

MARIA AURORA NETA

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

GOIÂNIA  
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA AURORA NETA

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Glacy Queirós de Roure.

GOIÂNIA  
2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Aurora Neta, Maria.  
A9311 A leitura como experiência estética [manuscrito] / Maria  
Aurora Neta. – Goiânia, 2014.  
130 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás, Programa de Doutorado em Educação, 2014.  
“Orientadora: Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure”.  
Bibliografia.

1. Leitura. 2. Leitores. 3. Estética. I. Título.

CDU 028(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

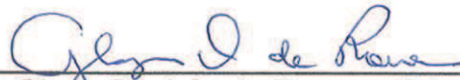
MARIA AURORA NETA

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Glacy Queirós de Roure.

Aprovada em 09 de Setembro 2014

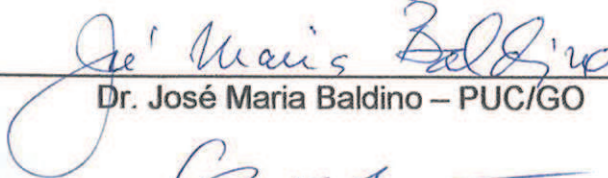
BANCA EXAMINADORA



Dr<sup>a</sup>. Glacy Queirós de Roure – Orientadora – PUC/GO



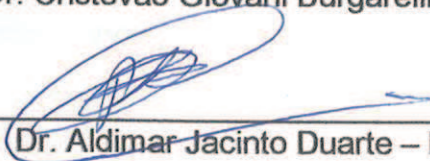
Dr<sup>a</sup>. Sonia Campaner Miguel Ferrari – PUC/SP



Dr. José Maria Baldino – PUC/GO



Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli – UFG/FE



Dr. Aldimar Jacinto Duarte – PUC/GO

Dr. Bortolo Valle – PUC/PR( suplente)

Dedico estas páginas

Às crianças, que fazem da leitura nuvens, florestas e pássaros...

Aos jovens, que fazem da leitura música, dança e luzes...

Aos adultos, que fazem da leitura caminhos...

Aos idosos, que se fazem leitura....

E ao Walderes que sabia fazer da leitura nuvens,

florestas, pássaros, música, dança, luzes,  
caminhos e se fazia leitura para os outros.

E ao Lorenzo, leitor que ainda vai nascer.

## AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que me acompanharam durante esta trajetória-travessia e a eles e elas agradeço pela presença durante este tempo. Mas, desejo evidenciar algumas destas pessoas pela marcante contribuição nesse tempo de estudos.

À minha filha Vitória, que esteve ao meu lado todos os dias. Menina que aprendeu a ler aos 5 anos e desde então nunca mais se deteve nas páginas dos livros que lê. Ela as revive, mesmo quando têm mais de 800 páginas.

Às minhas irmãs Vilma, Romenia, Vanda e Elza pelas orações, força e solidariedade. Em especial, à Vilma pelo apoio incondicional.

Ao meu irmão Rezende, pelas palavras de incentivo, pelo carinho, atenção e apoio sempre.

Aos amigos, Maria Goretti e Andrey, Cláudia Valente, Bráulio, Keila Matida, Maria Márcia e Francismar, Célia e Jair, Esmeralda, Eleno, Elizete, Lourival, Jairo, Railda, Maria Olinda, Dona Auxiliadora e Jenecy pela amizade e carinho. Em especial, à Cláudia pelas risadas que tornaram este percurso mais alegre e à Keila pelo companheirismo.

A todos os sobrinhos e sobrinhas, nas pessoas de Adolfo Bruno, Ludmila, Fabiana, Ana Beatriz, Maria Tereza, Daniel, Heloisa e Ana Carolina, pela torcida.

Às crianças de minha casa – leitores em construção, Ana Helena, Vinícius, Saske, Benjamin, Maria Fernanda, Ana Luísa, Mariana.

À professora Glacy, pelas orientações e pela educação do olhar.

Aos professores leitores, José Maria, Giovani, Zeneide, Sonia, Bortolo, Aldimar e Carla Damião, pelas contribuições dadas ao meu trabalho.

Aos colegas de trabalho da Universidade Estadual de Goiás – campus de São Luís de Montes Belos –, pelo apoio.

Ainda,

À Universidade Estadual de Goiás e Secretaria Estadual de Educação, por conceder licença para realizar este estudo.

*A experiência, e não a verdade, é que dá sentido à escritura.*

*Digamos, com Foucault,  
que escrevemos para transformar o que já sabemos  
e não para transmitir o já sabido.*

*Se alguma coisa nos anima escrever é  
a possibilidade de que esse ato de escritura,  
essa experiência em palavras,  
nos permita liberar-nos de certas verdades,  
de modo a deixarmos de ser o que somos  
para sermos outra coisa,  
diferente do que vimos  
sendo.*



*Também a experiência, e  
não a verdade,  
é o que dá sentido à  
educação.*

*Educamos para transformar  
o que sabemos,  
não para transmitir o já  
sabido.*

*Se alguma coisa nos anima  
a educar é  
a possibilidade de que esse  
ato de educação,  
essa experiência em gestos  
nos permita liberar-nos de  
certas verdades,  
de modo a deixarmos de ser  
o que somos,*

*para ser outra coisa para além do que vimos sendo.*

Jorge Larrosa e Walter Kohan

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PUC	Pontifícia Universidade Católica
GO	Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OC	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PISA	Programme for International Student Assessment
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
OC	Orientações Curriculares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos.



## RESUMO

Este trabalho, inserido na linha de pesquisa Educação, sociedade e cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Goiás, busca discutir sobre a leitura. Toma-se a leitura como objeto da tese evidenciando duas dimensões que a constitui: a técnica e a estética, partindo-se da compreensão de que os eventos sociais não devem ser naturalizados e que a realidade imediata, aparência do real, esconde realidades historicamente construídas que são justificadas ou ocultadas por formas de ver e pensar pautadas num *continuum* histórico. Assim, tem-se que a dimensão técnica se caracteriza como inteligível e configura-se pela relação que estabelece com o leitor a partir de sua essência linguística. Entende-se que essa conduz uma forma de ler que se liga ao prático e utilitário da leitura, com isso uma formação de leitor de mesma natureza. Na escola, esta dimensão tem sido enfatizada, daí ser bastante recorrente, o que a nosso ver se dá porque nesse espaço ainda há resquícios de uma visão mecanicista da educação, a qual se reflete, entre outros, no discurso presente em documentos que orientam o ensino e a aprendizagem escolar, no caso deste trabalho, especificamente sobre a leitura. Esses são enviados às escolas pelo MEC e Secretarias de Educação, tais como os que aqui são discutidos, a saber: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a Matriz de Referência do ENEM (2014) e a Matriz de Avaliação de Leitura do PISA (2013). No contraponto, tem-se a dimensão estética da leitura, que se caracteriza como perceptiva, por isso mobiliza no leitor sua percepção, o ver, o sentir e o refletir numa dinâmica que passa pelo referente, mas nele não se esgota, suscitando no sujeito leitor outra forma de perceber e significar a leitura que lhe chega às mãos. A afirmação é de que cada uma dessas dimensões produz um movimento nos sentidos do leitor ao enfatizar determinados aspectos do processo de significação desta prática, com isso constrói-se um outro tipo de formação junto a este sujeito. Os fundamentos do trabalho estão nas reflexões feitas por Walter Benjamin sobre experiência, história, memória e estética, bem como noutros estudiosos que discutem a temática em estudo por meio de um pensamento dialético. Ainda, articulam-se com a história da leitura e da formação de leitores. As ideias contidas na gama conceitual de Benjamin possibilitam repensar o porquê ou a lógica em que se assenta a ênfase na dimensão técnica da leitura na modernidade. Para se chegar a uma compreensão mais profunda da questão foi feita pesquisa qualitativa, tipificada como documental e bibliográfica. Com esta pesquisa, afirma-se que a dimensão técnica da leitura se efetiva na materialidade linguística e é percebida por meio de uma razão prática com vistas a respostas. No contraponto, a dimensão estética é percebida no movimento da percepção, do olhar, do sentir e vai além daquilo que o linguístico dá a ler, constituindo-se como experiência estética.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Experiência. Técnica. Estética. História.

## ABSTRACT

This paper, inserted in Education research, society and culture, of Graduate Program in Education PUC Goiás aims to discuss about reading. Take the reading as the object of the thesis, showing that there are two dimensions: the technical and the aesthetic starting from the understanding that social events should not be naturalized and that the immediate reality, the actual appearance conceals realities that historically constructed are justified or hidden ways of seeing and thinking guided by a historical continuum. So, it follows that the technical dimension, is characterized as intelligible and configures itself by establishing relationship with the reader from its linguistic essence. It is understood that such a form of read drives which binds to and reading practical utility, thereby forming one same type of reader. At school, this dimension has been emphasized, there is fairly frequent, which in our view is because this space there are still remnants of a mechanistic view of education, which is reflected, among others, in this speech in documents that guide teaching and school learning, in the case of this work, specifically about reading. These are sent to schools by MEC and Education Departments, such as those discussed here, namely: the Curriculum Guidelines for Secondary Education (2006), the Matrix Reference ESMS (2014) and the Evaluation Matrix Reading PISA (2013). In contrast, there is the aesthetic dimension of reading, which is characterized as perceptual therefore mobilizes reader in their perception, seeing, feeling and reflect a dynamic that goes by the referee, but it does not end, raising the otherwise subject the reader to perceive and mean reading that comes to his hands. The assertion is that each of these dimensions produces a movement in the senses of the reader to emphasize certain aspects of the practical significance of this process, it builds up a different kind of training next to this subject. We base the work are the reflections made by Walter Benjamin on experience, history, memory and aesthetics as well as other scholars who discuss the topic under study through a dialectical thinking. Still, articulates with the history of reading and educating readers. The ideas contained in the conceptual range of Benjamin enable rethink why or the logic that sits emphasis on technical dimension of reading in modernity. To reach a deeper understanding of the issue was made qualitative research, as typified documents and literature linking it to the theoretical study. With this research, it is stated that the technical dimension of reading is effective in linguistic materiality and perceived through a practical reason in order to answers. In contrast, the aesthetic dimension is perceived in motion perception, look, the feel and goes beyond what the language gives read, constituting themselves as aesthetic experience.

Keywords: Reading. Reader. Experience. Technique. Esthetics. History.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	8
SUMÁRIO .....	10
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - LEITURA NA ESCOLA: ENTRE TEXTOS E PRETEXTOS .....	17
1.1 A leitura na escola .....	20
1.2 A leitura no âmbito das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	29
1.2.1 A leitura no âmbito do ensino de língua portuguesa e literatura.....	30
CAPÍTULO II - EXPERIÊNCIA, HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESTÉTICA: CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM PELAS MÃOS DE WALTER BENJAMIN ...	51
2.1 Sobre o conceito de Experiência em Walter Benjamin .....	54
2.1.1 Contexto e tempo na tessitura da experiência .....	60
2.2 Sobre os conceitos de história e memória em Walter Benjamin.....	71
2.3 A leitura nos entremeios da estética e da razão .....	76
2.3.1 Nos fios da estética: leitura, inteligência e sensibilidade.....	80
2.3.2 Os fios da estética em Walter Benjamin.....	85
CAPÍTULO III - A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: HISTÓRIA, SENTIDOS E MEMÓRIA.....	93
3.1 Leitura: passagens de uma história em construção .....	94
3.2 Leitura: história, memória e experiência estética .....	103
3.2.1 Entre o texto e o leitor: a experiência estética da leitura .....	103
TECENDO CONSIDERAÇÕES .....	117
REFERÊNCIAS .....	123
ANEXOS .....	131
ANEXO I - Matriz de Referência do ENEM .....	132
ANEXO II - Matriz de Avaliação de Leitura do PISA .....	133
ANEXO III - Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Língua Portuguesa e Literatura .....	134

## INTRODUÇÃO

Curioso como a vida depende dessas pequeninas coisas,  
do fio de um pavio,  
do sutil fio de uma aranha tecedeira  
fazendo e desfazendo,  
criando e recriando o mundo para a gente ver,  
como uma escrita para a gente ler,  
como uma teia para nos prender.

Autran Dourado

Estas palavras de Autran Dourado têm conduzido minha trajetória como professora da educação básica em escola pública há mais de 20 anos e como professora da educação superior em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pois tenho me sentido “uma aranha tecedeira fazendo e desfazendo, criando e recriando” ideias, suspeitas, modos de ver e pensar sobre questões que perpassam a formação do homem, logo, o tecido social do qual é parte.

As discussões desta tese nascem desse “tecer e destecer” já iniciado no mestrado quando pesquisei sobre a leitura, em específico, a relação entre os jovens e a leitura. Esse estudo foi mediado pelo discurso da “não-leitura” ou da “pouca leitura” dos jovens que são estudantes. Discurso muitas vezes legitimado pelos resultados de pesquisas oficiais, como, por exemplo, os do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para discutir essa relação, que a meu ver estava (e ainda está) além do que o discurso consegue mostrar, na ocasião, evidenciei os três sujeitos nele referenciados: a leitura, o jovem e o leitor, observando como esses estão entrelaçados neste discurso, o qual, muitas vezes, de forma capciosa, encobre mais que revela. Daí a crítica ter sido construída considerando que existe um “jogo” na formação dos discursos e na história destes sujeitos, por isso serem vistos enredados nas tramas sociais, culturais, políticas e econômicas que configuram a realidade.

Ao finalizar a pesquisa, foi possível perceber que, para além do discurso da não-leitura ou mesmo da pouca leitura dos jovens/estudantes de escola pública estadual, existe um sujeito leitor que se mostra atravessado pelas leituras escolares

e também pelas leituras feitas fora da escola (no trabalho, em casa), por isso, a afirmação de que os jovens estudantes leem. No entanto, uma ocorrência que chamou a atenção diz respeito à relação que esses leitores têm estabelecido com a leitura e que nem sempre revela um leitor criativo, dinâmico e autônomo, mas um leitor que, muitas vezes, reproduz as leituras feitas pelos professores, ou seja, um leitor que é “conduzido”, que ainda procura na materialidade da palavra os sentidos para o que lê. Situação que revela um leitor dependente do código e do mediador.

Desta percepção algumas inquietações apareceram e o desejo de pensar um pouco mais a respeito do tema ainda me perseguiu, tendo em vista a ocorrência percebida que a meu ver necessitava ser repensada devido à sua relevância como forma de compreensão do movimento que existe entre a leitura e o leitor.

Assim surgiu a proposta da construção da tese, com o objetivo de investigar sobre a leitura a partir de uma perspectiva interpretativa que a apreenda para além do modo como vem se apresentando dentro da escola – instrumento/ferramenta para se obter informações ou conhecimentos, muitas vezes exteriores ao sujeito. Em outras palavras, investigar a leitura em sua dimensão técnica no contraponto a sua dimensão estética.

A escola<sup>1</sup> quando considera a leitura como ferramenta a enfatiza por meio de sua dimensão técnica, a qual se caracteriza pela sua função de “uso”. Nessa dimensão a leitura se apresenta como meio para “aplicar conhecimentos”, “fazer uso de”, “identificar e descrever” e o leitor busca na materialidade da palavra o que necessita para responder ao que lhe é solicitado. No contraponto à dimensão técnica da leitura, tem-se a dimensão estética. Por meio dessa dimensão, a leitura é apreendida pelo trabalho que o leitor realiza ao mobilizar sua percepção e, por isso, a leitura é vista como algo que desperta a sensibilidade, motiva, atravessa e interpela o leitor, tendo em vista o deslocamento provocado pela essência contida na estética.

Para refletir sobre a leitura por meio de suas dimensões técnica e estética, no âmbito deste trabalho, empreendi uma pesquisa de abordagem qualitativa, tipificada como documental e bibliográfica. Com isso, apresento o discurso presente em

---

<sup>1</sup> A saber, a escola discutida em nosso trabalho é a pública e nos remetemos à educação básica quando evidenciamos nosso objeto de estudo tomando-a como ponto de partida para a pesquisa. A escolha da escola pública não se dá dentro de uma perspectiva que a vê como “inferior” à escola particular ou mesmo porque nesta última não existam problemas relativos à leitura. A escolha se deve à minha inserção como educadora nesta rede, deste lugar me posicionar e construir interlocuções, bem como pelo meu compromisso com a educação de caráter público.

algumas orientações que compõem a ação pedagógica da escola em relação à leitura. Aqui, especificamente, o discurso contido em três documentos enviados pelo Ministério da Educação (MEC), os quais orientam e parametrizam, entre outras, as práticas de leitura nesse espaço. São eles, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OC), a Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2014) e a Matriz de Avaliação de Leitura do PISA (2013).

A decisão de discutir a leitura por meio do discurso expresso nas palavras e expressões utilizadas nos documentos parte da hipótese de que a forma como esses documentos orientam a leitura motivam a ênfase em sua dimensão prática e, como tal, constroem uma proposta de formação para o leitor de mesma natureza. A partir desse ponto de vista, apresento duas questões centrais: Por que a dimensão técnica da leitura tem sido a mais recorrente na escola? Por que a dimensão estética da leitura tem pouca evidência neste espaço? Essas se desdobram noutras que ajudam a reflexão: Por que a leitura tem sido tratada quase unicamente como instrumento ou ferramenta? Por que espera-se que a leitura sempre dê ou traga respostas? Por que ela tem sido entendida dentro de uma concepção de tempo cronológico e linear? Por que a leitura não pode ser também uma experiência de abandono das seguranças do mundo interpretado? É possível pensar a leitura como experiência? Leitura é experiência? Ela pode ser uma experiência estética? Ela pode ser experiência num contexto de não-experiência?

As possíveis respostas serão postas no conjunto deste trabalho integradas à história da leitura. Nesse sentido, vale reforçar que a história da leitura e da formação do leitor se tece na longa história social, cultural, econômica e política da sociedade. Assim, no entrelaçamento desses com a formação humana puxo alguns fios que tecem a rede da leitura, a qual tem sido há tempos objeto de investigação de vários estudiosos no Brasil e no exterior, tais como Chartier (1990; 1994; 1999; 2001; 2002), Darnton (1992), Ezequiel Teodoro (1998), Márcia Abreu (1999).

A leitura vista no entrecruzamento do desenvolvimento do homem se insere na história tanto dele como da realidade na qual se constitui, daí poder entendê-la no movimento da sociedade. Sendo assim, se a sociedade tem sido tecida no âmbito dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que a determinam, a leitura também é parte desse cenário. Por isso, ao refletir sobre a leitura não se pensa apenas nela, mas também no homem e na sociedade dentro do *continuum* histórico.

No Brasil discutir sobre leitura ainda é falar de uma situação desafiadora. Nesse sentido, resultados de pesquisas e exames que avaliam a “qualidade” da leitura que os alunos realizam evidenciam essa realidade. Sobre isso temos os resultados publicados pelo PISA<sup>2</sup> no ano de 2013, trazendo que o Brasil está ocupando a 55ª posição no ranking geral em leitura entre os 65 países participantes dessa avaliação. Isso quer dizer que na prova de leitura quase 60% dos estudantes/leitores apresentam baixa proficiência (segundo os critérios estabelecidos por este órgão para essa avaliação), isto indica que eles não são capazes de deduzir informações do texto e/ou estabelecer relações entre diferentes partes do texto, por exemplo.

Problematizando um pouco mais, Paiva et al. (2004) já diziam que, dos 5.506 municípios brasileiros que havia no país em 1999, em 20% deles não havia biblioteca pública. Em 68,5% havia apenas uma biblioteca pública e em 11% havia mais de uma biblioteca pública. Segundo outras estatísticas existem, aproximadamente, 2.008 livrarias no Brasil (num país de 86 milhões de leitores/as potenciais), o que significa uma livraria para cada 84.400 habitantes. Também, na mesma época, não havia livrarias em 64,5% dos municípios brasileiros; 56% existentes encontram-se na região sudeste e 22% na região sul, o que quer dizer que 78% das livrarias brasileiras concentram-se nessas duas regiões. Esse mesmo quadro de precariedade de condições de acesso a bens culturais atinge outros objetos de consumo cultural. Assim temos que em 92% dos municípios (quase a totalidade) não havia cinema; em 83% não havia museus; em 85% não havia teatro, sala ou espaço para apresentações teatrais ou musicais. Essa situação revela um quadro cultural ainda bastante precário no Brasil.

Vejo, pois, o problema da leitura mergulhado nesse contexto e tendo clareza de que na modernidade os bens de consumo material têm mais expressividade que os bens que enriquecem a subjetividade do homem, o que inclui a leitura como prática capaz de desenvolver a “condição sensível do homem ante ao que a

---

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment. É um programa internacional de avaliação de estudantes desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa é o principal organismo para medir a qualidade da educação no mundo. Seu objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014).



percepção e a sensibilidade geram de ético e de estético em suas escolhas”, conforme diz Haroche (2008).

Também vejo o problema da leitura imerso num tempo em que se vive sob o signo da informação, o qual propõe ao homem leituras que, muitas vezes, necessitam ser percebidas e questionadas à luz da história, da memória, do ver e do sentir e não somente pelo que ela traduz por meio das palavras e das frases dispostas nas linhas.

A partir dessas considerações, pode-se perceber que a escola, na maior parte do tempo, desenvolve um trabalho com a leitura que está ligado à sua dimensão técnica, conforme também já dito por Batista (2004). Sendo assim, forma um leitor que toma a leitura quase exclusivamente para fins determinados. Ideia que se relaciona à pretensa racionalidade que se deseja imprimir na educação. Nessa perspectiva, evidencio que a dimensão estética da leitura possibilita ao leitor construir outra forma de relação com esta prática em virtude daquilo que ela mobiliza no diálogo com seu interlocutor, conseqüentemente, participa do seu processo de formação.

Levando em conta o que exponho, fazer um estudo sobre a leitura a partir de duas dimensões que a constitui como objeto histórico, social e cultural contribui, efetivamente, para melhor compreender como cada uma delas se caracteriza, qual o papel delas no processo de formação do homem/leitor e como respondem à sociedade na qual estão inseridas.

A fundamentação da tese se efetiva por meio dos conceitos de experiência, história, memória e estética de Walter Benjamin (1984; 1994; 2012a; 2012b; 2013), de estudos de Seligman-Silva (1999; 2003), Gagnebin (1994; 2004; 2006; 2009), entre outros, que à luz de Benjamin auxiliam a análise do objeto de nossa pesquisa. A escolha teórica de base benjaminiana se justifica porque este autor empreende uma reflexão acerca da perda da experiência na modernidade e aponta para o que isso representa em termos de mudanças na percepção do homem em relação a si e a realidade dentro do contexto que vem se consolidando a partir do final do século XIX. Tal como pensar: o que muda quando a percepção humana muda?

Essas reflexões dialogam com o problema em estudo que é a leitura vista por meio das dimensões técnica e estética à medida que Benjamin põe em cena o que para ele está motivando o declínio da experiência, logo da história e da memória, e o que isso provoca no homem em relação ao seu modo de ver, perceber e significar o



mundo, bem como o que essa situação altera no movimento das práticas sociais, entre elas, a leitura, que são constituintes da formação cultural do homem e da sociedade.

Para empreender a reflexão que proponho, divido este trabalho em três capítulos com algumas subdivisões. No primeiro capítulo apresento e discuto a leitura na escola, isto feito por meio do discurso de três documentos que a ela são enviados pelo MEC: 1) As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (língua portuguesa e literatura, 2006); 2) A Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (2014); 3) A Matriz de Avaliação de Leitura do PISA (2013). Esses documentos subsidiam a elaboração de programas de ensino e direcionam o planejamento das aulas, além disso, a partir das referências conceituais que apresentam, são elaboradas as provas do ENEM e do PISA. Em especial, como estes três documentos abordam a questão da leitura em termos discursivos/conceituais e o que eles revelam acerca do trabalho realizado no âmbito da educação escolar.

No segundo, apresento as reflexões teóricas de Walter Benjamin sobre experiência, história, memória e estética, bem como de outros pesquisadores da temática. As discussões feitas a partir do que esses conceitos trazem acerca do desenvolvimento da sociedade moderna e das transformações que vão ocorrendo na vida do homem diante desta realidade, principalmente, no modo como sua percepção é alterada frente a estas mudanças iluminam o problema que ponho em questão. Isto é, como estas reflexões ajudam a pensar o problema da leitura vista por meio de sua dimensão técnica a qual se evidencia nos três documentos aqui discutidos e postos em análise junto à dimensão estética da leitura dentro deste contexto.

E, no terceiro capítulo, ponho em cena passagens da história da leitura e da formação de leitores, bem como a dimensão estética da leitura é evidenciada nas memórias de leitura de alguns leitores. Nosso olhar se dirige a essas histórias, observando como a leitura foi apreendida pelos leitores Menocchio, Freire, Proust e Benjamin e de que forma o processo de interlocução por eles realizado amplia e faz rever a leitura técnica desenvolvida na escola. Por fim, chamo a atenção para o que porta as dimensões técnica e estética da leitura e em que lugar se encontram no processo de formação do homem-leitor.

## CAPÍTULO I LEITURA NA ESCOLA: ENTRE TEXTOS E PRETEXTOS

*E, cada vez mais temos de apreender  
de novo a pensar, a ler, a escrever,  
ainda que para isso  
tenhamos de nos separar  
da segurança dos saberes,  
dos métodos e das linguagens  
que já possuímos  
(e que nos possuem).*

Jorge Larossa

A educação, a escola, a formação dos professores, o ensino e a aprendizagem, entre outros elementos da educação, têm sido discutidos frequentemente por estudiosos da Pedagogia, da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia e de outras áreas do conhecimento. Discussões importantes tendo em vista o processo de formação pelo qual passa o homem no decorrer de sua vida e o reconhecimento de que grande parte desse processo se realiza por meio da educação escolar. Sendo assim, todos os assuntos que envolvem a escola e o processo formativo decorrente de sua atuação são de interesse social e cultural porque ampliam os pontos de vista a respeito deles e os ressignificam.

No entanto, vale ressaltar que, muitas vezes, os problemas da educação, devido às suas demandas cotidianas, são reduzidos a problemas da escola, da universidade, do ensino, da avaliação da aprendizagem, das políticas educacionais, da gestão escolar – o que de fato pode ser, mas esses problemas não podem ser vistos apenas por esta via, senão corremos o risco de esquecer que a escola “é parte de realidades mais amplas e significativas, de totalidades em movimento, sem as quais ela perde o sentido e sua razão de ser. Torna-se estreita em termos de educação, de cultura, de formação, de realização da existência humana” (COELHO, 2009, p. 16). Assim, o que justifica e dá sentido à escola são os processos de formação humana que aí se realizam: a relação com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante, que a cada momento se constrói, se interroga e se recria.

Nesse processo formativo que se realiza na escola a prática da leitura tem lugar de destaque, uma vez que sua aprendizagem e o que porta possibilita ao homem integrar e interagir de forma mais significativa na sociedade. Ideia que se confirma a partir da determinação legal de que aprender a ler é um direito de todos e sua aprendizagem deve ser assegurada pelo Estado, o que evidencia o reconhecimento de sua importância dentro do processo social e cultural de formação do homem.

A saber, a ideia de leitura acompanha o homem há muito tempo. E, em meio a uma série de formas referenciadoras, uma que predominou por muito tempo foi sua associação (exclusiva) ao livro, (manuscritos antes e impressos após a invenção da imprensa por Gutemberg), assim lia-se a escrita, as palavras. Mas a palavra leitura circulava e era (e ainda é) usada para se referir a outras situações, daí que “a cigana lê a mão humana” e o astrólogo “lê o mapa astral”, os críticos afirmam “ler um filme”, os comentaristas políticos em época de eleições dizem que é preciso “ler o recado das urnas” e comumente ouve-se dizer que é preciso “ler os olhos e os gestos” do outro.

Nesse sentido, observamos que a palavra leitura tem sido usada para nomear diferentes ações. Por isso muitos conceitos já foram e são dados a ela, tais como decodificação, decifração, hábito que se deve adquirir, mais recentemente temos a leitura como uma prática cultural como diz Chartier (2001, p. 231) e para Walter Benjamin (2013) ela é “uma tarefa”. Tarefa do tradutor, do comentador, do crítico; é ela que “determina e aproxima esses diferentes modos ou estratégias de interpretação: traduzir, comentar e criticar” (LAGES, 1999, p. 45).

Objeto inquietante e desassossegador, a leitura informa, forma, ata e desata. Finalidades? Múltiplas: estudar, distrair, informar, conhecer, investigar, aprender, sentir, ver, memorar, mediar. Ler é tudo isso e muito mais, talvez aí resida sua inquietude e nossa inquietude em relação a ela. E, quanto a isso, inúmeros são aqueles e aquelas que pesquisam a seu respeito, produzindo uma ampla e valorosa literatura. Por isso, existem livros, artigos, grupos de pesquisas, congressos e seminários voltados para a questão da leitura, tal sua importância.

No Brasil, a leitura ainda é um grande desafio para a educação e, de modo geral, para a sociedade, tendo em vista, entre outras coisas, os resultados que são divulgados por diferentes órgãos a respeito da leitura dos brasileiros, em especial dos estudantes, quais sejam da educação básica ou da educação superior. Esta

situação nos motiva a buscar outras maneiras de olhar essa realidade e pensá-la a partir de outros referencias e percepções para somar aos que já existem.

Diante disso, ressaltamos que a ampliação do conceito e dos discursos sobre leitura, do que é ler, por que se lê, do como se lê, do que se lê e onde se lê justifica-se cada vez mais porque entramos no século XXI convivendo com diversos meios de comunicação de massa e outros instrumentos que advêm do desenvolvimento das tecnologias, os quais contribuem significativamente com a formação das pessoas (leitores) e influenciam sobremaneira nas suas escolhas, inclusive em suas leituras, nos seus modos de ler e de interpretar. Assim, rever, recriar, repensar e deslocar são palavras bastante significativas quando se pretende reconstruir outras maneiras de perceber essas situações as quais se tornam fundamentais quando nos propomos a debater questões que envolvem a leitura.

Discutir a respeito da leitura é uma tarefa necessária, porém complexa e que não se esgota, uma vez que é um campo amplo e também porque a palavra leitura é polissêmica. A polissemia da palavra leitura, conseqüentemente da própria leitura, se revela, entre outras coisas, na multiplicidade de complementos que a ela se pode dar. Nesse sentido, temos: leitura de quê? de que portador? de que tipo de texto? literário? jornalístico? científico? publicitário? didático? impresso? eletrônico? imagético?. Esses questionamentos põem em evidência que ao falar em leitura não se pode fechá-la nem determinar que existam formas já estabelecidas do que é ler, de como se lê e do que se lê. E mais, que existem leituras boas e ruins, certas e erradas, convenientes e inconvenientes, leituras que educam e outras que não trazem nada para quem lê.

Nesse compasso, é necessário entender a leitura como um ato de interação e de criação: uma forma de “alimentar” o mundo do sujeito com a abertura para outras e novas formas e/ou modos de ler e de se constituir leitor e homem do/no mundo. E esta realidade se mostra quando nos deparamos com os vários suportes intermediadores de leitura, sejam livros, jornais, revistas, cartazes, panfletos, outdoors, TV, rádio, celular, computador. Ainda, imagens (fotografias, gravuras), sinais, símbolos, gestos, dança, teatro, música, escultura, arquitetura e demais formas de expressão da subjetividade humana que se manifestam das mais variadas formas.

Assim, rediscutir a forma de pensar sobre a leitura e sobre o leitor torna-se importante para que outras práticas leitoras e modos de relação com a leitura

possam se constituir e que isso tenha ressonância na vida do leitor. Desse modo, nossa proposição de evidenciar a leitura como experiência estética efetiva-se como outra formulação acerca de prática tão significativa para a formação humana e vem somar às já existentes.

Para desenvolver nossas reflexões acerca desse modo de perceber a leitura, voltamos inicialmente nosso olhar para a escola, pois como educadora é desse espaço que emerge nossa inquietação. Inquietação que se relaciona à forma como a leitura tem sido apresentada e desenvolvida neste lugar, especificamente no que tange às orientações que essa instituição tem recebido para o trabalho com ela. Orientações que subsidiam e parametrizam os planos de ensino, as aulas dos professores, bem como as avaliações (internas e externas) realizadas na escola que, por conseguinte, constroem modos de ver, pensar e efetivar a leitura e nessa lógica uma proposta de formação de leitores.

### 1.1 A leitura na escola

Questões relacionadas à leitura e à escola (ensino, aprendizado, metodologias) têm sido debatidas há tempos e por vários estudiosos e grupos de pesquisadores tal sua relevância no contexto educacional, social, cultural e político. E já é praticamente unânime a ideia de que a leitura não se classifica especificamente como um conteúdo escolar, uma vez que ela é prática fundamental no processo de aprendizagem, pois é por meio dela que conhecemos e aprendemos os conteúdos das diferentes disciplinas escolares, bem como por meio de sua aprendizagem podemos realizar outras leituras, muitas outras atividades da vida cotidiana e dar sentido à realidade. Por isso, saber ler é direito de todos, preconizado por lei e como tal deve ter seu acesso assegurado pelo Estado.

Saber ler significa ter maiores condições e oportunidades de atuar de forma ativa na sociedade. Por isso a escola como instituição social tem como uma de suas funções principais o ensino e o aprendizado da leitura. Cabe, portanto, à escola ensinar a ler e garantir àqueles que nela estão o acesso à leitura, desenvolvendo uma formação que dê condições ao sujeito/leitor de atuar na sociedade e construir sua autonomia como homem histórico, social e cultural. Formação que provém dos conhecimentos científicos sistematizados nas diferentes disciplinas escolares e

daqueles que não estão situados na esfera científica, mas contribuem com a formação do homem/leitor ao mobilizar seu olhar (ver), o sentir, o refletir ante àquilo que lhe é dado a ler e significar.

Falar de leitura é discutir, portanto, um tema de grande relevância que põe em questão uma série de reflexões que abrangem processos linguísticos, discursivos, ideológicos, culturais, bem como movimentam aspectos da subjetividade do sujeito leitor. Reflexões que se expandem a diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, tais como a literatura, a linguística, a filosofia, a história. E faz repensar a própria escola quando é vista como

Repositório de conhecimentos, lugar que acumula, conserva e difunde as descobertas da atividade humana, transmite o conhecimento reduzido a informação e produto das várias áreas, desenvolve competências e habilidades, prepara os alunos para a continuidade dos estudos e o sucesso em processos seletivos. (COELHO, 2012, p. 230).

Nessa ideia contém um pouco daquilo que nos motiva a discutir sobre a leitura, pois sendo essa prática elemento central da escola, a qual se projeta para além dela, a forma como a leitura tem sido desenvolvida nesse espaço revela aspectos do que o autor coloca. E, a partir do que diz Coêlho (2012), também entendemos que muitas vezes a leitura se circunscreve a uma aprendizagem de conhecimentos que se reduz à informação e à reprodução. No entanto, o que compreendemos passa pelo entendimento de que o que os alunos (leitores) veem, leem, aprendem e fazem não é algo a ser apenas ordenado e sistematizado, mas também percebido, interrogado, refletido em seu sentido, gênese, limites e possibilidades.

Nessa direção, evidenciamos que a prática da leitura que se tem realizado na escola se entremeia a esta realidade quando ela, em sua dinâmica pedagógica, dá ênfase à dimensão técnica da leitura em detrimento à sua dimensão estética. Essa observação põe em questão tal ocorrência e a relaciona, entre outras coisas, às orientações que a escola têm recebido de órgãos governamentais por meio de documentos para o trabalho a ser desenvolvido com a leitura.

A partir dessas ideias colocamos em discussão a leitura por meio do discurso presente nas orientações contidas em três documentos encaminhados à escola, como já mencionado. Esses documentos, entre outros, têm subsidiado o trabalho

com a leitura na escola, daí a importância de problematizá-los por meio do discurso<sup>3</sup> neles contido, o qual aparece e será discutido a partir de palavras, frases e expressões utilizadas no conjunto do texto de cada um. Ainda, como não poderíamos deixar de fazê-las, tecemos considerações sobre a educação e a escola, as quais entrecruzam com a questão em tela.

Se cabe à escola o ensino e o aprendizado da leitura, já que essa prática é fundamental para o domínio dos conhecimentos por ela transmitidos, a escola se torna o lugar, em potencial, para a formação científica, social e cultural do homem/leitor. Nesse caminho, compete a essa instituição dizer quem sabe ler ou não ou quem é leitor ou não. É ela quem aprova ou reprova dizendo, por meio de certificação, quem está apto ou não a prosseguir os estudos ou a ingressar no mundo do trabalho por exemplo.

Muitas vezes, para legitimar suas ações, a escola se apropria de discursos a partir dos quais se constitui e se ampara. Tais discursos se estabelecem, entre outros, por meio de documentos que são enviados a ela por órgãos governamentais responsáveis pela educação no país, como o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Esses documentos, que contêm orientações didático-pedagógicas e conceituações, tornam-se referências e parâmetros para a elaboração de projetos, programas e planos de ensino e de estratégias relativos aos conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados pelos professores nos diferentes níveis de ensino.

No que tange especialmente à leitura, que é nosso objeto de estudo, saber quais e como têm sido as orientações dadas à escola é importante porque possibilita perceber as ideias elaboradas acerca dessa prática neste espaço, tais como concepção e finalidades da leitura e da formação de leitores<sup>4</sup>, pois nosso problema de pesquisa daí emerge e requer a formulação de uma análise do que aqui estudamos.

---

<sup>3</sup> Nosso entendimento de discurso é o que se liga à língua em movimento, por isso implica uma exterioridade da língua a qual encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguísticas. Essas questões têm estreita relação com *aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando externalizados* seja pela escrita ou pela fala. O discurso não é, portanto, a língua, nem o texto, nem a fala isolados, porém necessita desses elementos para ter existência material. (FERNANDES, 2005, p. 20, grifos nossos).

<sup>4</sup> É importante ressaltar que a literatura a respeito da história da leitura e da formação de leitores é vasta e de excelência e sobre o tema podem ser encontrados livros, revistas, artigos, grupos de estudos, dissertações e teses. Muitos estudiosos brasileiros e estrangeiros têm se dedicado a pesquisar essa temática tal sua importância.



Antes, porém, de evidenciarmos os discursos contidos nos documentos mencionados e colocá-los na cena deste texto, é importante trazer algumas considerações sobre a educação e a escola no contexto da sociedade moderna na qual se fazem presença. Uma sociedade que se solidifica ante as transformações que o desenvolvimento do capitalismo traz ao construir formas outras de relação entre as pessoas, o trabalho, entre outras coisas (FERRARI, 1991, p. 3).

A educação como parte da história do desenvolvimento da sociedade, por muitas vezes e por várias razões, tem se colocado como porta-voz da sociedade e mesmo dentro de um processo de contínuas mudanças em que está sempre se fazendo e refazendo também reafirma ou reproduz modos de ver, pensar e fazer, que demonstram que seu funcionamento ainda é fixado por categorias que fundamentam a base das atividades econômica e política, como a utilidade, conforme diz Mitrovitch (2011, p. 100).

Nesse sentido, Coêlho (2012, p. 233) também diz que “a escola tem se vinculado mais às necessidades e aos interesses dos indivíduos, às exigências da ideologia e do progresso, do prático e do útil”. Com isso, vem cultivando em seu processo de ensino e aprendizagem um reducionismo que liga a educação e o conhecimento a um pragmatismo utilitário que tem visado a preparação do sujeito para o mercado de trabalho e para os processos seletivos ofertados pela sociedade por instâncias públicas e privadas.

Infere-se, a partir disso, que essa configuração da educação responde a um modelo ou a um projeto maior de sociedade que traz em seu bojo uma visão capitalista e tecnicista da vida em sociedade, a qual se baseia numa dimensão racional que tem o cálculo matemático, o funcionamento mecanizado, o controle e a referência de um tempo cronológico e linear como orientadores da sua forma de planejamento, organização e de estabelecimento das relações sociais aí vividas.

Nesse compasso, os impactos que essa situação provoca revelam-se na constituição do homem moderno: sujeito balizado pela razão, movido pelo individualismo, pela pressa e pela certeza de que o presente porta em si tudo o que ele conhece e necessita. Diante disso, a educação escolar, envolvida nesse modo de pensar, desenvolve um ensino que se relaciona à transmissão de conhecimentos em forma de conteúdos compartimentados dados como prontos e acabados. Ainda, a informar e instrumentalizar o sujeito, adequando-o a uma inserção eficiente nesta sociedade técnica e individualista, daí surgindo a suposta necessidade de



[...] formar um homem capaz de se adequar continuamente ao mundo em transformação, o trabalhador polivalente e flexível. E, em que pesem os equívocos e as boas intenções, a escola está preocupada, sobretudo, em preparar o novo *homo faber*, capaz de se *adaptar* às circunstâncias da vida, às mudanças e às exigências do capital. O homem produtivo que sabe *fazer, cumprir ordens e executar projetos*. (COELHO, 2012, p. 233-234, grifos do autor)

Essa escola preocupada em atender as demandas de uma sociedade que vive com pressa, em preparar mão de obra; considerada um lugar de transmissão do conhecimento sistematizado a ser apropriado pela pessoa, assim preparando-a para a continuação dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho é reducionista, limitada e apresenta-se empobrecida do ponto de vista da cultura e da formação. Assim, a escola em todos os seus níveis de ensino tem buscado “formar” indivíduos

Para serem bem sucedidos na vida, arrumarem um bom emprego, ganharem dinheiro, usufruírem de todos os prazeres imagináveis e possíveis, muitas vezes entendidos em si mesmos como fins, livrando-nos das preocupações com o mundo natural, o meio ambiente, o esgotamento dos recursos naturais e, sobretudo, com o outro, o desemprego, a fome, a miséria, a vida coletiva, a ética, numa palavra, da responsabilidade com o presente e o futuro da humanidade. (COELHO, 2009, p. 16).

Nessas ideias não há a pretensão de desqualificar ou dizer que a escola não deve contribuir para o crescimento profissional da pessoa, nem garantir-lhe condições para continuar seus estudos ou ingressar no mundo do trabalho, ao contrario disso, estas são finalidades inerentes a ela. Mas, ela não pode se prender a isso de uma forma tão racional, nem mesmo assumir lógicas e práticas próprias do mercado ou do mundo dos negócios e aplicá-las à educação, bem como, apresentar ou ensinar como natural e verdadeiro somente o que vem perpassado pela racionalidade.

E mais, a escola não pode pensar e avaliar realidades que por natureza são qualitativas com parâmetros e critérios técnicos, burocráticos e práticos, uma vez que a constituição do sujeito se dá nos entremeios da razão e da percepção ou da objetividade e da subjetividade numa dinâmica interdependente. Pois, não se pode com isso, tornar integral a formação humana se seu processo formativo não incluir

mediações que viabilizem o afinamento da sensibilidade estética, como nos diz Severino e Bauer (2012b, p. 11). Por isso, é importante considerar que

É constitutivo do trabalho de professores e estudantes o cultivo da sensibilidade, da imaginação, da dúvida e do pensamento, a interrogação das ideias, dos conceitos e da prática, da busca sempre retomada da verdade, o saber com o qual se trabalha e cuja compreensão e superação persegue. Em vez de transmissão e recepção do saber como se fosse um conteúdo, produto acabado, independentemente do trabalho de sua produção e superação, o que está em questão na escola é a busca do sentido e da gênese do real, do mundo, da vida coletiva e pessoal. (COELHO, 2012, p. 242).

Discussão como esta, feita em nossos dias, já fora realizada por Walter Benjamin quando era estudante, pois o mesmo percebia realidade semelhante dentro das escolas que frequentava. Ativo no movimento estudantil, ligado às Organizações dos Estudantes Livres, membro do Movimento da Juventude Livre Alemã e colaborador da revista desse movimento, ele percebia o caráter institucional, pragmático e embaçado da escola, por isso expunha e questionava essa situação.

Isso é revelado, por meio das memórias de sua vida escolar. Por exemplo, no texto “A vida dos estudantes” as críticas do autor se dirigem ao meio acadêmico e estão relacionadas com o envolvimento da universidade com a cultura burguesa, com seu “aparelhismo interno por meio do qual seus profissionais mercantilizam o conhecimento criando para si uma atividade limitada e, para o conjunto, uma universidade abstrata” (BENJAMIN, 1984, p. 34). Com isso, defendia a ideia de que a teoria tinha que ser livre, independentemente dos interesses do Estado, de grupos e instituições particulares. Para ele, a teoria (o pedagógico) não podia sucumbir ao utilitarismo se quisesse preservar a inquietação e seu poder de questionar as coisas.

Essas ideias de Benjamin vão ao encontro do que discutimos acerca da forma como a escola tem se constituído e desenvolvido sua pedagogia. Se aqui Benjamin se refere à universidade de sua época, essa realidade tem se fortalecido ao longo do tempo e em todos os níveis de ensino. O que demonstra a consagração desse modo de as escolas se organizarem.

Nesse mesmo texto, ele critica a concepção burocrática da vida universitária que para ele é a expressão máxima da ideologia do progresso na universidade e fala que ao aliar-se ao Estado a universidade tem seus fins distorcidos (BENJAMIN, 1984, p. 32). Por isso, aos estudantes caberia lutar contra a petrificação do estudo

que a universidade reduzia ao mero acúmulo de conhecimentos sem sentido e recuperar a noção de totalidade, para criar condições para a utopia, como diz Marrach (2014). Modo de pensar que mais uma vez confirma o caráter pragmático que tem sido imprimido à educação.

Nessas ideias Benjamin mostra como vê a educação, o que pensa sobre a função da escola e entende que, ao amarrar-se às convenções da hierarquia, nela impera a burocracia, prevalecendo a informação sobre a formação. Assim, longe de ser uma comunidade comprometida com o desenvolvimento das grandes ideias da humanidade, a educação afasta-se do mundo social e esse estado de coisas marca a vida dos estudantes. Para ele, os estudantes acabam por reproduzir na escola a discrepância entre sociedade e Estado, ficando distantes da sociedade, da arte e afastados das questões de seu tempo. Situação para ele preocupante porque ela vai criando uma massa de estudantes descomprometidos com a história e sem vinculação com uma vida intelectual e social ativa e criadora.

Também em suas memórias da infância escolar em Berlim, a praticidade e a mesmice das aulas, já naquele tempo, eram por ele observadas. Assim, em seu texto intitulado “Chegando atrasado”, conta de seus atrasos para chegar à escola e do “ritual” que era atravessar os corredores silenciosos da escola até entrar em sua sala de aula. E, devido ao seu atraso, o professor retinha seu nome da lição. Assim, como não deveria mais ser chamado para ler, permanecia quieto até o toque da sineta: “mas foi tudo sem nenhuma graça” (BENJAMIN, 2012b, p. 84).

Nesse relato, mais uma vez é possível perceber o ponto de vista de Benjamin (mesmo ainda jovem) sobre a escola, a qual denomina “sem graça” porque a partir do momento que é impedido pelo professor de participar da aula passa a ser um espectador, um ouvinte.

Na mesma direção, noutro texto intitulado “A escrivainha” mais alguns aspectos da vida escolar são evidenciados e criticados por este autor. No texto, é perceptível o quanto a escola, de acordo com Benjamin, distancia o espírito lúdico e livre do estudante e o substitui pela ideia de dever e obrigação. E, mais uma vez, por meio das memórias dos tempos da escola berlinense, Benjamin (2012b) conta:

O médico achou que eu era míope e me prescreveu não só óculos, mas também uma escrivainha. Assim, frequentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivainha. Ela se transformava no palco de uma de minhas ocupações prediletas – a

decalcomania. Num instante, no lugar antes tomando pelo tinteiro, surgia uma xícara de água morna e eu começava a recortar as figuras. [...] Embora, afinal, eu me fartasse também daquele passatempo, era assim que sempre encontrava um pretexto de adiar os deveres de casa. Aquela escrivinha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivinha e eu éramos solidários frente a ele e mal me havia recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. E nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários – num lugar onde de nada valiam suas reivindicações. (BENJAMIN, 2012b, p. 120).

Dessas memórias benjaminianas pode-se dizer que, se em casa a escrivinha representa o lugar do conforto, da imaginação, das ocupações prazerosas em que se podem adiar obrigações, a escola, ao contrário, mostra sua ação pelo controle do tempo do aprendizado e pela imposição de obrigações: deveres, leituras escolhidas, repartidas com tempo determinado.

De um modo geral, os relatos de Benjamin remetem ao que ainda hoje a educação escolar faz: intercepta o sujeito a movimentar sua sensibilidade, sua subjetividade, demonstrando que nesse espaço razão e percepção não podem se entrecruzar, vigorando o caráter pragmático ali instituído. Ideias, concepções e práticas dessa natureza confirmam os rumos limitados que a escola toma quando silencia muitos dos sentidos da educação, da cultura e da formação por pautar suas ações nos domínios da razão científica.

Razão que conduz a prática escolar ao desenvolvimento de um conhecimento útil, com finalidades práticas e determinadas, em que o sensível, o perceptível, o estético têm tido pouco ou quase nada de espaço. Uma escola a serviço de uma política que enfatiza o saber-fazer. Nas palavras de Mitrovitch (2011, p. 16), “a escola transmite um saber que, segundo Benjamin, nem ela mesma está convencida de sua importância. A escola de que nos fala o filósofo, parece hoje desacostumar da experiência aqueles que lá chegam”.

Pensando por esse prisma, a escola vem demonstrando que sua função está mais próxima do ensino das respostas que das perguntas, parecendo não haver lugar no contexto das práticas escolares para a dúvida, para o provisório, para o indeterminado, para a subjetividade, para as incertezas porque a dimensão prática e objetiva tem se sobreposto à dimensão estética e sensível da vida no âmbito da educação.

Nessas ideias não há a negação nem a desvalorização do papel da escola como instituição de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos produzidos social e culturalmente pelo homem no curso do tempo e da história muito menos a pretensão de “diminuir a importância da necessária formação técnico-científica, mas de reiterar a relevância da arte e a necessidade de construção de um modo de ver que contemple o estético e assim amplie as possibilidades de ler e de sentir a realidade”, como nos diz Severino e Bauer (2012b, p. 12). Também, atentar para a tensão existente entre o oficial e o não-oficial, o racional e o subjetivo que nela sobrevivem.

Nesse sentido, ao manter um caráter de “transmissão” de conhecimentos e informações desconsiderando essas dualidades, fixando um padrão de aprendizado orientado por metas com vistas a atingir objetivos que respondem à razão do universo da sociedade capitalista, tendo como calção o progresso, a escola acaba se colocado como uma instituição de serviço e a serviço.

Diante disso, a escola, na atualidade, por meio das diferentes disciplinas, deveria portar uma exigência ética que pressupõe que educar é “voltar para o que ficou soterrado e foi esquecido pela história feliz do progresso que anula a memória do não realizado que cobra a justa realização no presente” como fala Mitrovitch (2011, p. 17). E também, reabilitar o estranhamento e dar vazão para que o estético possa aparecer, se revelar em imagens, quadros, alegorias, narrativas e figuras num reaprendizado entre palavra, leitura e imaginação.

Nessa tessitura, torna-se necessário rever como a leitura como mediadora de conhecimentos, de ideias, de atitudes e elemento da formação humana tem sido orientada na escola, já que os modos de conceituá-la, bem como a apresentação de seus resultados por essa instituição, acabam por subsidiar a organização de parâmetros e diretrizes para a sua condução na escola e propostas para a formação de leitores. Ainda, esses modos (re) direcionam a elaboração de critérios de avaliação que se tornam formas de “medir” o desempenho em leitura do sujeito leitor em diferentes exames aplicados aos estudantes/leitores em níveis municipal, estadual e nacional com ressonância na proposição de políticas para a educação.

Desse modo, entender que orientações e direcionamentos para o ensino e o aprendizado da leitura têm chegado às escolas brasileiras por meio de documentos enviados pelos governos nos interessa à medida que a escola, para um grande número de pessoas, se apresenta como um dos lugares onde mais se lê e se tem

contato com diferentes portadores e objetos de leitura, por conseguinte, um lugar privilegiado de formação de leitores: mulheres e homens que leem e dão sentido à leitura, ou seja, a uma realidade construída pela palavra.

No curso dessas reflexões, vejamos como a leitura aparece referenciada nos documentos legais: 1) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)<sup>5</sup>, 2) Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2014) e Matriz de Avaliação de Leitura do PISA (2013) e o que estas orientações revelam a respeito dessa prática.

## 1.2 A leitura no âmbito das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Como objetos de estudo e referência para o trabalho dos professores, as escolas brasileiras têm recebido, por meio de MEC, diretrizes e orientações para o ensino das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar nas diferentes séries do ensino fundamental e médio. Entre outros documentos, as escolas recebem orientações em forma de parâmetros, denominadas Orientações Curriculares (OC). Essas são meios formais de grande alcance que servem para orientar e conduzir o quê e o como organizar as disciplinas e seus conteúdos, bem como formular matrizes de referência para cada área de conhecimento dentro das escolas, com isso definem objetivos e concepções acerca de diferentes áreas e disciplinas. “Em linhas gerais, objetivam criar uma base curricular nacional comum, auxiliando na elaboração e na revisão das propostas curriculares das unidades de ensino” (MANDELLI, 2012, p. 10).

Assim, além de propor conteúdos, as OC(2006) também orientam formas de organização dos conhecimentos, modos de abordagem dos conteúdos e exemplos de comportamentos a serem seguidos pela escola por professores, coordenadores e alunos. São ainda, um conjunto de subsídios que influenciam a edição de livros didáticos e até mesmo de livros de literatura, bem como servem como aporte para a elaboração de avaliações em nível nacional, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Avaliações que têm funcionado como “termômetros” que balizam as ações dos governos frente à educação e também como dispositivos reguladores e de comparação das escolas.

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que o documento que estamos utilizando para análise não é denominado Parâmetros Curriculares Nacionais e sim Orientações Curriculares para o Ensino Médio (INEP, 2014).

Em se tratando das Orientações Curriculares, o MEC as organiza e as define a partir de três grandes áreas, por meio das quais integram-se as diferentes disciplinas escolares: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias<sup>6</sup> que abrangem tanto o ensino fundamental como o ensino médio (Educação Básica). Dentro dessas delimitações, a leitura integra-se ao primeiro conjunto e as orientações a seu respeito aparecem dentro dos direcionamentos dados às disciplinas de língua portuguesa e literatura, servindo como pressupostos para a elaboração e efetivação dos respectivos programas de ensino, tendo em vista atender aos objetivos dessa etapa de formação<sup>7</sup>.

### 1.2.1 A leitura no âmbito do ensino de língua portuguesa e literatura<sup>8</sup>

Tem sido no contexto das disciplinas de língua portuguesa e literatura que a leitura aparece com maior destaque, por isso as diferentes questões advindas do trabalho com a leitura estiveram, na maioria das vezes, na responsabilidade dessas duas disciplinas. Por essa razão, também tem ficado a cargo dos professores que ministram essas disciplinas o desenvolvido da leitura e de tudo que a ela se agrega, como o estudo da interpretação textual, da produção de textos, dos conhecimentos linguísticos e gramaticais e os estudos literários.

Nesse sentido, quanto às OC para o ensino médio (2006), de modo geral, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina de língua portuguesa no contexto dessa etapa de ensino devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta e quanto a isso são feitas as considerações acerca da forma de condução dos conteúdos dessa disciplina.

---

<sup>6</sup> As disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são: arte, educação física, língua estrangeira – inglês/espanhol –, língua portuguesa e literatura. As que compõem a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias são: biologia, física, química e matemática e as da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias são: história, geografia, sociologia, antropologia e política e filosofia. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

<sup>7</sup> Em síntese, preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo (OCEM, 2006, p. 18).

<sup>8</sup> Na maioria das escolas públicas brasileiras não há separação das aulas de português e literatura. Elas acontecem no mesmo horário e um mesmo professor é responsável pelo trabalho com as duas disciplinas. Geralmente são de 4 a 5 aulas semanais para o trabalho que envolve os conteúdos e atividades das mesmas.



Reflexões já realizadas por pesquisadores, como Filipouski e Kehwald (2012), adiantam que houve avanços no que concerne ao ensino de português, tendo em vista a contribuição dos estudos da linguística, da linguística aplicada e textual. Inclusive o tratamento dado aos textos muda, pois, ao contrário do que foi por muito tempo – pretexto para o ensino da gramática normativa –, o texto passa a ser elemento fundamental de aprendizado da língua portuguesa, tornando-se a unidade básica do ensino. Com essa outra forma de ver o texto, o ensino e a aprendizagem do português, conforme as OC (2006), advêm do estudo proporcionado pela unidade da língua, naturalmente pela mediação da leitura.

No entanto, mesmo com esses avanços nas abordagens percebemos que há, ainda, um forte cunho prescritivo-normativo e pragmático na disciplina, o qual permeia questões relativas à língua, as quais afetam a forma de ler e interpretar. Concorre para isso também o fato de o ensino de português, mesmo tendo esses parâmetros orientadores, se realizar, na maior parte do tempo, por meio do livro didático<sup>9</sup>, o que gera um ensino sequencial e linear, já que a maioria dos professores “segue” o livro na forma como ele se apresenta.

Assim, ao sequenciar as aulas pelo formato do livro didático, muito do que trazem as Orientações deixa de ser considerado, mesmo sendo o livro didático submetido à análise do governo através de órgão específico para isso. Essas situações trazem implicações no modo de realização do ensino na medida em que provocam um engessamento das atividades e a forma de desenvolver a leitura em sala de aula acaba ficando comprometida e limitada.

A partir do que se coloca, tem-se que as OC (2006) no que tange à leitura não apresenta, de forma clara, um posicionamento, ou seja, não há uma diretriz específica para ela, algo que a defina ou a conceitue, uma vez que a prática da leitura é tratada no conjunto do estudo textual. Assim, o documento não apresenta de forma pontual um conceito ou uma concepção de leitura que seria o entendimento desse documento sobre esta prática. Contudo, é possível inferir uma

---

<sup>9</sup> O livro didático é um livro de caráter pedagógico. Surgiu já na Grécia Antiga como complemento aos livros clássicos utilizados na escola, inicialmente buscando ajudar na alfabetização e na divulgação das ciências, história e filosofia. Dai que Platão aconselhava o uso de livros de leitura que apresentassem uma seleção do que havia de melhor na cultura grega. O livro didático persistiu ao longo dos séculos, sempre presente em praticamente todas as sociedades e em todas as situações formais de ensino. No Brasil, foi encampado como iniciativa do Estado durante o governo Getúlio Vargas, em cuja gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (DIAS, 2010).



ideia a esse respeito nos entremeios da discussão que se faz sobre textos e produção escrita.

Sendo assim, por meio do que o documento diz, a leitura é concebida dentro do campo das práticas sociais como uma ação de produção de sentidos que envolve o produtor e o receptor do texto, ou seja, o autor e o leitor. Em vista disso, o leitor tem um papel ativo na busca do sentido do texto, uma vez que a passividade que existia entre o leitor e o texto na leitura pressupõe-se não existir mais.

Além disso, o documento diz que é pelas “atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito” (OC, 2006, p. 23) e que é por meio das atividades de compreensão e produção de textos que ele desenvolve uma relação mais próxima com a leitura e com a escrita; por meio delas ele fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. E como sujeito, cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, “as atividades de uso da língua assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, por estarem sempre marcadas pelo contexto social e histórico no qual se concretizam” (OC, 2006, p. 24).

Essas orientações avançam em relação ao que tem marcado o ensino de português, uma vez que ao longo dos anos essa disciplina, logo os estudos que a ela se agregam, entre eles a leitura, traz uma compreensão de conteúdos que se poderia chamar de aditiva. Isto é, ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases, a juntar frases para formar textos. Esse é um modo de ver a leitura como fim em si mesma.

A partir disso, no que diz respeito à leitura, essa abordagem levou a escola a trabalhar, durante muito tempo, com “textos” que só serviam para ensinar a ler na escola e as conseqüências dessa forma de trabalho ainda podem ser vistas hoje. Sendo assim, entendemos que se o objetivo proposto por esse documento é de que o sujeito leia, interprete e produza textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, destituídas de um texto e de um contexto de maior significação.

Com isso, à medida que o texto passa a ser tomado como a unidade básica de ensino, a leitura realizada torna-se um trabalho de construção de sentidos, isto feito a partir do conhecimento que o leitor tem sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre o funcionamento da língua (como sistema) e do texto. Porém, não se pode dizer que o sentido de um texto é dado somente pelos recursos linguísticos

utilizados e por meio dos quais o texto foi construído bastando ao leitor conhecê-los e aplicá-los para elaborar a interpretação.

Por meio das Orientações se elege a leitura como produção de sentidos e, como tal, orientadora do ensino com ênfase num trabalho que possibilite letramentos múltiplos dentro de uma perspectiva interdisciplinar. A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como “ferramentas de empoderamento e inclusão social” (OC, 2006, p. 28). Ou seja, formas de inserção do homem na dinâmica do mundo social mediada por um pensamento de cunho interpretativo prático e racional que usa a leitura e a escrita “para fazer”.

Esses modos de pensar, a princípio, parecem trazer outras visões acerca do papel da leitura na escola, inclusive quando a leitura é concebida como produção de sentidos. No entanto, ao evidenciar a leitura como uma “ferramenta”, enfatiza-se o uso que se pode fazer dela para um fim determinado. Isto demonstra que mesmo em meio aos avanços apontados ainda é necessário rever as práticas relativas à língua, ao texto e à leitura que se realizam na escola, pois em meio às chamadas “novas abordagens” propostas com o intuito de promover mudanças e rupturas nas formas de ensinar e aprender língua portuguesa, pode-se perceber uma concepção de utilidade quanto ao que se ensina e ao que se aprende, evidenciando o caráter prático que se impõe à disciplina, o qual se desdobra, de forma clara, nos modos de desenvolver a leitura.

A questão do pragmatismo na leitura aparece, mesmo quando as Orientações propõem romper com a ideia de que a leitura é um ato mecânico e homogêneo, ao definir as diferentes competências e habilidades que o leitor deve desenvolver como resultado das leituras que realiza, como decodificação, seleção, antecipação, verificação, confirmação de hipóteses etc. (OC, 2006, p. 37-38). Nessa proposição, embora se tenham posicionamentos que podem motivar outras formas de ensino da língua e de trabalho com a leitura, a dimensão técnica ainda é recorrente. Nesse sentido, a leitura está mais próxima das atividades de uso prático (ler para) e menos de um movimento cuja dimensão é estética.

No âmbito dessa discussão, é importante considerar que não se pode tornar integral a formação do homem se seu “processo formativo não incluir mediações que viabilizem o afinamento de sua sensibilidade estética”, como nos fala Severino e Bauer (2012b, p. 11), pois se a dimensão técnica constrói um tipo de relação com os

objetos e com a realidade, a dimensão estética constrói um outro diálogo, mediado pela experiência do sentir com efeitos na própria capacidade de olhar. Sendo assim, notamos que embora “o estético seja mais impactante, ao afetar nosso ser, ele é mais difícil de ser traduzido em termos concretos de ação e de reflexão”, conforme fala Severino e Bauer (2012b, p.11), e talvez se encontre aí uma das razões de sua quase ausência nas Orientações Curriculares.

Enfim, nota-se que nas Orientações para o ensino e a aprendizagem de português, a leitura, mesmo figurando como uma prática mediadora, ainda está cerceada por um discurso de utilidade, de “ferramenta” que vai contribuir para o progresso da sociedade e do sujeito que dela faz uso. A partir disso, entende-se que, na educação escolar, há uma visão de racionalidade que permeia as atividades aí desenvolvidas que dialoga com a forma como a sociedade tem definido suas ações.

No que tange ao ensino de literatura, observa-se praticamente a mesma postura no que se refere a uma busca por mudanças. Ou seja, as Orientações trazem uma crítica quanto à forma como a literatura tem sido trabalhada na escola evidenciando o trabalho com a metaliteratura e, por isso, procura empreender mudanças na forma de orientar o ensino e a aprendizagem da literatura na escola.

Assim, esse documento reafirma o que pode ser visto em muitas escolas públicas: aulas de literatura transformadas em ensino de história da literatura. Isto indica que nas aulas de literatura aprendem-se aspectos da linguagem que podem ajudar numa possível compreensão dos textos literários. Ensinam-se, por exemplo, as figuras e funções da linguagem, a estrutura dos textos em prosa e em verso (características), os recursos estilísticos utilizados nos textos, o contexto dos autores e das obras literárias e o nível sintático das frases.

Entendemos que esses são conhecimentos necessários que auxiliam no processo de efetivação dos sentidos da leitura, mas não suficientes quando há a proposição de se construir uma significação para além da materialidade. Uma significação que põe o leitor em suspensão diante da leitura.

Além disso, a leitura das obras literárias fica a desejar porque, quando feita, na maioria das vezes, prende-se aos aspectos formais da obra: biografia do autor, contexto histórico, personagens, foco narrativo e outros aspectos da composição da estrutura narrativa. Sendo assim, o que ressaltamos não é a necessidade desse estudo, mas o fato de o literário propriamente dito ficar “aniquilado” dentro desse

trabalho, isto é, o estético contido na literatura fica à margem ou é escolarizado tal qual o texto do livro didático.

Com isso, a literatura que poderia ser o campo da reflexão sobre a literatura como “arte que se constrói com palavras” (OC, 2006, p. 52), sobre a estética (da literatura) e um espaço de desenvolvimento da percepção e de outros olhares acerca de tudo que a literatura porta torna-se um espaço de pragmatismo literário e, da mesma forma que a língua portuguesa, a literatura aparece para se “adquirir conhecimentos”, no caso sobre os autores e as escolas literárias as quais eles se filiam. Outras vezes, o texto literário é usado como suporte para análise sintática e morfológica, como apontam as Orientações (2006, p. 51). Ainda, usam-se exemplos colhidos dos textos literários para mostrar aos alunos “a arte do bem escrever”, pois espera-se encontrar na escritura literária a forma correta de usos da língua. Esses modos de ver e utilizar a literatura a embaça e a intercepta no que lhe é essencial – sua arte. Também distancia o leitor do texto literário que por chegar-lhe por essas vias não encontra nele sentido algum.

E quanto a esta situação, estudiosos da leitura e da literatura, como Ezequiel Teodoro, Márcia Abreu, Regina Zilberman e Marisa Lajolo<sup>10</sup> já chamaram a atenção dizendo que a leitura da literatura tem se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, seja porque está diluída em meio aos vários tipos de discursos ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos e compilações (OC, 2006, p. 55).

Nessa mesma direção, em meio a estes modos de perceber a literatura, as OC (2006, p. 55) passam a falar em leitura literária ou experiência literária a partir do seguinte entendimento:

Por experiência literária estamos entendendo o contato efetivo do leitor (estudante) com o texto. Pois, só assim será possível, ao leitor, experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. [...]. O prazer estético é, então, compreendido como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55).

Neste conceito, a princípio, há mudanças no modo de compreender a leitura da literatura, bem como a sua finalidade. É possível entender que a experiência

---

<sup>10</sup> Esses autores, entre outros, têm vasta produção acerca da leitura, tais como livros e artigos. Também grupos de estudos e pesquisas, participação em congressos, conferências, seminários e palestras, e a relevância do trabalho desenvolvido por eles tem alcance e reconhecimento em nível nacional e internacional.

literária acontece pelo incomum presente na literatura e que o leitor poderá obtê-la, como diz o documento, “pelo contato efetivo do leitor com o texto”, mas o que é isso? Como isto acontece? A não definição do que esta declaração significa deixa lacunas e pode-se depreender que o leitor terá a experiência literária ao “dominar” os recursos linguísticos presentes no texto.

Outro ponto, quando o documento define fruição como “aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens” (OC, 2006, p. 58), abre-se mais uma vez para a questão de uso, haja vista a expressão “aproveitamento satisfatório e prazeroso”. Desse modo, a leitura literária como fruição passa por um aproveitar de forma satisfatória (lembre-se que para o satisfatório existe seu contrário – o insatisfatório) o texto e motiva o prazer, o qual, nessa perspectiva, está ligado à palatabilidade ou ao consumo.

Outro aspecto referente à experiência literária é que, de acordo com o documento, a experiência da leitura literária pelo leitor se dá, inicialmente, por meio de uma leitura individual, silenciosa e concentrada. Momento indispensável para que o leitor se apropriasse do texto, o que pressupõe uma experiência solitária e individual que se dá entre texto-leitor.

Notamos, pois, que a parte do documento referente à literatura enfatiza a importância do trabalho com a leitura literária na escola e com a formação do leitor. Há o entendimento que o texto literário, por sua especificidade, é um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas no leitor e, por isso, apresenta-se como interlocutor privilegiado do texto. Diante disso, podemos observar que há nessas orientações avanços em termos conceituais no que tange ao ensino e à aprendizagem em língua portuguesa e literatura, o que é de grande valia tendo em vista o alcance deste documento.

Mas para além da ampliação dos pontos de vista sobre os temas dessas duas disciplinas, encontra-se a efetivação desta percepção no âmbito escolar, pois nas próprias Orientações há o reconhecimento das lacunas apresentadas pelos leitores no que diz respeito à leitura e à compreensão textual e de forma mais evidente quando se trata da leitura literária e da leitura de outras expressões artísticas.

Em nosso ponto de vista, essas lacunas são construídas por diferentes razões. Algumas estão na escola e são de ordem pedagógica e metodológica, no caso em tela, no trabalho com atividades de metaleitura e exercícios gramaticais,

deixando em segundo plano a leitura do texto literário (quando ocorre) e substituindo-a por resumo feito em publicações dirigidas para vestibulandos, paráfrases do professor, adaptações ou trechos da obra (OC, 2006, p. 70). Outras razões são de ordem social, cultural e política e têm maior abrangência. Elas emergem por responderem ao modelo de uma sociedade capitalista, por expressarem a ideologia dessa sociedade e em que bases ela se assenta, e tais razões ressoam, como já dito, na educação.

Razões que afetam o homem em sua condição humana à medida que, entre outras coisas, anestesia sua percepção por meio de uma racionalidade que intercepta o desenvolvimento do estético em detrimento de uma razão técnica cujo modelo está calcado no funcionamento mecanizado do relógio, na ideia de um tempo cronológico e linear, bem como no saber-fazer.

Nesse contexto, reiteramos que um trabalho que tenta submeter a leitura a uma causalidade técnica, reduzi-la a um espaço no qual ela poderia se produzir como acontecimento, capturá-la em um conceito que impossibilite o que ela poderia ter de pluralidade, prever o que ela tem de incerto, conduzi-la até um fim preestabelecido, ou seja, “convertê-la em experimento, em uma parte definida e sequenciada na direção de um modelo prescritivo de formação”, conforme diz Larossa (2002b, p. 146), está no contraponto da experiência estética aqui defendida.

Diante disso, podemos dizer que a dimensão estética da leitura promove outras formas de interação entre o homem/leitor e a realidade, diferentemente da dimensão técnica, porque ela integra um processo significativo e emancipador pelo que tem de força criativa, contribuindo assim para a explicitação/criação de sentidos ante o que nos é dado a olhar, ler e significar. Por isso, Schiller (2013) diz que “não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético”. Daí a contribuição da leitura estética para o desenvolvimento de uma outra percepção junto ao leitor do que lhe é dado a ler, bem como de uma maior fecundidade pedagógica, cultural e formativa que se dá no contexto da expressão.

### 1.3 A leitura no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> O ENEM está entre os maiores exames em larga escala do mundo, abrangendo cerca de seis milhões de pessoas ao ano. É uma avaliação em larga escala, padronizada, que baseia seus resultados no desempenho dos participantes. Um de seus objetivos é permitir a comparação das escolas brasileiras através de publicação de médias, tornando-se peça central na política brasileira de *accountability* escolar. Além disso, tem como finalidades emitir certificação de conclusão do ensino

Como as OC objetivam subsidiar a elaboração e a revisão das propostas pedagógicas das disciplinas escolares que compõem a educação básica, elas incidem sobre os conteúdos e suas formas de abordagem. Logo, elas também ressoam nos conteúdos a partir dos quais são elaboradas as questões da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente pelo governo federal aos concluintes e egressos do ensino médio, seja oriundo da educação formal/regular, seja da EJA (Educação de Jovens e Adultos)<sup>12</sup>. Foi criado na década de 1990 e formalmente aplicado pela primeira vez em 1998. Esse exame integra um conjunto de ações que fazem parte de uma reforma educacional definida em 1996 e decorrente das perspectivas nacionais para a educação no Brasil abertas pela constituição federal de 1988. Essa prova tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica e possibilitar a todos os que dela participam uma referência para autoavaliação, buscando, com isso, contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. (INEP, 2014).

A partir de 2004, o ENEM tornou-se um dos critérios de seleção para o Programa Universidade para Todos (PROUNI), programa instituído pelo MEC para a concessão de bolsas de estudo integral e parcial para cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. E, a partir de 2009, respeitando a autonomia das universidades, os resultados do ENEM vêm sendo utilizados também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, que pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com os processos seletivos próprios de cada instituição. Mais recentemente as empresas vêm utilizando os resultados desta avaliação como forma de auxiliar em seus processos de seleção profissional (INEP, 2014).

A prova do ENEM é dividida em quatro provas objetivas, contendo cada uma delas 45 questões de múltipla escolha, totalizando 180 questões e uma redação. Os

---

médio, admissão no ensino superior e ser um indicador de qualidade da educação. Atualmente, a maioria das universidades brasileiras, em especial as públicas, adota o resultado obtido pelo estudante no ENEM para ingresso nessas instituições e, por isso, nelas não há mais o tradicional vestibular (TRAVITZK, 2013).

<sup>12</sup> Ressaltamos que tem aumentado cada vez mais o número de inscritos para a prova do ENEM. Em 2013, as inscrições passaram de 7 milhões. Desses, 5 milhões fizeram a prova, o que demonstra o alcance que essa avaliação tem atingido. Disponível em: [www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br). Acesso em: 10 maio 2014.



conteúdos focalizam competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola. E, assim como as Orientações parametrizam as diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica, suas orientações também são referências para a elaboração desta avaliação. Isto significa que esta avaliação é orientada, dentre outras, a partir das proposições deste documento, bem como é elaborada a matriz de referência que norteia a definição das competências e habilidades a serem apresentadas pelos leitores da prova, os conteúdos e os direcionamentos para a redação (INEP, 2014).

A matriz de referência cobre as quatro áreas do conhecimento definidas nas Orientações: 1) Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de língua portuguesa (gramática, análise linguística e interpretação de texto), língua estrangeira (inglês ou espanhol), literatura, artes, educação física e tecnologias da informação; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de química, física e biologia; Ciências humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de geografia, história, filosofia e sociologia.

Além disso, a matriz (2014) orienta-se por 5 (cinco) eixos cognitivos<sup>13</sup> que são comuns a todas as quatro áreas. Os eixos, de uma forma geral, apresentam uma perspectiva de cunho prático/diretivo, o que demonstra a presença da dimensão técnica como forma de abordar a leitura contida na prova. Isto é possível perceber, por exemplo, pelas expressões utilizadas na descrição de cada eixo. Assim, temos: “fazer uso de”, “aplicar conceitos”, “selecionar”, “organizar”, “relacionar”, “interpretar dados e informações”.

Nesse mesmo sentido, também na descrição das competências de cada uma das áreas encontramos expressões como: “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho”; “conhecer e usar”; “compreender e usar”; “compreender a arte”; “analisar, interpretar e aplicar”; “compreender e usar os sistemas simbólicos”. E, na definição das habilidades, a mesma ideia prevalece no uso de expressões como: “identificar os elementos”, “relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação”, “usos sociais”, “utilizar os conhecimentos”, “reconhecer a importância e as diferentes funções da arte”,

---

<sup>13</sup> Os eixos são: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Cada um desses se desdobra por meio de uma descrição acerca de sua especificidade.



“reconhecer o valor da diversidade artística”, “relacionar informações sobre concepções artísticas”, “identificar elementos” (INEP, 2014).

Podemos dizer que a leitura esperada pelo leitor que faz a prova do ENEM vincula-se à informação e ao conhecimento científico obtido na escola. É uma leitura sistemática e produtiva, uma vez que o leitor precisa saber usar, saber identificar, saber relacionar, saber aplicar; precisa conhecer e reconhecer usos e formas para poder responder as questões da prova e elaborar a redação<sup>14</sup>. Aqui também a leitura é vista como um meio para se obter algo, uma leitura para ser usada com finalidades definidas e preestabelecidas.

Tal entendimento não desmerece o valor que esse modo de ler traz para o leitor, mas no tocante à dimensão estética da leitura, no âmbito do ENEM ela está apagada/interditada, mesmo quando os direcionamentos (2014) se referem ao “patrimônio literário nacional” ou “a procedimentos de construção do texto literário”, o que supostamente traria outras exigências ao leitor, já que estão ligadas à leitura literária. Porém, quando solicitam ao leitor que “relacione informações sobre” ou “estabeleça relações” ou “reconheça a presença de” a leitura se mantém exterior, e se vemos, como diz Larossa (2002b, p. 134),

[...] para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou. E isso tem a ver com conhecimento, senão com o modo pelo qual o definimos. O conhecimento moderno – da ciência e da tecnologia que tem a ver com o mundo sensato e diurno do trabalho e da vida social.

Nesses termos, encontramos a leitura encerrada mais em usos, finalidades e no caminho das respostas, e menos na mediação entre o sensível e o intelegível, entre o objetivo e o subjetivo, entre o dito e não-dito. Isto revela que a percepção de leitura documentada na matriz de referência do ENEM (2014) ainda é a que vem do mundo da certeza, e as tarefas que lhe competem estão na ordem da razão, as

---

<sup>14</sup> Entre 1998 e 2008, as provas do Enem eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um único caderno. A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por 2 áreas de conhecimento contendo 90 questões por caderno, totalizando 180 questões mais a redação. As provas são aplicadas em dois dias, sendo no final de semana (sábado e domingo) com duração de 4 a 5 horas para sua resolução e acontecem no mês de novembro do ano corrente. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores>. Acesso em: 10 fev. 2014.

quais respondem a uma forma de ensino e aprendizagem que controla a capacidade criativa do leitor diante da leitura. Mas entendemos que a escola não desconhece essa pulsão subjetiva da leitura e sua capacidade de mobilizar o sujeito para as diferentes aprendizagens que o constitui, porém ela é difícil de ser equacionada nos parâmetros da lógica racional que tem prevalecido na esfera da educação.

Nessa direção, é importante considerar que a escola procura desenvolver os eixos cognitivos, as competências e as habilidades solicitadas pelas diferentes disciplinas em atendimento ao que é definido pelas OC, o que nem sempre consegue. Mas ela acaba adotando a mesma abordagem das Orientações e da Matriz de referência no que diz respeito à forma de conceber a leitura e o seu papel nesse processo. Com essa adoção, a escola coloca a leitura na tutela de uma educação técnico-científica, tendo em vista atingir o bom desempenho dos estudantes nesta avaliação.

Frente a essas “operações pedagógicas” destinadas a controlar a leitura, a reduzir seu potencial e o que ela tem de pluralidade, a prevenir o que tem de incerto e a reduzir o espaço no qual ela possa constituir-se Experiência, é necessário pensar o desenvolvimento da leitura como a abertura do sujeito à linguagem numa dinâmica que dê possibilidade ao leitor de dissolver os esquemas de interpretação que são dados a ele já lidos e interpretados, bem como, construir um caminho “de desaprendizagem ao fim do qual o mundo aparece aberto e disposto para ser lido de outra maneira” (LAROSSA, 2003, p. 10).

Para uma leitura que fomente esse objetivo torna-se necessário lançar outros olhares ou construir outros modos de ler os textos, os quais se fazem presença nos livros, nos jornais, nas revistas, na pintura, na escultura, na arquitetura, nas imagens e construir outros movimentos diante deles. Aqui especialmente nos reportamos à leitura da escrita que é uma das formas específicas da leitura acontecer e a de maior recorrência na escola. Ademais, é por meio dessa forma de leitura que se realiza o trabalho de significação de muitas das outras manifestações da linguagem.

#### 1.4 A leitura no âmbito do PISA<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Como já mencionado, o PISA, sigla do *Programme for International Student Assessment*, que em português foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Lançado em finais dos anos de 1990, o PISA é um dispositivo de avaliação comparada das

Na construção de nossa pesquisa, trazemos outro material que compõe o problema que investigamos: a Matriz de Avaliação de Leitura apresentada pelo PISA. Dentro do estudo que fazemos ela integra o conjunto de documentos em análise, tendo em vista que, assim como os dois já postos em discussão, esse também tem sido referência para as escolas no que tange às orientações para o trabalho com a leitura. A presença dessa matriz nas escolas se justifica porque os estudantes brasileiros fazem a prova aplicada por esta organização e nela se encontram os direcionamentos a partir dos quais serão elaboradas as questões relativas à avaliação em leitura.

Essa prova faz parte de um programa internacional de avaliação de estudantes e é desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos que tenham pelo menos sete anos de escolaridade na educação básica, com isso atinge inclusive alunos que já estão cursando o primeiro ano de ensino médio. Equacionando o PISA, “em suas atividades de inquirição, organização e publicação, ele se mostra como um complexo processo de construção de um espaço de regulação política transnacional”, conforme diz Carvalho (2009).

Seu principal objetivo é avaliar se os estudantes aos 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena em sociedades modernas e uma de suas principais características é a produção de indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes<sup>16</sup> da avaliação, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica nesses países. Ainda, os resultados das provas podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas (INEP, 2014).

As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências, havendo a cada edição maior ênfase

---

performances dos escolares que vem se afirmando, ao longo da presente década, como um dos principais meios de ação da OCDE no campo educativo. Disponível em: [www.iff.edu.br/.../PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao](http://www.iff.edu.br/.../PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao). Acesso em: 30 jul. 2014.

<sup>16</sup> Atualmente participam do PISA 34 países membros da OCDE e vários países convidados. Os resultados do PISA 2012 (último publicado) congregaram 65 países. O Brasil é o único país sul-americano que participa do PISA desde sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 2008 (INEP, 2014).

em uma dessas áreas. Assim, em 2000, o foco foi em leitura; em 2003, em matemática; em 2006, em ciências. Em 2009 o PISA iniciou um novo ciclo do programa com foco recaindo novamente sobre o domínio da leitura<sup>17</sup>; em 2012, em matemática e, em 2015, será em ciências<sup>18</sup>.

Para a composição de cada avaliação, o PISA orienta-se por uma matriz de referência na qual encontram-se definições e descrições dos elementos a partir dos quais a prova é elaborada. Ou seja, as definições conceituais referentes aos conhecimentos da área a ser avaliada são orientadoras dos conteúdos das questões da prova. No caso, a matriz conceitual que nos interessa é a que se refere à leitura, tendo em vista o objetivo de nossa pesquisa e reflexão.

Na matriz de avaliação de leitura do PISA (2013), o conceito de leitura é compreendido dentro do que esse documento denomina como “letramento em leitura”, para dizer a partir de qual ponto de vista serão elaboradas as questões da prova dessa área. Sobre isso o documento diz: “letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade” (OCDE, 2014 apud INEP, 2013). E mais,

Letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo. Também inclui competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos. Assim, a leitura é vista como um processo ativo, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com o texto, a partir das ideias e experiências próprias. (INEP, 2014).

A partir do que traz o documento, observamos que na ideia geral de leitura que orienta o PISA encontra-se uma visão que envolve conhecimentos de aspectos estruturais e textuais da língua, a decodificação e a reflexão. Tais conhecimentos estariam na base para a compreensão da leitura daí, segundo a matriz, a

---

<sup>17</sup> Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009 e no ranking dos 65 países participantes o Brasil ocupa a 55ª posição. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012#leitura>. Acesso em: 30 jul. 2014.

<sup>18</sup> É importante observar que o Pisa não qualifica ou classifica indivíduos, mas produz pontuações agregadas dos estudantes que se convertem na pontuação de um país. A ideia principal da avaliação no Pisa é saber como está o sistema educacional de um país e não avaliar indivíduos em particular. (CARVALHO, 2009).

necessidade de conhecê-los para poder dar sentido àquilo que será lido e interpretado. Diante disso, entendemos que para ler e interpretar de forma “correta” a prova de leitura, o leitor precisa ter conhecimentos sobre o sistema e a estrutura da língua. Além disso, nessa ideia de letramento em leitura adotada pelo PISA podemos perceber que há também uma visão da leitura que remete ao uso, como nos documentos anteriores. Isso está imprimido, por exemplo, no termo “utilizar” e na expressão “com a função de alcançar uma meta”.

Inferimos com isso, que, para o PISA, quando o leitor conseguir usar os conhecimentos estruturais e textuais da língua a favor do texto fará uma boa leitura e, com isso, alcançará, como esperado, uma boa compreensão do texto que está sendo interpretado.

Outro aspecto observado no decorrer do documento ao trazer as descrições sobre o “largo conjunto de competências” que o leitor precisa apresentar durante a leitura, dependendo do tipo de texto que deverá ler e interpretar, é a ideia de leitura ligada ao uso e à informação. Assim, as competências relativas à leitura que o leitor do PISA deve apresentar estão relacionadas às situações ou ao contexto de leitura por ele determinados, por isso é interessante conhecê-las.

Assim, de acordo com a matriz (2013), dentro do item “domínio de leitura”, distinguem-se quatro tipos de situação ou contexto de leitura, considerando principalmente o propósito com que o texto foi elaborado, qual seja pessoal, público, educação e ocupacional. Essa finalidade prevalece sobre o uso que é feito do texto, por exemplo, um texto literário normalmente é caracterizado como pessoal, embora seja amplamente utilizado no ambiente escolar. Por sua vez, textos didáticos são considerados como educacionais.

A partir disso, o documento descreve estas quatro situações ou contexto da seguinte forma:

- *Pessoal*: tipo de leitura que atende aos interesses dos indivíduos, tanto em termos intelectuais quanto práticos. Os conteúdos típicos incluem cartas pessoais, textos de ficção, biografias e informativos lidos por curiosidade, como parte de atividades de lazer ou recreativas. No meio digital inclui a troca de e-mail, mensagens instantâneas, e blogs pessoais.
- *Público*: tipo de leitura que permite a participação em atividades mais amplas na sociedade. Inclui documentos oficiais, assim como informações sobre eventos públicos, notícias de interesse da coletividade e sítios de

notícias públicas. Em geral, essas tarefas estão associadas a contatos mais ou menos anônimos com outras pessoas.

- *Educacional*: textos desenhados especificamente para uso no ambiente escolar com o propósito instrucional. Materiais que não são escolhidos naturalmente pelo leitor, mas principalmente pelo professor. Podem ser livros didáticos ou *softwares* educacionais. As atividades desses textos normalmente são voltadas para aquisição de informação como parte de um processo de aprendizagem mais amplo.
- *Ocupacional*: textos associados ao local de trabalho, voltados ao “ler para fazer”. Podem estar associados a uma tarefa imediata a ser realizada ou a uma seção de anúncios de emprego em um jornal.

Nessa exposição, é possível observar que existem textos que podem abordar uma ou mais situações descritas conjuntamente, por isso o objetivo desta categorização é obter a maior variabilidade de textos na avaliação, não sendo uma variável especificamente a ser tratada no exame. Isto quer dizer que na prova poderão ser encontrados textos de situação ocupacional, educacional ou outro, pois a ideia é oportunizar ao leitor participante desse exame o contato com textos que tenham diferentes propósitos, formas de composição e aspectos a serem interpretados, contemplando todas as áreas de letramento em leitura propostas pelo PISA<sup>19</sup>. A partir disso, quanto ao leitor, espera-se que mobilize os conhecimentos sobre língua e texto para interpretar as leituras que lhe cheguem às mãos. Ao fazer isso, demonstrará (ou não) as competências adquiridas na escola por meio dos estudos e atividades leitoras aí realizadas.

No que tange as denominadas competências entendidas como “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999), a matriz as inscreve também dentro do item “domínio de leitura” agora no quesito “aspectos”. A saber, no âmbito desse documento, aspectos são “as estratégias mentais, propósitos ou aproximações que o leitor utiliza para interagir com os textos”. Como são interdependentes, para efeitos de avaliação, o PISA

---

<sup>19</sup> Além da situação ou contexto de leitura, o PISA agrupa e classifica os textos da prova considerando: o meio pelo qual eles se apresentam (impresso ou digital); o ambiente que abrange exclusivamente os textos em formato digital; o formato que é a forma como o texto é composto (contínuos, não-contínuos, combinados e múltiplos) e o tipo (descritivo, narrativo, argumentativo, prescritivo ou instrutivo e interativo).

distingue itens que focam um ou outro aspecto com mais ênfase, daí serem agrupados três principais: localizar e recuperar informação; integrar e interpretar e refletir e analisar.

Entendemos, pois, que a capacidade de movimentar tais competências ou a “capacidade de” no exercício de leitura e interpretação é a responsável pelo bom desempenho do leitor nessa avaliação. Desse modo, diante do que estamos refletindo, é importante trazer o entendimento acerca dos aspectos mencionados. Assim, de acordo com a matriz de avaliação (2013), a leitura feita requer:

- Localizar e recuperar informação: entende-se que enquanto recuperar descreve o processo de selecionar uma informação solicitada, localizar descreve o processo de encontrar o espaço onde a informação está localizada.
- Integrar e interpretar: integrar seria a conexão de diversas partes do texto – ou diferentes textos – para que adquiram significado, e interpretar seria o processo de construir significado a partir de algo que não está explícito no texto ou em parte dele. Os dois juntos são necessários para a construção de uma ampla compreensão do texto e como atividades que podem ser usadas para avaliar este aspecto estão incluídas a comparação e o contraste de informação – integrando dois ou mais trechos do texto. Nesse sentido, pode-se solicitar ao estudante que elabore uma interpretação global do texto, que identifique o tema abordado, que compreenda a mensagem transmitida, que deduza a intenção do autor. Pode também ser solicitado que interprete uma parte específica do texto.
- Refletir e analisar: este quesito envolve a elaboração de conhecimento, ideias ou atitudes para além do texto, visando relacionar informação presente dentro do texto com seus próprios quadros de referências de conceitos e experimentos. Refletir pode ser pensado como o ato do leitor consultar suas próprias experiências para comparar, contrastar ou traçar hipóteses. Analisar seria realizar julgamentos elaborados a partir de padrões que vão além do texto apresentado. Com isso, as atividades de refletir e analisar podem solicitar que os estudantes conectem informações do texto com conhecimentos provenientes de outras fontes e, frequentemente, os



leitores podem ser chamados a defender seu próprio ponto de vista, que para realizá-lo devem estar aptos a desenvolver e compreender o que está presente no texto e qual é o propósito desse.

Podemos observar que, de modo geral, a leitura no contexto do PISA ainda que amplie as noções de texto e interpretação, incluindo atitudes de reflexão e análise, o que é bastante relevante, tem suas bases na dimensão técnica da leitura. Pois, ao longo do documento há uma ênfase no ler como finalidade, ler para fazer ou obter algo, o que em alguns momentos é bem evidente, como nos itens “situação ou contexto e aspectos”, quando solicitam aos leitores que “selecionem, localizem, contrastem, comparem, conectem informações”; “identifiquem o tema abordado no texto, compreendam a mensagem transmitida ou deduzam a intenção do autor”.

Trata-se de perceber que esse tratamento dado aos textos decorre da mistificação da palavra escrita, que leva o leitor a buscar os sentidos da leitura naquilo que a palavra (código) consegue expressar porque acredita que nela contém o que precisa para construir o entendimento do que lê (SILVA, 1998, p.03).

A respeito das orientações acerca da leitura presentes nos documentos estudados, outros pontos poderiam ser elencados, os quais aparecem, por exemplo, quando são detalhadas as características das atividades que norteiam a avaliação dos chamados níveis de proficiência em leitura, conforme consta na matriz de avaliação de leitura (2012). No entanto, o que está problematizado acerca da leitura nos documentos citados justifica a análise do problema de nossa tese.

A partir das orientações e direcionamentos acerca da leitura contidos nos documentos aqui discutidos, podemos afirmar que a leitura realizada na escola, com vistas a uma projeção para além dela no processo de formação do leitor, ainda firma-se dentro de uma perspectiva racional subsidiada por sua dimensão técnica. Por meio dessa dimensão, a leitura é vista como “instrumento ou ferramenta para” e responde a uma necessidade.

Essa forma de apreendê-la gera leitores que a tomam como meio para se obter informações e instrumento para aquisição de conhecimentos, ou seja, leitores que a usam para a busca de respostas para o que procuram mediante a compreensão que dispõem sobre o código escrito. Nesse sentido, o que ocorre nessa forma de relação que se estabelece entre leitor e texto é que a leitura torna-se apropriação de conhecimentos tomados como utilidade. Este leitor é aquele que lê “a partir do que sabe, do que quer, do que precisa; aquele que solidificou a sua

consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão” (LAROSSA, 2002b, p. 138).

Ainda nessas orientações subjaz um conjunto de razões, modos de ver e pensar que motivam esta formulação para a leitura que se realiza na escola, traduz uma forma de significar essa prática, bem como traz uma proposta de formação para o leitor. Ambas, por estarem interrelacionadas, se enquadram no contexto de uma sociedade que a *vita activa* se sobrepõe a outras formas de ordenação social e cultural.

Formulações que revelam também a filiação a uma concepção de linguagem a partir da qual essas orientações são elaboradas, a saber, a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Daí a língua ser vista como um código ou um conjunto de signos que se combinam segundo regras capazes de transmitir mensagens ou informações de um emissor a um receptor numa dinâmica linear e contínua, sendo assim, as respostas necessárias àquilo que se lê encontram-se na própria língua, conforme podemos observar nas descrições feitas, por exemplo: “o leitor precisa saber usar, saber identificar, saber relacionar, saber aplicar; precisa conhecer e reconhecer usos e formas” para realizar as atividades de leitura e interpretação.

Modo de perceber a linguagem que é ainda bastante recorrente tanto nos domínios da educação quanto na sociedade de um modo geral o que pode ser observado na maneira como as pessoas se relacionam com a língua no ato de ler. Com isso, a leitura, como linguagem que é, ao ser considerada dentro dessa visão acaba sendo entendida nessa linearidade e com características da objetividade e da utilidade derivadas desta concepção.

Essa forma de ler o que lhes chega às mãos e que muitos leitores ainda realizam, fato já discutido por vários autores, como Silva (1998), remete à ideia de experimento ou comprovação científica, isto é, àquilo que Agamben (2005) diz a respeito da experiência que o homem moderno vem realizando e que se efetua “o mais completamente possível para fora dele: nos instrumentos e nos números” (p. 26).

Mas é também Agamben (2005) quem movimenta os sentidos dessa ideia, pois quando se refere à linguagem e sua presença na vida do homem ele fala de sua natureza ampla: “a linguagem, por sua vez, serve para manifestar o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto, o ter a sensação do bem e do

mal” (p. 15). Isso quer dizer que a linguagem ao manifestar-se nos textos traz elementos da materialidade linguística os quais podem ser capturados pelo conhecimento que o leitor possui sobre sua língua, mas outros elementos produtores de sentido dos textos não se encontram aí.

Desse modo, não é possível reduzir a uma razão prática todos os elementos que provêm da linguagem. Ideia que vai ao encontro do pensamento de Benjamin (2013) quando diz “toda manifestação da vida espiritual humana pode ser concebida como uma espécie de linguagem”. Com isso, afirma que ela é composta de uma essência linguística e de uma essência espiritual em que uma não se sobrepõe a outra porque as duas têm igual participação no processo de apreensão de sentidos.

Concepção que redimensiona o valor da linguagem naquilo que ela porta em si e que se manifesta nas mais diferentes formas de expressão humana. Por isso, qualquer tentativa de redução da linguagem necessita ser revista em vista à função central que desempenha junto à constituição do homem e devido às ressonâncias desse movimento no modo de ver e significar do leitor como sujeito social, histórico e cultural.

As considerações feitas são basilares no âmbito de nosso trabalho e visam dar mais consistência a nossa tese sobre a leitura, aqui posta por meio de suas dimensões técnica e estética. A primeira evidenciada por meio das orientações contidas nos três documentos aqui analisados. Assim, quando a escola enfatiza a dimensão técnica ela constrói um movimento linear entre o leitor e a leitura em que o elemento prático da língua porta o necessário à compreensão daquilo que ele lê, ou seja, o leitor realiza uma interpretação mediada pelo código.

No contraponto à primeira dimensão, temos a segunda que é a estética. Nesta a leitura é considerada como experiência estética que faculta ao leitor ampliar seu universo de sentidos no movimento da percepção. Isto quer dizer que o leitor realiza um trabalho para além do código e busca no estético, no mimético, os sentidos possíveis àquilo que lê. Nesse modo de ver a leitura encontra-se também o conceito de linguagem benjaminiano, tendo em vista que sua conceituação ultrapassa os domínios do comunicável que se encerra na palavra.

A linguagem para Benjamin remete ao que não está explícito, mas é possível de apreensão pelo leitor ao realizar um trabalho de “escavação” que se dá na dinâmica instaurada entre os elementos do signo linguístico e do universo semântico. Diante disso, a leitura como experiência estética contempla o *entre* da leitura que é da

ordem da sensibilidade e envia o leitor a produzir sentidos outros ao que o circunda, bem como engendra outros aspectos constitutivos de sua formação.

Considerando, portanto, a abrangência do tema de nosso trabalho, a partir desse ponto, as discussões feitas serão colocadas em interlocução com alguns dos estudos realizados por Walter Benjamin acerca da experiência, da história, da memória e da estética, também com as reflexões de outros teóricos que constroem suas críticas a partir desses conceitos e, por isso, nos dão suporte para uma compreensão mais fecunda do nosso tema de estudo.

A escolha se justifica porque as reflexões que este teórico elabora acerca das mudanças que o desenvolvimento da modernidade provoca na percepção e nos modos do homem se relacionar e interpretar a realidade com impactos nas práticas sociais e culturais que o constitui, as quais são elaboradas por meio dos conceitos mencionados ilumina nossa pesquisa. Isto feito porque a leitura é um dos processos sociais e culturais que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e do passado e em termos de possibilidade de outras significações que o tornam capaz de interpelar o que vê, sente e percebe, bem como interpelar-se e implicar-se nesta realidade, assumindo-se como sujeito que traz em si a ambivalência do olhar sensível e do olhar inteligível.

## CAPÍTULO II EXPERIÊNCIA, HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESTÉTICA: CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM PELAS MÃOS DE WALTER BENJAMIN

[...] A expressão reta não sonha.  
Não use o traço acostumado.  
O olho vê, a lembrança revê,  
e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.  
Isto seja: Deus deu a forma.  
Os artistas desformam.  
É preciso desformar o mundo:  
Tirar da natureza as naturalidades [...].

Manoel de Barros

O tema de nossa pesquisa está no tecido da educação e da sociedade levando-se em consideração o objeto leitura aqui posto em estudo. Tecemos este texto tomando como tese a leitura na proposição de ressignificá-la por meio de sua dimensão estética, vendo-a, portanto, de um outro lugar e indo ao encontro do que nos fala Barros (2001): “não use o traço acostumado”.

A partir da compreensão de que a leitura porta dimensões, entre elas a técnica e a estética, tomamos a leitura dentro dos domínios desta última como experiência estética que faculta ao leitor uma maior aproximação com o ver, o sentir, o refletir, o não-esquecer no movimento da sua percepção, em meio a sua capacidade de se orientar dentro daquilo que sua sensibilidade pode capturar. Ideia que põe em contraponto à de leitura prática vista por sua dimensão técnica que requer do leitor um movimento que se dá dentro da própria língua.

Reflexões já tecidas no primeiro capítulo deste texto põem em cena a discussão sobre a leitura que se evidencia nos documentos enviados à escola e que tem seus pressupostos em sua dimensão técnica, com desdobramentos disso na formação do leitor, logo, para além deste lugar. Nesse sentido, atentamos para o que esta situação revela: um leitor que volta sua ação leitora para o senso utilitário com ênfase no externo do conhecimento e na razão prática aos moldes do que lhe foi ensinado na escola.

Considerando, portanto, o que já foi discutido, trazemos para a tessitura de nosso trabalho as reflexões que Walter Benjamin faz sobre experiência, história, memória e estética naquilo que os caracteriza e define como formas de percepção

da realidade e da vida do homem moderno, assim, costurando o tecido a partir do qual se realiza a crítica empreendida em nosso trabalho.

O que se (re) constrói das reflexões de Benjamin e de outros pesquisadores acerca destes conceitos e do que eles nos ajudam a revisitar nosso objeto são colocados a favor da apreensão da ideia de que a leitura em sua dimensão técnica tem em seus pressupostos relação com a forma como a sociedade capitalista moderna se organiza e ordena os objetos que a constitui como espaços de formação.

As discussões destes pesquisadores motivam a compreensão de que é necessário repensar o universo das práticas sociais e culturais em meio ao qual encontra-se a leitura, uma vez que essas são meios fundamentais de constituição de ideias, de modos de ver, pensar e de significar a realidade. Diante disso, o conceito de experiência e as reflexões dele decorrentes por meio das quais Benjamin faz um diagnóstico do seu tempo evoca a possibilidade de construirmos uma crítica sobre nosso tempo, a partir de um estudo sobre a leitura, tendo em vista a atualidade do pensamento benjaminiano.

Walter Benjamin elabora suas reflexões por meio de alguns conceitos que podem ser encontrados na maioria dos seus textos e que se encontram entrelaçados dentro daquilo que chamou de perda ou declínio da experiência. Com seus estudos sobre experiência, história, memória e estética discute o que pensa, aponta qual o papel de cada um desses na composição do tecido social e na formação do homem diante da realidade que está em ascensão.

Ele mostra como percebe estes temas e os contornos que estão tomando à medida que se dá o desenvolvimento social o qual vem se consolidando a partir do final do século XIX. Com um olhar crítico enxerga em meio às transformações pelas quais vai passando a sociedade os efeitos das mudanças sociais e culturais no coletivo social, em especial, na forma como o homem vai construindo seus modos de ver, ler, sentir, recontar, rememorar, pensar, organizar e estabelecer suas relações.

Benjamin discute a respeito da perda ou declínio da experiência ou da incapacidade de contar que vai tomando conta do homem já em meados de 1913 no texto "Erfahrung". Este tema vai sendo evidenciado nos anos seguintes com a publicação dos ensaios "Experiência e Pobreza", "O narrador" e "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica" todos dos anos de 1930. Mas, de modo geral, a

temática da experiência está tecida na maioria de suas obras, decorrendo dela os de história, memória e estética, os quais aparecem num permanente diálogo que conduz à crítica ao movimento da modernidade.

É, pois, para os entremeios deste diálogo que trazemos a leitura, integrando-a a este conjunto conceitual pensado por Benjamin. Assim, passa a ser revisitada a partir de sua dimensão estética como experiência que requer do leitor o estabelecimento de uma relação com esta prática que põe em movimento sua percepção naquilo que ela lhe proporciona ver, sentir, interrogar, refletir e recontar.

Pensar a leitura no contexto das discussões acerca da experiência, pela vertente estética é oportunizar

O desencadeamento da pulsão emotiva, que envolve nossa subjetividade pelos sentimentos, pelas emoções, que faz vibrar a emotividade. É nessa esfera em que afloram pulsantes e intensos, harmoniosos, às vezes, caóticos e contraditórios, outras vezes, o desejo, o prazer, a dor, a angústia, estranhos a qualquer logicidade. (SEVERINO e BAUER, 2012b, p. 11).

Dentro do que estamos chamando de experiência estética. Experiência do sensível contido no histórico do homem/leitor que desencadeia modos de ver e sentir objetivados numa formação que entrelaça a ambivalente dinâmica deste mesmo homem no que o compõe a partir da razão e da sensibilidade.

Nesse percurso, os estudos de Walter Benjamin sobre experiência, história, memória e estética a partir dos quais demonstra sua compreensão acerca das transformações estéticas que no século XX subvertem a produção cultural, artística e política que, do seu ponto de vista, são responsáveis pelas mudanças da produção e da compreensão artísticas, logo, “pelas profundas mutações da percepção individual e coletiva dos homens na modernidade”, conforme fala Gagnebin (2009, p. 55), nos apontam caminhos possíveis no exercício de pensarmos a leitura como experiência estética.

Este pensamento está contido na recusa em aceitar passivamente apenas a privacidade do que é vivido na tessitura do individual e do racional ou dentro do que Benjamin (1994) denominou como “cultura de vidro” ao chamar a atenção para este material “onde nada se fixa; material frio, sóbrio e inimigo do mistério” (p.117), representante dos tempos modernos num contexto de não-experiência.



Ainda, no entendimento de que a linguagem humana porta uma gama substancial de sentidos que estão na fala, na palavra, na frase, isto é, no linguístico, mas também está no extrassensível, no inapreensível, como atesta Benjamin (2013, p. 49) ao definir linguagem. Nesse sentido, dentro do que este autor conceituou como linguagem está a gênese de seu conceito de experiência e daqueles que daí decorrem, inclusive a leitura que por natureza é linguagem.

## 2.1 Sobre o conceito de Experiência em Walter Benjamin

As palavras dentro de um universo conceitual assumem diferentes significações, produzem sentido, criam realidades e como diz Larossa (2002, p. 21): “funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Com a palavra experiência não é diferente, assim, ela aparece com diferentes significados e o uso de cada um deles vai depender do contexto de sua realização ou intenção de quem a usa. Mas, para os fins deste trabalho, o conceito de experiência<sup>20</sup> que nos interessa é o que decorre dos estudos de Walter Benjamin.

Para este autor experiência não se reduz a um ato ou prática de vida; ao ato de experimentar; à tentativa ou ao exercício de uma profissão; nem a experimento, prova, demonstração ou ensaio, conforme trazem os dicionários. Também não toma como *Experiente* aquele que é “expert” em alguma coisa porque exerce há muito tempo um mesmo ofício e, por isso, torna-se “experiente” no que faz, mostrando assim que tem experiência. A experiência da qual fala Benjamin não é pilhagem de conhecimento, nem relógio ou calendário nem o que ocorre espontaneamente, pois a isso se chama acaso ou o que se busca deliberadamente, o que seria experimento, conforme fala Agamben (2005).

A experiência discutida por Benjamin é algo que decorre da narração, ou melhor, da interlocução que ela instaura entre os ouvintes/leitores; da memória, da história e liga-se à formação do homem. Assim, este autor concebe a experiência intrinsecamente ligada à arte de narrar, de contar, de intercambiar; aos modos de

---

<sup>20</sup> O conceito de experiência (e os demais conceitos dele decorrentes) oriundo dos estudos benjaminianos tem sido muito discutido no meio acadêmico. Tal sua relevância que a seu respeito são encontrados publicados inúmeros livros e trabalhos, como dissertações, teses, artigos e ensaios, escritos por pesquisadores de diferentes áreas, entre elas: filosofia, educação, sociologia, literatura e história.

ver, ouvir, ler e sentir. Algo que nos atravessa nos toca e nos chega mediada pela percepção.

Por vê-la desta forma, afirma que “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade está em extinção”. (BENJAMIN, 1994, p. 201). Com isso, chama a atenção para a crescente incapacidade de narrar que vem se abatendo sobre as pessoas e que ele relaciona à evolução das forças produtivas. Nesse sentido, as mudanças não surgem de repente, mas vêm sendo elaboradas nos espaços constitutivos da sociedade moderna em vista do desenvolvimento deste tempo. Diz que o depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantem a existência de uma experiência coletiva (vai do indivíduo ao coletivo), ligada a um trabalho e um tempo partilhados os quais não se vislumbram mais porque se está diante de outra experiência – Erlebnis - que é a experiência vivida, característica do indivíduo solitário que se movimenta entre os choques cotidianos de uma vida que transcorre no barulho e na correria do trânsito, no bater do ponto no trabalho, enfim, dentro do mecânico ponteiro do relógio em que é necessário “não perder tempo”.

Dai que a experiência benjaminiana que também é mediada pela história (feitos humanos) e pela memória de quem recorda, conta e revive e sem essas ela não acontece, não ocorre de forma individual nem na efervescência da fragmentada vida moderna. E, ao dizer isso, nota-se que mesmo prezando um tempo de outrora, a teoria de Benjamin ultrapassa os acentos melancólicos (GAGNEBIN, 2009, p. 56), uma vez que ele mesmo diz que não é possível deter o curso da história que agora adentra os tempos modernos. E por conta desta certeza, deixa claro que é preciso (re) encontrar nos entremeios desta nova realidade outras formas de ressignificá-la em termos daquilo que ela pode proporcionar ao homem.

Diante disso, quando Benjamin põe em discussão a perda da experiência que envolve a produção artística, ele não só reflexe acerca deste tema, mas expõe como a vida nesta sociedade vem se orientando pela objetividade, pela razão obtendo como reflexo disso um sujeito pragmático, regulado por um tempo e uma história lineares em que fazer e ter vêm em primeiro lugar. Um tempo e um lugar que constroem redes de alienação e de individualidades, embora imersos no grande movimento do progresso e da multidão.

A respeito deste modo de ver, diz Gagnebin (2009, p. 56) que “nos idos de 1936, Benjamin escreve a Theodor Adorno mostrando sua preocupação acerca das

mudanças na percepção visual e tátil das pessoas, as quais ele relaciona às transformações na produção artística”. E mais, por sua vez, esboça o declínio da aura e do sensível, e isto não só em relação às novas técnicas do cinema e da fotografia, mas também no fim da arte narrativa tradicional, de maneira mais ampla, da crescente incapacidade do homem de contar. (GAGNEBIN, 2009, p. 56). Com isso, Benjamin vai evidenciando o que observa e pensa sobre as novas formas de relacionamento que ora se consolidam no seio da sociedade moderna, os impactos disso para o coletivo social e o que isso representa em termos históricos, culturais e ideológicos.

Suas reflexões partem de uma história - uma espécie de “parábola das vinhas”, a partir da qual evidencia aspectos do que está pensando a respeito destes temas. Esta narrativa fala que um pai do leito de morte revela a seus três filhos que há um tesouro escondido em seus vinhedos, mas que para consegui-lo é preciso que trabalhem, que cavem sem folga. Os filhos obedecem, cavam, cavam e nenhum tesouro encontram. Porém, com a chegada do outono as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. A partir deste fato, os filhos compreendem e reconhecem que a riqueza não está em nenhum tesouro, mas na experiência que o pai lhes transmitiu. A leitura que fazem é de que o pai não lhes legou nenhum tesouro, “mas uma preciosa experiência, e que sua riqueza lhes advém dessa experiência”.

Experiência no sentido forte e substancial do termo, que a filosofia clássica desenvolveu, que repousa sobre a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho. (GAGNEBIN, 2004, p.86).

Experiência pensada a partir de provérbios e histórias muitas vezes como narrativas de países longínquos, contadas, pelos pais a netos, diante da lareira<sup>21</sup>. Momentos em que o ver e o sentir põem em estado de escuta aqueles que ali estão e os movimenta naquilo que o estético possibilita capturar. Daí questiona o autor:

---

<sup>21</sup> Em O narrador, Benjamin ressalta a figura de dois narradores típicos: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. O primeiro, o homem-narrador que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece histórias e tradições. O segundo, o homem-narrador que viaja muito e por isso tem muitas histórias para contar. Para o autor, estes dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. (BENJAMIN, 1994, p. 199)

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

As perguntas fazem entender que junto com o declínio da narração, há o declínio do coletivo que a arte de narrar constitui, bem como a privação “de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” e de salvaguardar a memória. A respeito disso, Benjamin (1994, p. 198) diz:

Uma das causas deste fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis.

Vê-se que a experiência se dá por meio de histórias que não são simplesmente ouvidas ou lidas, mas escutadas e ressignificadas. Por isso, sua crítica ao que se está perdendo e ao que está surgindo, já que para ele o ato de intercambiar experiências, por meio das narrativas, propicia um mergulhar nas palavras, em experiências vividas que estão imbuídas de história e memória porque são carregadas de sentidos que movimentam a racionalidade e a subjetividade individual no coletivo. Nesse sentido, Martelli (2007, p.4) diz que “para os acontecimentos narrados não há uma única versão, convidando os ouvintes a criarem outras, com significações nascidas de uma narrativa inconclusa”. Diríamos, convidando os leitores a pensar outras ideias, dando continuidade e formas outras ao já iniciado porque narrar, trocar, ler, reler é isto: dar continuidade àquilo que está inconcluso.

Tal sua preocupação a respeito do assunto que Benjamin (1994, p. 115), mais uma vez, discute e expõe a questão da perda da experiência relatando a situação dos combatentes que voltavam “silenciosos” dos campos de batalha (aqui ele está se referindo à 1ª Guerra Mundial). Dizia que eles chegavam mais pobres em experiências comunicáveis, mudos, sem experiências a compartilhar e em histórias a contar. Em termos de aprendizado que tal “experiência” poderia ter trazido o que

fica evidente é o que se perdeu e não o que se ganhou, ao contrário, do que se podia imaginar. Quanto a isso o filósofo italiano Giorgio Agamben (2005, p. 21), reportando ao texto de Benjamin, afirma que nos dias de hoje também não é possível fazer experiência e o silêncio se impõe. Em suas palavras,

todo discurso sobre a Experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que dispunha sobre si mesmo.

Ao fazer esta afirmação, o autor traz elementos da realidade, como fez Benjamin à época, para embasar seu pensamento. Desse modo, Agamben (2005) diz que se Benjamin via na catástrofe da Guerra razões para que a experiência não se concretizasse e nem mesmo os livros que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes continham experiências transmissíveis de boca em boca, para ele, hoje, não é preciso que ocorra uma Guerra para que a destruição da experiência aconteça. Por isso diz que “a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente”. (p. 21). Com isso, friza o quanto o formato da modernidade traz consigo o signo da pressa, do individualismo, do presente, do utilitário e neste pragmatismo, o dia a dia do homem não contém quase nada que seja traduzível em experiência.

Nas palavras de Benjamin (1994): “ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual”. E na corrente deste pensamento pergunta: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós”? E mais,

A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Diante disso, na visão benjaminiana perante a impossibilidade da experiência, *Erfahrung*, há o aparecimento da *Erlebins* (a vivência contrária à experiência) que “reenvia à vida do indivíduo particular, na sua inefável preciosidade, mas também na

sua solidão. (GAGNEBIN, 2009, p. 59). Ante ao que se coloca e à atualidade do pensamento de Benjamin, Gagnebin (1994) enfatiza que para melhor entender a experiência benjaminiana é importante considerar que “a arte de narrar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência em seu sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na moderna sociedade capitalista”. (p.10)

Nestas condições estão o ver, o sentir, o refletir e a consciência de que “no capitalismo que avança, as transformações têm conduzido à inatenção, ao estreitamento da consciência e à falta de simbolização dos sentimentos, que se reduzem às sensações”, conforme diz Haroche (2008, p.16).

O pensamento de Benjamin traz para a cena alguns questionamentos, entre eles ressaltamos os seguintes: se a experiência está em crise, em declínio; se o que nos resta nos dias que seguem é acompanhar a sua degradação, então ela não é mais possível? Se não for mais possível a experiência o que nos resta é apenas assumir tal pobreza e vivermos como autônomos, reagindo aos choques e atropelos cotidianos? Ou, no contexto da modernidade será possível fazê-la? Há ainda espaços onde a experiência possa acontecer? Qual experiência?

Às questões talvez não haja uma única resposta, porém, é possível pensar noutras possibilidades, como o próprio autor faz ao esboçar a ideia de uma outra narração que pode emergir “nas ruínas da narrativa, numa transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas”. (GAGNEBIN, 2001, p. 90). Para nós a leitura torna-se este espaço onde outra narrativa pode se constituir como expressão do homem que nos é dada a ler e que se recompõe na leitura por meio de sua dimensão estética.

Ideia que nos compele a uma coragem de pensá-la desta forma mesmo quando estamos inseridos numa sociedade e num tempo que se encontram em “cacos”, numa crescente fragmentação. Neste lugar, a leitura como memória, como formação, como educação do olhar se mostra como “algo que nos forma (ou nos deforma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”. (LAROSSA, 2012b, p. 133). Ou naquilo que estamos nos transformando pelo envolvimento com as demandas cotidianas que, muitas vezes, silenciam nossa capacidade mimética, o entusiasmo, a curiosidade, a fantasia – a sensibilidade.

Ressaltamos que, nesta coragem de pensar a leitura por meio de sua dimensão estética não há uma visão simplista ou ingênua a respeito desta formulação nem mesmo em relação aos fatos e acontecimentos que envolvem o contexto em que ela emerge. Assim, como Benjamin evidenciou e criticou muitas características do contexto que emergia na modernidade, em especial, aquelas que se relacionam à percepção e à nova dinâmica moral, ética e social e no que essas afetam a pessoa, as práticas culturais que para ele estão todas entrelaçadas, neste texto o desejo é que também isso aconteça, pois não é possível ser diferente.

Ao evidenciar a leitura por meio desta dimensão é necessário rever em que lugar e tempo ela vai se entrelaçando, com isso perceber seu alcance e os limites que possui.

### 2.1.1 Contexto e tempo na tessitura da experiência

Quando Benjamin fala das rupturas nos modos de vida do homem moderno, ele se reporta à sua época, mas já antevendo o que o desenvolvimento do capitalismo moderno estava construindo e como a realidade estava sendo afetada pelas mudanças produzidas por este modelo social.

A partir das considerações benjaminianas pode-se perceber que a modernidade tem se consolidado como um tempo marcado pelo individualismo e por uma busca constante de inovação, e aí encontra-se a pessoa, o homem – nós<sup>22</sup>. Nesse sentido, entender a modernidade significa entender o homem e perceber em que condições a existência transcorre, em que condições é possível fazer experiência, criar e recriar.

A modernidade propõe, não por acaso, a vivência. Nas palavras de Agamben (2005, p. 25), “em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícito no projeto fundamental da ciência moderna”. Por isso, estar neste tempo é ver, saber e viver os acontecimentos, mas nada além do que eles parecem – um mero acontecimento - como tantos outros que se sucedem dioturnamente nas ruas da

---

<sup>22</sup> Para Walter Benjamin, a obra que tematiza de forma brilhante a vivência solitária do homem moderno é a poesia de Baudelaire. Segundo este autor, o poeta consegue mostrar, nem de forma descritiva nem de forma angustianate, os tempos que despontavam e revelou em sua poesia o que seria a vivência do choque, uma das condições históricas modernas que no seu ponto de vista mais impedem que os “interesses interiores do homem sejam incorporados à sua experiência”. Para saber mais, ler: BENAJMIN, W. *Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, v. 3, 1989 (Obras escolhidas).



cidade, nos noticiários da TV, nos jornais. Daí que o homem moderno vive extenuado desde o amanhecer até o anoitecer e num contexto assim configurado Agamben (2005, p. 22) expressa o seguinte: “o dia a dia do homem não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência”. E continua: “o homem moderno volta para a casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se torna experiência”. Por quê? Porque nenhum deles o toca; o atravessa e por isso nada lhe acontece.

Nisso, o cotidiano que no passado constituía a matéria-prima da experiência torna-se, hoje, seu inimigo porque “cada dia se passam muitas coisas, mas, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia até que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LAROSSA, 2002a, p. 21). Além disso, o homem moderno é o indivíduo da informação. Estar informado é o que faz sua introdução no ritmo da realidade que o cerca, então, ele vive envolvido pela informação, ou melhor, pelo excesso dela e, muitas vezes, em meio a esta contínua exposição se constitui.

A informação é uma forma de leitura que a cada dia torna-se, para uma grande maioria das pessoas, a leitura privilegiada e estar informado e bem informado é o que de fato importa. Para muitos, é sinônimo de conhecimento, daí que a pessoa bem informada torna-se alguém que conhece as coisas, que sabe. Mas, dentro do escopo dos estudos de Benjamin, pode-se dizer que na teia da informação não é possível fazer experiência porque “os acontecimentos convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente obsoletas não nos afetam no fundo de nós mesmos”. (LAROSSA, 2002b, p. 136).

Sem continuidade, sem uma verdadeira relação umas com as outras, as informações mostram a superficialidade daquilo que comunicam. E o que poderia vir a somar em termos de aprendizagem via informação ganha um fim em si mesmo. Sem reverberação a informação não ganha densidade, “não deixa rastros”. Nas palavras de Benjamin (1989, p. 106):

Se fosse intenção da imprensa fazer com que o leitor incorporasse à própria experiência as informações que lhe fornece, não alcançaria seu objetivo. Seu propósito, no entanto, é o oposto, e ela o atinge. Consiste em isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, concisão, inteligibilidade e, sobretudo, falta de conexão entre uma notícia e outra) contribuem para este resultado.

Ainda, a respeito da consolidação da informação enquanto sinônimo de conhecimento na sociedade moderna, Benjamin (1994, p, 202) fala o seguinte:

[...] verificamos que com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes – destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação.

O que Benjamin coloca põe em evidência um comportamento do leitor que vem se apresentando de forma gradual em termos de compreensão do mundo diante do que lhe é dado a ler. O que se confirma quando traz como Villemessant, fundador do jornal francês *Figaro*, caracterizou, por meio de uma fórmula famosa, a essência da informação. Assim ele fala: “para meus leitores, costumava dizer que o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri”. (BENJAMIN, 1994, p. 202).

Estas declarações demonstram que o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos, mesmo que esta não seja mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto estes relatos recorriam frequentemente ao miraculoso para refletir aquilo que se desejava, é indispensável que a informação seja plausível e nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa – com a experiência.

Benjamin (1994, p. 303) reforça este modo de pensar ao dizer que

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação.

Na mesma direção, Kothe (1976, p. 81) traz mais um ponto de vista de Benjamin acerca da informação, destacando que este autor “analisa o jornal como um grande instrumento do poder, cujas características ele também assume. E diz que ele não serve basicamente para comunicar, mas sim para que a verdadeira comunicação entre os homens não se realize”. Isto é, a comunicação que não se encerra na informação, mas noutras formas de comunicar, aprender, ver, sentir.

A ênfase na informação corrobora com o pensamento benjaminiano acerca da pobreza de experiência que se observa na constituição dos tempos modernos, mesmo tendo em mente que nunca se passaram tantas coisas como agora. Ou seja, nunca antes na história o homem esteve exposto a tantas formas comunicativas. Mas, a experiência é cada vez mais rara porque a informação, o “ficar por dentro das coisas” que tem dominado nossos dias não é experiência. Isto já havia sido refletido por Benjamin (2012, p. 283) em suas Imagens do pensamento no texto intitulado “Arte de contar”:

Cada manhã nos ensina sobre as atualidades do globo terrestre. E, no entanto, somos pobres em histórias notáveis. Como se dá isso? Isso se dá porque mais nenhum evento nos chega sem estar impregnado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece beneficia o relato; quase tudo beneficia a informação. [...] A informação recebe sua recompensa no momento em que é nova; vive apenas nesse momento; deve-se entregar totalmente a ele e, sem perder tempo, a ele se explicar.

Com estas palavras Benjamin está dizendo que a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, uma antiexperiência. Sendo assim, a ênfase na informação e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos bem informados vêm de encontro aos propósitos dos tempos modernos e responde a um modelo de formação humana que transfere a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos, aos números, à informação flutuante. Nesse sentido, temos o sujeito moderno, o sujeito da informação, aquele que

Sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, e o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber – no sentido de estar informado –, o que consegue é que nada lhe aconteça. (LAROSSA, 2002a, p. 22).

A informação não faz outra coisa senão cancelar nossas possibilidades de experiência, tendo em vista a brevidade daquilo que ela contém. Como falou Benjamin (2012), “a informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele”.

Nesse *continuum* de notícias e informações diárias, um fato que aparece associado a este conjunto é a opinião. Assim, o sujeito moderno (sujeito da informação) é alguém que é sempre convocado a opinar, pois como leitor tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre o que se passa; sobre aquilo que leu, ouviu ou tem informação. (LAROSSA, 2002a, p. 23).

Diante disso, podemos perceber que depois da informação vem a opinião e estes dois juntos também fazem com que nada nos aconteça porque a opinião, principalmente, a que nos chega por vozes autorizadas como a dos professores, jornalistas e demais formadores de opinião é tomada como verdade. Ou seja, um modo de ver as coisas dado e interpretado por alguém que antes de nós já leu e já formulou a compreensão a respeito do acontecimento, da situação, do texto não deixando margem para outras leituras.

Assim, quando ouvimos uma informação na sequência já temos, no mínimo, uma opinião sobre ela, com isso não nos é permitido pensar a respeito do que se apresenta nem mesmo quando chamados a responder. Nesse sentido, Larossa (2002a, p. 23) diz:

Quando a informação e opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história s, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz da experiência.

Mediante esta perspectiva e mergulhados no mundo da informação e da opinião a experiência como pensada por Benjamin não ocorre porque não encontra terreno fértil para isso, daí seu declínio. Isso nos motiva pensar que na modernidade a experiência encontra-se impedida, interdita porque em tempos de acentuada informação e do que ela representa em termos de formação para o sujeito/leitor não é possível fazê-la. Esta compreensão está interligada à ideia de um tempo cronológico que se efetua nas linhas contínuas de uma realidade que têm se configurado no âmbito das mudanças operadas no contexto histórico-social e nas contradições daí decorrentes, bem como no modo de receber e dar sentido ao que

acontece no mundo e de como isso afeta a percepção dos sujeitos sociais em relação a si e às coisas que estão ao seu redor<sup>23</sup>.

A forma como o tempo é apreendido reflete o pensamento benjaminiano quando fala acerca da experiência, particularmente, naquilo que envolve a produção artística num tempo que não deixa “rastros”<sup>24</sup>. Benjamin ao perceber isso indaga sobre as condições modernas do tempo, daí pensar no tempo da narrativa como um tempo que se associa às sociedades artesanais; quando o saber provinha daquele que tinha vivido por muito tempo, com ele tinha aprendido e dele sabia extrair os ensinamentos que eram passados de geração em geração no devido tempo e com a devida sabedoria. Esses garantiam uma certa unidade entre o antes e o depois e de alguma forma asseguravam a formação de um olhar e de um sentir na reciprocidade da palavra ouvida.

Mas, a pressa tornou-se símbolo deste outro tempo e o homem moderno vive correndo atrás de um tempo que nunca alcança. Nesse, cada estímulo torna-se efêmero e o acontecimento nos é dado (informado e com a devida opinião) na forma de choque, da sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e fragmentada. Para Larossa (2002a, p. 23),

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, o que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

Este é o tempo linear, vazio e homogêneo criticado por Benjamin com o qual faz analogia com a linha de montagem. Nessa analogia, observa que os tempos modernos não possibilitam a criação de vínculos mais fecundos entre as pessoas e o homem vive no ritmo acelerado da máquina. Ele está seduzido pelo consumo e inebriado pelo agora. Os sentidos parecem anestesiados.

---

<sup>23</sup> Ressaltamos que, no âmbito desta discussão quando falamos em mudanças não significa que há nisso um lamento ou uma ideia de que na modernidade não há coisas boas e que antigamente sim ou vice-versa. O que fazemos é refletir sobre como ressoam estas mudanças, particularmente as que ocorrem na percepção do homem, na sua forma de ler e apreender o que se passa na sociedade porque isto tem relação com nosso estudo.

<sup>24</sup> Menção ao poema de Bertold Brecht “Apague os rastros”. In: Cartilha para os cidadãos. Disponível em: [www.http://narcisosemedusas.blogspot.com.br/2013/03/apague-os-rastros.html](http://narcisosemedusas.blogspot.com.br/2013/03/apague-os-rastros.html). Acesso em 20 de abr. 2014.

Benjamin encontrou na leitura da poesia de Baudelaire respostas para o modo como o homem moderno vive os acontecimentos a sua volta ou como ele dá significado àquilo que está acontecendo. Ele percebeu que Baudelaire como poeta alegórico do século XIX procurou conduzir a experiência da mercadoria à experiência alegórica e a alegoria do poeta é o retrato das condições hodiernas de vida do homem moderno: “os cadáveres e blasfêmias” em suas poesias revelam que não é tão harmoniosa a fachada do mundo que o cerca (FERRARI, 1991, p. 33).

E o sentimento ambíguo que Baudelaire nutre pela modernidade é compartilhado por Benjamin, pois eles percebem que

Ao mesmo tempo em que a modernidade pretende libertar o homem das forças do destino, ela o aprisiona na interminável cadeia dos segundos; ao mesmo tempo em que a fugacidade do moderno impede qualquer experiência no sentido pleno, ela também permite entrever outras estruturas para além de sua instabilidade. (FERRARI, 1991, p. 34-35).

O contexto moderno é um espaço/tempo de ambivalências. Instala-se a vivência numa aparência de liberdade. E se isto traz uma negatividade, por outro lado, nos impulsiona pensar e recolocar questões que geram outras possibilidades, outras leituras. Por isso, uma percepção que se faz necessária e contribui com a discussão que tecemos é a que o homem/pessoa tem de si ou como se vê e sente dentro do contexto moderno, uma vez que o movimento histórico social e cultural se realiza entre homem e sociedade.

A este respeito, trazemos para o tecido de nosso trabalho o conto de Colassanti (1996, p. 09) *Eu sei, mas não devia*. O texto nos convoca a uma leitura acerca do contexto, do tempo e do modo como o indivíduo moderno se vê, se sente e tem se colocado neste tear que é a realidade.

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia. A gente se acostuma a morar em apartamento de fundos e a não ter outra vista que não seja as janelas ao redor. E porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E porque não olha para fora logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E porque não abre as cortinas logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E a medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude. A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar café correndo porque está atrasado. A ler jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá pra almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir

pesado sem ter vivido o dia. A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E aceitando a guerra, aceita seus mortos e que haja número para os mortos. E aceitando os números aceita não acreditar nas negociações de paz. E não aceitando as negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração. A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto. A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. A lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagará mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas que se cobra. A gente se acostuma a andar na rua e a ver cartazes. A abrir as revistas e a ver anúncios. A ligar a televisão e a ver comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnordeado, lançado na infundável catarata dos produtos. A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta. A gente se acostuma a coisas demais para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai se afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada a gente só molha os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado. A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se da faca e da baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida que aos poucos se gasta e, que gasta, de tanto acostumar, se perde de si mesma.

O conto, por meio da voz das personagens<sup>25</sup>, traz elementos que nos fazem pensar e sentir o homem e nas condições por meio das quais ele tem feito sua inserção na vida moderna, revendo-as e colocando-as em questão.

As vozes evidenciam aspectos deste tempo e do que ele provoca nos modos de ver, sentir e pensar no homem. Por isso, tomamos este conto como representação do que tem sido a vida na modernidade e de como o indivíduo moderno encontra-se cindido dentro do conflito instaurado entre o movimento da razão e o movimento da sensibilidade que o constitui.

---

<sup>25</sup> Embora no conto tenha explicitamente apenas uma personagem, no meu entendimento, há duas: uma que está presa na sintaxe da primeira frase – *Eu sei que a gente se acostuma* – esta eu direi ser o indivíduo da Vivência; e a outra que está na sintaxe da segunda frase – *mas não devia* –, esta direi ser o sujeito da Experiência. As duas, como pode-se perceber, estão em conflito o qual foi gerado pelo contexto e pela condição em que se encontram.



Logo de início percebe-se o conflito de alguém que não quer se entregar à sedução das sensações contidas na modernidade, mas que não está encontrando forças para resistir. Isso pode ser visto na materialidade linguística da oração *Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia*. Pode-se dizer que há aí duas vozes que se encontram neste conflito: uma que sabe que não deve fazer, que não deve se entregar, mas não está resistindo e outra que está desperta, em vigília, embora submetida.

Na primeira oração, a princípio, há uma voz que parece se conformar com o modo como as coisas foram e são feitas ou como os fatos estão postos e interpretados (dados a ler) e com isso se *acostuma*. Soa como algo que não tem como lutar contra, mesmo não concordando, porque a força externa é maior e a arrasta para um continuum, para a vivência de um tempo linear, cronológico e homogêneo. Ao contrário desta, há uma outra voz trazendo a ideia de não concordância, de não aceitação, de resistência, a qual está evidente na segunda oração no uso, logo de início, da conjunção adversativa *Mas*.

Ao usar este operador argumentativo a personagem rompe com a passividade inicial de alguém que conhece e que poderia até se deixar conduzir não fosse uma força dizendo “não deve”. E não deve porque percebe as artimanhas existentes no tecido que entrelaça a realidade que a cerca. Artimanhas tecidas de forma meticulosa que enovelam sorratamente o sujeito no decorrer dos dias e o transforma em um sujeito-objeto, sufocado pelo cotidiano de uma época que se vive sob a égide do individualismo, da aparência, da mercadoria, da força econômica.

Artimanhas que constroem uma visão da história como contínua; feita de acontecimentos sucessivos e sem relação com o passado porque a toma como descontínua, como algo que nunca foi, mas está sendo sempre – uma história presentificada em que a memória não entra como elemento que forma o homem e o “capacita a entender o passado para entender o presente e a entender o presente para entender o passado”, conforme traz Kothe (1976, p. 20) à luz de Benjamin.

No uso do ponto final como elemento gramatical de encerramento de uma ideia, tanto na primeira oração como na segunda, o que antes funcionaria como fechamento, aqui a função extrapola e há uma tentativa de salvar o leitor da corrosão que o rodeia, já que fala de um lugar que está perdendo sua dignidade e se constituindo em meio a uma individuação. Nesse sentido, o conto se apropria de diferentes elementos, inclusive trava uma luta nos entremeios da língua, para revelar

o interior desse estado de coisas, assim, se há uma ditadura do tempo moderno e de uma história linear o que fazer: sucumbir? resistir? subverter? tentar outras possibilidades?

No conto, a ficção contracenava com a realidade e o homem/indivíduo e sua relação com o espaço e com o tempo está comprometida, daí instalar-se o conflito entre o público e o privado; entre o ter e o ser; entre o tempo natural da vida e o tempo calculado com a exatidão matemática. A personagem tem consciência da sua fragilidade diante desta realidade e coloca em cena, por meio de sua voz, os acontecimentos que este discurso manifesta e decifra.

As vozes da narrativa levam a refletir sobre os fatos, os sentidos, as impressões e as “pressões” sociais e evidenciam um tempo que se perde mais que se ganha, pois o que fica perdido é da essência do Ser humano, liga-se a sua existência e ao sentido dela e não àquilo que apenas se vende ou compra ou o que se encontra no utilitário.

A narrativa expõe o quanto estamos envolvidos num espaço e num tempo atravessados pelo modo de viver capitalista, que de tal forma se entrelaça em nós que “a gente se acostuma”. Por isso, a outra oração: *mas não devia*, mesmo compondo uma coordenação é, em termos situacional, a oração principal ou a ideia principal, pois é ela quem direciona para a necessidade da resistência como forma de mostrar a não aceitação do que está posto como se esta maneira de vida fosse a única possível e dela não se tem como fugir.

Assim, se num primeiro momento há um aparente conformismo, que se dá pelo uso do tempo verbal pretérito imperfeito em *devia*, num segundo, isso se rompe porque não se pode aceitar sem nenhuma resistência esta realidade. Desse modo, de um pretérito imperfeito que conduz a uma ideia de passividade, passa-se a um tempo verbal presente - *deve* - presentificando um tempo de ação, necessário para ressignificar a realidade contida na frase, que agora lê-se: *Eu sei que a gente se acostuma, mas não deve* ou se há um desdobramento: *Eu sei que fazem de tudo pra gente se acostumar, mas não devemos, não vamos nos acostumar*.

E não devemos acostumar porque o individualismo apaga o diálogo com o coletivo e torna visível a fugacidade das relações; porque o sujeito tem sua percepção anestesiada e isso muitas vezes interfere em seu jeito de olhar, sentir e estranhar as coisas que acontecem.

Assim tem se configurado este tempo/espço: um tempo em que a novidade envelhece rapidamente e é substituída a cada hora por uma coisa mais nova, confirmando um tempo constituído na efemeridade.

Sobre uma realidade com estas características, Benjamin (1994, p. 115) fala das casas que têm o vidro como um dos materiais de sua construção e diz que a modernidade é um tempo marcado pela cultura do vidro. Pois, como o vidro que é um material duro e liso, frio e sóbrio no qual nada se fixa, também a sociedade capitalista é um lugar onde nada se fixa.

Nessa as pessoas vão perdendo espaço para as coisas e as relações se dando de forma descomprometida, se tornando cada vez mais frias, duras e envolvidas por um contexto que naturaliza tudo que está a sua volta, construindo um estado de relativização sobre os fatos e as diversas situações que emergem, solidificando seus conhecimentos a partir da razão.

Desse modo, as reflexões feitas por Benjamin acerca da perda da experiência e da pobreza de experiência na qual a humanidade está mergulhada já anteciparam o que se hoje vive. Assim, o conto de Colassanti reflete o que o autor coloca e motiva pensar: que experiência estamos tecendo? Em que experiência estamos sendo tecidos nos dias de hoje? Daí a tentativa de uma imposição ao *acostumar-se*. Acostumar-se que se torna sinônimo de contentar-se. Contentar-se com pouco, a não ver, a não sentir, a aceitar uma vivência que alia-se às sensações. Situações que fazem pensar sobre uma

humanidade que não mais tem paciência para produzir algo rico em detalhes, isto é, os objetos são feitos sem nenhuma preocupação de deixar a marca dos seres humanos. Tudo converge para apagar os rastros do homem sobre a terra. Não nos enganemos: os homens não aspiram a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna. Ficamos pobres de experiências. Abandonamos uma depois da outra, todas as peças do patrimônio humano. (BENJAMIN, 1994, p.118).

Nesta visão, estamos perdendo a capacidade de observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho ou uma nuvem que projeta sua sombra sobre nós, o que significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho, dessa nuvem. Por meio desta percepção, é possível identificar fatores sociais específicos que condicionam os modos de ver, pensar e

sentir a realidade, bem como seus efeitos de sentidos sobre nós, sobretudo, sobre a própria capacidade de sentir. (HAROCHE, 2008, p. 122).

Considerando, pois, este conjunto de reflexões feitas a partir do pensamento de Benjamin (1994), podemos afirmar que esta busca incessante do homem pelo novo e pelo ter toma outras dimensões diante das materialidades contemporâneas. Com isso, novas experiências relacionadas à temporalidade, ao social são identificadas, como as que expõem as personagens do conto de Colassanti.

Ainda, no mundo objetivado vive-se como se a vida fosse infinita. Ele lança seu “pó mágico” sobre o mundo, embotando a percepção, confundindo o limite das coisas e recusando qualquer semelhança com o humano, assim, sensibilidade, percepção, consciência e engajamento são palavras que vão perdendo sentido à medida que a sociedade se desenvolve dentro de um projeto calcado na racionalidade. Porém, estas mesmas palavras ganham fôlego diante da palavra experiência, tendo em vista o que foi colocado acerca de sua significação no contexto da história, da memória e dentro do que comporta de estético.

Diante disso e dada a importância dos conceitos de história, memória e estética e a estreita relação deles com o conceito de experiência (e da não-experiência) os colocamos também no tecido deste trabalho naquilo que os define como formas que dão sentido ao homem e o faz ressignificar as leituras com as quais se defronta.

## 2.2 Sobre os conceitos de história e memória em Walter Benjamin

“Escrever a história, (re)contar os fatos, interpretar o mundo: todas essas tarefas são muito bem conhecidas daquele que transita no mundo das ciências humanas” diz Seligman-Silva(2003) e com Walter Benjamin não foi diferente, pois na condição de filósofo ou crítico literário elaborou seus estudos nos entremeios desta ciência. Ele põe o homem e seus domínios em constante interlocução porque entende que assim é possível compreendê-los em sua amplitude e ressonâncias, e por não conseguir se desprender disso em seus textos há sempre pontos que dialogam uns com os outros, já que são tecidos da mesma matéria.

Quando discutimos sobre experiência é possível perceber que os conceitos de história e memória praticamente não se desprendem porque Benjamin não os vê em separado. Para ele, presente e passado não se distinguem, um está no outro,

um se faz e refaz no outro, bem como o futuro que se inicia no presente se estende. Isto é, para ele não há uma história que termina e outra que começa ou um tempo que vai para o outro vir, o que existe é uma continuidade histórica e temporal. Assim, o modo de Benjamin (1994, p. 223) conceber a história pode ser compreendido à medida que entendemos os seguintes questionamentos:

Não somos tocados por um sopro de ar que já foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre gerações precedentes e a nossa.

Nestas perguntas vê-se como o autor entende a história e, para ele, ela não é uma sucessão de fatos ocorridos linearmente sem nenhuma relação entre uns e outros, ao contrário, a história se constrói de forma ressoante, numa cadeia de acontecimentos que se complementam. Forma de entendimento que nos remete ao palimpsesto<sup>26</sup>.

Ao contrário do historicismo, considera que o presente tal qual se apresenta só é possível porque traz do passado elementos que o constitui. Por isso, não acredita no que a corrente historicista tentou trazer, por muito tempo, como possível: “a possibilidade de se conhecer o passado tal como ele de fato ocorreu” (SELIGMAN-SILVA, 2003, p. 53).

Benjamin foi um dos responsáveis pelo despertar deste modo de pensar a história. Sobre isso diz: “articular historicamente o passado não significa tomá-lo como ele foi, significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. (BENJAMIN, 1994, p. 224). Pelo que o autor coloca, para entender o passado histórico é preciso reconhecer que é possível vê-lo no presente mesmo que seja como um relâmpago, mesmo que a imagem do passado perpassa veloz, mas se torna conhecido irreversivelmente nesse momento.

Assim, ao buscar a verdade da história assume-se um compromisso com a busca de trazer os fatos numa perspectiva de análise e não apenas de descrição do

---

<sup>26</sup> Palimpsesto designa um pergaminho cujo texto foi eliminado para permitir a escrita de um novo texto. Assim, um texto era escrito pelo apagamento do anterior. No entanto, mesmo com a raspagem era possível ver traços do texto que havia sido escrito anteriormente. Então, o que encontramos no palimpsesto são textos dentro de outros textos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Palimpsesto>. Acesso em 01 de agost. 2014.

ocorrido porque isso muda completamente a forma de dar sentido à realidade e às práticas sociais e culturais que nela residem.

Benjamim reafirma, ao contrário de uma pretensa história universal como deseja os historiadores historicistas, a história é um objeto de construção cujo lugar não é o tempo linear, homogêneo e vazio. Daí que para este filósofo, se opor ao historicismo significa negar uma história pronta, dada como verdade inquestionável. E insiste que não é possível entender a história como um elemento de si para si e, mais, que uma compreensão mais profunda da história se dá à medida que ela é “escovada a contrapelo”.

Escovar a história a contrapelo é, entre outras coisas, fazer uma leitura não-pragmática dos acontecimentos e eventos históricos-sociais-culturais. É ler a história como a um palimpsesto que ao ir sendo revelado ou sendo retiradas as diversas camadas sobrepostas vão aparecendo as marcas deixadas anteriormente pelos textos que foram apagados. Dessa ideia, pode-se inferir que o tempo passado não é vivido como vazio nem como homogêneo, mas torna-se vivo na rememoração. Com isso, fica evidenciado que para Benjamin a história em seu processo de construção/reconstrução passa necessariamente pela memória.

Numa perspectiva benjaminiana história e memória são dois objetos que se tecem numa mesma teia: a do presente-passado/passado-presente que se fazem no agora da rememoração, nas reminiscências da presença-ausência, ou nos rastros e vestígios que emergem no correr dos dias. Percepção de um presente que “reconstrói” o passado em suas dobraduras na mesma medida que “reconstrói” o homem em si em sua humanidade.

Por isso, fazer história e memória implica cuidar da memória dos mortos para os vivos de hoje num processo de contínua ressignificação do tempo, para que aquilo que se constituiu na experiência histórica não se esmaça nas trilhas do esquecimento, mas, ao contrário, se faça mais vivo e de forma mais intensa nos domínios da história e da memória. Nesse sentido, com a narrativa do velho que do seu leito de morte conta aos filhos sobre a existência de um tesouro em seus vinhedos, Benjamin vai dizer, então, que mais valioso que qualquer tesouro é o que fica daquilo que o pai transmitiu aos filhos – a experiência - e o que se guarda sobre o que se aprende.

A memória é, portanto, a ressignificação das experiências vividas num cenário ocupado por pessoas onde se misturam o passado e o presente, não se

caracterizando como saudosismo, nem como repetição do que passou, mas com o que é próprio daquele que faz a memória. É um trajeto de idas e vindas, sendo assim, tempo e espaço circunscrevem as narrativas que por sua vez constituem a memória<sup>27</sup>. Nesse sentido, se a constituição do sujeito (narrador/leitor) ocorre por meio da experiência, esta é efetivamente realizada quando refletida e, assim, incorporada. A incorporação deve ter como referência experiências anteriormente sedimentadas: as que se fizeram memória.

Benjamin deu à memória (e a seu correlato, o esquecimento) um lugar de destaque em seus estudos, diremos que ela é uma de suas maiores preocupações, por isso destaca reiteradamente sua importância e necessidade de mantê-la, tornando-a um fio que conduz grande parte de sua crítica. Isso é visível no posicionamento que adota quanto à forma de compreensão da história, uma vez que para ele não é possível significar o presente sem voltar os olhos para o passado num entrelaçamento histórico que é possibilitado pela memória, particularmente, daqueles que ouviram, viram e contaram.

Nos dias atuais também existe uma grande preocupação com a questão da memória e o tema tem sido discutido em diferentes áreas do conhecimento. Por isso, vemos estudos sobre memória, desmemoria, resgate, tradições, usos da memória, relação entre memória e história. Gagnebin (2006, p. 97) diz a este respeito que

Belos livros, cheios de erudição, são publicados sob a égide de Mnemosyne. Na história, na educação, na filosofia, na psicologia o cuidado com memória fez dela não só um objeto de estudo, mas também uma tarefa ética: nosso dever consistiria em preservar a memória, em salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens. (GAGANEBIN, 2006, p. 97).

Esta preocupação está relacionada à ideia de que, como estamos inseridos em uma sociedade em que a lembrança se sobrepõe à memória e não estamos imersos em uma tradição de memória viva, oral, comunitária e coletiva, ficamos com um sentimento forte de “caducidade das existências e das obras humanas”, daí ser

---

<sup>27</sup> A memória e o esquecimento são elementos essenciais na composição da narrativa-romance de Marcel Proust *Em busca do tempo perdido*. Sobre esses Benjamin diz: “Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu” e acrescenta: “o mais importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração [...]”. (BENJAMMIN, 1994, p. 37).



necessário criarmos mecanismos e estratégias de conservação da memória, como os centros de memória, colóquios, livros, documentos, fotografias.

Diríamos que mais que lembrar é preciso rememorar para não deixar a memória se esvaír completamente, realizando uma luta contra o esquecimento, não o esquecimento natural, mas o esquecimento planejado dentro de uma “política de desmemória” como a que acontece no Brasil, conforme fala Gagnebin (2009, p. 113) que é sinônimo de apagamento.

Rememorar para não esquecer acontecimentos que não desejamos mais que se repitam como, por exemplo, o holocausto para o mundo; no Brasil, o golpe militar com todos os seus desdobramentos para o povo brasileiro: a repressão, as torturas, as mortes, as dores, os desaparecimentos, enfim, uma série de fatos que como tantos outros por sua longa cadeia de horrores, aniquilações, genocídios não podem ser esquecidos. Garantir, portanto, a memória, no bojo da sociedade capitalista moderna, deve ser uma luta incansável por tudo o que o não-esquecimento representa.

Nesse sentido, que trabalho podemos empreender? O que elaborar? Para nós a leitura torna-se espaço potencial de memória, de história. Como experiência estética oportuniza ao leitor questionar formas de esquecimento que se constroem ideologicamente, tais como não saber, saber mas não querer saber, fazer de conta que não sabe, denegar, recalcar. Formas que redirecionam o olhar daquele que lê, pensa e sente. Uma leitura que ressignifique a experiência, a memória e dê vazão ao rememorar como ação sobre o presente.

Nesse compasso, torna-se necessário colocar nesta tessitura o conceito de estética. Esta reflexão é importante porque como já discutido, os tempos modernos trazem consigo uma incontestável tendência à denegação, mas como o próprio Benjamin já havia afirmado que é possível pensar uma reconstrução da experiência mesmo numa “tradição em migalhas” a estética entra neste diálogo para contribuir com esta reconstrução naquilo que porta de “aprendizagens” que não está na esfera do científico.

Benjamin põe em cena a estética entrelaçada aos conceitos de experiência, história e memória com uma visada teórica que apreende este espaço como um lugar de abrigo para os outros três. Isto quer dizer que Benjamin vê na estética um lugar de experiência, por isso lança olhares frutíferos para as expressões da arte, uma vez que as percebe como mediadoras entre o “sensível e o inteligível, entre a

forma e intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporal, entre exterior e o interior, daí sua analogia com a experiência”. (LAROSSA, 2002b, p. 135).

A partir desta ideia, entendemos que muitos artistas, quais sejam da palavra, das artes plásticas, das artes cênicas, entre outras, têm feito por meio de suas expressividades a experiência de manter viva a memória, bem como despertando a subjetividade do espectador/leitor, compondo um conjunto que aumenta as percepções que se pode ter da realidade. Assim, nestes entremeios colocamos a leitura como mediadora no processo de ressignificar tais expressões criadoras, tomando-as como objetos que se mostram como formas outras de entendimento do mundo, somando-a às múltiplas possibilidades já existentes. Por isso, torna-se importante evidenciar como a estética tem sido entendida e com isso ir fundamentando nosso objeto de estudo que é a leitura, aqui, a leitura da escrita.

### 2.3 A leitura nos entremeios da estética e da razão

Para nossa discussão acerca da estética, trazemos, inicialmente, que os pesquisadores Roger Chartier e Pierre Bourdieu em debate acerca da leitura colocam-na entre os objetos da cultura. Esta percepção a desloca da visão habitual, ou seja, a leitura como uma ação que se relaciona com determinados lugares (escola, trabalho) e funções (informar, obter conhecimentos).

Assim, diz Bourdieu em diálogo com Chartier (2001, p. 231): “penso que estamos de acordo em ter em mente que, cada vez que a palavra leitura for pronunciada ela pode ser substituída por toda uma série de palavras que designam toda espécie de consumo cultural”, como música, teatro, pintura, escultura, dança, cinema, fotografia, isto é, elementos que compõem a formação científica, cultural e sensível do indivíduo. Sendo assim, a visão destes dois estudiosos eleva o estatuto da leitura e amplia ainda mais seu conceito, bem como as possibilidades de interpretá-la, de percebê-la, conduzindo-a para além dos olhares já estabelecidos a seu respeito. Inclusive, sua inserção no terreno da estética.

Nesse sentido, ela pode ser pensada como um elemento que tem relação com o que é percebido não só pela razão ou por meio do que ela traz “pelas estradas pavimentadas do conhecimento”, como fala Fernandes (2008, p. 93) e que

se ligam à correção e à coerência das representações, mas também por meio do que pode ser apreendido pela percepção, imaginação e curiosidade, logo, por um outro fazer que envolve o olhar, o sentir, o ouvir; que envolve os sentidos, estendendo-a para os domínios da estética.

A partir desse modo de olhar a leitura abrem-se as questões: o que é ler quando esta ação é reconfigurada dentro do universo da cultura e por meio de sua dimensão estética? Existe uma necessidade de leitura? Ler para quê? Como ler? O que é ser leitor? As respostas (se conseguir obtê-las) podem ser muitas e variadas e vão depender de diferentes variantes, dentre elas o lugar de onde ela parte.

Se voltarmos nossa busca para uma resposta que parta da escola ali ela é uma necessidade básica e fundamental. É por meio dela que os estudantes aprendem os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, realizam as atividades propostas nas aulas (exercícios, pesquisas, provas, trabalhos) e fazem avaliações externas como o ENEM e o PISA.

Ainda, na escola o aprendizado da leitura é uma forma de garantir a aprovação de uma série para outra e com isso a continuidade dos estudos. Assim, de uma forma geral a leitura na escola, como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho, apoia-se em sua dimensão técnica.

No mundo do trabalho, a função da leitura também está ligada a uma necessidade básica porque o uso que se faz dela neste espaço se refere ao trabalho que se realiza, ora para saber mais sobre a função que exerce ora para ampliá-la. Nesses casos, a leitura por ser inerente ao que se executa torna-se de fato uma ação básica e isso não quer dizer sem importância, porém como tem um “a priori” estabelecido, a ação de ler volta-se para a sua condição utilitária que se encontra no bojo de sua dimensão técnica.

Já para além da escola e do trabalho, as respostas a estas mesmas questões vão depender de alguns pontos, por exemplo: o modo como a leitura é percebida pelas pessoas; o valor social e cultural a ela atribuídos; de onde se fala a seu respeito; qual o lugar dela na vida das pessoas. Assim, para se obter possíveis respostas é preciso ter em mente uma série de variantes que auxiliam construir uma melhor compreensão sobre esta prática.

Neste trabalho, discutimos sobre a leitura a partir de sua dimensão estética considerando estes múltiplos olhares que são lançados sobre ela, propondo com isso ampliar os horizontes e as vozes já construídas a seu respeito, as quais têm

perpassado estudos que envolvem a sua história, a história de leitores, seus campos de atuação e sua relação com os diferentes campos do saber, de forma mais direta a educação escolar.

Nesse tecido entrelaçamos nossa voz e construímos um modo de pensar acerca da leitura que a percebe em meio à subjetividade, com isso apontamos para a força criadora contida na leitura, a qual pode despertar no leitor diferentes percepções sobre si, sobre a realidade e vincular-se a perspectivas diversas, as quais têm bases ora na inteligência ora na subjetividade ou no entrelaçamento de ambas.

Se ao longo do tempo o uso da leitura tem tido maior recorrência dentro da dimensão prática, isso ocorre como consequência do modo como a sociedade capitalista vem de apropriando e empregando os objetos que a compõe, conforme discutimos ao evidenciar os conceitos benjaminianos de experiência, história e memória dentro do que eles nos permitem entender acerca da realidade.

Ao tomar a leitura dentro de sua dimensão estética, ela passa a constituir-se entrelaçada à arte. Com isso, desloca-se para um outro campo a força criadora que nela existe e o leitor ganha estatuto de artista, uma vez que é ele quem pratica a ação de ler, reelabora, sente e (re)cria sentidos para o que lê. Vê-la, pois, desse modo é dizer da importância de sua mediação no despertar da sensibilidade do homem, que acontece por meio do seu “fazer artístico” – ato criador/criativo do leitor frente à leitura, que não é alienação, pois o artístico, como muitos acham, não é um “fora do mundo”, ao contrário, é muito um “dentro do mundo”, já que arte não é um simples prazer dos sentidos, mas através deste se exige algo mais que a própria fruição (BARBOSA, 2004, p. 29). Isto quer dizer que a arte faz pensar e o artístico da leitura está nos sentidos provocados pelo ato de ler.

A leitura como experiência estética que nos “forma ou nos de-forma e nos trans-forma”, como diz Larossa (2002b, p. 138), ultrapassa o referente, com isso dissolve os esquemas de interpretação que nos são dados já lidos e interpretados. E pode proporcionar condições ao homem/leitor de si ver e reconhecer a si e aos outros dispostos e trançados no mesmo tecido, vivendo as mesmas vicissitudes históricas e sociais e, ainda, possibilita a construção de um caminho de “desaprendizagens” ao fim do qual o mundo aparece aberto e disposto para aprender e ser lido de outras maneiras.

A partir deste olhar, nossa tese evidencia que a leitura pode ser uma

experiência estética que faculta ao leitor a memória, a experiência do ver, do sentir, que coloca em questão aquilo que somos ou o que fazem de nós. Isto feito quando põe em suspenso o racional, os esquemas de interpretação e explicação objetivados e se torna meio de apreensão pelo olhar, pelo silêncio e pelo que fazia Penélope a espera de Ulisses<sup>28</sup>: “tecer e destecer”.

Propondo, pois, um deslocamento de sentidos em relação à leitura feita por meio de sua dimensão técnica, a qual tem uma relação mais direta com o conhecimento que classifica, opera divisões, recortes e solicita aplicação. Assim, se esta dimensão conduz o leitor um modo de ler e interpretar a realidade, pela dimensão estética a leitura revela que outras formas de ler e interpretar podem se constituir, considerando neste ato de compreensão as inúmeras faces da palavra. Parafraseando Klee (2001), “a palavra não produz o visível”, mas se torna visível à medida que o leitor passa a dar-lhe visibilidade por meio da leitura. Visibilidade e entendimento que respondem ( ou não) ao que está posto.

Nesse contexto, faz-se necessário trazer algumas reflexões sobre estética, em especial, parte das que Walter Benjamin promoveu, bem como ideias de outros teóricos que assim como Benjamin asseveram a necessidade de uma cultura ou educação estética como forma de garantir que o homem não se perca na imensidão de uma razão capitalista, mas que possa se erguer acima das coerções do reino das necessidades que o aferram à realidade, ao mundo da vivência, tal como pensa Schiller (apud BARBOSA, 2004, p. 24).

O diálogo com a estética é significativo à medida que faz emergir os sentidos humanos numa perspectiva criativa, criadora, sensível. Assim, despertar o ver, o ouvir, o sentir torna-se fundamental neste sujeito que não lhe é mais permitido fazer experiência. Sujeito que não se reconhece na história porque é afetado e premido pelo presente ou como fala Benjamin (1994) “tomado pela vivência” ou mesmo do “Eu sei, mas não devia” de Colassanti (1996).

---

<sup>28</sup> Menção ao texto “A Odisséia” de Homero. Ulisses é o protagonista da narrativa e Penélope sua esposa. Nesta narrativa, Penélope que esperava pelo marido há 20 anos e por isso já era dado como morto, não pretendia se casar novamente. No entanto, perante a pressão do pai impôs, aos pretendentes, uma condição: só se casaria quanto terminasse de tecer uma toalha para o pai de Ulisses, porém, tudo o que tecia durante o dia era destecido a noite. Com este estratagema – tecer e destecer - conseguiu por muito tempo enganar aqueles que com ela queriam casar.

### 2.3.1 Nos fios da estética: leitura, inteligência e sensibilidade

Ao pensar a leitura como experiência estética tendo como base primeira as reflexões de Benjamin sobre experiência objetivamos dar mais consistência à nossa tese. Assim, a partir do que já elaboramos em relação à leitura orientada para a escola, podemos dizer que essa, na maioria das vezes, tem sido desenvolvida de uma forma prática a qual solicita do leitor uma leitura baseada na reprodução, no fazer e na informação. Portanto, em conformidade com as orientações que tem recebido.

Em nosso pensamento, esta situação se relaciona à dinâmica de uma realidade que tem se consolidado numa lógica racional, de cunho prático e que requer um sujeito/leitor que consiga responder do mesmo modo ao que lhe é solicitado. Dentro do que Benjamin (1994) chamou de perda da experiência e Agambem (2005) de não-experiência.

Como a ideia da leitura como exercício de reprodução de significados, na maioria das vezes, daquilo que se encontra na imanência do texto, ficando muito próxima do nível da decodificação e da informação, ela está no contraponto do que estamos defendendo, que é a leitura como experiência estética: um modo de ler que provoca, interpela o leitor pela percepção; que motiva o leitor outra forma de olhar, sentir e perceber o que lê para além do que a palavra mostra. Aspectos que a leitura que se pauta em sua dimensão prática não consegue atingir porque está ligada ao referencial ou linguístico da língua.

Mas, para dizer a leitura como experiência estética é preciso entender dados de sua constituição como componente da formação do homem. Assim, devido à sua importância como espaço de significação, muitos são os pesquisadores que a estudam e a veem como caminho para se (re)pensar, (re)construir as diferentes questões que atravessam e fundam o homem e a sociedade. Nesse sentido, a estética tem sido estudada, de modo geral, pelas ciências humanas, daí estar presente nos debates da filosofia, da sociologia, da pedagogia, da psicologia no escopo das disciplinas que compõe estas ciências.

Entre os diferentes pesquisadores que a estudam encontram-se Benjamin e Friedrich Schiller, os quais creditam à estética uma função essencial na formação do homem. Inclusive, este último acreditava que “a chave para a solução das questões do mundo político teria que ser forjada precisamente no mundo estético”. Ainda,

“que a cultura estética é instrumento eficaz na formação do caráter humano, por isso depositava nela um papel decisivo dentro deste processo formativo”. (BARBOSA, 2004, p. 19). Processo que, entre outras coisas, possibilita ao homem no exercício de dar sentido às leituras que o cerca perceber que a evocação semântica não se consome na referência, mas “que o significado reflete-se continuamente sobre o significante e o enriquece com novos ecos”, conforme diz Eco (1976, p. 84).

Nas muitas reflexões feitas por Benjamin a respeito do declínio da aura, da arte de narrar e da pobreza de experiência na qual mergulha o homem moderno estão presentes ideias que advêm de estudos sobre estética. Com isso, quando discute sobre esta área evidenciando “as mudanças que as imagens fabricadas tecnicamente provocam na percepção e na arte”, conduz suas reflexões às novas formas de experiência, como diz Schöttker (2012, p. 43).

Nesse contexto, recordar o significado original da palavra estética é necessário para que não voltemos nosso pensamento a uma ideia de estética como algo que está ligado somente à arte, ao gosto, ao corpo, ao belo ou às obras de arte. É fato que a estética tem relação com a arte, com objetos da arte, quais sejam a literatura, a pintura, a escultura, a arquitetura, a música, a dança, a fotografia, o cinema; com espaços destinados à arte como museus, conservatórios, galerias e bibliotecas por exemplo. Contudo, sua abrangência vai além porque tem domínios maiores que se alargam dos objetos às percepções, logo, nos reflexos proporcionados por esses naquele que vê, lê, ouve e sente: o ouvinte, espectador ou leitor destinatário destas produções.

A palavra estética origina-se de *Aisthitikos* que é a antiga palavra grega que designa o que é “percebido pela sensação” e de *Aisthisis* que é a experiência sensorial da percepção. Ela é uma forma de cognição obtida por meio do paladar, do tato, da audição, da visão e do olfato – de todo sensorio corporal. Isso quer dizer que o campo original da estética não é a arte, mas a realidade – a natureza material, corpórea. (BUCK-MORSS, 2014)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Ressaltamos que o estudo da estética remonta à antiguidade clássica e se estende até nossos dias tal sua relevância. Ao longo do tempo, pesquisas e reflexões a respeito desta ciência foram feitas por Platão, Aristóteles, Kant, Hegel, Schiller, Baumgarten, Nietzsche, Heidegger, Lukács, Benjamin entre outros. Estes estudiosos, cada qual em sua especificidade, vêm discutindo a importância da estética para a formação do homem, daí estar presente nas diferentes áreas da ciência. Para outros estudos, ver: JIMENEZ, M. *O que é estética*. São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS, 1999.



Com a fundação da estética como disciplina autônoma significa o domínio da sensibilidade torna-se objeto de análise, reconhecendo, então, que a intuição, a imaginação, a sensualidade, a paixão podem funcionar como chaves possíveis de acesso ao conhecimento. Este reconhecer possibilita, em certa medida, harmonizar a sensibilidade e a razão conciliando o dualismo fundamental do homem constituído de natureza e de cultura. (JIMENEZ, 1999). Nesse sentido, uma história da estética é concebível com a condição de dar a este termo um sentido largo:

Ela seria, por consequência, não a história das teorias e das doutrinas sobre a arte, sobre o belo ou sobre as obras, mas a história da sensibilidade, do imaginário e dos discursos que procuraram valorizar o conhecimento sensível, dito inferior, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional. (JIMENEZ, 1999, p. 25).

Como ciência do conhecimento e da representação sensíveis, a estética reflete sobre a arte e sobre as obras compondo um universo constitutivo do saber. Essa ideia promove, de certa forma, uma ruptura com o que se encontrava instituído, pois se os conhecimentos que tinham validade eram os que se obtinham por meio da razão ou os que tinham comprovação científica, a partir desse ponto de vista também passam a ganhar estatuto de verdade os conhecimentos que provêm da sensibilidade e do imaginário. Isto quer dizer que estes domínios passam a ser considerados capazes de oferecer ao homem, ao lado dos conhecimentos científicos, elementos para ler e interpretar a realidade da qual é parte central.

Nesse movimento constrói-se o entendimento do poder do indivíduo, de sua capacidade de emancipação relativa à sua subjetividade, pois se o homem é um ser dotado de “razão e emoção” nada mais compreensível que estas duas formas de manifestação humana sejam considerados modos de apreensão de conhecimentos que integram a formação do homem.

Todavia, Jimenez (1999) chama a atenção e diz que a autonomia da estética não surgiu repentinamente, mas foi, enquanto ciência, consequência de um longo processo de emancipação que, no Ocidente, diz respeito ao conjunto de atividades intelectuais, filosóficas, artísticas e espirituais que emergem, sobretudo, a partir da Renascença. Sobre isso, este mesmo autor diz:

O movimento das ideias que se afirma no século XVIII e que conduz às libertações que acabamos de evocar não se impôs, portanto, por si mesmo. Traduz ele as profundas modificações que sofrem, deste a Idade Média, as

condições sociais, econômicas e políticas. São estas transformações que permitem que as novas concepções se concretizem na realidade. [...]. Do artesão ligado pelo mecenato, escravizado à boa vontade de um príncipe, passou-se ao artista humanista, dotado de um verdadeiro saber e não mais somente de perícia [...]. (JIMENEZ, 1999, p. 33).

Vê-se que a declaração da autonomia da estética foi de algum modo preparada. Ou seja, consequência de uma lenta evolução intelectual e material da sociedade ocidental que visa a emancipar o homem em relação às tutelas antigas, teológica, moral e também social e política. Mas, é importante considerar que, se a Renascença vê o triunfo e a ascensão do homem e com isso a relação desse com os diferentes objetos que o constitui, dentre esses a arte, muito ainda será preciso fazer para que o ato criador e o artista que o cria tenham a autonomia verdadeiramente reconhecida. Nas palavras de Jimenez (1999, p. 48), “a ideia de sujeito criador que opera numa esfera de expressão artística autônoma somente se impõe, de fato, com a tomada de consciência do caráter complementar da razão e da sensibilidade”.

Nesse sentido, embora o diálogo entre a razão e a sensibilidade apareça em meio a um equilíbrio frágil e ainda alimente, sob diferentes formas, controvérsias e disputas oriundas em épocas ulteriores, o processo de autonomia da estética encontra-se iniciado. E o que ainda é necessário conquistar de fato são as condições que permitem:

O reconhecimento do artista, enquanto tal, afirmação da ideia de criação artística, reivindicação em favor da autonomia da arte e do criador, harmonia entre razão e sensibilidade e a crença de que a imaginação, a intuição, a emoção, a paixão e outros afetos possam ser igualmente faculdades criadoras ou fatores globalizantes de criação. (JIMENEZ, 1999, p. 48).

Estas condições requerem que a autonomia da estética seja cada vez mais desejada, e por meio das reflexões de diferentes teóricos com suas respectivas ciências (filosofia, sociologia, psicanálise, literatura) que ela vá se fortalecendo. Porém, não sem o surgimento de ambiguidades e questionamentos, tendo em vista o que a estética e as especificidades que envolvem a arte, a criação artística e o artista provocam, suscitam, fazem pensar.

Entre as questões que aparecem e ainda hoje são postas tem-se a seguinte: será possível traduzir em palavras o que toca nossa sensibilidade, é da alçada do

afeto, suscita nosso entusiasmo ou nossa reprovação, comove-nos ou nos deixa indiferente? Os poetas, por exemplo, diriam que sim, é possível. Uma outra resposta está na afirmação de que a experiência estética não se esgota na sensação, mas estende-se à percepção e em tudo mais que ela porta. Suas fronteiras alongam-se e se consolidam a caminho da modernidade, quando ela, doravante, passa ser forma de conhecimento e forma de representação das coisas que vêm pelo sensível. Isso demonstra que o universo das subjetividades contém centelhas que possibilitam o diálogo entre aquilo que vem da razão e da percepção.

Da Renascença, seio de nascimento da estética como ciência do conhecimento e da representação sensíveis, à modernidade várias mudanças aconteceram. A sociedade se industrializou, a tecnologia expandiu fronteiras e o desenvolvimento da técnica possibilitou ao homem chegar a lugares antes inimagináveis, tudo isso provocou mudanças em todos os setores e os impactos dessas acarretaram transformações nos diferentes campos da vida do homem.

A história da estética se fez (se faz) neste contexto, em meio a rupturas que atingem conceitos de ordem religiosa, moral, cultural e histórica. Ante esta realidade, o termo estética é ressignificado e como disciplina reflete sobre a arte, autores, obras e percepções compondo um universo constitutivo do saber que participa do processo de formação do homem e garante sua inserção no mundo por meio de sua faculdade mimética. Ainda,

O que ocorre hoje é o abandono de uma cronologia linear das teorias e das doutrinas estéticas. Cai por terra a ideia de um progresso estético ascendente e constante, ou seja, concepções antigas podem perfeitamente transitar no cerne de uma teoria moderna da arte. Torna-se evidente que a ideia de um “belo” ideal, absoluto e transcendente não mais faz parte dos anseios da estética contemporânea. O belo e o feio são entendidos na sua relatividade, considerando as culturas, as civilizações diversas e os distintos momentos históricos. A história da estética se fez através de rupturas que a sensibilidade permitiu à razão e o relativismo em matéria de categorias estéticas há muito tempo já tomou o lugar do idealismo. (JIMENEZ, 1999, p. 23).

Os caminhos percorridos pela estética revelam as contradições históricas da sociedade e evidenciam as consequências dessas na vida do homem. Hoje, a estética encontra-se entre fraturas e conceitos de uma sociedade que alterou as formas de interação e percepção. Também se encontra nas situações em trânsito onde se misturam anúncios com as pinturas de Van Gogh, Mondrian na capa da lista

telefônica e obras de arte nas cenas das novelas. Contextos que expõem continuidades e descontinuidades e, entre outras coisas, “os mecanismos de dessubjetivações por meio dos quais a sociedade tem se constituído”, conforme fala Tronca (1999, p. 5).

É nos entremeios deste contexto em que se encontra a estética, que ela se abre como espaço de compreensão da leitura como experiência. Deste lugar é possível ver que a leitura carrega muito mais do que mostra ou do que é visível. Assim sendo, a experiência estética da leitura põe o leitor em suspensão, o inquieta, o interpela, o coloca numa atitude de estranhamento em relação ao que lê e à compreensão daquilo que leu. É o que o faz pensar de outra forma quando é atravessado pela leitura não decodificada ou interpretada a priori. É uma forma de conhecimento, um exercício de “acabamento” do texto tornando-o, de forma pontilhada e incompleta, um ato criativo.

### 2.3.2 Os fios da estética em Walter Benjamin

Este panorama geral acerca da estética ajuda a entender como esta disciplina vai estabelecendo um tipo particular de relação com os que a toma como lugar que põe em questão acontecimentos e eventos do contexto social e da formação do homem como faz Walter Benjamin.

Este teórico vê na estética espaço privilegiado para se retomar debates acerca de temáticas de cunho social, entre eles, a experiência, uma vez que “nela se encontra conceitos consagrados, como criatividade, genialidade, validade eterna e mistério” (BENJAMIN, 2012, p. 10). Forças criadoras que impulsionam o sujeito a movimentar seus sentidos pela dinâmica da percepção.

A partir das leituras que faz acerca do cinema, do teatro épico de Brecht da poesia de Baudelaire, das narrativas de Kafka e Proust, por exemplo, podemos dizer que este filósofo enxerga na estética o espaço por excelência do pensamento e da representação sensíveis. Seu apreço a ela está no reconhecimento de que a cultura estética contribui para que o homem possa se libertar das muitas amarras impostas a ele pela vida moderna, isto feito por meio de uma educação estética que se expressa nas diferentes formas de arte, quais sejam a pintura, a escultura, a arquitetura, o cinema, a fotografia ou a escrita.

O pensamento de Benjamin reflete sobre a estética e suas características, mas primordialmente evidencia as alterações sofridas nas formas de interação e percepção dos indivíduos, as quais se manifestam, em meio às mudanças ocorridas na modernidade nas formas de arte e na experiência, em virtude da influência do desenvolvimento da técnica e das mídias. Em suas palavras:

No decorrer dos longos períodos históricos, modifica-se não só o modo de existência das coletividades humanas, mas também a sua forma de recepção. O modo como se organiza a percepção humana, o meio pelo qual ela se realiza, não depende só de sua natureza, mas também da história. (BENJAMIN, 2012, p. 13-14).

Com esta ideia Benjamin fez das mudanças na percepção o fundamento para uma teoria das mudanças na arte. Estava ele convencido de que havia uma articulação entre a teoria da arte e a teoria da percepção e por meio de imagens, comentários, citações e expressões alegóricas põe em discussão sua tese. Ele empreende um grande esforço teórico para mostrar o quanto a modernidade retira do homem sua condição de fazer experiência, embaça sua história, sua memória, sua capacidade de narrar e de sentir, dando-lhe a fazer a única experiência possível: a da não-experiência. Impondo ao homem viver sob a égide da razão, do tempo homogêneo e vazio, fazendo-o ir construindo e acreditando numa história linear, numa realidade que tem o tempo presente como a única opção de elaboração dos acontecimentos vividos com os quais o passado não tem nenhuma ligação.

Com as reflexões sobre o declínio da aura, da perda da experiência e da reprodução técnica, inclusive, da arte, este autor mostra as convulsões sociais que se exprimiram nas mudanças de percepção. Para ele, mudanças na percepção afetam o homem em seu todo e quanto a isso chama a atenção para um ponto importante que se liga à alienação que pode surgir a partir de uma “anestesia perceptiva” que vem se instalando entre as pessoas, daí suas críticas tornarem-se decisivas para a compreensão das demais mudanças que foram acontecendo na sociedade com o passar do tempo.

A partir do conceito de aura Benjamin abre caminhos para que se possa ter uma visão mais ampla daquilo que chamou de perda da experiência e de tudo o que o homem perde quando “a única certeza que é dada a ele é a de não lhe ser mais permitido fazer experiência”. Em suas palavras:

Para melhor compreender o conceito de aura, concebido para objetos históricos, vamos ilustrá-lo com o conceito de aura para objetos naturais, definida como uma aparição única de algo distante, por mais próximo que esteja. Ao contemplar silenciosamente, em uma tarde de verão, a cadeia de montanhas no horizonte ou a ramagem que projeta sombra sobre nós respiramos a aura dessa montanha, dessa ramagem. (BENJAMIN, 2012a, p. 14).

Essa descrição facilita compreender as condicionantes sociais do declínio da aura, as razões que levam o homem a enovelar-se na pressa e na maquinaria quando vive os constantes impactos do crescente desenvolvimento e de tudo que a ele se agrega, os quais afetam nossos sentidos em relação a uma percepção não-alienante.

Manifesta-se assim, no plano sensível, o que se percebe no plano teórico: a importância crescente da estatística, da objetividade, da pressa, da fluidez, da novidade, da cópia ou reprodução a qual estreita nossos horizontes. De acordo com Haroche (2008, p. 16), essa situação “gera o progressivo estreitamento da consciência que se desdobra num alteração do registro do pensamento e que consiste numa pronunciada transformação antropológica do sujeito”. Isso revela o que podemos observar, no homem moderno, em termos de atitudes, comportamentos, formas de ler, interpretar e se posicionar frente ao que ocorre.

Jimenez (1999, p. 332), diz que Benjamin toca nestes pontos quando traz à tona uma parte sensível da modernidade cultural.

A despeito das múltiplas possibilidades de reprodução, de memorização, de acumulação de imagens e de sons que às vezes nos privam do tempo necessário para rever ou ouvir novamente as gravações, nossa experiência vivida, sensível, concreta tende a empobrecer-se. A isso Benjamin chama “atrofia da experiência”. (JIMENEZ, 1999, p. 332).

Indo na mesma direção dos pensamentos de Benjamin a respeito da “atrofia” da experiência, Agamben (2005) diz que não é que as experiências não existam mais, mas hoje elas se efetuam fora do homem, pois “posta diante das maiores maravilhas da terra, a esmagadora maioria da humanidade recusa-se hoje a experimentá-las: prefere que seja a máquina fotográfica a ter experiência delas”. (p. 23). E quanto a isso adverte que não se trata de deplorar esta realidade, mas de constatá-la e entendê-la dentro de um projeto de sociedade que maximiza a exteriorização do sujeito e de forma correlata seu empobrecimento interior.

Como forma de superar a ênfase no sujeito exterior, matemático e mobilizá-lo a uma percepção mais próxima de si e do outro, não só Benjamin mas, Schiller (apud BARBOSA, 2004) também vê na cultura estética um espaço significativo para que isso aconteça. Ambos reconhecem a influência da cultura estética na cultura ética e assim apostam na força mediadora da estética como dispositivo que faz o homem fazer a experiência da percepção, da sensibilidade dentro de um diálogo entre a cultura estética e a cultura científica, promovendo um intercâmbio entre o que estes campos podem oferecer ao homem como espaços de crescimento humano.

Nesse sentido, tanto um quanto outro afirmava que a arte era imprescindível à emancipação do homem das coerções do reino das necessidades e enaltecia o poder formador e enobrecedor da arte. Nas palavras de Schiller (*apud* BARBOSA 2004, p. 29),

As artes do belo e do sublime vivificam, exercitam e refinam a faculdade de sentir, elas elevam o espírito dos prazeres grosseiros da matéria à pura complacência nas meras formas e o habitua a introduzir a auto-atividade também em suas fruições. O verdadeiro refinamento dos sentimentos consiste, porém sempre em que nisto é proporcionado um quinhão à natureza superior do homem e à parte divina de sua essência, sua razão e sua liberdade.

Essa defesa da arte não se confunde com uma ingênua idealização dos seus efeitos formativos e Schiller sabendo disso entendia que a cultura estética não era o único meio para a formação do “gênero humano”, mas como creditava alto valor a ela faz a defesa da unidade entre a cultura estética e a cultura científica e a necessária colaboração entre ambas dentro do escopo da formação humana.

Assim como o gosto não é capaz de um total desempenho cognitivo, o saber não tem o poder de incidir sobre a vontade, transformando conhecimentos em máximas práticas, embora o gosto, na medida em que mobiliza todo o nosso ânimo, possa torná-lo receptivo para a apropriação prática do que a cultura científica tem a oferecer. (SCHILLER *apud* BARBOSA, 2004, p. 37).

Com este modo de pensar, Schiller coloca em suspensão uma ordem que se estabelece e que impõe às pessoas por meio, entre outras coisas, de uma racionalidade que anestesia sua percepção, ou de uma “atrofia” que promove uma espécie de dormência dos sentidos. Por isso, a constante ênfase de Benjamin e Schiller na necessidade de investimento na cultura estética ou na educação estética



do homem como meio de garantir a ele uma formação que cultiva sua sensibilidade e com isso amplie seu olhar, sua percepção, seu modo de pensar e agir, já que de acordo com Schiller (2013, p. 14): “permanecerá sempre uma empresa inútil a de querer elevar moralmente – isto é, racionalmente – o homem sem, ao mesmo tempo, cultivar sua sensibilidade”.

Nesse compasso, a estética em Walter Benjamin esboça sua real preocupação com o homem e com sua formação que para ele deve ser para a liberdade, tendo em vista seu modo de ver o que estava acontecendo ou para onde estava caminhando a sociedade. Em suas palavras:

A humanidade, que na época de Homero era um espetáculo para os deuses do Olimpo, agora se transforma em um espetáculo para si mesma. Sua autoalienação chegou a um ponto que lhe permite vivenciar a própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. (BENJAMIN, 2012a, p. 33-34).

Esta preocupação está presente na maioria dos textos benjaminianos quando reitera o enfraquecimento da experiência (Erfahrung) em detrimento da vivência (Erlebnis). Com isso, sua crítica evidencia a necessidade de uma reconstrução não centrada no indivíduo solitário (da experiência vivida), mas no homem social e histórico. E é neste contexto de contradições, de tutelamento do homem e de proletarianização das massas que Benjamin vê na cultura estética um espaço privilegiado de desalienação e de fomento à liberdade e seu investimento intelectual neste campo confirma essa ideia.

Nesse sentido, empreende esforços na elaboração de uma crítica que mostra as mudanças na percepção, destaca as consequências dessas na vida do homem e põe em cena o papel que a arte desempenha nesse processo. Mas faz isso entendendo que não é mais possível voltar no tempo ou ficar apegado a uma tradição que não mais existe. Como diz Buck-Morss (2012, p. 156):

Ele (Benjamin) exige da arte uma tarefa difícil: desfazer a alienação do sensorio corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade, e fazê-lo não evitando as novas tecnologias, mas perpassando-as.

A partir do que fala Benjamin acerca da tarefa da arte, “desfazer a alienação [...]” entende-se que ele vê também na estética, entre outras coisas, um caráter didático. Um caminho que proporciona um diálogo entre o objeto artístico e o

ouvinte/espectador/leitor, interpelando-o e motivando-o a lançar outros olhares para o que vê, sente, ouve e lê por meio do que ela possibilita aprender e apreender.

Mas, o didático do qual fala o autor não se liga ao doutrinamento, em passar mensagens ou simplesmente em desenvolver o pensamento através de perguntas, respostas ou atividades lineares, mas relaciona-se ao modo como os objetos e situações apresentadas (direta ou indiretamente) por meio do fazer artístico contribuem para o aprofundamento da apreensão do ouvinte/leitor/espectador.

Ele exemplifica este “didatismo” mostrando os recursos usados pelo teatro épico de Brecht. Pontua como eles modificam não só o mundo das imagens, dos sons, mas também o mundo perceptível do ouvinte/leitor/espectador, uma vez que atuando no campo da recepção ampliam o diálogo para além do que ali foi visto e ouvido pelo público.

A estética benjaminiana encontra nos poemas e no teatro épico de Bertold Brecht um campo fértil, já que vê nos componentes objetivos e destrutivos do pensamento deste dramaturgo possibilidades para o público perceber contradições, conflitos do contexto social com ressonância em sua vida, pois

O teatro brechtiano tem como finalidade mostrar a realidade para permitir-nos julgá-la. Justamente por isso, a realidade devia aparecer aos leitores e espectadores como estranha, surpreendente, já que o pensamento nasce do assombro, do espanto que favorece uma perspectiva diferente para olhar e observar as coisas. (BORDIN e BARROS, 2006, p. 86).

Observa-se no teatro brechtiano o que Benjamin também entendia como necessário para, de certa forma, se garantir a apreensão por parte do sujeito do que via e ouvia: a suspensão, o assombro, o espanto. Elementos que, são para ele, no contexto da estética, fundamentais ao homem em seu processo de inserção no mundo. Trata-se, então, de um teatro que aspira a cumprir sua função “didática”, social e crítica, visando a tornar sensíveis os espectadores aos abusos e às forças malélicas da sociedade para que desejem mudá-las.

Sobre esta relação entre arte e realidade, Fischer (1981, p. 19) fala:

Quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser. Mesmo um grande artista didático, como Brecht, não se serve apenas da razão e da argumentação: serve-se também do

sentimento e da sugestão. Não se limita a colocar o seu público em face da obra de arte; permite-lhe igualmente “entrar” nela.

Ressalta-se, assim, que a arte por Brecht construída remete a uma visão da arte que

leva à fruição ativa da história, impulsionando para escolhas humanas e morais, para a verificação dos valores tradicionais e a contestação das estruturas em crise do mundo burguês, substituindo um individualismo decadente através de uma problemática de vastas implicações históricas, políticas e sociais. (BORDIN e BARROS, 2006, p. 75).

Realidade, razão, sensibilidade, percepção fios que se entrelaçam ao fazer artístico compondo um jogo de significações capazes de mobilizar o homem a percorrer outros caminhos e motivá-lo a ressignificar o que lhe é dado a ler e interpretar. Então, por entender a estética como força mediadora no processo formativo do homem, Benjamin a tem em alta conta, tendo em vista que a natureza multiforme e criativa oriunda da cultura estética dialoga com o ouvinte/leitor/espectador por meio dos diferentes modos da elaboração artística e motivam rever o que o autor tem refletido acerca das mudanças perceptivas a partir da constatação da perda da experiência na modernidade.

O pensamento de Benjamin acerca da experiência, do declínio da aura e da arte de narrar, das mudanças ocorridas na percepção do homem nos tempos modernos e das consequências disso para sua formação está entrelaçado em seus estudos sobre história, memória e estética, os quais foram aqui evidenciados naquilo que os caracteriza como formas de apreensão do mundo.

Por isso, pensa um conceito de história que se contrapõe ao historicismo e a uma concepção de tempo homogêneo e vazio, cronológico e linear, bem como uma visão sobre memória que a essa imputa a condição de ser a “mais épica de todas as faculdades” porque no processo de ressignificação das experiências ela dá àquele que rememora não só a oportunidade de reviver, mas também “o tecido de sua rememoração” (BENJAMIN, 1994, p. 37). Isto é, o percurso daquilo que se viveu como fonte de reencontro, reconstruindo o passado com a intensidade poética dos investimentos afetivos extremamente necessários para que o homem se reencontre nos fios tecidos da memória que não o deixam esquecer quem é – quem somos.

Pode-se afirmar, então, que para Benjamin experiência, história e memória são elementos estruturantes da vida do homem e como tal motivam uma busca

incessante por espaços por meio dos quais esses possam ser continuamente ressignificados e aponta a estética como um deles, pois como fala Fischer (1981, p. 20)

Em todas as suas formas de desenvolvimento, na dignidade e na comicidade, na persuasão e na exageração, na significação e no absurdo, na fantasia e na realidade, a arte tem sempre um pouco a ver com a magia. Nesse sentido, a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.

Este modo de pensar revela que a racionalidade e o constante estado de vigília que se impõe ao homem desconsidera o fato de que a natureza humana é mista, ou seja, dotada de razão e sensibilidade como nos tem dito Benjamin. Também, nesse mesmo sentido, Schiller (2013) diz que razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da força de uma sobre a outra e, diante disso, tem-se que essa disposição lúdica suscitada pelo estético é um estado de liberdade para o homem, daí sua inegável importância. Portanto, deve fazer parte dos horizontes educacionais como elemento decisivo dos processos formativos que aí se dão.

Se a razão, o prático e o utilitário apresentam-se como a ordem por meio da qual o homem se movimenta, torna-se “compreensível” que as instituições sociais que participa e o forma, entre elas, a escola tenha uma dinâmica de mesma natureza, haja vista a função e o compromisso social que assume como representante do Estado. Assim, quando nos deparamos com uma sociedade que vem gradativamente construindo relações mediadas por uma visão prática à moda do ritmo acelerado das máquinas, do tempo cronológico e linear, isto deve, em grande parte, à forma como esta sociedade se organiza e dá sentido aos eventos que nela ocorrem e a fazem ser o que é.

Enfim, as reflexões feitas por Walter Benjamin sobre experiência, história, memória e estética e os desdobramentos que eles permitem elaborar, bem como as dos demais autores aqui referenciados movimentam nosso olhar em relação à forma de interpretar as práticas sociais que constitui o homem, entre elas, a leitura.

Nesse sentido, o capítulo seguinte objetiva situar a história da leitura a partir da discussão por nós empreendida, buscando construir uma interlocução entre as reflexões feitas, até o momento, naquilo que elas nos permitem evidenciar da dimensão estética da leitura no contraponto a sua dimensão técnica.

### CAPÍTULO III

## A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: HISTÓRIA, SENTIDOS E MEMÓRIA

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares,  
os objetos lidos e as razões de ler.  
Novas atitudes são inventadas,  
outras se extinguem.  
Do rolo antigo ao códex medieval,  
do livro impresso ao texto eletrônico,  
várias rupturas maiores  
dividem a longa história das maneiras de ler.

Roger Chartier

Neste terceiro capítulo, revisitamos momentos importantes da história da leitura e da formação de leitores. Ao retomarmos essa história evidenciamos que ela se entrelaça à história da sociedade e como tal acompanha seu desenvolvimento. Assim, se nos tempos modernos, de uma forma geral, a leitura tem sido vista por sua dimensão utilitária, isto ocorre devido a um estado de coisas ligadas ao contexto social, histórico e cultural que motivam essa situação, o qual tem relação com o modo como a sociedade tem se constituído, logo, com implicações na formação do homem.

Nesse sentido, quando a educação escolar enfatiza, no âmbito de sua ação pedagógica, a dimensão técnica da leitura, ela responde ao que a história dessa prática tem demonstrado. Nas palavras de Chartier (1999, p.77) “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler”.

Como prática social e cultural encarnada em gestos e espaços, a leitura pode ser apreendida de diferentes formas e a partir de diferentes ângulos. No contexto de nosso trabalho, estamos considerando sua dimensão técnica e sua dimensão estética, sendo cada uma delas apropriada pelo leitor a partir do que mobiliza no decorrer da interlocução que é estabelecida entre os dois e pelo modo como este leitor aborda a leitura.

Por em questão a leitura em sua dimensão estética em contraponto a sua dimensão técnica conduz a uma compreensão mais ampla do que esta prática significa e no que ela pode movimentar (ou não) no leitor, qual seja a sensibilidade, a inquietação, o ver, o sentir. Pois, nesse movimento a leitura extrapola os limites da dimensão prática e interpela e conflui o leitor a lançar seu olhar noutras direções a partir de referenciais que não se limitam ao já dado pela materialidade linguística.

Para além da sua dimensão prática, que propõe ao leitor “localizar e selecionar informações, aplicar conceitos, interpretar dados ou fazer uso” como expressos na Matriz de referência do ENEM (2014), a leitura, por sua constituição, é algo que remete ao imaginário, à narrativa, à história, à memória e a outras interlocuções. Por isso, algo que colabora com a formação de um homem/leitor que mesmo em meio a uma vastidão de informações e leituras interpretadas consegue fazer interrogações. Alguém que se torna testemunha do tempo presente do qual faz parte e do tempo passado, que é visto entrelaçado neste primeiro, como nos diz Benjamin.

Esse modo de ver toma a leitura como experiência que desperta, motiva, atravessa, gera movimentos. Um fazer que toca, faz sentir, que irrompe, desconstrói, uma forma de “transmitir e fazer experiência” nos entremeios do contexto da sociedade capitalista moderna. E como tal, compõe e faz história juntamente com outros elementos culturais, como a dança, o teatro, a música, a pintura, a arquitetura, acompanhando o desenvolvimento do homem aí se fazendo e se refazendo.

Se vivemos um tempo de perda da experiência, como diz Benjamin (1994) ou de não-experiência como dito por Agamben(2005), trazemos a leitura como espaço de experiência. Não a experiência tradicional (Erfahrung) que fundava a narrativa antiga porque esta já não é mais possível, mas uma experiência que se encontra na estética e que movimenta a percepção do leitor. Experiência que pode apontar, no diálogo com o leitor e no que ele sabe, outras possíveis interlocuções que o faz (re) ler o mundo<sup>30</sup>.

Nesse percurso, (re) contamos algumas passagens da história da leitura e da formação dos leitores alinhavando-as no tecido de nosso trabalho<sup>31</sup>.

### 3.1 Leitura: passagens de uma história em construção

---

<sup>30</sup> Ressaltamos que aqui não há uma visão ingênua ou salvacionista da leitura, mas a compreensão de seu valor como elemento da cultura e espaço de formação do homem.

<sup>31</sup> É importante dizer que debates e publicações acerca da leitura têm sido construídos há tempos por vários estudiosos tanto no Brasil como no exterior e a literatura a esse respeito é vasta, daí haver disponibilizado um acervo muito significativo do tema, pois esse tem sido recorrente principalmente nos meios e áreas da educação. A história da leitura e da formação dos leitores tem sido contada e analisada por vários estudiosos a partir de diferentes pontos de vista, mas todos acentuam sua inegável importância e contribuição para a formação da condição humana do homem, por isso se tornando objeto de várias falas e escutas de diversos pesquisadores.

A história da leitura não está pronta. Ela está sendo construída a cada novo dia porque estando entrelaçada na história social, econômica, cultural e política isso não pode ser diferente. Também porque todo dia nasce um leitor em potencial, logo, é uma história que não para de acontecer. Para Benjamin ela é uma tarefa infinita, como diz Lages (1999, p. 47). E dentro do que esta autora coloca, para ele a leitura é uma tarefa porque ao assumir diferentes formas, segundo diferentes objetos, ela determina diferentes modos de interpretação, os quais se relacionam, de acordo com ele, à atividade crítica, à atividade do tradutor, do comentador e do poeta, sendo, portanto, elemento comum desses modos de ler.

Essa maneira de conceituar e compreender a leitura está no escopo de sua história, compondo o conjunto de ideias já existentes acerca desta prática. Sobre isso Darnton (2001, p. 143) chama a atenção dizendo: “não podemos presumir que ela (a leitura) sempre tenha sido para os outros o que é para nós atualmente”. Isto evidencia a natureza histórica da leitura.

Essa forma de pensar é possível porque quando falamos em história a percebemos a partir da visão de Benjamin (1994), quer dizer, a história “não é uma sucessão de fatos ocorridos linearmente sem nenhuma relação entre uns e outros, pois o que existe é sempre uma continuidade histórica” (p. 223). Ou seja, para Benjamin a história acontece de forma ressoante em que presente e passado são vistos um no outro, numa dinâmica interdependente, por isso questiona a ideia de um *continuum* histórico, conforme trazem os historicistas quando desconsideram as rupturas, as continuidades e descontinuidades históricas.

Dentro da perspectiva benjaminiana de história, a história da leitura pode ser recuperada a partir de diferentes pontos de vista, por isso já ter sido (re) contada por meio da escrita, da pintura, da escultura, do cinema e da fotografia. E resguardadas as devidas diferenças, todas as formas de expressão relativas à leitura evidenciam seu lugar de destaque na formação das pessoas e o seu valor como bem e legado cultural. A esta visão somamos algumas palavras de Darnton (1992, p. 200),

Ao mesmo tempo familiar e estranha, a leitura é uma atividade que compartilhamos com nossos ancestrais, embora ela jamais possa ser a mesma que eles experimentaram. Podemos desfrutar da ilusão de sair do tempo para entrar em contato com autores que viveram há séculos atrás. Mas mesmo que seus textos tenham chegado intactos até nós, nossa relação com esses textos não pode ser a mesma que dos leitores do passado.



Isto acontece porque tanto a leitura como os leitores possuem uma história. Cada um está em travessia e nem um nem outro estão concluídos e a partir desse ponto é possível construir outros modos de ver e ressignificar esta história.

Segundo Darnton (1992, p. 203), “o estudo de quem lê o quê em diferentes épocas recai em dois tipos principais: o macro e microanalítico”<sup>32</sup> que são duas formas de historiar a leitura. Essas formas de recuperar a história da leitura têm sido usada por vários estudiosos, os quais têm reconstituído, por meio delas, histórias de leitura e de leitores que mostram que esta prática social e cultural tem sua linha histórica inscrita nos mesmos domínios que a história da sociedade, uma vez que dela faz parte.

As “andanças” da leitura podem ser encontradas em narrativas orais, escritas, e noutras expressões da arte como o teatro, a pintura e a escultura. Essas formas artísticas emolduraram/emolduram e imortalizaram/imortalizam histórias, imagens e cenas de leitores que, a seu modo, revelam como a leitura era concebida e como se comportava a sociedade leitora de uma dada época.

Nesse sentido, o livro *Uma história da leitura*, de Albert Manguel (1997), traz vários registros de leitores com suas leituras e por meio de algumas imagens é possível ver entre elas a do jovem Aristóteles lendo um pergaminho; os amantes Paolo e Francesca lendo juntos debaixo de uma árvore; Virgílio de turbante e barba virando as páginas de um volume; são Domingos absorto pela leitura de um livro que segura entre os joelhos e numa floresta, sentado sobre um tronco coberto de musgo, um menino segurando com ambas as mãos um pequeno livro que lê em doce quietude. Imortalizada pelas mãos dos artistas a leitura e os leitores vão se constituindo e dando vazão a conceitos e imagens que se tornam modelos para a condução da leitura e da formação do leitor ao longo do tempo. Modelos que chegaram às famílias, às igrejas e às escolas e se tornaram modelos a serem seguidos.

Na mesma direção, Roger Chartier no livro *A aventura do livro, do leitor ao navegador* (1999) nos remete a alguns caminhos da leitura e memória de leitores. Nesse livro as imagens também revelam pessoas, tempos e lugares onde a leitura fez morada. Assim, temos, por exemplo, uma tela de Alexandre Humboldt feito por

---

<sup>32</sup> Para uma visão mais abrangente dessas maneiras de pesquisar acerca da história da leitura ver: DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 199-236.

Ernest Hildebrandt (1856), o qual mostra o geógrafo e naturalista no espaço fechado do gabinete de trabalho. No interior de suas paredes, os instrumentos que asseguram o conhecimento do mundo: os livros, os mapas, o globo.

A pintura revela um modo de perceber a leitura: sacralizada, guardada e resguardada de qualquer influência do mundo externo. Seu lugar era reservado ao interior das casas e das igrejas, longe do contato com as pessoas de um modo geral, sinalizando que a ela tinha acesso somente aqueles que a sabiam usar de forma correta e com o devido respeito.

Noutra tela, datada do século XVI, tem-se a representação do interior de um monastério de gestos ligados ao códex, os quais vão desde a ornamentação do lugar até à postura dos monges copistas frente às páginas do livro a sua frente. Mais uma vez observa-se uma visão de culto ao livro e à leitura. “Um objeto que traz consigo autoridade, uma autoridade que decorre do saber que ele carrega”, como fala Chartier (1999, p. 84).

Tanto na tela que retrata Alexandre Humboldt em seu escritório quanto na que se vê o trabalho de monges copistas é possível perceber a instituição dos protocolos de leitura. São esses que vão se tornando indicações para os leitores de como ler e do que a leitura representa como instância de aprendizagem, logo, como a leitura deve ser apropriada.

Nessa trajetória temos ainda que o reconhecimento da importância da leitura e do papel ou influência que ela pode exercer no leitor provocou reações diversas em algumas instituições. Entre elas merece destaque a decisão da igreja católica de criar, nos idos da Idade Média, o Index<sup>33</sup> que levou para fogueiras livros e mais livros de diferentes escritores. Leituras consideradas perigosas, perniciosas, que levariam as pessoas a desviarem suas consciências.

Fato que evidencia o medo, neste caso, por parte de membros da igreja, do que os fiéis-leitores pudessem vir a conhecer e aprender caso lessem determinados livros. Com isso, passassem a questionar aspectos da vida social, econômica,

---

<sup>33</sup> Em tradução livre: *Índice dos Livros Proibidos*. O Index foi uma lista de publicações proibidas pela Igreja Católica. Nessa estavam livros que iam contra os dogmas da Igreja e/ou que continham conteúdo tido como impróprio pela igreja. Tinha o objetivo de prevenir a corrupção dos fiéis (das ideias) e ficava sobre a administração da Inquisição ou Santo Ofício. Entre os escritores que tiveram seus nomes na lista temos: Laurence Sterne, Alexandre Dumas, Voltaire, Jonathan Swift, Daniel Defoe, Vitor Hugo, Emile Zola, Stendhal, Gustave Flaubert, Anatole France, Honoré de Balzac e Jean-Paul Sartre. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Index\\_Librorum\\_Prohibitorum](http://pt.wikipedia.org/wiki/Index_Librorum_Prohibitorum). Acesso em: 16 abr. 2014.

política e, principalmente, religiosa da época, como o que a igreja pregava acerca dos pecados e da autoridade da igreja, por exemplo. Daí pressupor que a proibição e a queima de livros inibiria o acesso a eles, logo os saberes que neles havia.

Na criação do Index vê-se a força contida na leitura como meio que abre o leitor ao ver, sentir, aprender, questionar, rever, construir e desconstruir modos de interpretar. Uma revelação do que o estético da leitura pode realizar no leitor quando nele movimenta sua percepção e o põe em atitude de estranhamento diante do que lê.

O efeito do Index também foi imortalizado pela iconografia e em tela feita pelo artista Pedro Berrugete cerca de 1477-1503, tem-se a cena em que livros são queimados numa grande fogueira, numa clara alusão à ação da Inquisição. Chartier (1999, p. 23) a respeito disso diz que,

A fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual. Dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas ideias.

E, notadamente, o artista não deixa que a memória de tempos tão sombrios como aqueles seja apagada e nos impulsiona a refletir sobre essa força que emana da leitura<sup>34</sup>. Assim, os livros, as telas, as esculturas como espaços de constituição da memória e da história se tornam responsáveis por guardar essas histórias e imagens para que não se percam nas trilhas do esquecimento, mas que possam ser ressignificadas dentro do constante processo de formação que o homem/leitor está inserido.

Nessa construção, além de investigarem sobre livros e leitores, alguns historiadores descobriram as formas de leitura mais usadas, por exemplo, no final do século XVIII. Assim, algum tempo depois de 1750, os homens liam “intensivamente”. Isto quer dizer que eles possuíam apenas alguns livros, como a bíblia, um

---

<sup>34</sup> A força que fez livros serem queimados, proibidos, confiscados e escritores proibidos de escrever, exilados e até mesmo presos devido à sua produção, também motivou, no decorrer da história, a publicação de outros livros e filmes que vão fazer memória desses acontecimentos. Assim, sobre este tema podemos citar o livro *O nome da rosa*, de Umberto Eco, publicado na década de 1980; o filme *Fahrenheit 451* de 1966, o qual foi feito a partir do romance homônimo de Ray Bradbury, sob a direção de François Truffaut e o texto da pesquisadora brasileira Aparecida Paiva *A leitura censurada* publicado em 1999 no livro *Leitura, história e história da leitura* organizado por Márcia Abreu.

almanaque, uma ou duas obras de oração e sobre isso diz Darnton (1992, p.212): “esses eram lidos repetidas vezes, em geral, em voz alta e em grupo, de forma que uma estreita variedade de literatura tornou-se profundamente impressa em sua consciência”.

Essa forma de ler perdurou por um bom tempo, até que outro modo começou a surgir. As pessoas liam agora “extensivamente”, por isso liam todo tipo de material, especialmente periódicos e jornais, e os liam apenas uma vez, correndo para o item seguinte. Esse movimento na forma de ler provocou modificações no modo de encarar a leitura, que a cada momento se aproxima mais e mais dos leitores, rompe barreiras e se instala no meio do povo, possibilitando, assim, a construção de outras formas de relação com a leitura.

Essa atitude reflete as rupturas que vêm acontecendo com a leitura e com os leitores e a circulação dessa nova forma de configuração dos livros acaba por popularizá-los e a atingir camadas antes impensadas. Com isso, o que foi objeto de “culto” e de “vigília” começa a tomar outros contornos e a movimentar-se noutros espaços.

Ainda, na linha da história da leitura, temos que ela era quase sempre oral e ocorria nos locais de trabalho, nos celeiros, nas tavernas. Por isso, no século XIX, grupos de artesãos, especialmente fabricantes de charutos e alfaiates, revezavam-se lendo ou ouvindo um leitor para se manterem entretidos, enquanto trabalhavam (DARNTON, 1992, p. 216).

Mas seja como for, para a maioria das pessoas através da maior parte da história os livros tiveram mais ouvintes que leitores, processo que permitiu um alcance maior da leitura, atingindo mais pessoas a cada momento, inclusive aquelas que ainda não sabiam ler.

Nesse contexto, muito tempo depois dos livros terem adquirido sua forma moderna, a leitura continuou a ser uma atividade oral, apresentada em público, e a mudança para a leitura silenciosa, tal como é praticada na atualidade, pode ter envolvido um ajustamento mental maior que a mudança para o texto impresso, pois ela transformou a leitura em uma atividade individual, interior, e por conta disso novas interlocuções entre leitura e leitor vão/estão acontecendo. E a leitura que antes fora mediada por um leitor agora ocorre de forma direta. Assim, sem intermediários, ela se oferece ao leitor de outra forma, o que faz surgir um outro

olhar sobre ela, bem como novas maneiras de dar-lhe sentido, já que há uma maior aproximação entre leitura e leitor, construindo, pois, nossas subjetivações.

Nesse sentido, consideremos a frequência com que a leitura mudou no curso da história, a leitura que Lutero fez de Paulo, a leitura que Marx fez de Hegel, a leitura que Mao fez de Marx, bem como o que veio depois dessas leituras. Nessa direção, Certeau (1994, p. 270) fala deste movimento da leitura: “com efeito, a leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade”. Enfim, a leitura nunca é a mesma porque nossa ânsia de saber, de dar sentidos às coisas também nunca se dá de forma igual e essas variadas maneiras de ler mostram o que estudiosos do tema como Darnton (1992, p. 212) confirmam:

A leitura não se desenvolveu em uma só direção. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos do seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.

Essas palavras possibilitam reafirmar que a história da leitura e da formação do leitor tem sido elaborada em meio a rupturas. E nessas podemos encontrar também alguns dos conceitos que lhe foram/são dados, como ato de decodificar, decifração, hábito que se deve adquirir, mais recentemente prática social e cultural e para Benjamin “uma tarefa infinita”.

Em meio a essa construção, ela já foi considerada um “veneno para a alma” e causadora de males terríveis à saúde, como diz Tissot (apud ABREU, 1999, p. 10), “a leitura oferece perigo para a saúde, pois o esforço continuado de inteligência de um texto prejudica os olhos, os cérebro, os nervos e o estômago”. E adverte:

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força e ligação de ideias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mas as consequências são funestas. [...] O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo. (TISSOT apud ABREU, 1999, p. 10).

Podemos perceber nessas “advertências” a tentativa de controlar a leitura e o leitor. Isto é, controlar o que o leitor poderia vir a pensar a partir do que lê. Atitude que revela o poder existente nesta prática e que, por isso, precisa ser vigiada. Foram tentativas de controle como essas que levou a igreja católica a criar o Índice – a lista de livros proibidos<sup>35</sup>.

As diferentes concepções que vêm sendo construídas acerca da leitura têm influenciado os modos de percepção a ela, por isso surgiram pontos de vista como os apresentados anteriormente, bem como surgiram outras formas de referência e novos espaços para sua efetivação.

Freire (2005), antecipando muito do que pensamos hoje sobre esta prática, a partir do que há disponível sobre ela, diz que a leitura é o que é porque é um “o ato que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Ideia que se relaciona ao pensamento de Chartier (2001, p. 231) quando fala que a “leitura é uma prática cultural” e também quando a evidenciarmos como experiência estética no escopo desta pesquisa.

Por sua história e alcance, a leitura encontra-se praticamente em todos os espaços, quer formais quer informais. Por isso, se lê a palavra falada, a escrita, as imagens, os símbolos, os gestos, os ícones, as cores, a pintura, a escultura, a arquitetura, a dança e as artes cênicas em diferentes espaços, entre eles na escola. E, com relação aos vários sentidos que são atribuídos à leitura, já ouvimos expressões como: “ler a mão”, “ler o olhar”, “ler o tempo”. Então, não é possível enquadrá-la em um só lugar ou num só objeto.

Entrecruzada ao desenvolvimento do homem, a leitura se insere na história tanto deste como da realidade na qual se constitui, por isso é necessário entendê-la dentro deste movimento. Com isso, se a sociedade tem se formado num cenário de contradições e tecida no âmbito dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que a delinham, a leitura também, e nas devidas proporções, responde a essa realidade.

Assim, quanto falamos em sentidos da leitura, dentro de um percurso histórico, estamos refletindo sobre as diversas formas de percebê-la e conceituá-la, tendo em vista que nos conceitos estão implícitos modos de interpretação e

---

<sup>35</sup> No Brasil, tentativas dessa natureza foram feitas, por exemplo, pelo governo de Getúlio Vargas e pelos militares ao censurarem livros e autores. Esses governos, por meio de atos de repressão, confiscaram e também queimaram muitos livros, numa clara tentativa de impedir que “ideias indesejadas” circulassem através dos livros.

orientação a seu respeito. Ainda, por meio das conceituações dadas à leitura, têm sido elaborados critérios de classificação e indicadores acerca da apreensão que dela faz o leitor, em especial na escola, mas com impactos para além dela. Nesse sentido, ao ser considerada ato de decodificar, decifração, hábito que se adquire, prática cultural, esses conceitos revelam significados históricos à leitura atribuídos a partir dos quais são construídas formas para sua abordagem. Sendo assim, conceitos e abordagens expõem como as instituições e mediadores tomam a leitura como objeto social, cultural e pedagógico.

É, portanto, para o meio dessas concepções que trazemos a leitura como experiência, objetivando ampliar os modos de apreensão que dela podem fazer o leitor. A experiência estética propõe ao leitor que ultrapasse o sentido da reprodução e da decodificação, ou seja, do referente. Logo, é o contraponto de sua dimensão técnica.

Postas em contraponto, é possível perceber que a leitura como experiência estética requer do leitor mais que o exercício da imanência, ela deseja que o leitor a perceba à moda de um palimpsesto. Ou seja, que perceba que, para além do que palavra escrita traz, existem outros dizeres a serem revelados, então é necessário que o leitor “cave”, como fizeram os filhos do velho vinhateiro. Essa ideia remete ao que discutimos no primeiro capítulo de nosso trabalho acerca da leitura técnica com fins práticos que tem sido realizada na escola e as ressonâncias dessa na formação do leitor.

Nossa compreensão é de que a leitura como experiência estética pode “devolver” ao homem sua condição de narrador porque ler é narrar, contar e recontar. Nesse sentido, quando autores como Gagnebin, Agamben, Larossa, Seligman-Silva discutem, à luz de Benjamim, sobre o empobrecimento ou declínio da experiência ou sobre o que pode ser feito para que a experiência seja (re)construída na modernidade, a resposta que apontamos está na leitura, localizando-a dentro do espaço destinado à formação humana.

Embora Agamben (2005, p.21) diga que “todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que nos seja dado fazer”, procura-se um outro olhar ao que isso pode significar no interior do que aqui se reflete. Assim, neste perquirir histórico, (re)visitamos histórias de livros, leituras e leitores, colocando-as no diálogo com as demais ideias aqui postas e que vão



compondo o fluxo narrativo que constitui as histórias que estamos entrelaçando, ademais, fortalecendo a tese por nós defendida.

### 3.2 Leitura: história, memória e experiência estética

Começamos a dar sentido ao que e a quem nos cerca desde a infância, e isso se torna “os primeiros passos para aprender a ler”, conforme fala Martins (1994, p.11). O que se confirma com as palavras de Freire (2005, p. 11): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Isto nos leva a pensar que o processo de instauração da leitura requer do leitor que ele, inicialmente, tenha um certo conhecimento do mundo que está a seu redor. Segundo, que tenha conhecimento do mundo da palavra, pois no diálogo entre os dois constituir-se-á a compreensão da leitura. A relação entre mundo e palavra põe o leitor numa atitude interrogativa: Por que isso acontece? Por que é assim? Poderia ser diferente? O que isso me faz pensar? Quem disse isso? Por que me sinto assim? O que vejo? Por quê? Atitude que revela uma compreensão de que o aprender se dá “como um *páthei máthos* – um aprender através de e após um sofrimento, que exclui toda possibilidade de prever, ou seja, de conhecer com certeza coisa alguma” (AGAMBEN, 2005, p. 27).

O modo como a leitura chega ao leitor e o modo como ele se coloca diante dela ou, ainda, a relação que com ela estabelece vai direcionar o caminho pelo qual a/as resposta/as (caso tenha) irá/irão trilhar. No âmbito de nossa tese, estamos dizendo que o leitor pode se inscrever, no processo de instauração da leitura, numa dimensão técnica ou estética e partir daí formular as interpretações.

Tendo isto em vista, na tarefa ética de não-esquecer e sob “a égide de Mnemosyne” trazemos os leitores Menocchio, Freire, Proust e Benjamin com suas histórias-experiências de leitura. Nessas procuramos perceber como a leitura chegou a eles, como a apreenderam e em quais momentos o estético aí se evidencia.

#### 3.2.1 Entre o texto e o leitor: a experiência estética da leitura

Dentre as histórias de leitura, algumas nos motivam a entendê-las como experiência. Experiência estética que se efetiva na relação que o leitor constrói com

a leitura. Entre estas histórias está a de Menocchio, um moleiro da cidade de Friuli (Itália) que foi perseguido e morto pelo Tribunal do Santo Ofício nos idos do século XVI. A forma como esse leitor se relaciona com o que lê, como veremos, nos faz inferir que ele faz da leitura não só um instrumento de aquisição de conhecimentos, mas uma potência geradora de sentidos.

Esta história nos chega através do pesquisador italiano Carlo Ginzburg (1987) que a achou em papéis da Inquisição datados do século XVI, e o que chamou sua atenção em relação a ele foi a razão de sua perseguição e consequente morte. Esse moleiro foi perseguido, inquirido, preso e morto porque lia e suas leituras o fazia ver e significar os fatos que aconteciam ao seu redor de um modo diferente. Isto é, ele não lia e reproduzia as leituras, mas colocava o que lia em suspensão, em atitude de interrogação. Isso demonstrava uma diferença em relação ao se esperava de um leitor comum da época. Seu modo de ler, suas novas ideias chegaram aos ouvidos das autoridades religiosas da época, por isso foi chamado para depor junto ao Tribunal do Santo Ofício para explicar de onde vinham “tais pensamentos”.

As leituras que realizava o fizeram rever e questionar muitas coisas relacionadas à vida em sociedade, de modo especial, alguns dogmas da fé católica. A forma como leu e interpretou as leituras e as posturas adotadas foram suficientes para conduzir o leitor Menocchio à morte e ser acusado de herege por seus inquisidores e por muitas outras pessoas de sua comunidade.

Esse leitor realizou uma interlocução com os textos que não se traduziu em pragmatismo, mas num diálogo entre os conhecimentos que lhe chegavam pela razão e os integravam a sua percepção. Estes foram colocadas como elementos mediadores no exercício de ler e interpretar, os quais lhe possibilitou fazer da leitura algo que se estendeu para além do seu tempo de realização.

O modo de ler de Menocchio pode ser visto em várias de suas conversas com amigos e conhecidos da comunidade. Nesses momentos, expunha algumas de suas ideias sobre a religião, em especial a católica. Entre outras coisas, falava sobre os sacramentos dizendo que eram invenções dos homens, por isso os recusava. Dizia que a lei e os mandamentos da igreja eram mercadorias, instrumentos de exploração e opressão por parte do clero e que se devia viver acima disso.

Sobre o sacramento do batismo declarou: “acho que, quando nascemos, já estamos batizados, porque Deus que abençoa todas as coisas, já nos batizou. O batismo é uma invenção dos padres, que começam a nos comer

a alma antes do nascimento e vão continuar comendo-a até depois da morte”. Pensamentos semelhantes tinha Menocchio sobre os outros sacramentos, por isso dizia que a crisma também era uma mercadoria, uma invenção dos homens. (GINZBURG, 1987, p. 53).

Nesta visão de Menocchio a respeito dos sacramentos, é possível perceber o trabalho de ressignificação que ele faz do que ouve e lê, no caso de textos religiosos que descrevem o que são os sacramentos e qual a finalidade de cada um deles. Assim, se o que fala provém das leituras que realiza, o modo como se apropria delas fogia ao esperado, ou seja, a uma assimilação literal da palavra escrita. Com isso, podemos dizer que esse moleiro não se limitou simplesmente a receber as mensagens, mas transformou-as num movimento que uniu o inteligível e o perceptivo. Isto nos remete ao que diz Agamben (2005, p. 15) sobre a natureza ampla da linguagem: “a linguagem, por sua vez, serve para manifestar o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto, o ter a sensação do bem e do mal”.

Nesse sentido, a forma como o moleiro expressa o que pensa a respeito “das coisas dos Evangelhos” também demonstra a presença do subjetivo em sua interpretação.

[...] acho que parte delas é verdadeira e, noutra parte, os evangelistas puseram coisas das cabeças deles, como se pode ver nas passagens onde um conta de um modo e outro de outro. Ainda, acho que a Sagrada Escritura tenha sido dada por Deus, mas, em seguida, foi adaptada pelos homens. (GINZBURG, 1987, p. 55).

A linguagem não fornece jamais meros signos, como diz Benjamin (2013), e a leitura de Menocchio reforça essa concepção mediante a apropriação que dela faz este leitor ao ultrapassar o referente da palavra e pôr em suspensão o conhecimento já dado acerca do tema em questão. Esse jeito de ler revela um leitor criativo, que põe em cena a dimensão estética contida na leitura ao deslocar a palavra do seu sentido literal e com isso dissolver esquemas de interpretação já dados.

As opiniões e críticas desse leitor não se restringem ao catolicismo, no entanto, por meio delas questiona a estrutura e a ordem social, demonstrando ter vasto conhecimento cultural que possivelmente foi adquirido pelas leituras que fazia. Assim, além dos pontos de vista acerca da igreja, ele denuncia a opressão dos ricos contra os pobres através do uso de uma língua incompreensível como o latim nos tribunais. “Na minha opinião, falar latim é uma traição aos pobres. Nas discussões

os homens pobres não sabem o que se está dizendo e são enganados”. (GINZBURG, 1987, p. 51).

Este posicionamento evidencia que Menocchio absorve elementos da cultura científica e da cultura estética (de sua época) os quais são traduzidos no olhar que lança a essa realidade. Tal maneira de ler lembra o que Benjamin (2012) pensa acerca da cultura estética quando a vê como “espaço privilegiado de desalienação e de fomento à liberdade”. Ou, como diz Schiller (2013), “a educação estética é um meio de garantir ao homem uma formação que amplie seu olhar, sua percepção, seu modo de pensar e agir” (p. 14).

De um modo geral, das leituras do moleiro de Friuli chama a atenção a forma como se apropria delas, ou seja, o movimento que cria entre ele e o texto. Esse trabalho de ressignificação nos leva a afirmar que este leitor faz da leitura uma experiência estética ao unir o que lê nos livros ao que conhece da cultura. Uma vez que essa forma de ler se instaura dentro de uma dinâmica em que aquilo que o leitor capta pelo olhar e pelo sentir entram em cena no processo de construção de sentidos.

Menocchio não se prende às palavras e às frases como estão apresentadas, mas as reelabora num processo criativo e, com isso, constrói sua compreensão sobre as diferentes questões de sua época, configurando-se como um leitor que compõe seus diálogos porque não decodificava nem reproduzia: criava.

O leitor Menocchio deu sentido ao que leu no contexto da Idade Média. Época em que predominava tanto no universo religioso como no social e cultural o teocentrismo e daí emergia a maioria das leituras e interpretações que chegavam às pessoas. Com isso, a igreja, por seus representantes, e a elite impunham ao povo um modelo de pensar e interpretar a vida que os mantinham no poder. Diante disso, quando Menocchio cria uma autonomia intelectual em relação às leituras feitas por esses homens, as questiona e desloca muitas das ideias impostas por estes grupos. Este leitor demonstra a força criadora da leitura e o que ela pode evocar no decorrer do processo formativo do homem.

Nos tempos modernos, encontramos leitores que também veem na leitura um espaço de ressignificação do mundo. Entre eles, o leitor/educador Paulo Freire. Ao rememorar passagens de sua história de leitura, fica evidente o processo de (re) criação que vivencia em relação às leituras que faz. Assim, logo de início ele fala: “a compreensão do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita,

mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p.11). Esse pensamento indica que este leitor enxerga o ato de ler para além da materialidade e esse “além” está na faculdade mimética que nos faculta produzir sentidos à realidade mediado pelo que nossa percepção pode captar e transformar em termos de compreensão do mundo.

Noutros momentos dessa história, o processo de ressignificação do olhar frente à leitura aparece, inclusive, desde as experiências da infância, da adolescência, da sua mocidade e se estende até a vida adulta. Suas palavras são reveladoras e no encantamento da memória (re) cria e (re) vive,

Ao ir escrevendo este texto, ia tomando distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. (FREIRE, 2005, p.12)

Leitura, realidade, sensibilidade, mundo e escrita, universos que se entrelaçam às leituras de Freire e em sua história de vida também. Esse movimento que realiza no ato de ler constitui a experiência estética da leitura, a qual o faz dividir os espaços da casa e do jardim com a leitura e integrá-los ao processo de significação por ele construído. Na velha casa, nos quartos, no corredor, no sótão ou no terraço, o leitor Paulo Freire vai se fazendo, pois nesses lugares engatinhou, se colocou de pé, andou, falou e leu:

Na verdade, aquele mundo especial se dava em 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 aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2005, p. 12)

É visível que a compreensão do ato de ler em Freire encarna-se na “união que promove entre a percepção, a razão, a sensibilidade e na crença de que a imaginação, a intuição, a emoção e outros afetos possam ser igualmente faculdades de criação”, conforme aponta Jimenez (1999, p. 48). União que o leva à certeza de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura

desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 11). Em outras palavras, a leitura e a compreensão que dela advém está *entre*. Entre o que nos dá a conhecer o mundo da cultura científica e o mundo da cultura estética, com isso compondo um espaço de significação onde imaginação, curiosidade e realidade se prendem dinamicamente.

Os textos e as palavras encarnaram-se de tal forma ao contexto da vida desse leitor que ele as via e as ouvia também no canto dos pássaros, nas árvores, no assobio do vento, nas nuvens, no cheiro das flores, na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos e se estenderam para o seu mundo imediato, conforme narra:

Daquele contexto – o meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar. (FREIRE, 2005, p. 14).

A palavra dos mais velhos vai fortalecendo no menino a vontade de compreender o que estava além daquelas palavras e sua curiosidade somada ao aprendizado com os pais o conduz rumo à leitura da palavra – agora escrita. Para ele, a “decifração” da palavra “fluía naturalmente”, pois fazia da leitura do seu mundo particular suporte para a leitura da palavra, uma vez que um nunca se separou do outro. Esse leitor percebe que a dimensão prática contida na leitura oferece uma forma de compreender a leitura, e a dimensão estética outra, já que cada qual se constitui de forma diferenciada e, por isso, estabelece com o leitor um diálogo também diferenciado.

E sobre o encontro de Freire (2005) com a escrita ele fala assim: “fui alfabetizado – ali mesmo – no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (p.15). Nesse contexto, no processo de alfabetização formal que veio a seguir, não ocorreu um rompimento entre o que ele já sabia e os aprendizados que agora iam sendo formalizados. História de vida e história social, presente e passado no *continuum* da leitura do leitor Paulo.

A experiência estética da leitura de Paulo Freire que tem início em sua casa estende-se para a escola. Em suas palavras, “Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2005, p. 17).

O que esse leitor dá a conhecer de suas histórias nos motiva a reconhecer o trabalho criativo e sensível que a professora Eunice desenvolveu em sua educação. O apreço à leitura, o reconhecimento de seu valor cultural e de sua força social se fortaleceram à medida que se tornava adulto e foi assim que o menino leitor se transformou no professor/leitor Paulo Freire.

Professor que não reduziu o ensino e o aprendizado da regência verbal, da sintaxe de concordância, do problema da crase, do sinclitismo pronominal e os textos a tabletes de conhecimentos que “devessem ser engolidos pelos estudantes”. Nem foi solicitado aos estudantes que “aplicassem” o que aprendiam, ao contrário, era proposto

À curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Pois, só apreendendo-a seriam capazes de saber. (FREIRE, 2005, p. 17)

As leituras e o modo de olhar para elas que os pais, a professora alfabetizadora Eunice, o professor de português do ginásio José Pessoa construíram em Freire foram determinantes para que ele se tornasse o leitor, o professor, o homem consciente, engajado e sensível que foi. O artífice que movimentou a educação a pensar novos caminhos ao incentivar a importância de entrelaçar razão e sensibilidade no processo de formação do homem.

Nas trilhas de Menocchio e Freire encontramos Proust. A memória de algumas veredas de sua história de leitura oferece elementos para entender como ele se relacionava com a leitura e como essa marcou sua vida.

O que ele conta de suas leituras nos permite visualizar, já na infância, o encantamento pelos livros e pelas histórias que lia, as quais vão compondo a trajetória de alguém que não se cansa de ler, de buscar espaços dentro e fora de casa para se encontrar com os livros. Alguém que não se detém e sobe escadas



para encontrar um lugar “mais silencioso” para ler sem ser interrompido; vai para o jardim e até debaixo das cobertas encontra-se com a leitura.

E, nas palavras surgidas das memórias de sua meninice leitora, podemos perceber o que a leitura significa para este leitor:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou mudar de lugar [...]. Tudo isso que a leitura nos fazia perceber apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo em nós, como uma lembrança tão doce que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidas sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais. (PROUST, 2003, p. 09-10).

Estes pensamentos traduzem o alto valor que Proust confere à leitura, o qual está no reconhecimento do que ela porta como objeto cultural e, portanto, não se reduz no visível da palavra escrita. Pois, além do apreensível, está o inapreensível. E mais, como objeto que conserva, é lugar de memória. Uma memória que não apenas guarda, mas faz entender que as coisas que passaram já não podem ser vistas como “simples calendários”, pois no processo de rememoração o que foi guardado é ressignificado pela memória de quem recorda. De acordo com Benjamin (1994, p. 37), “o mais importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração”. Ideia evidente nas memórias de leitura de Proust.

Em meio a essas memórias, ainda diz: “Quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias”? A pergunta nos leva a pensar que possivelmente é na infância desse menino que dispensava brincadeiras e que aproveitava quando todos tinham ido fazer um passeio para se acomodar na sala de jantar e ler, que nasce o leitor/escritor Proust. Leitor que se debruça em cima dos livros, que faz deles sua fonte de encontro com o conhecimento e com a imaginação; que espera em agonia terminar as refeições para que retorne imediatamente à leitura que fora interrompida “ao meio-dia quando os pais pronunciavam as palavras fatais: venha, feche o livro, vamos almoçar” (PROUST, 2003, p. 12).

É nesses entremeios que a história de leitura de Proust vai se constituindo. Ela vai se desenrolando em meio aos espaços e objetos da casa, como se pode ver pela seguinte passagem por ele relatada:

De manhã, voltando do parque, quando todos tinham ido fazer um passeio, eu me metia na sala de jantar [...] onde não teria como companheiros de leitura mais do que os pratos coloridos pendendo nas paredes, o calendário cuja folha da véspera havia sido há pouco arrancada, o pêndulo e o fogo que falam sem pudor que se lhes responda, e cujos suaves propósitos vazios de sentido não substituem – como as palavras dos homens – o sentido das palavras que se leem. (PROUST, 2003, p. 10).

Na busca pelo “sentido das palavras que se leem”, curiosidade, imaginação e criatividade entram como elementos constitutivos do movimento efetivado por Proust no ato de ler. Assim, a leitura para ele não se reduz a “passar os olhos”, mas em abri-los para o sentir e o refletir que passa pela palavra, porém nela não se fixa.

Este é Proust: um leitor incansável, que está sempre à procura. Por isso busca a todo instante e de cômodo em cômodo um lugar para ler, daí que os diversos lugares da casa se tornam para ele recantos de leitura. E é na sua inquietude de leitor que logo depois do almoço “retornava imediatamente à leitura”. Não hesitava em subir a escadinha de pequenos degraus e chegar imediatamente ao seu quarto para dar continuidade ao seu texto. Sua fascinação pela leitura rendia-lhe proibições as quais, muitas vezes, não obedecia. Disso conta que,

Não fazia muito tempo que lia no quarto e já era preciso ir ao parque, a um quilômetro da vila. Mas após o jogo obrigatório, eu abreviava o fim da merenda trazida em cestos e distribuída às crianças às margens do rio, sobre a relva onde o livro tinha sido posto ainda com a proibição de que fosse retomado. (PROUST, 2003, p. 20).

Proibição. Palavra que acompanhou a leitura por várias vezes no decorrer de sua história. Ela já foi proibida por governantes, por médicos e pela igreja. E foi esta última que levou para a fogueira livros (leituras) considerados perigosos ou perniciosos que levariam as pessoas a desviarem suas consciências. Provavelmente essa ideia estivesse presente na cabeça da mãe do menino Proust quando o proibia de ler. Contudo, mesmo sob o risco de ser descoberto, o desejo de ler era maior e assim não se intimidava. Arriscando-se fazia da leitura sua grande aventura, sua grande companheira.

Algumas vezes, em casa, no meu leito, muito tempo depois do jantar, as últimas horas da noite, antes de adormecer, abrigavam também minha leitura, mas isso somente nos dias em que eu chegava aos últimos capítulos de um livro, que não faltava muito para chegar ao fim. Então, arriscando ser punido se fosse descoberto e ter insônia que, terminado o livro, se prolongava, às vezes, a noite inteira, eu reacendia a vela, assim que meus pais iam deitar [...]. (PROUST, 2003, p. 22).

Essa narrativa nos remete à visão de alguém que corre os olhos a espera de que o livro continue e se possível aponte respostas, mas o que ele faz é suscitar desejos e aguçar perguntas. É criar. É convidar o leitor a arriscar-se.

Este convite da leitura nos coloca diante do que fala Agamben (2005) quando se refere ao que chama de “atrofia” da experiência, ou seja, para ele as experiências existem, mas se efetuam fora do homem. A partir disso, podemos dizer que essa atitude do leitor Proust põe em suspenso este pensamento e, com isso, fica evidenciado que ele faz da leitura experiência.

Ela é a iniciadora “cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar” (PROUST, 2003, p. 35). Com esta ideia, evidencia a importância da leitura e não acha que a leitura pode ser assimilada a uma conversação com homens por mais sábios que sejam, pois como ele diz:

A diferença essencial entre um livro e um amigo não é a sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles. A leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão da conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo. (PROUST, 2003, p. 27).

Trata-se da leitura como uma comunicação no meio da solidão. Trata-se da linguagem-leitura, da leitura-linguagem e da disposição lúdica suscitada pelo estético, um estado de liberdade para o leitor que se dá em meio a um tempo que tenta reduzir a percepção à pura sensação. Que apresenta respostas no lugar de perguntas e que procura transformar acontecimentos e situações que, por sua natureza, são subjetivos em objetivos, lidos e interpretados à luz da razão.

Nesse compasso, sobre a leitura Proust (2003, p. 30) ainda diz:

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos, que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão

fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte (a escrita) lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nos mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como o começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nos o sentimento de que ainda nada nos disseram.

Ler para Proust é suscitar desejos, fazer perguntas, contemplar a beleza que a leitura nos permite ver; é levar o leitor a construir sua própria verdade e saber que há ainda um mundo a ser descoberto, apreendido. Com isso, podemos dizer que em Proust a leitura como experiência estética está *entre* o que o autor propõe e o que nós fazemos com o que ele está propondo e que se encontra na incompletude. Assim, o confronto que se desencadeia não está na ordem do visível, embora passe por ele, mas na ordem do estranhamento que torna-se fonte de criação.

Enfim, a leitura para Proust constrói um movimento que põe em contato pessoas, lugares, histórias que uma vez terminadas continuam porque se estendem para além do lugar em que se encontram. E foi assim quando Proust leu Ruskin, *O Capitão Fracasso* de Théophile Gautier; *A Odisséia* de Homero, Shakespeare, Saintine, Sófocles, Eurípedes, Silvio Pellico, *Cândido* de Voltaire, Caim de Byron, os versos de Plutarco e muitas outras obras. Livros que lia caminhando, batendo os pés, correndo pelos caminhos cada vez que os fechava na exaltação da leitura concluída. Leituras que fizeram Proust ser quem é e descobrir nessa trajetória que a leitura é uma arte: uma “amizade”.

E o leitor Benjamin? Podemos encontrar algumas de suas histórias a exemplo de Freire e Proust na infância. Assim, é na infância em Berlim nos anos de 1900 que encontramos algumas memórias de Benjamin sobre sua vida na escola, sua relação com os livros, com a leitura e de como ressignificava essa prática no decorrer dos dias.

No livro *Rua de mão única* (2012b), ele conta muitas histórias e aventuras dos tempos de menino e de sua juventude berlinense. São memórias retidas ou “reminiscências” que deixam entrever muito do que se tornou o homem Walter.

E de dentro do colégio onde estudava vai revelando o que é para ele a leitura. Em suas palavras, “fossem esses livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes – nada podia aumentar ou diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que

tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas” (BENJAMIN, 2012b, p. 117). Nesta passagem, fica claro que a leitura para Benjamin torna-se “um encantamento”, uma forma de “retirá-lo” daquele mundo monótono e sem encanto que a escola lhe oferecia, por isso estava sempre às voltas buscando livros e lugares para ler. Essa ideia, faz pensar sobre a cultura escolar que vem se constituindo ao longo dos tempos modernos e o que ela vem produzindo em termos de aprendizagem, logo na leitura que nela se realiza.

Nessa busca de Benjamin, ele encontrava na biblioteca do colégio um espaço onde podia tomar emprestado seus livros prediletos – os que podia escolher. E estes eram os seus favoritos porque nas séries anteriores eles eram escolhidos e repartidos pelo professor. No entanto, mesmo não podendo escolher, naquele momento, suas leituras, as que lhe chegavam às mãos ele “devorava” e à medida que lia enveredava pelos caminhos daquelas histórias as quais se misturam às leituras que já havia feito do mundo ao seu redor. Em suas palavras:

O livro estava sobre a mesa que era alta demais. Enquanto lia, tapava os ouvidos. Já ouvira outras narrações em tamanha quietude. Às vezes, no inverno, quando se postava frente da janela de meu quarto aquecido, lá fora o turbilhão da neve igualmente me contava coisas em silêncio. [...] o novo já se imiscuía ao velho de um modo muito denso e incessante. Eis que agora chegara o momento de acompanhar no torvelinho das letras as histórias que à janela me haviam escapado. Os países longínquos que nelas encontrava brincavam entre si tão intimamente quanto os flocos de neve. E porque o distante, quando neva, já não nos conduz ao desconhecido, mas sim ao nosso íntimo, achavam-se dentro de mim a Babilônia e Bagdá, Acra e o Alasca, Tromsö e Transvaal. A suave atmosfera desses livros, que perpassava aquelas paragens, cativava meu coração, que se mantinha fiel àqueles tomos tão manuseados. (BENJAMIN, 2012b, p. 114).

Do que esse leitor narra, é possível entender que sua formação vai se efetivando por meio do traçado que une as leituras que faz: a sensibilidade e a imaginação que nascem nas linhas da escrita. Traços que vão sendo ressignificados entre as leituras do mundo ao seu redor, as que eram repartidas pelos professores e as que escolhia.

Nesse mesmo sentido, conta de sua felicidade quando podia ter para ler os livros repartidos no intervalo da aula. Estes sim traziam-lhe encantamento. Sobre isso Benjamin (2012b, p. 115) se expressa da seguinte forma:

Quanta diferença entre seu mundo e os dos compêndios escolares, onde, em histórias isoladas, tinha de me aquartelar durante dias e mesmo

semanas em quartéis que, no portão de entrada, ainda antes da inscrição, exibiam um número. Pior eram as casam atas dos poemas pátrios, onde cada verso equivalia a uma cela. Quão suave e mediterrâneo era o ar trépido que soprava daqueles livros distribuídos no intervalo!. Era o ar no qual a Catedral de São Estevão acenava aos turcos que sitiavam Viena, o ar no qual bailavam sobro o Rio Berezina flocos de neve e lívidos clarões profetizavam os últimos dias de Pompéia.

Suas palavras impregnadas de sensibilidade dão a clara noção da diferença desses momentos com os outros em que é preciso ler os livros indicados pelo professor, os livros que a escola impõe.

Só que esse ar, em geral, se tornava algo insípido se soprasse sobre nós obras de Oskar Höcker e W. O. von Horn, de Julius Wolff e Georg Ebers. E ainda mais mofento dos volumes intitulados O Passado da Pátria, que abundavam no primeiro ano do liceu. (BENJAMIN, 2012b, p. 116).

Mais uma vez Benjamin põe em cena a diferença que para ele existe entre o mundo que a leitura oferece ao leitor quando ela vem dialogar como ele por meio do estético daquele que vem nos “compêndios escolares”: uma leitura que interdita no aluno-leitor o desejo, a curiosidade, a imaginação porque imprime nela a racionalidade da palavra. É, pois, da sua condição de leitor astuto e criativo que não se deixa conduzir deliberadamente, que condena a atitude do professor quando tenta conduzir sua escolha com uma indicação.

Por isso diz: “E que enorme frustração em seu ofício de pobre diabo, quando já há muito tempo eu me encontrava num tapete mágico a caminho da tenda do último dos moicanos ou do acampamento de Konradin vom Staufen”. Naquele tapete o professor já não o alcança. Ele está “voando”.

Esta narração mostra que desde sua juventude Benjamin percebe a leitura mais que “um compêndio escolar”. Para ele, a leitura é uma possibilidade que o homem tem de aprender e de apreender o mundo que o rodeia pelo que ela traz e pelo que ela sugere. E vê o leitor como aquele que busca conhecer muito mais que aquilo que lhe dão a conhecer porque sabe que há muito mais para ser visto, descoberto e sentido.

As histórias e memória dos leitores que aqui se encontram estão entrelaçadas pela arte de ler que gera infindáveis possibilidades. Nelas é possível ver que a leitura não se esgota na materialidade da palavra, que nela existe algo que mais que sua finalidade prática e a ressignificação que estes leitores realizam junto a leitura demonstram isso.

Dessa maneira, na forma como reelaboram as leituras que lhes chegam às mãos encontra-se o estético que vem no movimento da percepção, na medida em que mobilizam o referente que nelas contém, mas estendem sua significação para além dele, num diálogo crescente entre a razão e a faculdade mimética. Neste movimento há uma busca entre o que se mostra e o que não é mostrado, mas que existe. Esta atitude traz o entendimento de que estes leitores percebem o texto como um palimpsesto, daí ser necessária sua “escavação”.

Diante do que se coloca, muitos são os leitores e leitoras que enxergam a leitura para além de sua materialidade, porém, ocorre que muitas vezes o olhar desses tendem a ser entorpecidos por viverem sob a égide de uma história linear e de um tempo cronológico e homogêneo, de um tempo em que o homem se encontra *entre* o “Eu sei que a gente se acostuma, mas não devia” (COLASSANTI, 1996). Um homem cindido, clivado, mas que mesmo assim, numa atitude “subversiva”, se atreve a “desler” as leituras que atravessam seu caminho e as leituras-memórias aqui revistas confirmam este modo de pensar.

A leitura forma, desforma, ata, desata. Ela fala, mas também escuta. Ela é prática e também estética e isto não é uma hierarquia, como o que tenta fazer dela a escola ao distinguir o que ela porta em objetividade e subjetividade. E sustentar fronteiras quando se fala em leitura é encerrá-la ou reduzi-la numa clara tentativa de controle entre o texto e o leitor e de tudo que pode resultar desse diálogo.



## TECENDO CONSIDERAÇÕES

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta,  
sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

Leitores. Experiência. História. Memória. Estética. Conceitos que se unem no tecido deste trabalho para discutimos sobre a leitura pensando-a como experiência. Experiência estética que envolve o senso e o sensível, mas não através de uma dicotomia, mas como uma experiência simultânea de percepção sensível e de racionalidade, já que é sabido que o sentir já é um sentir “entendedor”.

Nossa discussão partiu de duas questões centrais: Por que a dimensão técnica da leitura tem sido a mais recorrente na escola? Por que a dimensão estética da leitura ainda tem pouca evidência na escola? Essas perguntas se desdobram noutras: Por que espera-se que a leitura sempre dê ou traga respostas? Por que submetê-la a uma causalidade prática? Por que a leitura não pode ser também uma experiência de abandono das seguranças do mundo interpretado? É possível pensar a leitura como experiência? Ela pode ser uma experiência estética? Para refletirmos sobre estas questões e nos desdobramentos que elas provocam, a leitura foi aqui evidenciada a partir de duas dimensões que a constitui: a técnica e a estética.

Nossa proposta era pensar cada uma dessas dimensões naquilo que as caracterizam como formas de ler e interpretar, bem como na relação que o leitor estabelece com cada uma delas no diálogo construído no decorrer da interlocução com o texto. Em nossa compreensão, cada uma dessas dimensões, por mobilizar o olhar do leitor em diferentes direções, constrói uma formação que o faz (re)significar as leituras e a realidade que o rodeia a partir da forma como elabora e efetiva essa relação dentro do movimento que realiza.

A partir disso, as discussões feitas nos permitiu compreender que a dimensão técnica da leitura, desenvolvida na educação escolar, contém aspectos de uma

educação que “se apoia numa estrutura de conhecimento que se reflete numa contínua tensão entre o olhar sensível e o olhar inteligível, que não é homogênea, uniforme, unívoca”, conforme nos diz Furtado (2009, p. 139). Nessa tensão, a leitura que se destaca é a inteligível, de cunho prático, a qual atende a uma lógica instaurada na escola e, de forma geral, na sociedade.

Lógica que reafirma que o pensamento desta instituição social encontra-se em consonância com as Orientações que lhe são enviadas pelo MEC e Secretarias de Educação acerca da ação pedagógica e metodológica aí implementada e que chega até ela por meio de documentos, tais como os que foram evidenciados e discutidos em nosso trabalho.

É nesse espaço que a dimensão técnica da leitura tem sido enfatizada, entre outros, pelo discurso contido nas Orientações. Essas trazem um discurso que prioriza uma forma de condução da leitura que está ligada à racionalidade, que na modernidade é um princípio que rege, de modo geral, tudo que envolve a vida em sociedade, logo, é um princípio que se deseja imprimir (e imprime) também na escola como instituição que representa esta mesma sociedade.

Essa racionalidade é vista na dimensão prática e utilitária da leitura. Assim, se na educação escolar esta forma de ler é recorrente, esta situação encontra legitimidade, entre outros, pelo discurso presente nos documentos orientadores, tendo em vista que são validados pelo MEC. No caso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a Matriz de Referência para o ENEM (2014) e a Matriz de Avaliação de Leitura do PISA (2013).

No contraponto à dimensão técnica, colocamos a dimensão estética da leitura, a qual mobiliza no leitor a percepção e a movimentação pelo olhar, pelo sentir, isto é, pela sensibilidade que ela suscita e que o conduz a uma reflexão que não se constitui pelas respostas, mas pelas perguntas. Nesse movimentar da percepção a leitura se apresenta como experiência estética ao dialogar com o leitor e (re) direcionar sua leitura para além de sua essência linguística. Com isso, se a primeira dimensão dialoga com o leitor por meio do inteligível, a segunda dialoga por meio do sensível. Podemos dizer, a primeira está na ordem da resposta, já a segunda na ordem das perguntas.

Desse modo, a leitura de caráter prático ao ligar o leitor às suas necessidades imediatas responde ao tempo cronológico, homogêneo, ao tempo da informação e a uma história linear que se dá dentro da perspectiva de que existe um *continuum*

histórico. Tal situação contribui com a formação de um leitor que, muitas vezes, acaba por tornar-se uma pessoa que responde à realidade a partir deste modo de ler. Isto é, uma forma de ler que remete à “aplicação de”, “definição de”, “reprodução de” que traz o olhar apontado para a objetividade.

Por outro lado, tem-se que o estético contido na leitura lança o olhar deste leitor para tudo isso, mas o possibilita ressignificar o que vê, com isso interpela e movimenta sua percepção em relação a si e à realidade a partir de outros referenciais que não estão somente na ordem da razão. Então, da palavra à sintaxe o leitor passa à expressão e de uma leitura apressada “volta para a cadeira” que, segundo, Feuerbach (apud KLEE, 2001, p. 46) “é necessária para o entendimento, isto para que o cansaço das pernas não atrapalhe o espírito”. Quer dizer, a leitura como experiência estética se dá num movimento entre ver-olhar-sentir-refletir e não somente no olhar que não vê ou como se diz no “passar os olhos”.

Esse pensamento encontrou abrigo nos estudos de Walter Benjamin sobre experiência, história, memória e estética, os quais possibilitaram refletir sobre as duas dimensões evidenciadas. O modo de pensar desse teórico nos auxiliou a entender o contexto de produção da realidade em que nosso problema está inserido ao chamar a atenção para as mudanças que o desenvolvimento da modernidade trouxe/traz e produziu/produz na forma de percepção do homem, bem como o que isso significa em termos de compreensão do mundo.

Ele nos permitiu refletir sobre o movimento do homem e da sociedade na modernidade e, neste contexto, dizer que se a leitura técnica, com fins utilitários tem sido enfatizada em detrimento da leitura estética, isto se dá em virtude da configuração que os tempos modernos vão instaurando nas instituições sociais que o constitui, logo nas práticas culturais que elas trabalham, dentre elas a leitura.

Com isso, é possível afirmar que a leitura prática responde à lógica da razão que permeia as relações e ordena os tempos modernos, como se pode observar no discurso dos documentos estudados ao definir, por exemplo, um conjunto de competências e habilidades que devem ser adquiridas pelo leitor, como: “relacionar informações”, “compreender e usar os sistemas simbólicos” e “interpretar dados e informações”. Frente a isso, pensamos que há uma tentativa de controle do leitor ante a leitura por ele realizada, o que pode ser articulado a um reducionismo da potência criadora deste sujeito.

Também é possível dizer que a dimensão estética por estar associada à faculdade mimética não se efetiva na ordem da razão. Ela é da ordem da percepção, por isso dialoga com o leitor pela mediação do olhar, do sentir, do refletir, portanto, é da ordem do sensível e sua significação vem de uma leitura que se orienta pelas perguntas e não somente pelas respostas.

Nesse percurso teórico, soma-se a história da leitura e da formação do leitor. Essa se integra ao conjunto de nosso texto e permite, no âmbito desta história, fundamentar outras questões de nossa tese. Assim como a história da leitura se tece nos entremeios da história social e cultural da sociedade, por conseguinte, as duas dimensões que a constitui têm aí sua gênese e para aí convergem.

Considerando, pois, o que aqui discutimos, reafirmamos que a leitura como processo de produção de sentidos não se esgota no linguístico, mas alarga-se nos domínios do sensível, do imaterial, do inapreensível, isto é, no que Benjamin (2013, p. 56) denomina de “essência espiritual da linguagem”. Ainda, está *entre* aquilo que o leitor captura pelo código semiótico e pelo estético expressos na leitura que se integram ao conjunto dos conhecimentos da cultura que o leitor possui.

Se há na modernidade uma conjunção de forças que motivam a busca por um saber calcado na racionalidade e que supõe responder à imediatez de um agora. A leitura se sustenta também na concepção de linguagem que funda o homem e seu universo constitutivo a partir daquilo que ela tem de comunicável. Uma vez que nesse modo de conceber a linguagem (do homem) há o entendimento de que tudo é transmissível pela palavra que nomeia os seres e as coisas que estão ao seu redor, emitindo uma ideia de que tudo o que a linguagem manifesta, no caso pela escrita, é mostrado e interpretado na materialidade do código, conforme já dito por Benjamin (2013).

Ponto de vista que pode ser apreendido a partir da análise acerca da leitura nos documentos estudados. Neles revela-se muito deste modo de conceber a linguagem e o que ela é capaz de produzir como mensagem entre texto e leitor a partir da materialidade linguística. Isso pode ser observado na Matriz de leitura do PISA quando trata aspectos em leitura como a tarefa de “localizar e recuperar informação”; “integrar e interpretar”; “refletir e analisar” a partir do que o código oferece ao leitor.

Esse modo de ver está no contraponto do saber que está no estético que é da ordem da criação e permite a inserção do homem no mundo pelo que a linguagem

porta de incomunicável e que vai do linguístico ao não-linguístico. E mais, pela percepção, sensibilidade, imaginação, ou seja, por meio da capacidade mimética a qual escapa à razão prática do sujeito cartesiano e o move seu olhar noutras direções, reafirmando com isso a necessidade do estético na vida do homem.

O leitor, no ato de significar o que lê, necessita da apreensão dos símbolos linguísticos os quais formam o fundamento estranho apreendido de modo exterior, mas que são meios de manifestação da dimensão estética. Assim, o estético, o mimético, revela este duplo da leitura “em sua significação profana e mágica”, conforme fala Benjamin (1994, p. 112). Duplo que está nas histórias dos leitores Menocchio, Freire, Proust e Benjamin, as quais demonstram um trabalho estético por parte destes leitores que não se deixaram imobilizar pelas respostas, mas fizeram da leitura perguntas, com isso puseram em suspensão sentidos que estavam dados.

Estas considerações nos remetem novamente ao universo da educação escolar e nos permitem reafirmar que a educação, ao pautar-se no que pode ser ensinado e aprendido de forma linear e no que provém do inteligível, atende a lógica da moderna sociedade capitalista. E esta situação “torna cada vez mais frágil o ‘dom’ de apreensão mimético que na modernidade é domesticado, submetido, racionalizado para cumprir os objetivos do mundo do trabalho”, como diz Schlesener (2009, p. 150).

Nesse contexto, nossa tese evidencia que a leitura como experiência estética é um processo de recriação contido no universo da linguagem e possibilita nossa inserção no mundo por meio do que podemos apreender pelo que a percepção nos dá a conhecer. Dar sentido à leitura, nessa perspectiva, é movimentar o olhar, o sentir, o pensar e pôr em suspensão o que é da ordem da razão, que nos chega dado e interpretado. Por isso, requer do leitor uma atitude de constante “vigilância” em relação ao que a palavra permite conhecer e indagar.

Portanto, ler é o que se reflete numa contínua tensão entre o olhar sensível e o olhar inteligível, que não é homogêneo, uniforme, linear, mas é uma abertura para o leitor sair de si, deixar seu porto seguro e lançar-se no vazio, abrir-se, arriscar-se e reconhecer-se cada vez mais no inexperienciável ou no que o estético pode proporcionar como experiência que atravessa o homem e que o constitui.

“Esta atitude de abrir-se para o mundo manifesta a capacidade de mudança, de criação, de transformação do ser humano, num movimento constante de, a partir

desses processos anteriores, atirar-se para o exterior”, como nos fala Furtado (2009, p. 143). A exemplo do que fizeram os leitores Menocchio, Freire, Proust e Benjamin.

Nesse sentido, é necessário que a educação escolar, que tem como uma de suas finalidades primeiras o ensino da leitura, ressignifique esta prática em seus domínios, tendo em vista redimensioná-la junto aos leitores, principalmente porque os leitores que a escola forma são os homens e as mulheres que leem, dão sentido e constroem o mundo por meio de sua presença, atuação ou modo de se relacionar com os outros homens e a natureza.

Ressignificar é tornar a leitura como um lugar de criação. Como experiência. Como experiência estética. Pois, o homem necessita mais que a razão para dar sentido a si e ao mundo: ele precisa daquilo que põe em suspensão o que vê; precisa do estranhamento; precisa esvaziar-se de si mesmo; precisa deixar-se afetar; precisa da história; da memória; da experiência e isso a arte, o mimético podem lhe oferecer. Por fim,

Milhões de pessoas leem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, a relaxação, é não resolver o problema. Por que reagimos em face dessas “irrealidades” como se elas fossem a realidade intensificada? Que estranho, misterioso divertimento é esse? E, se alguém nos responde que almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve a nossa atenção? É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. [...]. (FISCHER, 1981, p. 12).

Estas palavras tornam-se um prolongamento das ideias e discussões de nossa tese à medida que as perguntas que suscitam põem em suspensão muitas questões relativas ao homem e ao mundo das certezas construídas dentro de uma ideia de história e tempo cronológicos e lineares. Ainda, põem em interlocução a educação, a escola, a formação de professores que fazem repensar esta formação de leitores calcada numa perspectiva prática e racionalista da leitura e evidenciam a importância da dimensão estética da leitura ao ressignificar a experiência e a história do homem num contexto de não-experiência.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. Prefácio: Percursos da Leitura. In:\_\_\_\_\_. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p. 9-15.

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARBOSA, R. *Schiller e a cultura estética*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004.

BARROS, M. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BATISTA, A. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2004.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984, p. 31-41.

\_\_\_\_\_. A imagem de Proust. In:\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1, p. 36-49. (Obras escolhidas, v. 1).

\_\_\_\_\_. Que é teatro épico? In:\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7ºed. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1, p. 78-90. (Obras escolhidas, v. 1).

\_\_\_\_\_. A doutrina das semelhanças. In:\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7ºed. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1, p. 108-113. (Obras escolhidas, v. 1).

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In:\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1, p. 114-119. (Obras escolhidas, v. 1).

\_\_\_\_\_.O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1, p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1)



\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de história. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1, p. 222- 232. (Obras escolhidas, v. 1)

\_\_\_\_\_. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

\_\_\_\_\_. Chegando atrasado. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 84. (Obras escolhidas; v. 2).

\_\_\_\_\_. Livros baratos. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 114-115. (Obras escolhidas; v. 2).

\_\_\_\_\_. A biblioteca do colégio. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 115-117. (Obras escolhidas; v. 2).

\_\_\_\_\_. A escrivãzinha. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 120. (Obras escolhidas; v. 2).

\_\_\_\_\_. Sobre a linguagem geral e sobre a linguagem do homem. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 49-73.

BORDIN, L.; BARROS, M. A. de. *Estética e política contemporânea: Bertold Brecht e Walter Benjamin: uma prática estética conta a barbárie e em defesa da vida*. *Ágora Filosófica*, n. 2, ano 6, jul/dez. 2006, p. 67-99. Disponível em: [http://www.unicap.br/Arte/ler.php?art\\_cod=3240](http://www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=3240). Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*, v. 1: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRECHT, B. Cartilha para os cidadãos. *Narcisos e medusas*. (2014). Disponível em: <http://narcisosemedusas.blogspot.com.br/2013/03/apague-os-rastros.html>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BUCK-MORSS, S. Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a, p. 155-204.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Revista Educação e Sociedade: Campinas*, vol. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1009-1036. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 29 jul. 2014.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 250-270.

CHARTIER, R. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_;BOURDIEU, P. Leitura uma prática cultural (debate). In:\_\_\_\_\_. (Org.). *Práticas da leitura*. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 231-253.

COÊLHO, I. M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In:\_\_\_\_\_. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC/Goiás, 2009, p. 15-27.

\_\_\_\_\_. A escola como instituição da formação humana. In: KASSAR, M. de C. M. (Orgs.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: Políticas públicas e desafios na formação humana*. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2012.

COLASSANTI, M. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p.199-236.

DIAS, E. Livro didático: do surgimento às mudanças atuais. *Anais do II Seminário de pesquisa do NUPEPE*. Uberlândia/MG, 2010, p. 132-143. Disponível em: <[http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos\\_Completos/Eixo\\_1/Eliana\\_Dia\\_Livro\\_didatico\\_do\\_surgimento\\_as\\_mudancas\\_atuais.pdf](http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Eliana_Dia_Livro_didatico_do_surgimento_as_mudancas_atuais.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

DRUMMOND, C. *Procura da poesia*. Disponível em: <http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/procura-da-poesia/>>. Acesso em: 20 agost. 2014.

ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 1976, p.82-92.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 11-20.

FERNANDES, M. A. *Para uma fenomenologia da arte*. Scintilla: Curitiba, n. 1, v. 5, jan/jun, 2008, p. 93-100. Disponível em: <<http://www.saoboaventura.edu.br/galeria/getImage/45/4773631994553750.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso – reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERRARI, S. C. M. *Sobre o conceito de experiência em Walter Benjamin*. Dissertação de mestrado. Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 1991.

FILIPOUSKI, A. M.; KEHRWALD, I. P. Parâmetros curriculares nacionais: balanço histórico. Disponível em: < <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69395&>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

FRAISSE, E; POMPOUGNAC, JC; POULAIN, M. *Representações e imagens de leitura*. São Paulo: Ática, 1997, p. 17-42.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, R. M. M. A experiência estética como experiência formadora. In: \_\_\_\_\_. COELHO, I. M. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 139-161.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta: prefácio. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, B.; NAXARA, M. (Orgs.). *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

\_\_\_\_\_. Não contar mais? In: *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 55-72.

GINZBURG, C. *O Queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HAROCHE, C. *A condição sensível*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

JIMENEZ, M. *O que é estética*. São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS, 1999, p. 09-27; 31-50; 326-336.

KLEE, P. Confissão criadora. In: \_\_\_\_\_. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001, p. 43-50.

KOTHE, F. R. *Para ler Benjamin*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LAGES, S. K. Alegoria da leitura, figuras da melancolia: “a tarefa do tradutor”, de Walter Benjamin. In: \_\_\_\_\_. Seligmann-Silva. (Org.). *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999, p. 47-60.

LAROSSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr., n. 19, 2002a, p. 133-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MANDELLI, M. Entenda os diferentes tipos de documentos curriculares. *Todos pela educação*. Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/24678/entenda-os-diferentes-tipos-de-documentos-curriculares/](http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/24678/entenda-os-diferentes-tipos-de-documentos-curriculares/). Acesso em: 10 abr. 2014.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARRACH, S. A. A. A concepção de história de Walter Benjamin e a história da educação. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MARTELLI, A. C. *Entrelaçando memória e experiência na tessitura da narrativa*. Revista Travessias, n. 1, v. 1, 2007, p. 1-9. Disponível em: <http://revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2013.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATRIZ DE AVALIAÇÃO EM LEITURA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2013/matriz\\_avaliacao\\_leitura.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf)> Acesso em: 05 abr. 2014.

MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)> Acesso em: 05 abr. 2014.

MITROVITCH, C. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PAIVA, A. Leitura e democracia cultural. In: \_\_\_\_\_; MARTINS, A; PAULINO, G; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 17-34.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. São Paulo: Artmed, 1999.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. 4 Ed. Campinas: Pontes, 2003.

SELIGMANN-SILVA, M. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: \_\_\_\_\_. *História, memória, literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SCHLESENER, A. H. *Mímeses e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin*. Disponível em:  
<<http://www.revistafilosofia.unisinos.br/pdf/149.pdf>> Acesso em: 01 agost. 2014.

SCHÖTTKER, D. Comentários sobre Benjamin e A obra de arte. In: *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a, p. 41- 119.

SEVERINO, A. J.; BAUER, C. *Educação e arte – exame crítico e proposições*. *Eccos: Revista Científica*. São Paulo, n. 27, jan/abr. 2012a, p. 11-13. Disponível em: <http://www.uninove.br/ojs/index.php/eccos/issue/view/151>. Acesso em: 13 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *Educação e arte*. *Eccos: Revista Científica*. São Paulo, n. 28, maio/ago., 2012b, p. 11-14. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/issue/view/155>. Acesso em: 13 jan. 2014.

TRAVITZKI, R. ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. Tese. Faculdade de Educação da USP. 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.php>. Acesso em: 21 jul. 2014.

TRONCA, F. Z. Resenha crítica: JIMENEZ, M. *O que é estética*. UNISINOS: São Leopoldo/RS, 1999, p. 1-6.



ANEXOS

ANEXO I

Matriz de Referência do ENEM

## ANEXO II

### Matriz de Avaliação de Leitura do PISA

## ANEXO III

Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
Língua Portuguesa e Literatura