfil de um leitor, não precise ser enquadrada em um espaço tão justo de tempo, esses dados também podem sofrer variações em relação ao gosto ou ao tempo dedicado ao livro.

Por subjetivas ou supositivas que sejam essas constatações, aparentemente os leitores e as leitoras estão todo o tempo demarcando a sua independência, a sua autonomia em relação à leitura. Sejam leitores ou supostos não leitores, um dos fatores que pode afastá-los do livro – e aí se enquadra, também a literatura, mesmo que a veja transfigurada em outras mídias e suportes, como o cinema – é a própria vontade: ambos preferem ouvir músicas, ver televisão, acessar a internet ou conversar com os seus pares, a ler um livro. Isso, porém, não significa que optem por se distanciar da leitura, dado que na realidade estendem o seu campo leitor a novas e distintas mídias e linguagens, provocando as suas sensações por diferentes perspectivas.

Ou, pelo menos, essa perspectiva constata que o leitor não quer ler o livro indicado pela escola, uma vez que, como se percebe nos *Retratos*, a grande maioria dos leitores do país se encontra em idade escolar. Nessa direção, o levantamento comprova que o método de inserção da leitura do livro na escola não parece apresentar efeito positivo após os primeiros anos escolares; quanto mais se aproxima da vida adulta, passando pelo Ensino Médio e pela universidade, menos o jovem mantém contato com o livro. Mesmo quando sua leitura não é voltada a outras linguagens e se mantém na decodificação do texto impresso, o livro aparece apenas na terceira posição em frequência de leitura (Cf. RLB 4, 2016, p. 197), superado por jornais e revistas. Livros de literatura aparecem na quarta posição, tecnicamente

empatados com livros didáticos, textos escolares e HQs. Já os livros de literatura estritamente indicados pela escola aparecem em menor contingente, quase na última posição – fator que também demonstra a autonomia dos leitores que, apesar de estarem mais concentrados na idade escolar, não seguem o que lhes recomenda a escola.

A autonomia do leitor e da leitora pode ser verificada a partir do gráfico que apresenta a influência do gosto pela leitura (Cf. RLB 4, 2016, p. 206). Até a pesquisa de 2011, a pergunta era direcionada a quem influenciava o gosto pela leitura, ou seja, elencava diferentes personagens e, dentre eles, o indivíduo entrevistado escolhia aquele que supostamente mais havia influenciado o seu gosto pela leitura. Distanciando-se do caráter coercitivo que a resposta estimulada supunha, a pesquisa realizada em 2015 passou a perguntar, antes disso, se alguém havia influenciado o seu gosto por ler. Entre as respostas, surpreende que 67% dos entrevistados tenham optado pela alternativa negativa – negação que, absoluta e espontânea, corrobora a autonomia crescente do indivíduo leitor.

Dentre os 33% que declaram ter tido algum tipo de influência, apenas 7% mencionam o professor como agente. Esse dado, ao lado da baixa frequência de leitura aos materiais propostos pela escola e até mesmo da já mencionada autonomia, é indicativo de que a ação mediadora do professor tem sido, de alguma forma, menos influente daquilo que se pensa ou gostaria, como coloca Zoara Failla (2016). Disso se pode evidenciar outra lacuna apresentada pelos *Retratos*: trata o professor como agente mediador e influenciador, assim como o faz com a mãe, com o pai, com o bibliotecário; mas em nenhum momento se dispõe a ir a fundo e buscar saber o que leem esses indivíduos, quais são seus interesses de leitura, de que maneira ela se realiza, enfim. Se a base da pesquisa concorda que a mediação é imprescindível a uma sólida formação leitora (Cf. FAILLA, 2012, p. 46), é preciso buscar saber como se comportam esses professores leitores para que a aproximação com a leitura do livro (ou a falta dela) seja justificada ou pelo menos debatida com apoio em índices que provoquem tais discussões de maneira propositiva.

A tão reiterada liberdade do leitor já parece o bastante para inferir que o fato de o leitor ler mais em idade escolar talvez não esteja necessariamente vinculado com as leituras propostas pela escola; ou seja, é provável que a influência escolar não atinja tão profundamente a personalidade dos indivíduos. Isso pode ser observado, num primeiro momento, quando se relacionam os gêneros de preferência dos

leitores conforme estejam ou não estudando no momento da pesquisa (RLB 4, 2016, p. 215). Mesmo que a leitura da literatura esteja mais presente na idade escolar e que, do outro lado, os textos não literários sejam mais lidos por quem está longe da escola, a preferência por gêneros de acordo com a idade (Cf. RLB 4, 2016, p. 217) talvez seja suficiente para perceber que a aproximação, se provocada pela escola, começa a encolher depois da Educação Infantil. Dessa faixa até os 24 anos, a leitura de contos, romances, HQs, poesia e infantis declina em intensidade e acaba substituída, gradativamente, por uma leitura mais técnica ou, pelo menos, que provoca menos a imaginação, embora não deixe, talvez, de envolver emoção e sensação nos indivíduos leitores, como ocorre com os livros religiosos, de culinária, para formação profissional e de autoajuda.

Essa questão talvez seja uma das mais difíceis de responder no contexto de um retrato, porque, apesar da frequência a determinados gêneros, o leitor ainda é livre para transitar entre livros, gostar ou desgostar da leitura em determinados momentos e até mesmo omitir informações. Tudo isso é justificado pelo fato de estarmos debatendo, agora, um dos produtos da experiência leitora, movida diretamente pelas sensações de quem lê: seres humanos, complexos por sua própria natureza. Apesar disso, há que se levar em conta os dados declarados na pesquisa para reiterar, a todo tempo, que aparentemente a leitura se realiza ao modo do leitor, adaptando-se à sua autonomia. A independência em relação à escola é mais uma vez afirmada quando o leitor responde qual foi o último livro que leu ou que está lendo no momento da entrevista (Cf. RLB 4, 2016, p. 219). Nenhum dos livros referidos em 2015 caracteriza uma leitura do tipo que a escola propõe, e todos os títulos citados refletem em grande parte os *best-sellers* do período, além de obras infantis, juvenis e *young-adults*: é o caso, por exemplo, de *Diário de um Banana*, de *A maldição do Titã* e de *Cidades de papel*, respectivamente.

Destaca-se, contudo, entre gêneros de leitura e obras citadas, a prevalência quase absoluta da Bíblia, primeira colocada para ambas as temáticas em todas as edições dos *Retratos*. Isso pode ser reflexo de duas situações hipotéticas: de um lado, quem opta por responder pela “Bíblia” pode fazê-lo porque não lembra do título mais recente que tenha lido e, nesse sentido, vale-se do valor popular e social que tal obra ocupa no imaginário da população – mesmo que de fato não realize a sua leitura. Por outro lado, pode refletir, de fato, a leitura provocada pela mediação religiosa, mas neste caso também seria necessário colocar a figura do pastor ou do pa-

dre como agente influente que ocupasse mais de 1% no índice que lhe corresponde, posto que a crença cristã, católica ou protestante, tem ainda hoje na figura do sacerdote o mediador maior da palavra sagrada ou evangélica com o mundo que rodeia seus fiéis. Porém, para quaisquer das situações referidas, cabe ressaltar que faltam aos *Retratos*, que já tantas vezes viram a Bíblia aparecer em posição de destaque, privilegiar a busca por índices que levem em conta o comportamento dos leitores também em função da diversidade religiosa do país.

Colocar o leitor em um espectro como um retrato, que, pelo menos a cada três anos, se faz fixo na construção de séries históricas, parece ir na contramão da liberdade de quem lê o tempo todo, de quem lê o mundo com os seus sentidos para viver e dele extrai outras tantas sensações e expressões. Quando lê um livro técnico ou científico, ou quando lê literatura, além de evocar sua leitura de mundo e colocá-la à prova de uma nova leitura, o leitor está se aproximando do texto não apenas por alguma influência – que, sim, pode existir e ocorrer não por alguém diretamente, mas talvez da própria rede *on-line*, por onde diversas identidades (nem sempre reveladas) circulam –, mas por sua autonomia. Essas são as palavras de ordem para os leitores e leitoras do mundo e da palavra, esses marotos e marotas que transitam por distintos pontos da cartografia da leitura: liberdade e autonomia.

4 A CONSCIÊNCIA DO LEITOR NO LEME DA LEITURA

Atravessar uma cartografia de leitura cujo objetivo consistia em mapear comportamentos de leitores e leitoras, em diversas idades, com distintas formações, gostos e situações socioeconômicas, permitiu que se depreendesse uma atividade fluida, livre, mutável e principalmente autônoma, como se vem propondo até aqui. A compreensão quanto ao comportamento do leitor e da leitora ganha fôlego não apenas quando analisamos o que dizem os resultados da *Retratos da leitura no Brasil* (e também aquilo que essas resoluções não dizem), mas quando nos voltamos a Paulo Freire e reconhecemos que, entre o mundo e a palavra, homens e mulheres, por excelência, levam a cabo o caráter autônomo e livre de suas leituras. Estas, mesmo quando não partem da palavra enquanto código escrito, mas da palavra-mundo, transformam suas interações sociais e culturais à medida que interferem na forma como leitores e leitoras se relacionam com seus pares, com os demais seres da natureza (animada ou inanimada) e/ou com as leituras subsequentes, na medida em que provocam um (re)conhecimento constante sobre o seu lugar no mundo por meio da alteridade.

Afirmar que a leitura é importante para que o indivíduo reconheça esse seu lugar, o lugar do outro e para que transforme o seu entorno não revela nenhuma informação aparentemente nova, relevante ao debate de quem pesquisa sobre leitura e busca um “modo de” numa suposta formação de leitores e leitoras. Porém, o discurso aparentemente não convence – ou, pelo menos, não cativa aqueles que detêm o poder de realmente promover revoluções significativas nesse processo.

Se todo ato educativo é também um ato político, é provável que Freire concordasse que a investigação científica – empírica ou bibliográfica – também constitui um ato político, que não pode (nem deve) se distanciar de uma perspectiva crítica em relação à sociedade. Isso se revela imperioso principalmente quando a humanidade passa a (re)viver – às vezes a temer – a erupção de governos totalitaristas. Afinal, já se sabe a forma de agir desses regimes diante da possibilidade de imaginação, de pensamento, de ação política de seus controlados; “Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade [...], a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários” (ZILBERMAN, 2001, p. 38), principalmente porque eles sabem que não há como frear uma mente que experimenta tal emancipação.

Não que se viva, no Brasil, sob um regime totalitário, mas talvez por isso, ou por motivos bastante semelhantes, não seja interesse dos governos verificar espontaneamente se os cidadãos sabem ler ou não. Em outras palavras, talvez não seja interessante verificar, até mesmo reconhecer, que os indivíduos são capazes de ler o mundo antes da palavra, e que essa relação com o mundo, sempre anterior ao contato com a palavra escrita, pode constituir o modo como esses indivíduos expandem seus horizontes de conhecimento e consciência, constroem juízos de valor e finalmente interagem entre si, com a natureza e os seres que nela habitam e, por que não, com seus governantes.

Cabe destacar que o sistema capitalista, no qual se insere a grande maioria dos governos mundo afora, é dependente do código escrito, contexto em que todos os cidadãos, leitores e leitoras do mundo, ficam de certo modo dependentes do acesso à palavra escrita. Não integrar esse jogo, na atualidade, impede esses indivíduos de vivenciar autônoma e plenamente sua participação na vida em sociedade – e isso antes mesmo de que se possa considerar como “leitura” também a leitura do mundo. Tomemos o exemplo de um iletrado na idade adulta e coloquemos esse cidadão diante da necessidade de ir de um ponto a outro em uma grande cidade utilizando transporte coletivo. Esse indivíduo possui alternativas bastante viáveis, como simplesmente pedir a outra pessoa que lhe indique que ônibus passa pelo lugar X, perguntar ao motorista, ou até mesmo “gravar” a imagem do letreiro do veículo, caso não seja a primeira vez que faça o trajeto – mesmo que não saiba decifrar o que dizem as letras do alfabeto. Ainda que esse cidadão chegue ao destino final sem grandes dificuldades, a privação da autonomia que lhe impele o *status* iletrado, residente no simples fato de ser incapaz de decifrar o letreiro do ônibus, impede-o de participar plenamente da vida em sociedade: sua leitura depende da leitura de outra pessoa – outro leitor ou leitora –, cuja percepção do mundo e da palavra certamente não é a mesma que aquele iletrado, por fatores diversos (sociais, econômicos, culturais). Num ambiente em que essa situação se estenda, por exemplo, ao âmbito político-eleitoral, não é preciso forçar a imaginação para reconhecer que esse cidadão acaba sendo colocado em posição, digamos, “delicada”, imediatamente dominado por aqueles capazes de interagir com a palavra escrita.

Dessa discussão emerge, portanto, a importância de debater o letramento (ou a alfabetização, no termo freireano), processo chave pelo qual se deve passar para alcançar a já referida plenitude no campo da leitura (ou, seja, praticar uma leitura

que circule entre o mundo e a palavra em todas as suas possibilidades), principalmente quando se observa que, no Brasil, o número de analfabetos ainda beira a casa dos 13 milhões de habitantes com mais de 15 anos de idade. Enfrentar essa realidade talvez sintetize a forma mais evidente do ensino da leitura como ato político, defendida por Paulo Freire, porque o *status* de alfabetizado promove um hiato entre aqueles que sabem decifrar o código escrito e aqueles que não sabem, colocando esses últimos sob um estigma que os resume à quase insignificância social. Ser iletrado, além de estar impedido da experiência libertadora particular ao texto escrito e por ele proporcionada, é estar facilmente associado às classes mais humildes e negligenciadas na sociedade, muitas vezes vítima de preconceito por parte de quem ocupa posições mais elevadas na pirâmide social.

Ainda que se acredite, como se vem afirmando ao longo deste texto, que a leitura ocorre por meio da sensibilidade do homem em relação ao mundo e, portanto, não somente por meio da decodificação do texto escrito, participar do “amadurecimento” do leitor – ou seja, da migração das leituras do mundo e da palavra-som para a palavra-texto, mesmo que uma não substitua a outra – é reconhecer que a sua consciência precisa passar por transformações que dependerão do domínio do código escrito. Não há escapatória: para ser leitor por completo é preciso ler o mundo, ouvir e falar a palavra dos homens, mas também decodificá-la e decifrá-la.

Nessa direção, buscaremos observar, neste capítulo, que efeitos a leitura provoca em cada leitor e leitora, por intermédio de suas já estabelecidas expressões. Essa percepção levará em conta as generalidades inerentes a todos os indivíduos que leem, dos quais já se extraiu, na cartografia da leitura, os caminhos percorridos e os comportamentos apresentados nos distintos meios e suportes de leitura. Como também já vimos, a leitura opera como uma bússola, orientadora da própria formação humana e da percepção do lugar de cada um no mundo. Percorrendo tal cartografia, a leitura não caminha sozinha, não se realiza de modo autônomo e autossuficiente: é ela, sem dúvida, provocada, mesmo que subjetiva, inconsciente e/ou sensorialmente, por uma força interna e inabalável em cada indivíduo: a consciência. Essa força é que estará ao leme, controlando os direcionamentos tomados pela experiência de cada leitor e de cada leitora entre o mundo e entre a palavra, em suas distintas manifestações.

4.1 A linguagem e a leitura do mundo

A diferença social existente entre alfabetizados e analfabetos, para incorrer em termos freireanos, ou entre letrados e iletrados, talvez possa encaminhar a uma diferenciação entre leitor e não leitor, ao passo em que, em relação ao código escrito, por exemplo, o leitor só pode ser aquele que foi antes alfabetizado, capacitado ao domínio desse tipo de manifestação da linguagem. Essa segunda diferenciação, aparentemente segregadora, pode ser superada a partir de duas perspectivas. A primeira delas, de caráter prático, consiste na reversão do quadro por meio da alfabetização, processo que demanda políticas públicas a longo prazo, mas que permite a ascensão irreversível dos homens e mulheres não alfabetizados ao nível daqueles que são capazes de se comunicar na base da língua também pelo código escrito, seja como emissores (nesse caso, produtores textuais) ou receptores (leitores). A segunda, de caráter educativo e por isso político – e, de certa forma, também prático, embora não na mesma medida que a primeira –, além de ser a mais amplamente defendida e discutida nesta dissertação, é aquela capaz de dar significado à vivência leitora de cada indivíduo por considerá-lo leitor a partir do momento em que nasce, em que começa a interagir com o mundo e, portanto, lê-lo. Considerar cada homem e cada mulher como leitor ou leitora a partir dessa segunda ótica, mesmo que possua um caráter menos prático-didático e ainda não insira esses indivíduos no mundo das letras, constitui um reconhecimento mais imediato, excluindo a segregação social e dando um lugar a cada um e cada uma no mundo da leitura.

Entretanto, ambas as diferenciações propostas estão vinculadas a alguma forma de realização da linguagem, e à forma como essa realização se torna expressão e também compreensão de algo – ou seja, ambas estão vinculadas à forma como a linguagem comunica alguma coisa (uma mensagem) a ser lida, apreendida, compreendida por leitores e leitoras. Walter Benjamin (1992) propõe que a linguagem, como base para a comunicação, é intrínseca tanto ao homem quanto aos demais seres e objetos da natureza. Nessa medida, a linguagem se estende a tudo, uma vez que “não há acontecimento ou coisa, seja na natureza animada, seja na inanimada que, de certa forma, não participe na linguagem, porque a todos é essencial a comunicação do seu conteúdo espiritual” (BENJAMIN, 1992, p. 177). Esse conteúdo, inerente a todos os seres e coisas, pode referir-se a um esquema semelhante ao dicotômico signo saussureano, já explorado no capítulo anterior para tratar

da leitura ora do mundo, ora da palavra. Agora, esse conteúdo espiritual tem seu valor simbólico atrelado de forma mais profunda ao eixo do significado, uma vez que a essência espiritual diz respeito ao conhecimento/significado particularmente relacionado a cada coisa, a cada ser da natureza, cuja expressão se dá somente na linguagem.

Para que se realize e se comunique na linguagem, esse mesmo conteúdo espiritual será dependente, de certa forma, do eixo significante – que, para Benjamin, será chamado conteúdo linguístico. De acordo com o pensador,

segundo a sua mais completa e íntima essência, a expressão só pode ser entendida como *linguagem*; por outro lado, para se compreender uma essência linguística temos sempre que nos interrogar sobre qual a essência espiritual de que ela é expressão imediata. (BENJAMIN, 1992, p. 178, grifo do autor)

Ou seja: não há como compreender uma essência linguística – um significante – isoladamente, uma vez que a sua leitura, para que se efetive em ato comunicativo, evoca obrigatoriamente a relação com um significado, com uma essência espiritual a ele diretamente relacionada. Juntos, ambos esses conteúdos – espiritual e linguístico – formam o todo do signo, ou aquilo que se pode chamar conteúdo intelectual, cuja expressão se dá unicamente na linguagem. Esta, portanto,

significa o princípio orientado para a comunicação de conteúdos intelectuais. [...] Numa palavra: toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que nele se baseiam. (BENJAMIN, 1992, p. 177)

Cabe destacar que a essência espiritual não caracteriza uma comunicação que se dá através da linguagem, meramente pela expressão de um signo (para incorrer ainda na dicotomia de Saussure) que atravesse a linguagem isoladamente. Tal essência, como “significado” inerente a todos os seres e coisas, está viva na linguagem à medida que nela se comunica, uma vez que essa expressão só se dá quando aliada a uma essência linguística. A linguagem, portanto, permite comunicação à essência espiritual que lhe é correspondente em si mesma, e não por meio de si. Como a comunicação só se efetiva na manifestação da linguagem quando são ativados simultaneamente, à expressão ou recepção do signo, tanto o significado

quanto o significante, “a essência espiritual é idêntica à linguística *só na medida em que é comunicável*” (BENJAMIN, 1992, p. 179, grifo do autor).

É preciso fazer outro destaque em relação à concepção do conteúdo espiritual, retificando o seu caráter compositivo que aproxima sua compreensão do significado, no contexto do signo como conceito. Vimos, de acordo com Benjamin, que todos os seres e coisas, animados e inanimados, possuem uma essência espiritual, cuja comunicação depende da linguagem. Sua essência, na medida em que se comunica na linguagem e não por meio dela, é apenas parte do conteúdo intelectual que compõe o signo, apreendido ou expresso no ato da comunicação. Logo, esse conteúdo espiritual estará mais próximo do significado e distante do significante, porque este está mais vinculado à forma como a expressão se dá através da linguagem do que na realização nela própria. A essência linguística, diferentemente da essência espiritual, pode estar relacionada à língua, manifestação própria do homem; contudo, “a essência espiritual que se transmite na linguagem não é a língua em si, mas algo que dela deve ser diferenciado” (BENJAMIN, 1992, p. 178). A essência espiritual está presente no homem, mas também em todas as outras coisas e seres da natureza que, participantes na linguagem, possuem alguma significação.

Ainda que todos os seres participem na linguagem pela comunicação de seu conteúdo espiritual, somente o homem ativa essa comunicação por meio dela; como se sabe – e Benjamin destaca –, a comunicação humana está baseada na língua, originalmente falada e posteriormente escrita, de modo que somente o homem é capaz de comunicar sua essência espiritual e evocar a essência espiritual dos outros seres na sua própria manifestação da linguagem. Se a linguagem está na essência do homem, significa que ela é o ponto que estabelece a mediação (que Benjamin chama *medium*) entre ele e o mundo à sua volta, entre ele e seus pares, entre ele e os outros seres da natureza. A linguagem também está na essência dos outros seres, mas a eles falta a parcela “significante” que lhes permita realizar-se na comunicação de maneira autônoma, independente. Há, portanto, uma diferença entre a linguagem do homem e a linguagem das coisas, porque se considerarmos que a base da comunicação parte da língua, que está relacionada à comunicação humana, os outros seres são colocados em posição imediatamente dependente e subordinada em relação ao homem.

Essa subordinação ocorre porque, de acordo com Benjamin,

o homem comunica a sua própria essência espiritual *na* sua linguagem. Mas a linguagem do homem fala por palavras. O homem comunica, pois, a sua própria essência espiritual (na medida em que é comunicável), *denominando* todas as outras coisas. [...] *A essência linguística do homem é, pois, o fato de ele designar as coisas.* (1992, p. 180, grifos do autor)

Logo, além de comunicar-se, o homem, utilizando sua essência linguística (ou seja, a própria língua), denomina o mundo à sua volta, entre seres e objetos, e coloca a essência espiritual daqueles a serviço da sua comunicação. Ato contínuo, todas as coisas e seres comunicam sua essência espiritual na direção do homem, porque a ele se voltam (e da sua essência linguística dependem) os signos por ele denominados (BENJAMIN, 1992, p. 181). Estando em posição superior na hierarquia proposta, o homem, por sua vez, “comunica a sua própria essência espiritual *na* sua linguagem” (1992, p. 180, grifo do autor). Afirma Benjamin:

É por a própria linguagem ser a essência espiritual do homem que ele não se comunica através dela mas apenas nela. A suma desta intensa totalidade da linguagem, enquanto essência espiritual do homem, é o nome. O homem é quem denomina e, por essa razão, reconhecemos que dele emana a linguagem pura. Toda a natureza, na medida em que se comunica, fá-lo na linguagem e, portanto, finalmente, no homem. Por isso ele é o senhor da natureza e pode denominar as coisas. (1992, p. 182)

O nome, o substantivo que o homem atribui a cada coisa, a partir do ato de nomeá-lo, atesta a ele a sua superioridade em meio à natureza. Ele é o senhor da natureza. Quem, no entanto, é o seu senhor? Quem está acima dele? De onde vem uma explicação ao fenômeno da nomeação, de onde emana a força que permite ao homem ser a única espécie em toda a natureza a comunicar-se pela manifestação oral da linguagem? Se todas as coisas e seres, incapacitados da fala, comunicam sua essência ao homem, a quem o homem comunica sua essência espiritual? Benjamin propõe uma explicação que leva em conta os primeiros capítulos do Gênesis, na Bíblia, e indica que a resposta a essas perguntas está voltada a Deus (1992, p. 185). Vale ressaltar que o pensador não faz, em seu ensaio, nenhuma espécie de apologia à religiosidade, mas busca exemplo no texto bíblico porque reconhece, na criação, o arquétipo máximo e primeiro do próprio ato de nomear.

Benjamin coloca, de acordo com a narrativa bíblica, que em toda a criação a vontade de Deus se deu na base da palavra, do verbo, que é puramente uma manifestação da linguagem: em tom de ordem, Deus indicava “faça-se” e a coisa ou o animal se criava. Quando cria o homem, porém, à sua imagem e semelhança, a Bí-

blia revela pela primeira vez a matéria-prima do Criador – o barro –, e “a este homem, que não foi criado através da palavra, é posta a *dádiva* da língua, e ele é elevado acima da natureza” (BENJAMIN, 1992, p. 186, grifo do autor). A “*dádiva da língua*”, aqui, vai além da obviedade de dar ao homem o órgão físico, ou complementá-lo com a capacidade necessária no aparelho fonador: conceber a língua é conceber a linguagem, e concebê-la, mais do que fazer falar, é dotar o homem de essência espiritual.

A Deus está relacionada, em um primeiro momento, uma espécie de linguagem pura, na qual a essência espiritual está vinculada a uma relação absoluta do nome das coisas, por Ele conferido na criação, com o puro conhecimento sobre elas. Logo, “a linguagem é, pois, a criadora e a que completa é palavra e nome. Em Deus o nome é criador porque é palavra, e a palavra de Deus é cognoscível porque é nome” (BENJAMIN, 1992, p. 186). Isto é: Deus não precisa reconhecê-las, pois dele emana o primeiro conhecimento. Desse ponto emerge uma reflexão interessante de Benjamin em relação à criação do homem e o processo de nomeação *versus* linguagem:

Deus não criou o homem a partir da palavra, e não o denominou. Não quis subordiná-lo à língua, mas sim libertar de si no homem a língua que *lhe* tinha servido como *médium* de criação. [...] A essência espiritual do homem é a língua. A sua essência espiritual é a linguagem em que foi criado. (1992, p. 187, grifos do autor)

Se todas as coisas criadas estão no paraíso, por exemplo, o homem, por sua vez, precisa reconhecê-las, caminho pelo qual passa a denominá-las. A ligação do homem com as coisas e os demais seres se dá, portanto, por meio da palavra, por meio do nome que lhes confere e que permite que comuniquem seus conteúdos espirituais a ele, porque “a palavra humana é o nome das coisas” (BENJAMIN, 1992, p. 188).

Embora Benjamin não cite o Evangelho de João, cabe citar que, logo no início do seu primeiro capítulo, a imagem de Deus e sua relação com a linguagem é imediatamente evocada pelo evangelista: “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus”¹³. O verbo, como palavra, assume a manifestação da linguagem que Deus compartilha com o homem no ato da sua criação – a mesma

¹³ Cf. Bíblia online. *João I*. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/jo/1/1+>>. Acesso em: 15 maio 2018.

palavra por Ele utilizada na criação dos seres e coisas. Como tudo está voltado a Deus, porque Ele é o próprio verbo (e conhece, portanto, a essência espiritual de cada ser e cada coisa antes do reconhecimento do homem), Dele também provém a dotação da essência intelectual, cuja associação formativa de conteúdo espiritual e conteúdo linguístico, significado e significante, se resumem, desde a Criação, na estrutura que hoje podemos denominar signo. É por associar a língua ao reconhecimento dessa essência intelectual que o homem, no uso da linguagem, torna-se capaz de nomear e compreender as coisas da natureza. Afirma Benjamin:

Só a palavra, a partir da qual são criadas as coisas, permite ao homem a sua denominação, na medida em que ela, na diversidade das linguagens dos animais, ainda que mudas, se comunica na imagem: Deus confere, progressivamente, aos animais um sinal que os faz parecer ao homem para que os denomine. De uma forma quase sublime verifica-se, deste modo, a comunidade linguística da criação muda com Deus na imagem do signo. (1992, p. 190)

Quando habitava o paraíso, o homem de certa forma compartilhava com Deus uma linguagem soberana, universal, pura, pela qual o Criador havia nominado cada coisa, e o homem, por sua vez, reconhecia e denominava. Se essa vivência permitia ao homem certa estabilidade, sua expulsão do paraíso afeta diretamente a forma como se relaciona com a linguagem e com o conhecimento, fruto ou sinônimo da essência intelectual. Para Benjamin,

o conhecimento, para o qual a serpente seduz, o saber, o que é bom e mau, é sem nome. É nulo no seu mais profundo sentido, e este saber é exatamente o único mal que a situação paradisíaca conhece. O saber do bem e do mal abandona o nome, é um conhecimento de fora, uma imitação não criadora da palavra criadora. Neste conhecimento, o nome sai de si próprio: o pecado original é a hora do nascimento da *palavra humana* no qual o homem já não vivia incólume [...]. A palavra deve comunicar *algo* (além de si mesma). Este é verdadeiramente o pecado original do espírito na língua. (1992, p. 191, grifos do autor)

A natureza diversa com a qual o homem se choca, fora do paraíso, talvez seja indício para justificar a diversidade de línguas humanas que se desenvolvem nesse pós-Jardim do Éden. O nome, portanto, se multiplica na linguagem humana, posto que a denominação pelo reconhecimento já não caracterizava prática incomum ao homem. Como essa natureza é muda (BENJAMIN, 1992, p. 193), cabe ao homem passar a “nomeá-la”, investindo em uma espécie de bem-aventurança fora do paraíso para reconhecer-se ele, agora, uma espécie de “Deus” perante a natureza: na

medida em que ele nomeia os seres e as coisas, tudo a ele se comunica, tudo a ele se subordina.

Da noção benjaminiana de linguagem humana, ou do modo como ela de certa forma consolida a noção de signo na medida em que une conteúdo espiritual e conteúdo linguístico, é possível extrair algumas inferências. Em primeiro lugar, cabe destacar que o primeiro homem, Adão, era também um primeiro leitor: como observa Benjamin, o ato de nomear por ele desempenhado era desencadeado por um reconhecimento das coisas e seres da natureza criadas por Deus. Esse reconhecer é, à primeira vista, uma leitura, praticada principalmente por intermédio da visão, mas muito provavelmente compartilhada, na vida prática, pela associação a outros sentidos. Expulso do paraíso, Adão expande suas leituras sem compartilhar uma língua pura com Deus. Agora autônomo na ação, e portanto soberano na natureza, Adão logo lerá o mundo e compartilhará suas leituras, com base na fala, com sua companheira e filhos, que mais adiante compartilharão com seus descendentes, que espalharão suas percepções, leituras e reconhecimentos (a partir das coisas já nomeadas) infinitamente com outros homens, originando, na mesma medida que propõe Benjamin (1992, p. 191), a multiplicação de distintos sentidos aos nomes atribuídos aos signos da Criação.

Se a linguagem está na essência de tudo, e se ela, por meio da realização na base da língua que é particular à vida humana, permite que o homem seja o senhor da natureza, significa que essa mesma linguagem é o ponto que estabelece a mediação entre esse homem e o mundo (BENJAMIN, 1992, p. 180). Como *medium* comunicativo, a realização dessa linguagem, na medida em que se expressa por um nome, exige que se faça, antes disso, um reconhecimento, uma apreciação sobre as coisas do mundo – o que, como já destacamos, é leitura. Se a leitura participa na linguagem a partir do momento em que antecede a expressão que tem base na língua (o ato de nomear, por exemplo), é possível inferir que também a leitura constitui um ato comunicativo. Essa comunicação, anterior à expressão da palavra, evoca a participação do leitor por intermédio dos seus sentidos – da visão talvez principalmente, mas, em contexto prático, também do olfato, do tato, do paladar, entre o ser humano e o mundo, entre o leitor e o texto (em amplo sentido, ou seja, ainda não codificado, não na base da palavra escrita).

4.2 A consciência de quem lê na leitura do mundo

Dada a liberdade inerente às relações do homem com suas múltiplas, distintas e diversas leituras, como já observamos na cartografia de leitura, não é exagero pensar que a realização comunicativa dessa linguagem precisa de uma mediação, capaz de orientá-lo no sentido de desenvolver a sua própria capacidade crítica, sua participação política e social, o reconhecimento do seu lugar no mundo, as transformações que dele dependem. A soberania do homem na natureza, oriunda da sua capacidade de manifestar-se pela língua, é acompanhada da capacidade inteligível e consciente de ler o mundo para só então (re)conhecê-lo e nomeá-lo. Se a leitura também opera no sentido de conferir ao indivíduo o domínio total da linguagem, a realização dela – ou seja, a comunicação – é que possui a capacidade de orientá-lo no sentido de reconhecer o seu lugar no mundo e de interagir nele e com ele. A apreensão das coisas do mundo, esse reconhecimento que orienta a interação humana, resulta em transformações no próprio ser humano que atingem profundamente a sua consciência, porque é nela que se concentra e se desenvolve o conhecimento que ele tem de si mesmo, dos outros seres que o rodeiam, do mundo à sua volta.

Insistamos na analogia bíblica proposta por Benjamin e imaginemos o contato do homem com o mundo após a expulsão do paraíso, prolongando essa percepção ao homem pré-histórico. O contato imediato desse homem com a natureza obsta em desbravá-la, explicar as coisas e os fenômenos que a compõem aos seus pares. Afinal, já não se pode comunicar com Deus diretamente e com ele compartilhar, na linguagem que era pura, a essência espiritual de cada coisa. É preciso descobri-la e também nomeá-la; mais que isso, é preciso observar em cada fenômeno – como o movimento dos astros, as chuvas, as estações climáticas – o que até então era de certa forma inominável, e nomear tais fenômenos constitui, tal como Benjamin assinalava, uma prova do conhecimento – aquele mesmo para o qual a serpente seduzia Adão (BENJAMIN, 1992, p. 191).

Georges Gusdorf, em *Mito y metafísica* (1960), obra na qual propõe uma reflexão ontológica para que se compreenda em perspectiva histórica o desenvolvimento da consciência humana, observa que essa primeira explicação do homem ao mundo caracteriza uma espécie de pecado original da própria existência humana. Uma vez que, longe do paraíso, a vida terrena precisa possuir algum sentido, esse

sentido está vinculado imediatamente à nomenclatura de todas as coisas, de todos os fenômenos. Acontece que o homem se encontra sozinho, como já destacamos: recorre, portanto, à leitura do mundo, como já fazia no paraíso, para o (re)conhecimento de todas as coisas; para explicar essas coisas e seres e até mesmo o inominável o homem se vale do pensamento: “o pensamento, mesmo o rudimentar, representa para o homem um meio de ação eficaz: permite-lhe a previsão, suscita a técnica. O mundo, que até agora não tinha nenhum sentido, adquire um sentido” (GUSDORF, 1960, p. 14, tradução nossa)¹⁴.

Gusdorf destaca esse pensamento rudimentar como uma espécie de prelúdio do pensamento reflexivo, introdutório da própria ontologia. Na pré-história, essa forma de pensar nasce quando as explicações do homem ainda se baseavam na estrutura do mito – conceito que, nesse tempo,

está ligado ao primeiro conhecimento que o homem adquire de si mesmo e do seu entorno; mais ainda, é a estrutura desse conhecimento. Não há para o primitivo duas imagens do mundo, uma “objetiva”, “real” e outra “mítica”, senão uma leitura única da paisagem. O homem se afirma afirmando uma dimensão nova do real, uma ordem nova manifestada pela emergência da consciência. (GUSDORF, 1960, p. 13, tradução nossa)¹⁵

Ou seja: para o homem primitivo, o mito é a explicação do mundo, constitui a sua própria realidade – à qual ele se apegava de maneira quase “religiosa”. Essa nova dimensão do real está baseada nas leituras que faz do mundo e que constituem, portanto, as explicações e os nomes que dá ao mundo, às coisas, aos outros seres e aos fenômenos da natureza. Para esse homem, “o mito não é um mito, senão a própria verdade” (GUSDORF, 1960, p. 13, tradução nossa)¹⁶.

O mito primitivo também busca, de certa forma, estabelecer um equilíbrio entre o homem e a natureza semelhante ao que ele encontrava no paraíso. Se lá o equilíbrio se dava pelo reconhecimento da essência espiritual em todas as coisas e seres, criadas por Deus, na base da linguagem, agora esse reconhecimento, autônomo e secular, buscará não apenas nominar o mundo, mas explicá-lo à sua maneira

¹⁴ “el pensamiento, aún el rudimentario, representa para el hombre un medio de acción eficaz: le permite la previsión, suscita la técnica. El mundo, que hasta ahora no tenía ningún sentido, adquiere un sentido” (GUSDORF, 1960, p. 14).

¹⁵ está ligado al primer conocimiento que el hombre adquiere de sí mismo y de su contorno; más aún, es la estructura de este conocimiento. No hay para el primitivo dos imágenes del mundo, una “objetiva”, “real” y otra “mítica”, sino una lectura única del paisaje. El hombre se afirma afirmando una dimensión nueva de lo real, un orden nuevo manifestado por la emergencia de la conciencia. (GUSDORF, 1960, p. 13)

¹⁶ “el mito no es un mito, sino la verdad misma” (GUSDORF, 1960, p. 13).

ra, justificando e compreendendo a sua própria existência. É dessa forma que, para Gusdorf, “no seio dessa primeira existência, presa ao mundo, o mito se afirma como uma conduta de retorno à ordem” (1960, p. 15, tradução nossa)¹⁷.

Cabe destacar que, em contexto prático ao homem primitivo, o mito manifesta-se espontaneamente, assim como sua leitura do mundo é puramente espontânea. Nessa fase de explicação às coisas e seres do mundo, o mito explica a própria existência “não apenas como teoria ou doutrina, mas como apreensão das coisas, dos seres e de si, condutas e atitudes, como inserção do homem na realidade” (GUSDORF, 1960, p. 18-19, tradução nossa)¹⁸. À medida que explica os fenômenos e as coisas do mundo, explica também a vida; ato contínuo, “o mito tem por função fazer possível a vida. Oferece um lugar às sociedades humanas e permite-lhes durar” (GUSDORF, 1960, p. 21, tradução nossa)¹⁹.

O mito oferece ao homem o contato com o mundo à medida que, aproximando-o de uma suposta ordem “divina”, semelhante à que o primeiro homem encontrava no paraíso, permite que ele simplesmente viva no mundo em harmonia com a natureza. Como essa aproximação se dá na base do nome, que é uma realização da linguagem, a partir da leitura do mundo, seguida do raciocínio que lhe permite compreender o seu entorno, desse contexto emerge uma primeira estrutura da consciência humana, a qual Gusdorf chama consciência mítica: “a consciência mítica permite constituir uma envoltura protetora, em cujo interior o homem encontra seu lugar no universo” (1960, p. 15, tradução nossa)²⁰. A consciência, então, será compreendida na obra de Gusdorf como uma característica atrelada ao raciocínio e à percepção que permite ao homem compreender o seu lugar no mundo, pensar sobre ele e, inserido na realidade com que mantenha contato, a ela projetar explicações – ou nomes. Quando essa consciência diz respeito ao homem primitivo, ela está, portanto, relacionada ao mito, afirmando um mundo sobre o qual o homem se apropria a partir da leitura direta da sua realidade, da sua natureza (GUSDORF, 1960, p. 21). De acordo com o pensador,

¹⁷ “en el seno de esta primera existencia, presa del mundo, el mito se afirma como una conducta de retorno al orden” (GUSDORF, 1960, p. 15).

¹⁸ “no ya como teoría o doctrina, sino como aprehensión de las cosas, de los seres y de si, conductas y actitudes, como inserción del hombre en la realidad” (GUSDORF, 1960, p. 18-19).

¹⁹ “el mito tiene por función hacer posible la vida. Ofrece un lugar a las sociedades humanas y les permite durar” (GUSDORF, 1960, p. 21).

²⁰ “la conciencia mítica permite constituir una envoltura protectora, en cuyo interior el hombre encuentra su lugar en el universo” (GUSDORF, 1960, p. 15).

a consciência mítica desenha a configuração do primeiro universo humano. [...] A imagem do mundo se afirma então como uma determinação objetiva da paisagem comunitária. E esta paisagem não tem apenas uma significação geográfica ou física, por assim dizer. Reveste, por sua vez, uma intenção moral e espiritual. (GUSDORF, 1960, p. 51, tradução nossa)²¹

Essa paisagem pode evocar mais uma vez a acepção do signo, uma vez que sua significação transcende o espaço geográfico e físico, como destaca Gusdorf, mesmo porque “o espaço do primitivo não é um simples continente, mas um lugar absoluto. Não é apenas um espaço racional, funcional, um ponto de vista do espírito, mas um espaço de estrutura” (1960, p. 53, tradução nossa)²². A intenção moral e espiritual à qual o pensador se refere é análoga à essência espiritual presente em cada ser, em cada coisa, que se comunica na linguagem e assim “compõe” o signo na comunicação. Ou seja: a consciência mítica, à medida que caracteriza ao homem primitivo o mundo à sua volta a partir da leitura que ele faz desse espaço, realiza-se no seu pensamento como linguagem, pois comunica ao homem a essência espiritual de cada ser, de cada coisa, na mesma proporção em que explica a esse mesmo homem os fenômenos e as coisas da natureza.

4.3 A consciência de quem lê na leitura do tempo

Um segundo estado da consciência humana surge quando o homem opõe a razão ao mito, intelectualizando e racionalizando a maneira como interage com o mundo à sua volta. A consciência intelectual, assim chamada por Gusdorf, é um passo adiante da consciência mítica e caracteriza o movimento de racionalização do homem em relação às coisas. Esse estado de consciência, acompanhado pelo desenvolvimento científico, concentra-se em subjugar o mito como uma espécie de inverdade em detrimento da razão, do conhecimento técnico. De acordo com Gusdorf, “a ciência e a história se desenvolvem pouco a pouco em detrimento do mito, e permitirão um novo modo de instalação do homem no universo” (1960, p. 34, tradu-

²¹ la consciencia mítica diseña la configuración del primer universo humano. [...] La imagen del mundo se afirma entonces como una determinación objetiva del paisaje comunitario. Y este paisaje no tiene sólo una significación geográfica o física, por así decir. Reviste a la vez una intención moral y espiritual. (GUSDORF, 1960, p. 51)

²² “el espacio del primitivo no es un simple continente, sino un lugar absoluto. No es sólo un espacio racional, funcional, un punto de vista del espíritu, sino un espacio de estructura” (GUSDORF, 1960, p. 53).

ção nossa)²³. Não por acaso, o mito, como explicação fenomenológica do homem à vida, à sociedade, à existência e aos fenômenos da natureza, acaba relegado à expressão artística e literária, áreas que figuram como estandartes de um caminho oposto à exatidão formal e científica pretendida pela intelectualidade racional.

O desenvolvimento dessa consciência intelectual pressupõe um marco na história da evolução humana. Transformando-se a consciência, transforma-se automaticamente o estilo de vida da humanidade. Antes o homem dependia do mito como explicação absoluta ao mundo, assumindo cada resolução mitológica na direção de alcançar uma verdade que o aproximaria da tranquilidade harmoniosa com a natureza encontrada somente no Jardim do Éden – tomando essa verdade, portanto, ritual e repetidamente, quase como uma liturgia. Agora a possibilidade de reflexão sobre o mundo – e posterior explicação mais exata ou mais subjetiva – possibilita ao homem situar-se na história, situar-se no tempo. É como se a consciência intelectual permitisse a concepção da noção da passagem do tempo, mas ao mesmo tempo fosse fruto dela.

Gusdorf divide as noções de tempo e história, características da consciência intelectual, em dois momentos, ao passo em que compara essa nova etapa da história, que ele chama de idade histórica, imediatamente ao que se tinha quando a consciência prevalecente era a mítica – chamada idade mítica. A idade histórica, para ele, “é a do descobrimento da realidade humana, isto é, da temporalidade” (1960, p. 109, tradução nossa)²⁴. Essa temporalidade, na realidade prática da vida humana, é que irá colocar a razão e a racionalidade como propulsoras do desenvolvimento técnico e científico. Mas não apenas isso: a consciência do homem mítico pressupunha certa comunhão social em torno ao mito, de modo que seus grupos acatassem a verdade mitológica em benefício próprio e também do grupo. A razão, à medida que faz o homem questionar o seu próprio lugar no mundo, deixa-o só, embora paradoxalmente sozinho – porque, lembremos Benjamin, num futuro não tão distante à expulsão do paraíso o homem já começava a se organizar em vários e distintos grupos, desenvolvendo variações distintas da linguagem na forma da língua e, porque não, dos próprios mitos. A partir daí não é difícil inferir que o contato de um grupo com o outro talvez seja o motor do questionamento do homem em relação

²³ “la ciencia y la historia se desarrollan poco a poco en detrimento del mito, y permitirán un nuevo modo de instalación del hombre en el universo” (GUSDORF, 1960, p. 34).

²⁴ “es la del descubrimiento de la realidad humana, es decir, de la temporalidad” (GUSDORF, 1960, p. 109).

ao seu lugar no mundo, em relação às explicações que seus mitos dão à natureza e seus componentes. A ruptura histórica que provoca esse raciocínio isola o homem em relação aos seus pares; por conseguinte, “na medida em que se dessolidariza, o homem descobre-se capaz de retocar as aparências, mudar a configuração do mundo dado, conferir um sentido ao movimento dos astros e à germinação das plantas” (GUSDORF, 1960, p. 99, tradução nossa)²⁵, sentido esse que será dado e expressado pelo desenvolvimento do conhecimento técnico, intelectualizado, científico.

Uma vez que a história situe o homem no tempo, Gusdorf observa que seu surgimento acompanha a aparição da razão, que “retoma o papel estabilizador do mito; sucede-lhe enquanto princípio de identificação. A história, por sua vez, sustentada por constantes racionais, assume a tarefa de tornar inteligível o mundo do futuro” (GUSDORF, 1960, p. 97, tradução nossa)²⁶. Tomada a razão como a capacidade do ser humano de buscar explicações ao mundo por meio da reflexão, não mais do reconhecimento e fabulação que resultavam no mito, a história agora se submete a ela: não basta explicar o mundo e buscar aproximar-se da plenitude perdida do paraíso, ancorada na explicação unívoca que o mito dava sobre todas as coisas. Agora é preciso que a explicação vá além e mostre seus caminhos, que o mundo seja explicado pela reflexão com base em elementos pautados na realidade prática. É dessa forma que

a razão, desprendida da imagem mítica, determina as estruturas duráveis do ser. A segurança dessa consolidação permite à inteligência, ao mesmo tempo liberada se seu cativeiro transcendente, descobrir a autonomia da realidade humana que se expressa segundo a dimensão do tempo. Essa mesma inteligência secularizada, aplicada à coisa no espaço e não ao homem no tempo, origina o conhecimento objetivo, abrindo caminho, assim, à constituição progressiva das ciências. (GUSDORF, 1960, p. 98, tradução nossa)²⁷

²⁵ “en la medida en que se desolidariza, el hombre se descubre como capaz de retocar las apariencias, cambiar la configuración del mundo dado, conferir un sentido al movimiento de los astros y a la germinación de las plantas” (GUSDORF, 1960, p. 99).

²⁶ “retoma el papel estabilizador del mito; le sucede en tanto principio de identificación. La historia, por su parte, sostenida por constantes racionales, asume la tarea de tornar inteligible el mundo del devenir” (GUSDORF, 1960, p. 97).

²⁷ la razón, desprendida de la imagería mítica, determina las estructuras durables del ser. La seguridad de esta consolidación permite a la inteligencia, al mismo tiempo liberada de su cautiverio transcendente, descubrir la autonomía de la realidad humana que se expresa según la dimensión del tiempo. Esta misma inteligencia secularizada, aplicada a la cosa en el espacio y no al hombre en el tiempo, origina el conocimiento objetivo, abriendo camino así a la constitución progresiva de las ciencias. (GUSDORF, 1960, p. 98)

A autonomia humana, agora alçada a um novo patamar – a um novo tempo histórico –, libera a reflexão, que também é característica do homem, desse suposto “cativeiro”, e permite que assim sejam construídas as ciências, as disciplinas que estudam o próprio ser, o mundo e seus componentes. A essas forças se soma o domínio da literatura, “que substituirá as fabulações primitivas quando essas, despojadas do seu alcance ontológico, desprendam-se das liturgias e dos ritos, para não obedecer mais que a um desejo de expressão humana e de satisfação estética” (GUSDORF, 1960, p. 98, tradução nossa)²⁸.

Consideremos, por enquanto, o caráter literário atribuído ao mito, a partir da consciência intelectual, a título de *spoiler* de uma discussão que provocaremos mais adiante. Cabe, antes disso, voltarmos às noções que GUSDORF propõe em relação à idade histórica, uma vez que é a própria passagem do tempo que permite ao homem racionalizar a sua existência, estabelecendo-se em momentos do próprio percurso histórico. Se “o advento do tempo humano permite, pois, a mentalização da experiência” (GUSDORF, 1960, p. 106, tradução nossa)²⁹, então a noção de tempo estará relacionada à forma como o homem reflete sobre a sua experiência na leitura do mundo e a coloca no percurso de sua própria história. Em comparação ao homem da idade mítica, temos que “o homem pré-histórico não é testemunho de si mesmo. Não tem consciência dessa qualidade que o tempo aporta e que, aos olhos do homem histórico, renova de idade em idade o mundo humano e a vida humana” (GUSDORF, 1960, p. 102, tradução nossa)³⁰.

O homem primitivo, cuja consciência se caracterizava mítica, não sabia, no sentido mais puro do verbo, que sua explicação ao mundo se formava como um mito, compondo um estado de consciência ainda primitivo. Quem vivia esse tempo não tinha consciência de estar em uma etapa rudimentar da vida humana; apenas vivia com os recursos disponíveis, ao seu alcance. “O homem que descobre o mito, é o homem para quem um mito é um mito, é o homem que já rompeu com o mito”

²⁸ “que substituirá las fabulaciones primitivas cuando éstas, despojadas e su alcance ontológico, se desprendan de las liturgias y los ritos, para no obedecer más que a un deseo de expresión humana y de satisfacción estética” (GUSDORF, 1960, p. 98).

²⁹ “el advenimiento del tiempo humano permite, pues, la mentalización de la experiencia” (GUSDORF, 1960, p. 106).

³⁰ “el hombre prehistórico no es testigo de sí mismo. No tiene conciencia de esta cualidad que aporta el tiempo y que, a los ojos del hombre histórico, renueva de edad en edad el mundo humano y la vida humana” (GUSDORF, 1960, p. 102).

(GUSDORF, 1960, p. 136, tradução nossa)³¹. Portanto, somente quando o homem rompe com essa explicação primitiva e limitada do mundo na direção de uma mais racional é que ele adquire noção da sua existência, inclusive histórica e temporalmente, porque “a comunidade primitiva conhecia apenas um estatuto humano, na igualdade aproximada de direitos e deveres. A nova civilização supõe a especialização de funções” (GUSDORF, 1960, p. 114, tradução nossa)³².

Como produto do desenvolvimento da racionalidade à medida que o homem reflete e questiona sobre o seu lugar no mundo, a especialização de distintas funções no curso das civilizações pós-primitivas possibilitou não apenas o abandono do mito como explicação a tudo, mas o desenvolvimento propriamente científico. Quando alcança a manifestação da linguagem, a tecnologia proposta pelo homem da idade histórica transfigura a língua falada ao código escrito, transferindo a essência espiritual das coisas ao registro que o signo, na forma gráfica da palavra, irá compreender *ad eternum* – movimento que afeta de forma definitiva o modo como o homem se relaciona com o registro não apenas histórico, mas também de si e dos seres da natureza, animada e inanimada. Com efeito, o desenvolvimento da tecnologia em si permite “uma apreensão quase figurativa das coisas pelo homem”, figuração que assume a forma não apenas abstrata do signo, mas também física; “É então que se vê aparecer a escrita, abstração da palavra que permite o armazenamento e conservação, assim como a multiplicação no espaço e no tempo” (GUSDORF, 1960, p. 115, tradução nossa)³³.

O registro escrito permite que a leitura já não se dê unicamente a partir do contato físico e visual com a natureza, que caracterizava o modo como o homem se relacionava com as coisas do mundo, na idade mítica, para então nomeá-las. O mito, como afirma Gusdorf, “era uma inteligibilidade dada. O saber é uma inteligibilidade buscada” (1960, p. 139, tradução nossa)³⁴. A leitura, e portanto a descoberta desse mundo, agora pode acontecer por um intermediário, transposto na forma do texto escrito. O saber, assim, já não vem necessariamente desse contato primitivo,

³¹ “El hombre que descubre el mito, el hombre para quien un mito es un mito, es el hombre que ya ha roto con el mito” (GUSDORF, 1960, p. 136).

³² “la comunidad primitiva apenas conocía un solo estatuto humano, en la igualdad aproximada de derechos y deberes. La nueva civilización supone la especialización de funciones” (GUSDORF, 1960, p. 114).

³³ “una aprehensión casi figurativa de las cosas por el hombre” [...] “Entonces es cuando se ve aparecer la escritura, abstracción de la palabra que permite a la vez el almacenamiento y conservación, como así también la multiplicación en el espacio y en el tiempo” (GUSDORF, 1960, p. 115).

³⁴ “era una inteligibilidad dada. El saber es una inteligibilidad buscada” (GUSDORF, 1960, p. 139).

ou ainda da voz de um outro; desde que domine o código, o homem do tempo da racionalidade, cuja consciência é intelectual, pode interagir com o conhecimento com autonomia.

Além disso, o homem que surge na idade histórica fixa a si mesmo no tempo por meio do registro escrito; fixa, também, o registro da própria história, e só assim permite que se continue olhando para trás (ou lendo para trás, pensando nos registros escritos) e se reflita sobre o comportamento das antigas civilizações, caracterizando-as a partir de determinadas maneiras. É assim com o caso do homem primitivo, cuja consciência é mítica: como já destacamos, o homem só sabe a respeito da consciência mítica a partir do momento em que sua consciência é outra, à medida que ele se percebe como um homem posterior ao pré-histórico (GUSDORF, 1960, p. 136). Assim, “quando nós começamos, no passado, a coletar nomes individualizados, é que começou a história” (GUSDORF, 1960, p. 125, tradução nossa)³⁵. Não obstante, tal reflexão sobre a passagem do tempo, iniciada pelo homem histórico, faculta a tomada de consciência a respeito da própria existência: “O indivíduo descobre sua capacidade própria e sua eficácia. Desligado do ancoradouro transcendente do mito, tem poder para mudar alguma coisa da ordem das coisas” (GUSDORF, 1960, p. 125, tradução nossa)³⁶.

4.4 A consciência de quem lê na leitura da palavra

Como observamos, a passagem da consciência mítica para a consciência intelectual está apoiada, à primeira vista, na forma como o homem começa a perceber a passagem do tempo, que é produto imediato da racionalização da sua percepção em relação às explicações que dava ao mundo e aos seres da natureza. No bojo dessa transformação nascem também tecnologias que permitem, por exemplo, o registro dessa história, fazendo-o olhar para trás e diferenciar de si o homem primitivo. Entretanto, uma consciência mítica ou intelectual não deixa de existir ou deixa de integrar a essência do homem em detrimento do desenvolvimento na direção de

³⁵ “cuando nosotros alcanzamos, en el pasado, a recoger nombres individualizados, es que ha comenzado la historia” (GUSDORF, 1960, p. 125).

³⁶ “El individuo descubre su capacidad propia y su eficacia. Desligado del anclaje trascendente del mito, tiene poder para cambiar algo del orden de las cosas” (GUSDORF, 1960, p. 125).

uma outra. Não se pode abandonar por completo a consciência mítica para agarrar-se à consciência intelectual, nem vice-versa, porque sozinhas nenhuma delas é capaz de dar sustentação a uma compreensão plena e duradoura do homem sobre sua própria existência; se o mito não traz todas as respostas, tampouco o faz a razão, muito menos a ciência.

Não se pode ignorá-las isolada e completamente porque ambas são retomadas na constituição de uma terceira, talvez mais importante na formação do homem: a consciência existencial. De um lado, “a ciência determina certos aspectos do ser no mundo e contribui para modificar as condições de nossa existência com a criação do novo meio técnico” (GUSDORF, 1960, p. 254, tradução nossa)³⁷, buscando incessantemente nessa criação uma base racional para explicar o próprio lugar do homem no mundo. Contudo, Gusdorf coloca que a base para qualquer discussão racional não deixa de ser um exercício filosófico – por conseguinte, mitológico. Buscando reconhecer o seu lugar no mundo, figurado como a verdade universal que se coloca sobre a razão, o homem sempre se vale de mitos que atravessam milênios e que não perdem a sua atualidade, dado que, aparentemente, “o mito oferece ao espírito uma fuga agradável, porque permite escapar ao controle racional” (GUSDORF, 1960, p. 189, tradução nossa)³⁸. Também porque uma única verdade, racional, científica e superior a tudo, nunca é descoberta, e mesmo as verdades provisoriamente encontradas são constantemente atualizadas pela própria ciência, sem grande margem temporal para que o homem se adapte a elas e assimile-as como respostas às suas questões existenciais. Nas palavras de Gusdorf:

Uma existência não se comprova como um encadeamento de ideias, mas como um drama cujas peripécias imprevisíveis põem em jogo um sentido do destino, jamais concluído inteiramente. O sentido da morte, e mesmo o sentido do nascimento, podem ser questionados até o último momento. (1960, p. 217, tradução nossa)³⁹

A ciência proporciona, sem dúvida, um horizonte, mas não o horizonte de todos os horizontes. Essa coordenação e subordinação do aporte científico a outros compostos da existência expressa em nós a permanência da consciência mítica, único modo de denominar a multiplicidade divergente das in-

³⁷ “la ciencia determina ciertos aspectos del ser em el mundo y contribuye a modificar las condiciones de nuestra existencia con la creación del nuevo medio técnico” (GUSDORF, 1960, p. 254).

³⁸ “el mito ofrece al espíritu una fuga agradable, tanto más porque permite escapar al control racional” (GUSDORF, 1960, p. 189).

³⁹ Una existencia no se cumple como un encadenamiento de ideas, sino como un drama cuyas peripécias imprevisibles ponen en juego un sentido del destino, jamás concluido enteramente. El sentido de la muerte, y aun el sentido del nacimiento, pueden ser cuestionados hasta el último momento. (GUSDORF, 1960, p. 217)

terações e dos sentidos que compõem a realidade em cujo seio vivemos. (1960, p. 221, tradução nossa)⁴⁰

O mito, portanto, confere sentido à complexidade racional e científica (GUSDORF, 1960, p. 203); na mesma medida, pode-se concordar que “o universo em que vivemos não é o universo da ciência. As certezas científicas não suprem as evidências sensíveis” (GUSDORF, 1960, p. 208, tradução nossa)⁴¹.

Por outro lado, “é próprio do mito, pois, dar sentido ao universo” (GUSDORF, 1960, p. 52, tradução nossa)⁴², o que acaba de certa forma preenchendo o espaço da consciência dedicado a uma verdade universal – mesmo que essa verdade pelo mito seja, agora, uma espécie de “ficção”. Logo, é pela consciência mítica – que é, como afirma Gusdorf, atemporal – que o homem acredita em certas determinações, como o seu próprio eu, o mundo, o tempo, suas crenças, inexplicáveis pela razão e agora transfiguradas em fabulações mitológicas, ao passo em que todas essas se relacionam intimamente com a sua sensibilidade. O homem precisa acreditar para que sua existência possa fazer sentido; a busca pela razão por si só não lhe basta porque a ciência não é capaz de encontrar respostas plenamente concretas, que encontrem certa finitude, que lhe deem estabilidade e tranquilidade e que sejam tão perenes quanto o mito.

Em tom quase profético, logo ao final do capítulo em que traz observações acerca da consciência mítica, Gusdorf postula que “a vida primitiva, transfigurada pelo trato com os mitos, será como um sonho nostálgico para a imaginação dos poetas e pensadores” (1960, p. 95, tradução nossa)⁴³. De certa forma, pode-se expandir essa afirmação e inferir que esse sonho nostálgico represente uma busca por uma vida isenta de preocupações e reflexões existenciais, presente, por exemplo, no Jardim do Éden – contexto em que Adão, o primeiro homem, partilhava o conhecimento com Deus por reconhecer a sua criação e nomeá-la, compartilhando a linguagem e o conhecimento sobre as coisas com o próprio Criador, como afirmava Benjamin.

⁴⁰ La ciencia proporciona, sin duda, un horizonte, pero no el horizonte de todos los horizontes. Esta coordinación y subordinación del aporte científico a otros compuestos de la existencia expresa en nosotros la permanencia de la conciencia mítica, único modo de denominar la multiplicidad divergente de las intenciones y de los sentidos que componen la realidad en cuyo seno vivimos. (GUSDORF, 1960, p. 221).

⁴¹ “el universo en que vivimos no es el universo de la ciencia. Las certidumbres científicas no suprimen las evidencias sensibles” (GUSDORF, 1960, p. 208).

⁴² “es propio del mito, pues, dar sentido al universo” (GUSDORF, 1960, p. 52).

⁴³ “la vida primitiva, transfigurada por el trato con los mitos, será como un sueño nostálgico para la imaginación de los poetas y pensadores” (GUSDORF, 1960, p. 95).

Essa busca, porém, não encontra respostas na idade mitológica, e Gusdorf aparenta ser consciente de que o mito, sozinho, não basta para responder às questões existenciais do homem; por isso talvez afirme, ainda na introdução de seu estudo, que “o mito conservará sempre o sentido de apontar à integridade perdida, de uma intenção restitutiva” (1960, p. 13, tradução nossa)⁴⁴. Vivo, portanto, na imaginação dos poetas, o sonho perdido na vida primitiva toma forma e dá fôlego à criação artística – daí que a acepção que hoje temos do mito esteja imediatamente relacionada à representação do texto de literatura, evocando a participação imaginativa do leitor e da leitora.

No ponto em que acaba relacionado à ficção, à expressão artística e literária, o mito toca a consciência existencial e alcança o ser humano por meio de sua sensibilidade. Dado que a realização dessa expressão artístico-literária se dá, hoje em dia, predominantemente por meio do código escrito, produto da consciência intelectual, dominá-lo (o código) é alcançar a capacidade de transformação da consciência no sentido de ultrapassar uma predominantemente mítica, outra predominantemente intelectual. Se a consciência do leitor atua de modo constante e serve perenemente à sua compreensão sobre o mundo e sobre a sua própria vida, é também perene a sua transformação, que passa a reconhecer, a partir da experiência da leitura ora do mundo, ora da palavra, cada vez mais o seu lugar no mundo, o lugar do outro, o seu potencial para transformar o contexto que o cerca. Essa experiência corrobora, então, o desenvolvimento de uma consciência existencial, que permite ao homem reconhecer, pois, a sua própria existência. Daí que não seja difícil compreender a relação que se estabelece entre o texto de literatura com a capacidade de provocar reações transformadoras no leitor, afetando imediatamente a sua existência como um ser social, as suas relações com os seus pares e com o mundo que o rodeia, já que essa tarefa se constitui intrínseca à própria leitura – que, antes de chegar à literatura, passa pela palavra-som e pelo mundo, mesclando-se e interagindo entre eles.

A sensibilidade evocada pela relação do leitor com o mito enquanto manifestação artística atinge não apenas uma experiência estética, mas alcança aquilo que Gusdorf trata como emoção: “o princípio de emoção estética, da comunhão na obra de arte, não pode ser senão sua referência a certas estruturas que, além das satisfações imaginativas, conduzem à afirmação ontológica do ser no mundo” (1960, p.

⁴⁴ “el mito conservará siempre el sentido de apuntar hacia la integridad perdida, de una intención restitutiva” (GUSDORF, 1960, p. 13).

204, tradução nossa)⁴⁵. A leitura do mundo, na medida em que se caracteriza como ato comunicativo e também interfere na sensibilidade daquele que o lê, é talvez uma etapa anterior e necessária à essa leitura da manifestação artística – que acaba por receber o tom da “palavra”, ou da palavra-som, da palavra-imagem, da palavra-arte. Todas elas, na medida em que comunicam e que se realizam na linguagem, talvez configurem um estágio da compreensão do eu no mundo que amadurece à medida que novas leituras vão sendo realizadas, mas que alcança, na leitura da palavra-texto e principalmente na leitura da literatura, a “comunhão” entre todas as manifestações artísticas e comunicativas por colocar o indivíduo leitor no lugar mais alto da hierarquia do conhecimento.

Com a leitura da palavra, o homem já não precisa buscar (ou de depender das) respostas no mito que ouviu de alguém, mito este que chega à sua existência possivelmente carregado de uma simbologia trazida ao longo de diversas gerações; tampouco fica dependente da explicação aparentemente unívoca que a razão científica lhe apresenta, posto que esse conhecimento, com base racional e filosófica, não vem carregado da verdade universal capaz de dar tranquilidade aos questionamentos da sua alma em torno da sua existência. Com a palavra, mais ainda com a palavra literária que traduz o mito, o homem ativa a sua consciência existencial e vai além da crença e da razão: baseia-se na proporção emotiva que a experiência estética lhe traz a partir de obras que, mesmo escritas por outras pessoas (que também por isso lhe permitem experimentar a alteridade), conduzem sua alma à compreensão ontológica do seu lugar no mundo ao mesmo tempo que se baseia na satisfação única que somente a ativação da imaginação é capaz de proporcionar. Por paradoxal que pareça, tal sensação de satisfação não encontra finitude, pelo contrário: dado que o homem jamais encontra tranquilidade, jamais encontra uma resposta verdadeira, única e universal às questões que rondam sua própria existência, a experiência e a emoção estética se traduzem tão perenes quanto possam ser suas leituras – do mundo e das palavras, de um ao outro e vice-versa infinitamente, construindo com a mesma constância a sua consciência sobre si, sobre sua própria existência, sobre os outros seres e sobre o mundo.

⁴⁵ “el principio de emoción estética, de la comunión en la obra de arte, no puede ser sino su referencia a ciertas estructuras que, más allá de las satisfacciones imaginativas, conducen a la afirmación ontológica del ser en el mundo” (GUSDORF, 1960, p. 204).

4.5 A consciência de quem lê na leitura da literatura

Se o letramento, que permite ao homem o domínio do código escrito e é peça chave para inseri-lo no mundo das letras, além de dar acesso a milhares de gêneros de textos, permite a ele participação completa na expressão comunicativa e coloca-o entre o rol dos homens capazes de dominar a natureza e as coisas à medida que as nomeia, por que é importante ler literatura? Para Gusdorf, a experiência da leitura do texto ficcional tem eficácia reconhecida na própria representação do mito, que se reafirma e se “atualiza” através dos tempos para comunicar uma verdade a uma geração, reconhecendo ou mesmo promovendo uma consciência que dê conta da existência do homem no mundo em meio ao desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, é o texto de literatura, enquanto representação da ficcionalidade, que “põe o mito ao alcance de todos, sob o revestimento de uma história fácil de seguir” (GUSDORF, 1960, p. 246, tradução nossa)⁴⁶. A parcela de realidade contida no mito, continua Gusdorf, “é atestada pela impressão global do enraizamento que ele produz em nós” (1960, p. 250-251, tradução nossa)⁴⁷.

Esse “nós”, na experiência leitora, pode ser fielmente representado pelo leitor. Se tal experiência não fosse exitosa, se não produzisse efeitos, seguramente a consciência mitológica seria de fato “superada” por uma mais racionalista, mais empírica. Uma vez atestada a funcionalidade da consciência mitológica na consolidação de uma consciência existencial no homem, é preciso reconhecer que essa existência só tem sentido porque a experiência é projetada ao coletivo, a todo o conjunto da sociedade. Afirma o pensador: “o mito moderno parece adquirir cada vez mais um caráter político e social” (GUSDORF, 1960, p. 275, tradução nossa)⁴⁸. Aqui talvez seja oportuno recordar que, para Paulo Freire, todo ato educativo é um ato político; nesse sentido, novamente não seria exagero supor que o efeito da leitura na consolidação de uma consciência existencial também está revestido por um caráter educativo, político e social. Ato contínuo de uma experiência que se origina na consciência existencial, “a perenidade dos mitos não se deve [somente] aos prestígios da

⁴⁶ “pone el mito al alcance de todos, bajo el revestimiento de una historia fácil de seguir” (GUSDORF, 1960, p. 246).

⁴⁷ “es atestiguada por la impresión global del arraigo que él produce en nosotros” (GUSDORF, 1960, p. 250-251).

⁴⁸ “el mito moderno parece adquirir cada vez más un carácter político y social” (GUSDORF, 1960, p. 275).

fabulação, à magia da literatura. Ela testemunha a perenidade própria da realidade humana” (GUSDORF, 1960, p. 284, tradução nossa)⁴⁹. O mito é, para Gusdorf, na consciência existencial, o começo da razão, já não necessariamente vinculada à cientificidade empírica, mas sim à moral, debatida com frequência na mitologia e na própria filosofia:

O mito é da ordem da natureza humana; desenvolve indistintamente todas as possibilidades dessa natureza. O papel da razão crítica será então um papel de purificação. Ela deve passar ao homem, pela autenticação dos valores, da natureza à cultura, isto é, à moral. (GUSDORF, 1960, p. 285, tradução nossa)⁵⁰

Tal purificação é o que permite que o efeito da experiência provocada na interação entre texto e leitor – no ato da leitura – seja eficaz, especialmente quando lê um texto de literatura que apresenta uma discussão mitológica que vá na direção de não explicar, pelo menos fazê-lo refletir sobre sua própria existência, sobre o seu lugar no mundo. Não que qualquer texto literário careça de uma discussão mitológica para que provoque algum efeito transformador naquele que o lê. O exemplo de Gusdorf serve, aqui, para mimetizar a possibilidade de “purificação”, de libertação que o contato com o texto de literatura pode proporcionar ao ser humano. Quando se dá essa purificação, a “autenticação dos valores” do homem transcende sua natureza própria – sua consciência existencial particular – e alcança a cultura que o rodeia, imersa no convívio social, como berço das regras da moral que consolidam a vida em grupo, as relações dos indivíduos com e no espaço, com o tempo, com suas crenças – ou, em digressão nossa, colabora para o desenvolvimento global e comunitário de uma consciência existencial coletiva, colaborativa. Para além disso, consolida a busca pela consciência do ser no mundo por meio da alteridade, dando-lhe base para transformar a própria realidade.

A relação entre o leitor e o texto passou a ser privilegiada na história e teoria da literatura apenas nos anos 1970, quando emergiu a figura do primeiro na crítica literária e passou-se a discutir a forma como ele recebe o texto literário. Isso significa que é somente a partir desse momento que a história da literatura deixou de privile-

⁴⁹ “la perennidad de los mitos no se debe [somente] a los prestigios de la fabulación, a la magia de la literatura. Ella atestigua la perennidad misma de la realidad humana” (GUSDORF, 1960, p. 284).

⁵⁰ El mito es del orden de la naturaleza humana; desarrolla indistintamente todas las posibilidades de esta naturaleza. El papel de la razón crítica será entonces un papel de purificación. Ella debe hacer pasar al hombre, por la autenticación de los valores, de la naturaleza a la cultura, es decir, a la moral. (GUSDORF, 1960, p. 285).

giar uma organização canônico-cronológica para ser concebida a partir da recepção das obras pelos leitores – que, afinal, são peça fundamental na composição dos chamados sistemas literários, posto que, sem público, restaria pouco ao solilóquio dos autores e suas obras. Os estudos nesse campo emergente são envolvidos pelo que se denomina Estética da Recepção, que se divide, neste estudo, em dois grandes campos complementares: a própria Teoria da Recepção, de Hans Robert Jauss, e a Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser. Juntas e indissociáveis, ambas representam e tornam passível de compreensão o movimento de desenvolvimento da consciência humana a partir da leitura da obra de literatura, principalmente porque esta, sendo uma manifestação artística, provoca uma experiência estética que interage diretamente com a sensibilidade e com a imaginação do leitor.

Jauss, que pensa a história da literatura a partir da sua recepção, defende a perenidade e a atualidade da obra literária a partir do momento em que a vê não como um fato literário, mas como um objeto capaz de se atualizar na leitura, ou seja, capaz de se renovar, em cada época, na recepção da obra pelo leitor. A história literária passa a ser vista como “[...] um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25). Para que siga sendo um acontecimento literário, no bojo da história da literatura, uma obra precisa ser lida, precisa acessar a consciência do leitor; precisa que sua recepção se dê e se atualize nas e pelas gerações futuras, “na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la” (JAUSS, 1994, p. 26). Não há como separar a história da literatura da história do homem, porque ambas estão vinculadas e dependem da consciência dele nos distintos momentos da evolução histórico-temporal.

Logo, a história da literatura é, em certa medida, também a história do homem, porque é desta que surge o saber anterior à produção e à recepção literária, já evidenciado nesta dissertação em outros momentos: para Freire, como a leitura do mundo que antecede a leitura da palavra; para Gusdorf, na comunhão de uma consciência anteriormente mítica com uma consciência posteriormente intelectual para a construção e atualização infinita de uma consciência existencial; para Benjamin, na supremacia da linguagem humana sobre a natureza, em discussão ampliada para reconhecer o amadurecimento intelectual do homem quando passa a dominar, na

base da língua, as distintas manifestações da sua linguagem, da palavra-mundo à palavra-som. Jauss, de certa forma, também argumenta nesse sentido, pois coloca que sempre há um saber prévio que antecede a recepção, de modo que uma obra nunca surge (ou é recebida) num total vazio.

Isso leva Jauss a defender que a literatura enquanto acontecimento, ou seja, enquanto elemento constitutivo da história da literatura, se realiza no horizonte de expectativas do leitor, experienciado na leitura. Quando lê uma obra literária, o receptor dá a essa obra a condição de acontecimento literário à medida que a compara com obras que já tenha lido anteriormente, ou mesmo a partir de distintas leituras, do mundo e da natureza, diante de diferentes sensações oriundas dessas leituras que tenha realizado anteriormente no seu entorno, dotando-se de um novo parâmetro para “avaliar” as obras que venha a ler futuramente. É o produto dessa recepção – na medida em que promove um “rompimento” nesse horizonte de expectativas – que determinará o potencial de desenvolvimento da consciência do homem na direção de reconhecer a sua existência no mundo.

Na medida em que vai experimentando, por meio da leitura da literatura, a alteridade e a experiência do mundo, o homem (re)conhece a sua liberdade: “a experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas” (JAUSS, 1994, p. 52), a uma nova percepção dos outros seres, da natureza, do mundo que o rodeia. O horizonte de expectativas da literatura (e idem o processo de ruptura rumo a um “novo” horizonte) permite, nesse contexto, que o leitor expanda “o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura” (JAUSS, 1994, p. 52). Cabe à literatura, portanto, baseada na palavra-texto e com supremacia entre as distintas leituras do mundo e da palavra (ou das palavras que não são propriamente “literárias”), provocar no homem o desenvolvimento da sua consciência existencial.

Dado que o leitor, uma vez letrado, seja um ser capaz de interagir com diferentes gêneros do discurso, isso não significa que todas as leituras que faz do mundo – inclusive as não realizadas na superfície do texto escrito – são capazes de provocar em si uma experiência estética que rompa os padrões de pensamento e consciência até então estabelecidos – ou, para usar um termo de Jauss, capaz de romper o seu horizonte de expectativas. Só o texto de literatura, conforme seja uma manifestação artística, é capaz de dar vazão a uma ressignificação, a um desenvolvi-

mento da consciência, porque atua diretamente na sensibilidade do homem – na sua emoção estética, em termos gusdorbianos.

De certa forma, o comportamento e a consciência do homem também são frutos dessa sensibilidade, ativando a sua reflexão consciente sobre si, sobre os outros, sobre o seu lugar na história. Essa reflexão é possível na medida em que o ser humano, na leitura, interage com o texto por duas frentes: primeiro pela linguagem, uma vez que, realizada por uma de suas manifestações, a recepção da leitura é preenchida por signos que ele mesmo – “senhor” da linguagem, soberano em nomear o mundo – coloca diante de si, na própria realização da leitura como ato comunicativo (já que a sua consciência espiritual também se realiza na linguagem); em segundo, por meio do seu imaginário, espaço ilimitado em que projeta a compreensão desses signos.

Dado que na leitura “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1983, p. 12), a interação do leitor com o texto caracteriza um ato de comunicação que causa um efeito estético e emotivo que é produto das reações imaginativas ativadas no ato da leitura. A teoria de Iser se ancora no próprio texto de literatura e observa esse efeito “na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (ISER, 1996b, p. 16). Ocorre que o texto literário transcende a materialidade do texto para ser, antes disso, “o modelo de indicações estruturadas para a imaginação do leitor; por isso, o sentido pode ser captado apenas como imagem” (ISER, 1996b, p. 32), ou seja, apenas na imaginação.

Se “a literatura necessita interpretação, pois o que verbaliza não existe fora dela e só é acessível por ela” (ISER, 1996a, p. 7), tal interpretação não existe simplesmente como estrutura referencial e discursiva acessível na superfície material do texto, tampouco quando meramente “decodificada” na apreensão do código escrito, mas sim quando projetada como imagem na consciência existencial do leitor. A leitura depende não somente das informações constantes na superfície do texto, mas também das leituras anteriores, sejam elas de textos literários ou de outra sorte de textos, sejam elas leituras do mundo, da palavra-som, da palavra-texto ou de outras distintas manifestações artísticas e culturais. Nesse contexto, Iser afirma que

se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece as condições necessárias para que o texto seja eficaz. [...] Por conseguinte, o sentido não é algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. (ISER, 1996b, p. 33-34)

Essa experiência com o texto na imaginação só é eficiente para o desenvolvimento da consciência do leitor quando este de fato a “experimenta”, quando se sente participante da obra que lê. É claro que isso se relaciona à identificação do leitor com o objeto artístico, com o atendimento que a obra proporciona ao seu horizonte de expectativas. As bases para que esse horizonte se rompa – ato contínuo, para que se reconstrua de modo distinto, ativando o que se pode chamar de desenvolvimento da consciência existencial – estarão no próprio texto.

Para que essa comunicação seja exitosa é preciso que o texto exerça certo controle sobre o leitor, o que se dá na medida em que, nessa comunicação, o texto é constituído por referências ocultas e não-ocultas – o dito e o não-dito na superfície textual. As primeiras passam a ser chamadas por Iser de lugares vazios, que só podem ser preenchidos pela experiência do leitor; “quando isso acontece”, observa o pensador, “inicia-se a atividade de constituição do leitor” (ISER, 1999, p. 107). Podemos, no entanto, ampliar essa ideia: quando isso acontece, também se inicia a atividade de constituição ou de amadurecimento da consciência existencial do leitor, posto que é no bojo dessa relação dialética entre leitor e texto que se provoca o choque entre as noções anteriores à leitura (ou mitos já assimilados, para retomar um termo de Gusdorf) e aquelas que, a partir do contato com a literatura e com o preenchimento desses espaços vazios, provocarão significativas transformações na consciência de quem lê rumo ao amadurecimento da percepção sobre o mundo, os seres que o habitam e suas relações com ambos.

As relações do leitor quando em contato com o texto, ao se depararem com um lugar vazio, provocam uma reação que se “materializa” na construção de uma representação (que se projeta no seu imaginário). Mais uma vez, essas representações podem ser análogas à dicotomia do signo linguístico: os lugares vazios, à medida que figuram como referentes significantes, precisam da experiência de leitura do indivíduo que os interpreta para serem preenchidos de significado – este que, por sua vez, poderá evocar infinitas interpretações a distintos leitores, dado que cada

um traz sua bagagem particular de experiência leitora (do mundo e da palavra). Quando as representações colidem umas com as outras, o leitor passa a relacioná-las e, a partir daí, apreende o sentido que elas dão ao que não está dito no texto, e que só a partir desses lugares vazios podem ser apreendidos subjetivamente. Disso vem a afirmativa de que “os lugares vazios [...] acionam a colisão das representações, o que significa que a vivacidade [do texto] aumenta proporcionalmente ao número de lugares vazios” (ISER, 1999, p. 136). Logo, a colisão condiciona o leitor a buscar as relações das perspectivas não formuladas na superfície do texto para que chegue, assim, à construção de sentido, que resulta, à primeira vista, numa espécie de amadurecimento da sua consciência existencial. O caráter reflexivo da leitura na consciência do leitor

oferece, por isso, as condições de apreensão para a representação, que assim se torna capaz de produzir um objeto imaginário. Esse objeto é imaginário à medida que não é dado, mas pode ser produzido através da organização dos símbolos textuais na imaginação do receptor. (ISER, 1996b, p. 120)

Isso significa que o texto ficcional se realiza na medida em que se reproduz na imaginação daquele que o recebe, ou seja, na medida em que o leitor projeta – e assimila – para a sua consciência a imagem do seu conteúdo e de suas convenções. É a partir daí que se pode afirmar, considerando o caráter dialógico da leitura, que para que um texto não seja “mera virtualidade” ele “exige imperiosamente um sujeito, isto é, um leitor” (ISER, 1996b, p. 123), já que é também desse leitor que depende o *feedback* – ou o efeito – que, dando vida ao texto, dá sentido e realiza a sua função comunicativa; dá sentido e realiza o amadurecimento da consciência existencial do ser humano.

A imagem-signo, como o produto da imaginação que o texto representa na consciência do leitor, destaca o que está ausente no texto – os lugares vazios – e lhe confere certa presença no momento da leitura. Essa imagem vai ser projetada, obviamente, no e pelo leitor. Isso significa que ele será capaz de “ver” na representação imagética algo que não está claramente posto na superfície do texto, mas que passa a existir – que ganha uma “presença” – na medida em que é projetada num determinado tempo/momento da leitura. Essa projeção, cabe ressaltar, se realiza exclusivamente no imaginário, que para Iser

não é um potencial que ativa a si mesmo, mas uma instância que precisa ser mobilizada por algo externo, seja pelo sujeito, pela consciência ou pela psique e pelo sócio-histórico, o que não esgota as possibilidades de ativação [...] Precisamente porque o imaginário é destituído de intencionalidade, ele se mostra receptivo a qualquer intenção. (1996a, p. 259)

Logo, é a partir da leitura do texto ficcional (portanto, literário) “que a consciência atribui as sensações à realidade, como se elas fossem propriedades destas” (ISER, 1996a, p. 163), de modo que é válido afirmar que por meio da imaginação o leitor ativa a sua percepção sobre a realidade, tornando-se, possivelmente, consciente da sua própria capacidade de transformá-la. O imaginário, portanto, “torna presente o que é ausente, guiado pelo conhecimento e pela memória” (ISER, 1996a, p. 222). Não é difícil identificar que esses guias sejam a própria linguagem, como forma de conhecimento ativado pelo domínio do código escrito, e pela memória, que é parte da consciência (mítica e/ou intelectual, mas principalmente existencial) em relação ao mundo ativada pela leitura de mundo que precede a leitura da palavra.

Iser pontua que imagem representada e sujeito-leitor não podem ser separados, principalmente porque este é diretamente afetado pela representação que produz. Quando essa afeição de fato acontece, o leitor se ausenta da sua realidade contextual e se coloca na realidade do texto; quando retorna, passa a observar a própria realidade, o contexto que o cerca na sua vida prática, o seu mundo, enfim, de maneira diferente. Passa a fazer novas e distintas leituras desse mundo e das palavras que ele, nele e por ele comunica. Se essa relação de fato acontece, “a configuração de sentido produzida pelo leitor [na representação que produz pela imaginação] pode tornar-se experiência” (ISER, 1999, p. 63). E essa experiência, que de início é estética, amplia-se para uma experiência verdadeiramente transformadora: da sua consciência, do seu lugar no mundo, do mundo ao seu redor, porque se a imaginação é, em certa medida, uma materialização da constituição de sentido, nesse processo “é de certa maneira o próprio leitor que está sendo constituído” (ISER, 1999, p. 80).

São inúmeras as leituras do mundo que constroem o leitor, desde muito antes da palavra escrita. Mas é pouco provável que alguma manifestação da cultura e da arte que não o texto de literatura seja capaz de mobilizar, ao mesmo tempo e de maneira tão singular, tanto as sensações quanto a consciência do leitor. A partir da leitura do texto, da articulação com a sua imaginação, da alteridade que lhe é permitida, “o destinatário apreende e incorpora vivências e sensações até então desco-

nhecidas, por faltarem em sua vida pessoal” (ZILBERMAN, 2001, p. 52). À medida que a interação entre leitor e texto constitui um ato de comunicação, a construção de sentido provocada pelas representações que o leitor projeta na sua imaginação, a partir dos lugares vazios do texto, também constrói o próprio leitor, extravasando os limites da experiência da leitura ao infinito e além. Se assim não se constitui completamente a sua consciência (e nem isso seria possível, posto que, como vimos em Gusdorf, seu movimento de formação e questionamento é infinito), pelo menos serve de motor para que a desenvolva, para que reflita sobre si, sobre o mundo e, com sorte, transforme a sua realidade.

Parece claro, até agora, que a leitura da literatura tem papel fundamental no desenvolvimento das consciências de leitores e leitoras. Tomando por base a autonomia que a eles e elas é característica e aparentemente intrínseca, o que precisa ser deixado claro, e, portanto, sempre ratificado, é que, como afirma Freire, a leitura do mundo acontece sempre antes da leitura da palavra, de modo a se perceber que qualquer indivíduo é um leitor desde o instante em que nasce. Também cabe reafirmar que, constituindo um ato comunicativo, toda e qualquer leitura coloca em jogo as relações hierárquicas do homem com o mundo, com os outros homens e com a própria natureza, de modo que não basta dominar a leitura do mundo e da palavra-som para ter participação ativa na sociedade: é preciso dominar a palavra-texto, acessível a partir do letramento. No entanto, como essas relações não bastam para dar vazão à necessidade de conhecimento de si e das relações que se estabelecem no mundo e com os seres que o habitam, e tampouco bastam à necessidade de explicar a própria existência humana, fica evidente que o homem carece da literatura para ativar a parcela mítica que, constante na sua leitura, evoca, por meio da imaginação, a reflexão sobre o seu próprio lugar no mundo.

Fernando Pessoa afirmou certa vez que “a literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta”⁵¹. A literatura existe, conseqüentemente, porque o homem precisa de explicações para a sua própria existência, para compreender a si e aos outros, e o empirismo não é suficiente para dar-lhe todas as respostas. Existe porque permite ao homem a alteridade, o desenvolvimento único da sua consciência existencial em relação a si e ao mundo, e porque respeita e reconhece os caminhos pelos quais ele percorre, no mapa de suas diversas leituras, com imponente

⁵¹ PESSOA, Fernando. Arquivo Pessoa. *Impermanence* – a mesquinhez. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/3582>>. Acesso em: 16 maio 2018.

autonomia. Existe porque reconhece que, mesmo por meio da imaginação, realiza-se intimamente na consciência de cada leitor, e realiza-se junto da linguagem, característica humana que confere aos leitores soberania em meio à natureza. Existe porque, figurando como um “comando de bordo” na imaginação, provoca e ao mesmo tempo é provocada pela leitura, aquela bússola que orienta e conduz cada leitor e cada leitora em viagens para dentro e para fora de si, para o reconhecimento do seu lugar no mundo e do lugar da natureza e de seus pares, para a transformação constante da sua consciência mítica, intelectual e principalmente existencial.

5 SUPORTES DE LEITURA: AS EMBARCAÇÕES

Um trajeto percorrido por distintos leitores e leitoras ao longo de uma cartografia de leitura, orientados pela própria leitura como bússola e norteados por suas consciências em constante desenvolvimento, não pode ser feito sem que haja um veículo, uma embarcação, um suporte, enfim, de onde sejam extraídas as informações atinentes à leitura – seja ela do mundo ou da palavra. Sobre esses suportes, tanto o leitor quanto a leitora detêm domínio absoluto, embora sejam deles paradoxalmente subordinados, posto que, para que leiam o mundo ou o código escrito, e entre eles mais especificamente a literatura, é preciso deixar-se levar pela palavra falada ou escrita, pela sensação e pela emergência do signo, que se apoia em suas diferentes manifestações.

Nesses parâmetros, este capítulo buscará observar de que forma a leitura se movimenta e impulsiona a consciência do leitor em cada tipo de manifestação da palavra, da mais abrangente para a mais específica – a saber, entre a palavra falada, a leitura do mundo e a leitura do código escrito. Como estamos tratando de autênticas transformações nas consciências dos indivíduos que leem, no sentido de fazer com que sejam sempre amadurecidas a um nível que vá na direção de explicar e fazer perceber o seu lugar no mundo, apoiamo-nos nas afirmações trazidas ao final do capítulo anterior e dedicamos atenção especial à literatura, manifestada, ao longo da história da humanidade, desde a oralidade até o código escrito, num processo que deságua em nosso tempo no ambiente digital. Falar em suporte, aqui, será falar sobre as bases nas quais o homem interage com a leitura e navega com/em meio a ela, sempre apoiadas nas distintas formas de realização da linguagem – oral ou escrita – e as relações sensitivas e imaginativas que leitores e leitoras compreendem quando em contato com a obra de literatura.

5.1 A comunicação oral e a leitura do mundo

O primeiro suporte de que trataremos talvez seja o mais intangível de todos, embora seja bastante particular aos seres humanos, já que a eles está atribuída a capacidade de nomear o mundo e dessa forma dominá-lo, como sugere Benjamin

(1992). Para tal finalidade, quando observamos o Adão de Benjamin ou o homem pré-histórico de Gusdorf, o ser humano se vale de um único código para nomear os seres e as coisas do mundo ao seu redor: estamos falando da voz, veículo que realiza a linguagem verbal por meio da oralidade. Entretanto, surge de imediato um impasse: como transpor ao código escrito uma discussão sobre um suporte que se manifesta basicamente pelo som? Um caminho possível para essa discussão talvez possa ser ilustrado a partir da poesia, manifestação lírica da literatura cujo texto é elaborado para ser falado e ouvido, dadas as suas particularidades como, por exemplo, o ritmo, as assonâncias e aliterações e a influência da sonoridade na produção de sentidos. Começemos um raciocínio a partir do poema de Manoel de Barros:

VII

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos —
 O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 1997, p. 15, grifo do autor)

O primeiro verso faz uma analogia reversa ao Gênesis, opondo o “descomeço” ao começo, quando o verbo era associado à imagem de Deus. O delírio do verbo, nesse sentido, passa a ser toda a capacidade criativa que vem, agora, não da entidade divina, mas do próprio homem, figurado, em sua mais pura inocência, na fala de uma criança. É na primeira infância, antes dos sete anos de idade, que se misturam, na imaginação, as sensações, a natureza e seus seres – e é daí que se torna possível escutar a cor dos passarinhos, por exemplo. É também nessa fase que a criança se comunica e assimila o mundo a partir de uma comunicação predominantemente oral, uma vez que ainda não possui domínio sobre o código escrito. A voz do eu lírico, provavelmente adulto, pontua que a criança não sabe que o verbo “escutar” não pode ser vinculado à cor, como que alertando que os sentidos atrelados a essas palavras (audição e visão), à luz da racionalidade e da maturidade, não podem ser misturados. No entanto, ele reconhece que há alguma “mágica” na ação

da criança, alcançada no delírio do verbo. Na poesia, portanto, que é literatura e “é voz de poeta, que é voz de fazer/ nascimentos”, o verbo pode ser equiparado à imaginação da criança, convidando o seu ouvinte (ou o seu leitor) a permitir-se imaginar a partir daquilo que ouve da voz de um outro interlocutor – o eu poético, no caso do presente poema.

A base disso tudo se resume à linguagem verbal, posto que o verbo, tomado como ato de nomear e explicar o mundo, oscila entre as diferentes acepções daquelas que atuam no processo de recepção do poema, embora também sejam ilustrados nele. A poesia, na forma como é defendida pelo eu poético de Manoel de Barros, configura um instrumento a partir do qual o poeta toma impulso para explicar o mundo diante da bifurcação da imaginação com o mundo real – ou seja, “fazer nascimentos”. Quando faz isso, quando explica o mundo e compreende os sentidos do comportamento imaginativo da criança, o poeta está de alguma forma comunicando ao seu leitor/interlocutor a sua própria consciência do mundo.

Benveniste, no ensaio *Da subjetividade na linguagem* (1991), segue em direção similar à de Benjamin ao destacar que o homem não inventa a linguagem, posto que esteja ela na sua própria natureza (1991, p. 285); segundo o pensador, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (BENVENISTE, 1991, p. 286, grifo do autor). Benveniste, porém, destaca que a tomada de consciência de si próprio só se torna possível quando o indivíduo interage com um outro, de modo que suas individualidades, subjetividades e crenças se choquem umas com as outras:

a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego um *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade. (1991, p. 286, grifos do autor)

Essa tomada de consciência, portanto, quando calcada na oralidade, só existe a partir do momento em que a consciência de um falante (um “eu”) entra em contraste, no processo dialógico de comunicação fala-audição, com o seu receptor imediato (um “tu”) – relação interdependente, de modo que, para Benveniste, não há um “eu” antes de um “tu”. Como a comunicação não se estabelece tão somente pela manutenção permanente dos mesmos polos, ou seja, um emissor e outro receptor, mas sim na reciprocidade e na polarização do diálogo, é a partir da troca de ex-

periências que se desenvolvem as consciências de cada um. Em uma palavra, podemos compreender que é a partir da polarização constante entre um “eu” e um “tu” que, apoiada na linguagem humana, a comunicação se realiza, de modo que, em determinado momento, este “tu” também vire um “eu” em relação ao “eu” anterior, que se converte em “tu”. De acordo com Benveniste, essa polarização resta fundamental para a manutenção do processo comunicativo (1991, p. 186-187). Como este está baseado na linguagem, característica dos seres humanos, é também ela que encaminha esses seres ao contraste com o mundo e com os outros indivíduos na direção de desenvolver suas consciências.

Usamos a poesia para falar da oralidade, mas podemos voltar a uma discussão proposta no capítulo anterior e remetê-la à noção de mito apresentada por Gusdorf, especialmente quando essa noção faz parte da definição de uma consciência mítica imediatamente ancorada na história primitiva da humanidade. Para o homem daquele tempo, o mito está vinculado ao conhecimento que ele estabelece de si e do seu entorno a partir de uma leitura única; porém, para que o mito em si de alguma maneira se “perpetue” entre seus pares, podemos inferir que é preciso que tenha existido algum tipo de compartilhamento dessas informações, dessas leituras da paisagem para que enfim se consolide a noção de consciência humana, mesmo que mítica. Essa troca de experiências só é possível quando baseada na linguagem oral, mesmo que porventura venha a ser acompanhada de gestos, por exemplo, ou de desenhos, como é o caso da pintura rupestre. É a partir do contato direto e permanente com o outro que o homem se constitui, que toma consciência de si; é a partir do contraste da sua capacidade inata de comunicação que o homem conseguiu atravessar os séculos até a emergência do código escrito, abrindo um novo capítulo na história da comunicação e do desenvolvimento da consciência de toda a humanidade.

Quando o mito acaba relacionado à fantasia, à imaginação, já em uma noção de consciência existencial, a perpetuação dessa reciprocidade se dará na medida em que um emissor – um autor, um poeta, um orador, enfim – contrasta a sua existência com a de um outro receptor – um leitor ou uma leitora, que ouve. É na reciprocidade e na polarização dessa relação, especialmente quando a mensagem transmitida por um “eu” causa aquilo que chamamos de efeito estético em um “tu”, que ambos saem de alguma forma reconstituídos do processo, desenvolvendo e

ampliando os horizontes de suas consciências existenciais em relação a si mesmos e aos seus vários lugares no mundo.

Dessa forma, o poema de Manoel de Barros, que vimos há pouco, pode ter sua interpretação complementada, especialmente em relação aos versos finais:

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 1997, p. 15)

O que nasce desses delírios é a própria expansão da consciência, como produto imediato daquilo que provém da voz do poeta. O delírio, então, corrobora que a polaridade da comunicação acaba por beneficiar não apenas o leitor e a leitora ouvintes, que saem transformados do processo de audição/leitura, mas também o poeta, cuja percepção sobre o mundo sai também modificada a partir da interação com quem o ouve/lê.

5.2 O corpo como suporte: para ler, sentir e viver o mundo

Vidas Secas, romance de Graciliano Ramos, apresenta o sofrimento da família de Fabiano e Sinhá Vitória, retirantes em meio à seca no sertão nordestino. A comunicação entre as personagens é truncada: poucas são as frases que conseguem formar completamente, e a comunicação acaba por quase resumir-se a interjeições, expressões e pequenas falas que mais aproximam essas personagens de outros animais, do que da espécie humana – ou, como se sabe, a partir do discurso indireto livre empregado pelo narrador. Fabiano é ciente de sua condição quase animalésca e da dificuldade para comunicar-se, admirando quem o consegue – como Seu Tomás da bolandeira, personagem recorrente em representar, no romance, o apreço pelos livros e pela palavra escrita –, tanto que chega a assumir, em determinado momento, que as condições que permeiam sua vida pouco o aproxima da humanização: “Você é um bicho, Fabiano” (RAMOS, 1986, p. 18).

No capítulo que leva o título de “Inverno”, a família de Fabiano, incluindo a cadela Baleia, está toda encolhida em torno de uma pequena brasa enquanto a ventania, os gotejos de chuva e o frio invadem o pequeno casebre em que vivem. Escorados na mãe, os meninos não conseguem dormir, de modo que ficam escutando os

murmúrios da conversa dos pais. Não era, como destaca o narrador, uma conversa propriamente dita, mas preenchida por expressões, frases soltas, e interjeições:

nenhum deles prestava atenção às palavras do outro: iam exibindo as imagens que lhe vinham ao espírito, e as imagens sucediam-se, deformavam-se, não havia meio de dominá-las. Como os recursos de expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto. (RAMOS, 1986, p. 63-64)

Fabiano, então, começa a contar uma história que no início parecia confusa, mas que alcança ponto alto e clareza quando compõe sua narrativa a partir da alteração da experiência: “baseado nas informações dos mais velhos, narrava uma briga de que saíra vencedor. A briga era sonho, mas Fabiano acreditava nela” (RAMOS, 1986, p. 67).

Os meninos, como não dormiam, escutavam as histórias do pai, inclusive discutindo entre si a pertinência de algumas passagens. O mais novo aplaudia, observando a gesticulação do pai sob a meia-luz que vinha da pouca brasa que os aquecia. O mais velho, contudo, zangava-se, principalmente porque não conseguia enxergar as expressões do pai e precisava cerrar a vista para compreendê-lo. Surge nele, no entanto, uma dúvida:

Fabiano modificara a história – e isto reduzia-lhe a verossimilhança. Um desencanto. Estirou-se e bocejou. Teria sido melhor a repetição das palavras. Altercaria com o irmão procurando interpretá-las. Brigaria por causa das palavras [...] Fabiano devia tê-las repetido. Não. Aparecera uma variante, o herói tinha-se tornado humano e contraditório. (RAMOS, 1986, p. 68)

A passagem citada revela algumas percepções em relação à família de retirantes. À primeira vista, dadas as dificuldades de comunicação por meio da palavra verbalizada oralmente e dada a consciência do protagonista em relação à sua condição, talvez a linguagem expressada por Fabiano esteja, nos parâmetros estabelecidos por Benjamin, mais próxima à linguagem das coisas do que à linguagem humana. Seria equívoco, no entanto, seguir por esse caminho. O retrato de Fabiano talvez seja, ainda, o de um homem cuja consciência se dá numa esfera mítica, dependente apenas da oralidade e do discurso do outro na interação com a leitura que faz do mundo – veja-se, por exemplo, que a narrativa que improvisa está baseada nos mais velhos, contexto do qual ele deve ter sido um ouvinte. Se é ouvinte, então Fabiano também é um leitor. Se consegue, finalmente, contar uma narrativa ao pon-

to de um dos filhos duvidar-lhe a verossimilhança, então Fabiano não apenas acaba por ocupar o papel de um bom leitor, mas também de um bom orador, emissor da mensagem.

Na mesma cena podemos observar outros cenários de leitura que, vinculados à oralidade, parecem exercer grande influência sobre a comunicação empreendida entre as personagens. Num primeiro momento, Fabiano e Sinhá Vitória emitem falas pouco inteligíveis, mas carregadas das “imagens que lhe vinham ao espírito”. Ora, essas imagens, projetadas na imaginação de cada um, são o reflexo de suas leituras anteriores, trazidas agora ao discurso que se empreende no escuro e no frio. O fato de os filhos terem dificuldades de enxergar e portanto compreender a narrativa do pai também revela que sua comunicação depende de uma leitura que não se faz apenas por meio da audição, mas também por meio da visão e muito provavelmente das sensações originadas pela mistura dos dois sentidos.

Merece destaque, também, a reação dos filhos que estão ouvindo – logo, lendo – aquilo que Fabiano conta. O mais novo, aparentemente fascinado, chega a aplaudi-lo; o mais velho, contudo, zanga-se por não conseguir fazer uma leitura completa da narrativa, que incluía não apenas a audição. Quando se atém a isso, o filho se enche de dúvida: como já conhecia a história, percebe que a fantasia de seu pai a modifica, o que acaba com o seu encanto, termina com a verossimilhança. O resultado não poderia ser mais cruel, em meio a tantas outras perversidades presentes na obra de Graciliano: posto que seu pai configure o herói, o fato de humanizar-se coloca-o em contradição. É como se Fabiano não pudesse sair dessa espécie de estigma de herói desumanizado, quase animalizado, cuja expressão a partir das percepções sobre o mundo é limitada; é como se sua consciência fosse fadada a ser sempre mítica.

Fabiano e seus filhos não são leitores da palavra escrita, mas são leitores da palavra falada e principalmente leitores do mundo. Qual é, então, o seu suporte de leitura?

Em primeiro lugar, é preciso que observemos que essa leitura ainda se dá, de alguma forma, a partir da linguagem humana. Como vimos, o homem não fabrica essa linguagem porque ela constitui sua própria natureza, diferenciando-o das demais espécies animais. O caso de Fabiano, Sinhá Vitória e a forma como se comunicam nos permite perceber que essa linguagem nem sempre está relacionada à verbalização da palavra, mas também a outras formas de expressão que estão

apoiadas na subjetividade adjacente às sensações, aos seus próprios sentidos. Benveniste sustenta uma noção de subjetividade na situação própria da linguagem verbal, afirmando que

a linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir em instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais se refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (1991, p. 289, grifos do autor)

Uma compressão ampla da linguagem pode evadir as formas linguísticas e ser incorporada por elementos externos à fala, mas ao mesmo tempo integrantes do processo comunicativo, principalmente porque um discurso nunca se dá isolado de sentidos e sensações. Nesse parâmetro, a leitura do mundo pode configurar um alongamento do discurso, e as formas “vazias” das quais se apropriam os participantes do ato comunicativo podem ser análogas aos espaços vazios preenchidos pelo leitor quando da leitura, de acordo com a teoria de Iser. Se o leitor, quando lê ou ouve uma narrativa, preenche o texto com a sua experiência de mundo, não é equívoco afirmar que essa experiência está preenchida de múltiplas sensações. O leitor e a leitora preenchem o sentido do texto, que ao mesmo tempo preenche a eles e completa-os como seres existentes no mundo que leem e no qual interagem, conscientes de seus lugares. Assim, sendo a subjetividade uma capacidade do ato comunicativo vinculada imediatamente à leitura, “a instalação da ‘subjetividade’ na linguagem cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria da pessoa” (BENVENISTE, 1991, p. 290). Da mesma forma, a intersubjetividade, que “torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 1991, p. 293), será, então, a relação da subjetividade do leitor com a subjetividade imanente àquilo que ele lê – seja um livro, uma pintura, uma música, um movimento, uma peça de teatro, uma dança ou simplesmente a verbalização de outro leitor.

Apoiada na subjetividade das distintas manifestações da linguagem, é preciso ratificar que a leitura do mundo – também a da palavra, mas especialmente a do mundo – está vinculada às sensações do leitor e da leitora na medida em que seus sentidos interagem com o objeto de leitura. Estudos como o de Zilberman (2001) já davam indícios da participação do corpo do leitor no ato da leitura, especialmente

quando discutia os benefícios e malefícios atribuídos à leitura em perspectiva histórica. Sob o olhar impiedoso de quem ocupava o poder cultural e econômico à época da popularização do livro, um suposto “malefício” da leitura estava relacionado ao prazer que esta proporciona ao leitor – prazer este que, ao envolvê-lo, não se limita à esfera que se projeta no “intelecto, mas igualmente [n]o corpo e [n]a libido” (ZILBERMAN, 2001, p. 43). Na mesma direção, Chartier afirma que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (2017, p. 16).

Considerando uma leitura que se faça na direção ou a partir de uma consciência mítica, é possível reconhecer que a leitura do mundo promove uma sinergia que extravasa a visão e a audição como elementos básicos de compreensão do que se lê, e que acaba por convidar à partilha outros sentidos como o tato, o paladar, o olfato, além de elementos mais subjetivos, como os sentimentos. Tudo, nessa medida, constitui uma leitura. Tudo, nessa medida, construirá a bagagem que o leitor e a leitora levarão consigo para suas próximas leituras, do mundo e da palavra. É o preenchimento dessas lacunas que permitirá a esses indivíduos o amadurecimento de suas consciências.

Na direção de compreender a participação dessas sensações na leitura, vale observar as noções de Alckmar Luiz dos Santos (2016) sobre a participação do corpo do leitor na leitura da literatura, estudo que tem base na fenomenologia proposta por Merleau-Ponty. Para o pesquisador, “pensar também está no ato de colocar nosso corpo em situação” (SANTOS, 2016, p. 294). Ora, se a projeção daquilo que se lê resulta na formulação imagética puramente imaginativa na mente do leitor a partir da mobilização de algum fator externo (cf. ISER, 1996), não é preciso ir muito longe para relacionar imediatamente essa imaginação ao pensamento, e, por conseguinte, a sensação do corpo à provocação daquilo que se leu.

Uma vez que o corpo se divida entre as instâncias do fenomenal e da matéria, Santos observa as sensações humanas em trânsito entre a imanência e a transcendência, por meio de “uma via privilegiada de acesso a tudo que se localiza na esfera do universal” (2016, p. 295). Essa via permite que as observações sensoriais que temos como seres humanos não se limitem ao ato físico, mas transcendam a experiência do corpo na direção de uma experiência mais fenomenológica, mais relacionada aos sentimentos inexprimíveis – que, paradoxalmente, só a literatura consegue expressar.

A leitura do mundo, por sua vez, é o aporte básico para a compreensão da mensagem que a literatura comunica, porque é nele que o leitor encontra outros leitores e outras leituras que colidem com as suas noções pré-estabelecidas e constroem, simultaneamente, novos parâmetros para as leituras subsequentes. O preenchimento de significados associado à leitura do texto do livro, por exemplo, só se torna possível porque antes o leitor teve uma vivência de mundo preenchida de leituras múltiplas e simultâneas.

O suporte básico para esse tipo de leitura, portanto, passa a ser o mais universal entre todos, e independe de condições financeiras, sociais ou culturais (embora os resultados das interações de leitura possam estar sujeitos a interferências desses parâmetros). Para ler o mundo basta ter vida, porque o suporte desse tipo de leitura é, basicamente, o corpo humano, que se funde à leitura por meio das sensações e do compartilhamento de subjetividades. O homem moderno não apenas depende da palavra como linguagem verbalizada na forma oral ou gestual, como ocorria ao homem pré-histórico cuja consciência se reduzia à forma mítica, tampouco se prende à palavra, como na consciência intelectual. O homem da consciência existencial prova a sua própria existência ao mundo na medida em que interage com ele – e, para isso, é preciso lê-lo, senti-lo, vivê-lo.

5.3 O código escrito e o registro da linguagem

Para Benveniste, a linguagem torna-se um discurso quando posta em ação entre os diferentes atores do processo comunicativo (1991, p. 284), mas não pode ser vista como um instrumento, como uma ferramenta do homem para a transmissão da comunicação, porque a essa classe servem apenas as coisas por ele criadas. De acordo com o linguista,

falar em instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] Inclina-mo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um

homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (1991, p. 285)

Como destaca Benveniste, não encontramos no mundo um homem isolado, criando a linguagem: encontramos um homem falando, interagindo, comunicando-se. No entanto, a crença na máxima de que o homem não inventa a sua linguagem não esbarra em fatos empíricos, tanto o é que Benjamin, para separar a linguagem humana (verbal) da linguagem das coisas, vale-se de Adão e sua companheira, a partir de uma analogia com o livro do Gênesis. Não há como provar, na ciência, a origem dessa linguagem porque também não há como provar com exatidão empírica o surgimento do primeiro homem.

Há, porém, na história da humanidade, um momento em que o registro oral do homem se converte em código escrito – e aí, sim, a linguagem verbal passa a ser uma ferramenta, um instrumento para a sua comunicação –, cujo surgimento, posto que empírico, afasta-se da fabulação mítico-religiosa em que se apoia Benjamin. Como destaca Zilberman,

a raça humana não se contentou com as potencialidades da linguagem. Usuária sobretudo da fala, disponibilizada graças à existência de uma parte constitutiva do corpo humano, e procurando assegurar sua longevidade, a raça humana inventou uma forma de registrá-la – a escrita; o que determinou a busca de códigos específicos de fixação do oral – o alfabeto. (2001, p. 15)

O advento desse registro no Ocidente, que remonta a meados de 750 a. C., quando os gregos criaram o seu alfabeto (cf. ZILBERMAN, 2001, p. 121), é que possibilita a passagem de uma consciência mítica, pré-histórica, a uma consciência intelectual, apoiada na razão e na ciência. Porém, essa passagem de um estado de consciência a outro obsta em divisões de ordem social ao homem, refletidas ainda em nossos dias: antes, para que o homem lesse a mensagem de um outro, bastava ouvi-lo, e para isso valia-se pura e simplesmente da linguagem, que lhe é intrínseca. À medida que o homem pré-histórico se espalha pelo globo terrestre, permitindo a diferenciação idiomática, de alguma forma se estabelece alguma limitação no processo comunicativo entre homens de diferentes tribos; ainda assim, seria possível valer-se da mímica, dos gestos, enfim, para buscar fazer-se compreender.

O estabelecimento do registro por meio do código escrito não apenas acompanha o desenvolvimento da tecnologia e da consciência humana, mas promove um

hiato entre aqueles que são capazes de dominá-lo e aqueles que não o são. O resultado mais imediato dessa diferença é, possivelmente, a hierarquização e consequente subordinação de uns homens em relação aos outros. Embora promova tais dissonâncias, esse registro possui força propulsora para o desenvolvimento da humanidade, porque por meio dele o homem é capaz de situar-se no mundo não apenas sob o ponto de vista do momento imediato, mas permitindo também a comparação e a situação histórica. Se é tarefa da escrita registrar a linguagem verbal humana, que dá origem à socialização do diálogo, “este nasceu da capacidade de o sujeito interpretar o mundo, lendo-o, portanto, e propondo signos para designá-lo”. A leitura da escrita, então, “está na origem da linguagem, que, por sua vez, constitui a manifestação mais cabal da capacidade humana de se comunicar” (ZILBERMAN, 2001, p. 15-16). É nesse sentido que o código escrito surge como um simulacro de linguagem – ou, como tratamos a partir de Benveniste, como uma ferramenta.

5.4 A ascensão do livro e o papel do seu autor

O suporte mais imediato e mais conhecido do registro escrito, desde o Renascimento, é, talvez, o livro impresso. Esse material de leitura, porém, não surge repentinamente: sua origem remonta à Antiguidade, como as inscrições feitas em pedras ou em paredes, mas é ainda nessa etapa que os registros rudimentares sofrem uma primeira revolução e tornam acessíveis as informações do mundo oral por meio do parente mais antigo do livro: o papiro – utilização atribuída aos egípcios que, por volta de 2.300 a. C., valiam-se da ferramenta para fazer seus registros (ZILBERMAN, 2001, p. 121). É somente no século II a. C. que o pergaminho vem a ser utilizado mais amplamente, consolidando-se como material de inscrição do código escrito somente por volta do século III d. C. Entretanto, posto que o escrito é feito à mão, a manufatura pressupõe difícil reprodução, o que restringia o acesso à leitura ao regime dominante – cultural, econômico e religioso. Certamente não há, nesse contexto, grande circulação de livros e consequente formação de comunidades de leitores.

Em torno de 1450, começa a ser empregada, primeiramente na Alemanha, a prensa mecânica, invento que se atribui a Gutemberg. A manufatura, agora industrializada, permite a reprodução de livros impressos, apoiados no papel – invento

atribuído aos chineses, por volta de 105 a. C., adotado pelos árabes por volta ano 793 d. C. e que chega à Europa, finalmente, em meados do século XIII (ZILBERMAN, 2001, p. 122). É com a revolução de Gutenberg que a figura do receptor dos textos de literatura, por exemplo, começa a ganhar espaço, dado que a prensa, criada no século XV e popularizada no século seguinte, permitiu que os livros chegassem às casas da nobreza europeia. Curioso é pensar que o primeiro livro produzido por Gutenberg tenha sido exatamente uma Bíblia, reproduzindo no objeto um paradoxo religioso: embora tratasse do texto no qual a Igreja Católica se baseava para professar a fé cristã, a sua leitura era proibida e tida como perigosa; talvez o clero reconhecesse na leitura, desde o início, o maior risco para qualquer domínio totalitário, político ou ideológico. É como se já soubesse, e portanto temesse, que a expansão da consciência de si e do próprio lugar no mundo colocasse em cheque a posição do dominado em relação ao dominador.

Contudo, os livros permaneceram artefatos de luxo até, aproximadamente, a Revolução Industrial, no século XVIII. Popularizam-se a partir do alcance a eles, por exemplo, de grupos como crianças e mulheres, componentes da sociedade burguesa nos centros urbanos emergentes que acabam sendo escolarizados. O efeito da massificação urbana, somado à tecnologia em desenvolvimento, que permitia maior e melhor produção de livros, e à escolarização das massas urbanas, “desembocam no crescimento maciço do público leitor, que passou a dispor de variedade notável de formas de manifestação escrita”, dentre as quais se destacava o jornal, mas que também provocava a produção de textos de literatura dedicados especialmente àquele público – mulheres e crianças. A sociedade, então, “se deparava com oferta múltipla de textos diferentes; a ficção, por sua vez, contava com consistente núcleo de interessados, ao qual cabia atrair e conquistar” (ZILBERMAN, 2001, p. 32). Como esses textos ficcionais envolvem a imaginação, a fantasia e a ficção, grupos dominantes, como a Igreja, ainda veem os livros com maus olhos, propagando o mal que a leitura supostamente frívola da literatura poderia acarretar.

Em *A ordem dos Livros* (1999), Roger Chartier discute, em perspectiva histórica, a produção, a comunicação e a recepção dos livros na medida em que estes “armazenam o saber” que constitui os leitores em suas relações com a cultura e com a sociedade. Assim, o livro é observado do manuscrito ao impresso como uma associação indissolúvel entre objeto (forma), texto (obra) e autor, pressupondo transformações nas relações entre o homem e o texto à medida que fazem surgir a própria

figura do autor e, do conhecimento emanado (e guardado) nesses livros, a idealização de uma biblioteca que contenha todos os textos já escritos. A base dessas transformações e ordenações está enraizada na circulação dos livros, que pressupõe a própria atividade leitora por parte de um público – os leitores e as leitoras, distribuídos de diferentes maneiras e por diferentes caminhos na cartografia da leitura.

O primeiro ponto observado nesse processo condiciona a formação de comunidades de leitores à circulação dos livros – e, tocante a isso, à própria leitura. Dado que o texto escrito, construído a partir das letras do alfabeto, constitui o conteúdo do suporte pelo qual ele se apresenta, Chartier observa que “um texto só existe se houver um leitor que lhe dê significado” (1999, p. 11). Logo, uma compreensão do livro enquanto suporte deve buscar reconhecer o que acontece entre a forma – o texto, materializado no livro – e o leitor ou a leitora quando realiza a leitura. Nesse sentido, Chartier afirma que

o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. [...] A ordem dos livros tem também outro sentido. Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais estão suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros. (1999, p. 8)

De todo modo, é correto afirmar que a leitura possui variantes que se diferenciam no contato entre o objeto (o texto que se materializa no livro) e a própria realização da leitura; Chartier cita três dessas variações. A primeira delas trata das transformações que textos “estáveis” (do ponto de vista em que foram concebidos) sofrem ao chegarem às suas formas impressas. Quando um texto recebe certo “tratamento editorial”, as suas transformações básicas modificam os seus “registros de referência e as suas maneiras de interpretação” (CHARTIER, 1999, p. 18). A segunda variação trata da constituição de novos públicos a partir das modificações de edições das obras. A partir da interferência editorial, a estrutura do livro é projetada para se adequar àquilo que se acredita ser a expectativa daquele público, formatada num suposto “modo de leitura” mais acessível. “Pela recorrência de formas muito

codificadas, pela repetição de temas semelhantes de um título ao outro, pelo reemprego das mesmas imagens, o conhecimento do texto já visto é utilizado para a compreensão de novas leituras” (CHARTIER, 1999, p. 20).

A terceira variante – talvez a mais importante na relação entre texto, livro e leitura – surge quando “um texto, estável na sua leitura e fixo em sua forma, é apreendido por novos leitores que o leem diferentemente de seus predecessores” (CHARTIER, 1999, p. 22). Se o impresso possui forma estática, significa que as formas distintas de apreensão atribuídas a novas leituras estão alocadas nos distintos sentidos que o texto pode proporcionar; quem depreende tais sentidos é, por excelência, o leitor e a leitora. Essa variação pode se dar quando a compreensão pela leitura pressupõe uma oralização ou visualização; entre uma leitura intensiva ou extensiva; e/ou, por fim, entre leituras realizadas na intimidade ou no coletivo.

Outro ponto a ser pensado nessa relação (texto, livro e leitura) é a “constituição” do autor, principalmente quando se questiona a sua influência sobre a obra. Chartier afirma que “os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados” (1999, p. 17). Logo, sua criação é “materializada” no texto; este, por sua vez, se realiza em forma física no livro, o que implica a participação daqueles que dão forma a essa materialidade, e também daqueles que, finalmente, comercializam o produto.

É no início do século XVIII que os direitos sobre a obra passam a ser legitimados ao escritor, quando se observa que sua composição é fruto de um trabalho pessoal – logo, o escritor deve ter o direito de dispor do seu produto ao seu próprio gosto. Apesar de reconhecida a sua “propriedade” sobre a própria criação, e mesmo nos casos mais otimistas em relação à produção do livro, quando todos os desejos do autor são respeitados, a sua posição entre texto, livro e leitura ainda é de dependência, porque as marcas que deixa no texto à guisa do leitor – os vazios ou espaços em branco citados por Iser, preenchidos por aquele que lê com a sua experiência e ressignificados a partir do ato da leitura – nem sempre operam da maneira que o autor deseja, e isso não o faz o “mestre do sentido”, como indica Chartier.

Um exemplo da posição do autor em relação à (re)produção do livro e sua preocupação com a escrita pode ser encontrado em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. O seu narrador, Rodrigo S. M., passa grande parte do início da novela anunciando ao seu leitor/interlocutor que irá contar a história da nordestina Macabéa – que, como ele declara, trata de uma história real, embora por ele inventada. Ocor-

re que, nesse mesmo início, no lugar de apresentar a história de Macabéa, que seria supostamente o seu objetivo, Rodrigo acaba por falar muito mais de si e de sua preocupação com a redação do livro, insistindo no fato de sua escrita configurar um exercício profundo de simplicidade da linguagem:

Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho.
Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? (LISPECTOR, 2017, p. 47)

A inquietação do narrador sugere que sua preocupação é de um tempo presente, tal como sua narrativa. Mais adiante, Rodrigo afirma:

Como que estou escrevendo na hora mesma em que sou lido. (Lispector, 2017, p. 47)

Estar escrevendo ao instante em que é lido parece impossível à verossimilhança, pelo simples fato de que a obra, impressa aos milhares, chega (com sorte) ao alcance de milhares de leitores e leitoras que não apenas a leem em momentos distintos, mas também em modos e velocidades diferentes. Mais que isso, trata-se de uma obra lançada por Clarice Lispector em 1977, obviamente escrita meses antes de seu lançamento, o que por si só impede, hoje, uma leitura ao pé da letra da afirmação do narrador; e, também, é uma obra escrita por uma mulher, cuja narração se dá na voz de um homem – o que colocaria em dúvida a identidade de quem está escrevendo, enfim, a história. O que se tira de verossímil no presente caso nada mais é, na realidade, do que um exemplo fiel do processo de comunicação que envolve a autora/o narrador enquanto polo emissor, e o leitor/a leitora no polo receptor. Escrever à hora em que se é lido parece, nesse parâmetro, aproximar o máximo possível a linguagem verbal escrita da linguagem verbal falada, como se o “ser lido” fosse, na verdade, “ser ouvido”.

Quando tenta, de alguma forma, justificar sua história inventada, mas que mesmo assim é real, posto que pode se passar com qualquer nordestina, segundo Rodrigo S. M., o narrador antecipa a pergunta que poderia ser feita pelo leitor:

Como é que sei tudo o que vai se seguir e que ainda o desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina. Sem falar que eu

menino me criei no Nordeste. Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos. (LISPECTOR, 2017, p. 48)

No momento em que Rodrigo S. M. afirma, em suposta despretensão, que “sem falar que eu menino me criei no Nordeste”, como se o “sem falar” fosse algo supérfluo a ser somado na explicação, na verdade ele está anunciando a sua parcela de identificação com a protagonista Macabéa (a essa altura da novela ainda não nomeada). Tratando da concepção e recepção da obra literária, ou mesmo do processo comunicativo, esse é o exemplo de que o autor/emissor traz ao seu discurso a sua experiência prévia como leitor do mundo. Rodrigo tem ciência disso, posto que afirma “também sei das coisas por estar vivendo”. Uma vez que é intenção do narrador/escritor manter a sua prosa como um diálogo, a frase final do trecho citado corrobora que ele está chamando os seus leitores/interlocutores (posto que os verbos do período estão conjugados no plural) a trazerem, à leitura da narrativa, as suas experiências prévias de leitura.

Rodrigo S. M. é perseverante ao retificar, em mais de um momento, que sua escrita será feita com simplicidade. Sua narração, no entanto, por simples que seja, não o livra do status “dependente” em relação à produção do livro, posto que se subordina à interpretação do leitor. Ilustremos com o trecho abaixo:

Proponho-me que não seja complexo o que escreverei, embora obrigado a usar as palavras que vos sustentam. A história – determino com falso livre-arbítrio – vai ter uns sete personagens e eu sou um dos mais importantes deles, é claro. Eu, Rodrigo S. M. Relato antigo, este, pois não quero ser modernoso e inventar modismos à guisa de originalidade. Assim é que experimentarei contra os meus hábitos uma história com começo, meio e “gran finale” seguido de silêncio e de chuva caindo. (LISPECTOR, 2017, p. 48)

A chave para a dependência do Rodrigo autor/narrador não está no fato de incluir-se entre os personagens, ou de não arriscar-se a um suposto “modismo” para a criação literária, muito menos em ir contra seus próprios hábitos e criar uma história com começo, meio e fim. A dependência fica declarada por ele quando afirma, entre travessões, que as determinações sobre a história vêm com falso livre-arbítrio, de modo que suas intenções pessoais não sejam necessariamente impostas à narrativa, muito menos vinculadas à recepção dos sentidos nela encontrados por aque-

les que a leem. Apesar disso, Rodrigo é ciente de que faz um livro, deixando claro com todas as letras em meio às digressões que precedem a história de Macabéa:

Sei que estou adiando a história e que brinco de bola sem a bola. O fato é um ato? Juro que este livro é feito sem palavras. É uma fotografia muda. Este livro é um silêncio. Este livro é uma pergunta. (LISPECTOR, 2017, p. 51)

Mesmo que jogue com as sensações para anunciar, finalmente, que o livro trata de uma pergunta, Rodrigo atribui o substantivo “livro” ao texto que produz. Se ele fala enquanto escreve, e é lido simultaneamente, então ele sabe que o seu instrumento, a sua ferramenta de comunicação é não apenas a linguagem verbal ancorada no texto, mas a materialização do texto no livro. É, enfim, o próprio livro o instrumento que o narrador utiliza para falar diretamente com o leitor e a leitora.

Há um momento, no entanto, em que ele tenta afastar de si a profissão do autor, talvez em uma tentativa de equiparar a posição do leitor à sua na construção narrativa, como se fosse ele, também, um ouvinte da história de Macabéa. Afirma Rodrigo S. M.:

É. Parece que estou mudando de modo de escrever. Mas acontece que só escrevo o que quero, não sou um profissional – e preciso falar dessa nordestina senão sufoco. Ela me acusa e o meio de me defender é escrever sobre ela. Escrevo em traços vivos e ríspidos de pintura. Estarei lidando com fatos como se fossem as irremediáveis pedras de que falei. Embora queira que para me animar sinos badalem enquanto adivinho a realidade. E que anjos esvoacem em vespas transparentes em torno de minha cabeça quente porque esta quer enfim se transformar em objeto-coisa, é mais fácil. Será mesmo que a ação ultrapassa a palavra?
Mas que ao escrever – que o nome real seja dado às coisas. Cada coisa é uma palavra. E quando não se a tem, inventa-se-a. Esse vosso Deus que nos mandou inventar.
Por que escrevo? Antes de tudo porque captei o espírito da língua e assim às vezes a forma é que faz conteúdo. Escrevo portanto não por causa da nordestina mas por motivo grave de “força maior”, como se diz nos requerimentos oficiais, por “força de lei”. (LISPECTOR, 2017, p. 52)

A dúvida do narrador, agora, aparentemente acompanhada de uma mudança no modo de escrever, apoia-se no fato de ele supostamente escrever o que quer – não esqueçamos que quem narra é o mesmo Rodrigo S. M. que afirmava determinar a história com “falso livre-arbítrio”. Porém, sua preocupação parece ser válida porque acompanha a dúvida sobre a realização da linguagem, na forma da palavra, em oposição à ação descrita, colocando em cheque, mais uma vez, a possibilidade de ser lido enquanto escreve. Resta, no entanto, recorrer à liberdade atinente à comu-

nicação humana: apoiar-se nas palavras, dar o nome real às coisas e, quando não encontrá-lo, inventar, uma vez que o próprio ato de narrar é apoiado numa compreensão ampla da linguagem. Rodrigo, que busca a simplicidade, é um verdadeiro conhecedor da língua, o que sugere justificar a sua aproximação com a narração. É supostamente pelo desejo de comunicar-se que escreve, não pela história de Macabéa. Quando fala sobre ela, porém, surge-lhe outra indagação crucial:

E eis que fiquei agora receoso quando pus palavras sobre a nordestina. E a pergunta é: como escrevo? (LISPECTOR, 2017, p. 53)

Rodrigo S. M. não traz a resposta, mas justifica sua forma de escrever:

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça. (LISPECTOR, 2017, p. 54)

Pouco antes de começar, de fato, a contar a história e finalmente nomear a protagonista Macabéa, Rodrigo volta a colocar falsamente a sua posição em cheque, como que pondo a dúvida sobre o leitor e, caso não esteja invocando a sua equiparação a ele em meio à narrativa, pelo menos busca aproximar-se do seu papel como personagem, embora seja um personagem que observa e conta a história. Parece, à primeira vista, que Rodrigo teme ocupar o posto do “escritor”:

Vejo agora que esqueci de dizer que por enquanto nada leio para não contaminar com luxos a simplicidade de minha linguagem. Pois como eu disse a palavra tem que se parecer com a palavra, instrumento meu. Ou não sou um escritor? Na verdade sou mais ator porque, com apenas um modo de pontuar, faço malabarismos de entonação, obrigo o respirar alheio a me acompanhar o texto. (LISPECTOR, 2017, p. 56-57)

O exemplo de Rodrigo S. M. em *A hora da estrela* é sintomático no que diz respeito a perceber que, no jogo entre texto, livro e leitura, o papel do autor é configurado pela ação de emitir uma mensagem, criar uma narrativa por intermédio do código escrito como ferramenta, de modo que de alguma forma recai sobre ele a responsabilidade de iniciar esse ato comunicativo. Nesse processo, como observa Iser, o autor deixa rastros para a leitura a serem preenchidos pela experiência de quem ler sua obra. Para que alcance longevidade e reprodução, a criação do autor, na forma do livro, depende, desde Gutenberg, dos leitores e das leitoras que a ma-

nipulam – e é do retorno desses indivíduos que se solidifica (ou não) a carreira de um escritor. Por isso Rodrigo S. M. teme e busca distanciar-se da posição hipoteticamente superior do escritor. O livro – que é, nas palavras de Chartier, “ao mesmo tempo um objeto material e uma obra intelectual ou estética” (2017, p. 19) – parece ser, portanto, o suporte mais imediato para que as relações desencadeadas pela leitura e que envolvem o autor da narrativa se estabeleçam e se mantenham na vida em sociedade.

5.5 O livro digital: ameaça ou promessa?

O final do século passado e este breve início do terceiro milênio têm sido palco de um novo capítulo – uma nova revolução – da jornada do livro na história da humanidade, de modo que essa proximidade temporal talvez dificulte uma avaliação ampla sobre a efemeridade dos seus movimentos e desdobramentos. Iniciada nos anos 1980, a chamada revolução cibernética (ou revolução digital) é, para Chartier, mais importante do que a revolução provocada pela prensa de Gutenberg, porque “ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica aos seus leitores” (1999, p. 97). A conexão remota permite que se extravase a liberdade contida na experiência do livro a um território aparentemente sem limites, onde todos podem expressar suas opiniões. O risco talvez esteja na possibilidade de as pessoas estarem cada vez mais dispostas a escrever – ou falar, ou fotografar, ou gravar um vídeo, ou fazer um *streaming* – do que ler a expressão do outro. Se a revolução digital acarreta uma mudança no suporte através do qual os textos se comunicam com seus leitores, também promove uma profunda mudança nos hábitos da leitura do texto de literatura, posto que ler sobre a tela

abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. (CHARTIER, 1999, p. 100-101)

Em ensaio recente, Chartier (2017) buscou expandir a compreensão da cultura digital frente aos processos transformadores que ela impele à cultura escrita. De acordo com ele, “a revolução digital modificou tudo de uma vez: os suportes da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação, e as maneiras de ler” (2017, p. 18). Atestar essa afirmativa não exige tanto esforço: basta observar a ampla difusão dos *tablets*, *smartphones*, *e-readers* e *notebooks*, por exemplo, hoje ao acesso de ampla maioria da população mundial, para identificar que a portabilidade desses equipamentos, aliada à mobilidade e conectividade interativa síncrona na rede, provoca situações e modos de leitura muito diferentes daqueles tidos cinquenta ou cem anos atrás.

A revolução mais contundente, no entanto, parece dizer respeito à posição dos discursos: antes apoiado numa ordem direta e precisa, como a página impressa do livro – que não se modificava, permanecendo inabalada frente à diversidade de leitores que o manuseasse –, agora, sob o advento do hipertexto, a informação pode ser saltada com a velocidade do toque – ou do comando de voz, dependendo do aparelho portátil e do sistema operacional. Os textos que aparecem sobre as páginas da *web* ou do livro digital “não são páginas, mas, sim, composições singulares e efêmeras” (2017, p. 19), obstando em imediata fragmentação do padrão de comunicação leitor-livro que se tinha até então. Nessa mesma direção, Chartier alerta que o mundo digital

permite a digitalização dos textos já escritos, a produção de textos nascidos como digitais ou práticas de escrituras inéditas, tal como as dos *blogs* e redes sociais. Porém, impõe também a transformação das categorias mais fundamentais da experiência humana, por exemplo, as noções da amizade multiplicada até o infinito ou da identidade ou intimidade, ocultas ou exibidas, e também a invenção de novas formas de cidadania – ou de controle e censura. (2017, p. 19)

Em que pese a reprodução das obras anteriores à tecnologia digital, a mudança de comportamentos e das noções público/privado, como destaca Chartier, aparentemente permite uma nova rotação das populações mundiais, tal como fez o homem pré-histórico ao espalhar-se pelo globo. Embora se estabeleça a analogia, o que difere o comportamento, agora, é o fato de o homem adentrar um território aparentemente sem limites e ao mesmo tempo intangível, que promove “a multiplicação de comunidades separadas, cimentadas pelos usos específicos das novas técnicas” (CHARTIER, 2017, p. 20). Uma vez que seja portador de qualquer dispositivo móvel

com conexão à internet, o leitor e a leitora agora embarcam em uma viagem cujo destino não é a última página de um livro impresso, mas um sem fim de informações que podem ser alcançadas a partir do toque sobre a tela – o mesmo toque que pode, inclusive, pôr fim à jornada ao desligar o aparelho –, porque “a leitura diante da tela é descontínua, segmentada, ligada mais ao fragmento que à totalidade” (CHARTIER, 2017, P. 21).

O discurso, tal como o víamos na verbalização oral da palavra, num primeiro momento, e depois no seu registro escrito, na medida em que configura uma espécie de diálogo entre os atores envolvidos com a narrativa, também encontra um novo obstáculo, mas não sem estar dependente, em grande medida, do código alfabético. Por um lado, é certo que na rede o leitor e a leitora podem encontrar vídeos, audiolivros, conteúdos multimídia que se multiplicam infinitamente e que podem ser acessados com o toque do dedo. Para esses casos, a leitura, de certa forma, ainda está atrelada à pré-histórica capacidade de ler com os ouvidos, matizada pelo leitor da consciência mítica. Por outro lado, o leitor e a leitora contemporâneos, cujas consciências são majoritariamente existenciais – e aqui incluímos tanto aqueles que viveram a revolução e são coibidos a se adaptarem às tecnologias, quando aqueles já nascidos na era digital –, ainda precisam, para fazer a leitura do hipertexto, dominar o código escrito.

Isso implica, em certa medida, que a revolução do texto em suporte digital seja simultaneamente “uma revolução da técnica de produção e reprodução dos textos, uma revolução da materialidade e da forma de seu suporte e uma revolução das práticas de leitura” (CHARTIER, 2017, P. 23). Para o segundo caso, como já exemplificamos, basta que leitores e leitoras tenham domínio sobre o código escrito e interajam de formas distintas com o hipertexto a partir dos variados suportes a que tenham acesso, sejam eles *e-readers*, *smartphones*, entre outros. Como esse comportamento está repleto de liberdade, o primeiro caso pressupõe que haja transformações também na produção dos livros, como que deixando-os predispostos à interatividade e incompletude.

Essa situação, de acordo com Chartier, “dá ao leitor, e não ao autor ou editor, o domínio sobre a forma e o formato das unidades textuais que queira ler” (2017, p. 23). O que se vê, portanto, é a figura do autor cada vez mais dependente do leitor, que se estabiliza em um papel cada vez mais central na relação comunicativa que ainda caracteriza a leitura. Na direção da polarização proposta por Benveniste para

a relação entre o “eu” e o “tu” na realização da linguagem, parece que o leitor passa a ocupar com maior protagonismo o papel do “eu”.

O caminho para esse protagonismo não vem sozinho; pelo contrário, considerada a emergência e a efemeridade das relações sempre fragmentadas na rede, é acompanhado por uma série de dúvidas:

Como manter o conceito de propriedade literária, definido desde o século XVIII a partir de uma identidade perpétua da obra, identificável qualquer que seja sua forma de publicação, em um mundo onde os textos são móveis, maleáveis, abertos? Como reconhecer uma ordem do discurso que foi sempre uma ordem dos livros ou, para dizer melhor, uma ordem do escrito que associa estreitamente autoridade de saber e forma de publicação, quando as possibilidades técnicas permitem, sem controles nem prazos, colocar em circulação universal opiniões e conhecimentos, mas também erros e falsificações? (CHARTIER, 2017, p. 21)

As respostas a esses questionamentos ainda é por demais permeável para que se chegue a uma resolução objetiva. Talvez seja preciso esperar que as gerações que nascem em meio à cultura digital amadureçam e possam, enfim, refletir sobre ela, na mesma medida em que se concentrem em (re)estabelecer, caso seja necessário, os conceitos que envolvem a produção e circulação de livros no mundo. Chartier parece concordar com essa posição, pois coloca que as gerações mais jovens e com maiores recursos, nos países mais desenvolvidos, talvez já estejam sendo habituadas ao livro e à cultura digital (e, portanto, à leitura nesse meio) de uma maneira que possivelmente se oponha aos parâmetros estabelecidos ainda no século XVIII. De acordo com ele,

a aposta não é sem importância, pois pode levar tanto à introdução, na textualidade eletrônica, de alguns dispositivos capazes de perpetuar os critérios clássicos de identificação de obras como tal, em sua identidade e propriedade, quanto ao abandono desses critérios, para estabelecer uma nova maneira de compor e perceber a escrita como uma continuidade textual, sem dono ou *copyright*, na qual o leitor corta e reconstrói fragmentos móveis e maleáveis. (CHARTIER, 2017, p. 21)

Debater essas questões parece esbarrar sempre na possibilidade, nunca na objetividade. Em exercício não muito diferente, discutia-se muito, no início deste século, se o livro, enquanto suporte impresso do texto literário, desapareceria em meio à revolução digital, dando espaço à sua representação virtual disponível remotamente, o *e-book*. Hoje se sabe que um não desapareceu em detrimento do surgimento do outro, e alguns relatos do mercado editorial fazem crer que os livros impressos

continuam sendo vendidos tanto quanto – quando não mais que – os livros digitais. Se não fosse assim, a Amazon, maior varejista *e-commerce* de livros e dispositivos para leitura digital nos Estados Unidos, não anunciaria em 2016 a abertura de mais de 300 livrarias físicas, retomando o investimento em livros impressos (CANDIDO, 2016). Curioso é perceber o posicionamento do jornalista americano John Gapper, em reportagem para o *Financial Times* no dia 8 de fevereiro de 2017, tratando da expansão proposta pela Amazon ao abrir uma livraria em Manhattan: “A tecnologia digital não desencadeou a mesma revolução no mercado editorial que fez na música, na televisão e nos noticiários; nós ainda gostamos de ler livros” (GAPPER, 2017, s. p., tradução nossa)⁵². A última frase parece distinguir a leitura do livro impresso da leitura do livro digital, sugerindo que a experiência do leitor e da leitora é distinta quando em contato com o livro impresso ou com o *e-book* e que, de alguma forma, a preferência ainda seja dada ao livro em papel, afinal, “nós ainda gostamos de ler livros”.

Curioso é contrapor a frase destacada ao título da reportagem: “*Books are back because Amazon likes them*” (“Os livros estão de volta porque a Amazon gosta deles”, em tradução nossa). Fica implícito, a partir daí, imaginar que a opinião, o desejo ou a preferência do leitor dependem daquilo que a Amazon gosta ou acha que seja adequado, quando na verdade se observa que, se a dependência não for mútua, a Amazon é que precisa do gosto, da preferência dos leitores – caso contrário, todo o investimento anunciado não teria sentido nem lógica de mercado. Talvez o problema se concentre em perceber em que medida essa leitura do *e-book* corresponde ou se diferencia de uma experiência estética e social tal como a promovida pela leitura do livro impresso. Essa complexidade não nega, porém, dois parâmetros estabelecidos por Chartier:

Por um lado, a textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações ou demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como implica a inscrição de um texto sobre uma página, mas sim que pode ser aberta e relacional, graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais. Por outro lado, e como consequência, o leitor pode comprovar a relevância de qualquer análise, consultando, por si mesmo, os textos (mas também as imagens, as palavras gravadas ou as composições musicais) que são o próprio objeto do estudo – naturalmente, se estiverem acessíveis em uma forma digital. (2017, p. 22)

⁵² No original em inglês: *Digital technology has not unleashed the same revolution in publishing that it has for music, television and news; we still like to read books.*

Tal complexidade não pode passar distante de reconhecer, no entanto, que o papel principal ainda – e finalmente – é ocupado pelo leitor e pela leitora, embora esse protagonismo tenha tomado evidência pouco antes da chegada dos primeiros computadores – a exemplo da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, encabeçadas, respectivamente, por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser a partir da década de 1960 e debatidas no capítulo anterior. Entretanto, “a valorização do leitor e da leitura”, como afirmava Zilberman no começo do milênio, “parece chegar tarde demais: anunciam-se o final da era do livro, sua substituição por multimídias interativas, a metamorfose do consumidor de obras escritas no *nerd* internauta, aventureiro que percorre até agora desconhecidos universos virtuais” (2001, p. 105). Contudo, se “mudanças determinam não apenas rupturas, mas também continuidades, desde que adaptações ocorram” (ZILBERMAN, 2001, p. 117), é possível inferir que a valorização do indivíduo que lê aparece em um momento que se traduz mais imperioso, mais urgente: aquele em que, imersos nas conexões em rede, o leitor e a leitora podem se perder tão infinitamente que (talvez) se torne cada vez mais difícil tentar defini-lo, entendê-lo, mapeá-lo – e, da mesma forma, compreender sua relação com o texto na tela. O livro impresso não desapareceu, coexiste com o digital. Outro desafio talvez seja compreender a medida da interação que se provoca na literatura entre a materialidade e a imaterialidade do suporte, entre o impresso e o digital, assim como o modo com que o leitor se insere nesse novo capítulo da história da leitura.

A existência dos leitores, obviamente, não chegou ao fim com a revolução digital; pelo contrário, parece ter encontrado no ambiente multimídia certa perenidade que lhe garante interação física e simultaneamente ubíqua. Nesse sentido, “sem materialidade, sem localização, o texto em sua representação eletrônica pode atingir qualquer leitor dotado do material necessário para recebê-lo” (CHARTIER, 1999, p. 104). Cabe pensar, então, na forma como a interação texto-tela-leitor passa a se desenvolver, seja do ponto de vista da transmissão, da comunicação e/ou da recepção; paralelamente, cabe assegurar que o conhecimento histórico, ou seja, o que surgiu entre os primeiros manuscritos até a chegada da tela, se perpetue, não seja esquecido em detrimento do conhecimento que apenas se cria ou se “transpõe” ao digital – e com conhecimento, aqui, também se inclui a literatura, sem menosprezá-la ou diminuí-la.

Mais do que isso, é imperioso buscar não apenas conhecer esse ser que lê em sua gênese, mas também assegurar-lhe o direito ao letramento, ao acesso ao

código escrito, e aproximar-se dele por todos os caminhos – digitais e analógicos –, especialmente porque “a longa história da leitura mostra que as mutações na ordem das práticas frequentemente são mais lentas que as revoluções das técnicas ou suportes” (CHARTIER, 2017, p. 23). Só assim será possível, em nosso tempo, discutir elementos e estratégias eficazes na constituição de uma ciência que pense em “formar” leitores de literatura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras inquietações apresentadas – e não imediatamente resolvidas – na introdução dizia respeito ao aspecto como observamos a formação de leitores, indo à gênese da expressão que nomeia o processo. Dela emanavam as demais dúvidas, particularmente relacionadas à mediação da tecnologia e à incumbência dada à escola nessa suposta formação. Ocorre, como destacamos naquela seção, que a própria escola parece avançar pouco no debate porque é palco de uma grande encruzilhada: de um lado, a tecnologia é sua parceira, única capaz de auxiliá-la diante da vida hiperconectada que nos rodeia; de outro, é ela a culpada pelo afastamento dos jovens da sala de aula e da leitura do livro, posto que seus desdobramentos – em aplicativos, redes e aparelhos – são, aparentemente, muito mais atraentes aos olhos do leitor e da leitora.

É possível, porém, que não seja necessário fazer uma opção por um caminho ou outro, mas construir uma nova via a partir do reconhecimento de que o leitor lê o seu mundo à sua maneira, à sua liberdade e autonomia. Lê, sim, mesmo quando não alfabetizado: ouve músicas, lê as paisagens urbanas por onde circula, sente o gosto dos alimentos que lhe provocam distintas sensações, sente o toque de seus pares nos grupos onde circula e interage com o conjunto da sociedade por meio vários códigos, sejam eles linguísticos, sociais, religiosos, eletrônicos, entre tantos outros. A tecnologia, a bem da verdade, é só uma ponta de interação entre esses seres, o que não permite que sejam meramente categorizados como “seres digitais” e, de maneira estanque, observados como se tivessem um único tipo de comportamento. Esse ser tem voz, atitude e vontade própria, e talvez por isso mesmo não deva ser generalizadamente chamado de leitor, mas chamado também de leitora, e a partir daí acompanhado de um mapeamento antropológico e sociocultural capaz de verificar o seu comportamento e a sua demanda nos diferentes ambientes, interagindo com os seus sentidos de variadas maneiras. Basta, para isso, que nos disponhamos, enquanto academia e junto com a escola, a ler esses leitores e leitoras, distanciando-nos da “zona de conforto” do cânone para que a aproximação seja mais amistosa.

É nessa direção que o capítulo segundo, *Cartografia de leitura*, buscou verificar o comportamento do leitor, mesmo sabendo que esse levantamento de forma

alguma revelaria univocidade. Os resultados dessa análise apontam para um perfil de leitor pautado na autonomia, num cenário em que se lê mais quando na juventude, enquanto se frequenta a escola, e num contexto em que as mulheres leem mais que os homens. O acesso à leitura, embora razoavelmente equilibrado entre homens e mulheres, sugere que têm mais acesso aqueles pertencentes às classes A e B, significando sempre crescimento profissional e busca de conhecimento. Para aqueles pertencentes às classes C e D, a leitura ainda significa a possibilidade de melhorar de vida. Posto que autônomo, o comportamento leitor parece não depender tanto da influência de outras pessoas; quando essa ocorre, a mãe ocupa papel geralmente privilegiado. Ainda assim, ao longo da vida, leitores e leitoras apresentam comportamento bastante variado em relação ao acesso, às modalidades, aos locais e aos suportes de leitura – dando preferência ao livro impresso, embora não desprezem o ambiente digital no qual estão inseridos e do qual participam.

Reconhecer esses vários caminhos que os leitores, marotos e marotas, desenharam sobre o mapa da leitura, incorre em superar a definição de leitor que os próprios *Retratos da leitura no Brasil* utilizam para sua composição – como fizemos no terceiro capítulo. Logo, o leitor é não apenas aquele que leu um livro no todo ou em parte nos últimos três meses, mas todo ser humano que interage, com o mundo, com os outros seres e com os seus textos, com ampla capacidade sensorial. A base dessa possibilidade, ampliada a partir do pensamento de Paulo Freire, é constatada nas lacunas deixadas pelos *Retratos*, principalmente quando se percebe que, na última edição (2015), cujas respostas foram mais espontâneas, aqueles considerados “não leitores” possivelmente responderam afirmativamente quanto a “gostar de ler”. Frente a disso, cabe perceber de que forma a pesquisa limita a interpretação dos leitores brasileiros, deixando de lado, por exemplo, a diversidade de gênero, de constituição familiar, de etnia e de religiosidade da população. Reitera-se ampliadamente, portanto, uma constatação feita ainda quando da análise dos resultados dos *Retratos*: o perfil do leitor não se limita apenas à decodificação e manipulação dos textos escritos, mas se estende às múltiplas leituras do mundo e dos seus espaços, com autonomia e liberdade.

Isso nos leva a superar a noção de “formação”, na qual a escola aparecia como uma “fábrica” às avessas. O processo, então, deve levar em conta como desenvolver a sensibilidade desse leitor, uma vez que não há como “formá-las” ou dotá-lo de determinadas características ou capacidades sensitivas. Como todas as possibi-

lidades de leitura operam no sentido de transformar o leitor e o seu entorno, a força que exerce o comando dessas mutações é encabeçada pela consciência do leitor – o leme de nossa navegação.

O quarto capítulo buscava revelar, nessa medida, a forma como o leitor, posto que um ser humano, é soberano na natureza no sentido de nomeá-la, tal como vimos em Benjamin (1992). Assim, o mundo em que vive começa a ser compreendido quando o homem pré-histórico dá explicações aos fenômenos que o rodeiam, estabelecendo um primeiro momento da consciência humana – chamada por Gusdorf (1960) de consciência mítica. Com o advento da ciência e do desenvolvimento tecnológico, o homem desprende-se das explicações míticas para se apoiar naquelas mais racionais, pautadas numa consciência intelectual – que se baseia, para Gusdorf, na leitura do tempo. Contudo, o ser humano não encontra tranquilidade na consciência intelectual porque a ciência não dá respostas a todas as suas inquietações. Para viver tranquilamente, o homem ainda precisa do mito – e daí emerge a consciência existencial, capaz de ressignificar as ações do homem a partir da comunhão entre mito e razão. Esta continua explicando os fenômenos do mundo com base na ciência; a segunda, agora, acaba mais relacionada à capacidade imaginativa, estritamente vinculada à manifestação artística – que encontra abrigo principalmente na literatura. É dessa forma que, a partir dos estudos de Wolfgang Iser, chega-se a concluir que, entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, é sobretudo a leitura da literatura que é capaz de desenvolver a consciência do homem sempre em sentido ascendente, a uma consciência que dê conta de significar e valorizar a sua existência no mundo.

Para que se chegue a isso, cabe considerar que a leitura, posto que não ocorra somente quando realizada a partir da decodificação e apreensão do texto escrito, mas também da confluência de diversos sentidos na leitura do mundo, realiza-se a partir de distintos suportes, linguagens, formas e expressões. O quinto e último capítulo, nesse parâmetro, busca dar conta das embarcações nas quais leitores e leitoras viajam rumo à transformação de si. Quanto à leitura do mundo, o capítulo discute a voz como suporte básico para a transmissão da linguagem oral humana, e em seguida parte da voz para o corpo humano na busca de conceber um veículo para a realização dessa leitura – que, como vimos, além da palavra ouvida ou falada, agrega diversas possibilidades multissensoriais. Pensando na leitura da palavra escrita, observamos a emergência do código escrito no ocidente e as transformações ocasi-

onadas pela emergência do livro, primeiro manufaturado e depois impresso, nas relações entre o texto e a leitura, desaguando principalmente no papel desempenhado pelo autor da obra ficcional como um suposto detentor da obra, mas que se adapta à expectativa de seu público na busca da consolidação artística. Disso extraímos, à primeira vista, que a participação do leitor, principalmente a partir da Revolução Industrial, é fundamental à existência do livro, dado que não apenas o autor dobra-se às suas expectativas, mas também todo o mercado editorial. Em última análise, o capítulo verifica como o suporte digital interfere nas relações entre livro, leitor e leitura, pressupondo, agora, a partir das múltiplas possibilidades do hipertexto, uma participação ainda maior do leitor na circulação e concepção da obra de literatura – papel protagonista que corrobora, mais do que nunca, a características autônoma e livre de seu comportamento.

Vista como uma capacidade inata ao ser humano, já que se realiza pela articulação de todos os seus sentidos: visão, olfato, tato, paladar e audição, as possibilidades de leitura são sempre infinitas, sempre inesgotáveis. Com isso, e com base no seu comportamento e na forma como as leituras operam na sua consciência, pode-se afirmar que um indivíduo “nasce” leitor, e que todo o seu desenvolvimento é permeado por inúmeras e diversas leituras, capazes todas elas de provocar transformações no seu modo de vida, na sua percepção de mundo e na forma como interage com os distintos contextos ao seu redor. Logo, não é necessário falar em formar um leitor como que partindo de um suposto nada, enjaulando-o nas fábricas-escola, posto que essa suposta formação é, na verdade, constante; as interações que venham a integrar esse processo – como a que porventura ocorra com a literatura – constituem uma forma de amadurecer esse ser leitor, desenvolvendo sua consciência existencial.

O mesmo processo de transformação acontece com a leitura da literatura: a partir do momento em que possui domínio sobre o código escrito o leitor pode ter acesso a ela e, principalmente, ser capaz de emitir juízos de valor a partir daquilo que leu, influenciado pelo repertório de informações e vivências anteriores (ou mesmo concomitantes) à leitura. Nela, ele experimenta o reconhecimento do seu lugar no mundo, do lugar do outro, do contexto à sua volta, transformando-o propositivamente e transformando, também, a sua própria consciência. O leitor sempre retorna transformado do contato com um livro de literatura, o que independe do suporte em que a leitura se realize. As respostas para esse desenvolvimento e a chave para es-

sas transformações, portanto, não são encontradas necessariamente na escola e na metodologia, ou na complexidade do uso das mídias digitais, mas no leitor, no seu comportamento. Este talvez seja o melhor caminho para a educação: olhar para o indivíduo, entender sua liberdade, compreender sua autonomia, para só então lançar mão de elementos e ações que busquem não a formação, mas o desenvolvimento desses leitores e leitoras rumo a uma vida em sociedade cada vez mais plural e democrática.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno. Os muitos retratos da leitura no Brasil. In: *Retratos da leitura no Brasil 2*. Organização de Galeno Amorim. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008. p. 15-28.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novack e Maria Luiza Neri. Revisão de Isaac Nicolau Salum. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991. p. 284-293.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. Tradução de Maria Luz Moita. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992. p. 177-196.

BÍBLIA online. *João I*. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/jo/1/1+>>. Acesso em: 15 maio 2018.

CANDIDO, Marcos. Amazon vai abrir centenas de lojas físicas. *Exame.com*, 4 fev. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/amazon-vai-abrir-centenas-de-lojas-fisicas/>>. Acesso em: 26 fev. 2018

CETIC.BR. *TIC kids online Brasil 2016*. Disponível em: <<http://cetic.br/tics/kidsonline/2016/criancas/A4/>>. Acesso em: 11 maio 2018.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. Novas tecnologias e a história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 35, n. 71, p. 17-29, 2017.

CUNHA, Maria Antonieta. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “Retratos da leitura”. In: *Retratos da leitura no Brasil 3*. Organização de Zoara Failla. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012. p. 83-92.

DICIO. *Formação*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/formacao/>>. Acesso em: 18 maio 2018.

FAILLA, Zoara. Leituras dos “retratos” – O comportamento leitor do brasileiro. In: *Retratos da leitura no Brasil 3*. Organização de Zoara Failla. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012. p. 19-54.

_____. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: *Retratos da leitura no Brasil 4*. Organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 19-42.

FAVA, Rui. *Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes*. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 5. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.

GAPPER, John. Books are back because Amazon likes them. *Financial Times*, 8 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.ft.com/content/f8bd3938-ed4d-11e6-ba01-119a44939bb6>>. Acesso em: 26 fev. 2018

GUSDORF, Georges. *Mito y metafísica: introducción a la filosofía*. Traducción de Néstor Moreno. Buenos Aires: Editorial Nova, 1960.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

INSTITUTO Pró Livro. Disponível em: <www.prolivro.org.br>. Acesso em: 14 maio 2018.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996a.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. [Vol. 1]. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996b.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. [Vol. 2]. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*: edição com manuscritos e ensaios inéditos. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

LEITE, Sérgio. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: *Retratos da leitura no Brasil 3*. Organização de Zoara Failla. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012. p. 63-82.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORIGEM da Palavra. *Leitura*. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/leitura/>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PESSOA, Fernando. Arquivo Pessoa. *Impermanence – a mesquinhez*. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/3582>>. Acesso em: 16 maio 2018.

PULLMAN, Philip. *A bússola de ouro*. 2. ed. Tradução de Eliana Sabino. Rio de Janeiro: Suma de Letras, 2017.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 56. ed. São Paulo: Record, 1986.

Retratos da leitura no Brasil. [RLB 1] Disponível em: <<http://www.snel.org.br/dados-do-setor/retratos-da-leitura-no-brasil/pesquisa-de-2001/>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

Retratos da leitura no Brasil 2. [RLB 2] Organização de Galeno Amorim. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

Retratos da leitura no Brasil 3. [RLB 3] Organização de Zoara Failla. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012.

Retratos da leitura no Brasil 4. [RLB 4] Organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ROWLING, Joanne K. *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. Algumas questões sobre corpo e literatura. In: CECHINEL, André (Org.). *O lugar da teoria literária*. Florianópolis: Editora UFSC; Criciúma: EdiUNESC, 2016. p. 293-318.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: *Retratos da leitura no Brasil 3*. Organização de Zoara Failla. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012. p. 107-116.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.