

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Leitura em Labirinto
Autonomia e Formação de Leitores

Ana Maria Rocha de Souza

Março de 1999

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Leitura em Labirinto

Autonomia e formação de leitores

por

Ana Maria Rocha de Souza

Dissertação apresentada
como requisito parcial
à obtenção do título de
Mestre em Educação

Rio de Janeiro, março de 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação: Leitura em labirinto: autonomia e formação de leitores

elaborada por Ana Maria Rocha de Souza

aprovada pela Banca Examinadora

Rio, 08/04/1999

L h L

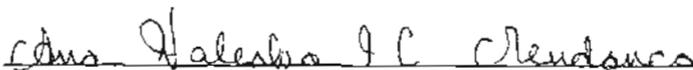
Orientadora da Dissertação

Prof.a Dr.a Siomara Borba Leite



Co-Orientadora da Dissertação

Prof.a Dr.a Eliana Yunes



Prof.a Dr.a Ana Waleska Campos Mendonça

À minha família,
árvore da vida:
sementes...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo cuidado e proteção, das primeiras letras às últimas páginas impressas da minha vida.

A Paula, Mariana e Bia com quem aprendo cada vez mais a ler a vida fora dos livros.

A João, pelo apoio estratégico e imprescindível, pela compreensão nos momentos difíceis, pelo incentivo permanente e por me receber com flores...

A Siomara Borba Leite e Eliana Yunes pela orientação recebida, pelo respeito às idéias, pelo diálogo aberto, pelo incentivo, pelo interesse humano, que, certamente, favoreceram o percurso de construção deste trabalho.

A Lilian do Valle, pela disponibilidade e carinho com que recebeu minhas questões e não me deixou sem respostas.

A Marta Dib, pela parceria, pela amizade, pelos projetos compartilhados...

A Francisco Gregório Filho e Eliana Yunes, mais uma vez, que, através da *Casa da Leitura de Laranjeiras* e do *PROLER*, contribuíram para que a leitura se instalasse como possibilidade de autonomia por esse país afora e no imaginário de muitos de seus colaboradores, dentre os quais me coloco.

Ao Colégio Pedro II, pelos períodos de licença concedidos para a realização deste curso e pela possibilidade de criar e implementar, ao longo de sete anos, o *Projeto Sala de Leitura*, experiência que me permitiu olhar para a leitura como prática e além das práticas.

Aos colegas e professores do curso de Mestrado com quem pude aprender e trocar.

A Maria Mecler Kampel e aos colegas da UFRJ: por me ensinarem a sorrir e vislumbrar saídas onde só via encruzilhadas.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para possibilitar a realização deste trabalho agradeço, incondicionalmente.

RESUMO

Este estudo propõe-se a analisar alguns dos significados construídos socialmente para as práticas leitoras no âmbito da cultura brasileira contemporânea, bem como situar a questão da formação de leitores e suas relações com o projeto de autonomia.

Foram investigados elementos básicos da trajetória histórica do processo de letramento da cultura brasileira, tomados como índices que apontam para sentidos imaginários instituídos nas práticas leitoras.

Utilizamos como marcos teóricos conceitos extraídos do pensamento filosófico formulado por Cornelius Castoriadis, dentre os quais destacamos o conceito de imaginário social, autonomia e heteronomia.

As reflexões produzidas nos levaram a relacionar o desenvolvimento da autonomia na formação de leitores à criação de um projeto político-social rumo à autonomia social, em que haja consonância entre os níveis da *retórica*, da *estratégia* e da *economia*.

A pesquisa foi produzida sob orientação da linha de pesquisa *Produção Social do Conhecimento*, sendo as reflexões propostas relativas à questão da formação de indivíduos sociais rumo à autonomia pertinentes ao eixo *Educação e Cidadania*.

ÍNDICE

Considerações iniciais.....	1
Capítulo 1:	
Imaginário social e instituição de sentidos para as práticas de leitura no caso brasileiro.....	7
Capítulo 2:	
Raízes históricas do processo de letramento na cultura brasileira.....	33
Capítulo 3:	
Questões referentes às práticas de leitura no contexto da sociedade brasileira contemporânea.....	43
Capítulo 4:	
Leitura e autonomia – uma alternativa para o processo de formação de leitores.....	68
Considerações finais.....	88
Bibliografia.....	97

Anexos	106
<i>Abstract</i>	120

biblioteca nacional

A Criança Abandonada

O Doutor Coppelius

Vamos com Ele

Senhorita Primavera

Código Civil Brasileiro

A arte de ganhar no bicho

O Orador Popular

O Pólo em Chamas

Oswald de Andrade

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho desenvolvido pretendeu analisar a questão da formação de leitores no contexto da sociedade brasileira contemporânea. Para tanto, foram desenvolvidas reflexões a partir de três eixos temáticos: Cultura, Educação e Autonomia.

Buscamos analisar algumas das relações entre a *formação de leitores*, objeto central desta pesquisa, e as práticas de leitura nos âmbitos educacional e cultural, a partir de um processo de reflexão que tomou como principal referência o conceito de *imaginário social* desenvolvido por Cornelius Castoriadis. A partir deste conceito-chave, foram abertas reflexões acerca da correlação entre a formação de leitores e o desenvolvimento da autonomia, relacionando-as ao projeto de sociedade e, conseqüentemente, à possibilidade de formação de cidadãos através da educação.

Neste sentido, pontuamos questões culturais originadas pelo tipo de processo histórico de formação da cultura brasileira que, segundo as hipóteses levantadas, podem estar influenciando a formação de leitores no contexto atual.

Questões referentes à leitura e aos processos de formação de leitores têm sido objeto de estudo de diferentes áreas de pesquisa, que vão da Filosofia à Psicologia e à Teoria da Literatura, passando pela Lingüística e suas interdisciplinas (Sócio-lingüística; Psicolingüística; etc.). Definir a abrangência de um estudo sobre formação de leitores significa, ao mesmo tempo, limitar suas possibilidades de elucidação, mas

cumpra ao pesquisador delimitar a abordagem da questão por seu posicionamento teórico, assumindo *o lugar* a partir do qual a reflexão será produzida.

Dessa maneira, apontamos o pensamento desenvolvido por Cornelius Castoriadis como marco teórico que orientou o estudo produzido. A escolha deliberada por este referencial teórico implicou em definições práticas: a ênfase deste estudo recai necessariamente sobre um trabalho de reflexão a partir do material produzido por este pensador contemporâneo, reflexão esta que não poderia ser enquadrada rigorosamente nem em parâmetros filosóficos, nem nos de estudos psicanalíticos ou de estudos antropológicos. Em consonância com o pensamento castoriadino, as reflexões enfocam a formação de leitores como processo orquestrado na interpenetração de diferentes abordagens, pertinente à sociedade instituída - na educação e pela educação, nos indivíduos sociais e pelos indivíduos sociais - num movimento em que as fronteiras entre disciplinas teóricas sofrem um certo apagamento.

Quanto às motivações básicas, o trabalho originou-se da busca por marcos conceituais que pudessem indicar possibilidades para a formulação de novas práticas de formação de leitores, tanto dentro como fora da escola.

Em termos profissionais, venho desenvolvendo trabalhos na área de formação de leitores desde 1981, quando iniciei a carreira profissional como professora de classes pré-escolares. Concomitantemente, cursei a Faculdade de Letras (Português-Literaturas) da UFRJ. Desde esse momento inicial, ficaram postas ou “contrapostas” questões relativas à busca de mediação entre os tratamentos “escolar” e “não-escolar”

quanto ao papel da leitura, que me pareciam coexistir como instâncias diferenciadas dentro da mesma sociedade.

A partir de 1984, iniciei um trabalho voltado para a alfabetização e ensino da língua materna no âmbito do primeiro segmento de primeiro grau. Os estudos lingüísticos foram suporte às tentativas de elucidação acerca dos processo de aprendizado da língua escrita. Em especial, neste momento, foram adotadas referências de Lingüística Geral de Ferdinand Saussure (como as distinções entre os conceitos de *língua / fala* e *significado /significante*) e da Lingüística Gerativo-transformacional de Noam Chomsky (como os princípios de organização dos enunciados).

Apesar de reconhecer os avanços conseguidos pelos estudos lingüísticos no sentido de romper com a visão tradicional do ensino de língua, pautada exclusivamente pela adoção de uma postura *normativa* relativa à língua-padrão, foi possível perceber que, o ensino da língua, quer *descritivo* como pretende a Lingüística, quer *normativo* como prega a Gramática, é insuficiente para formar leitores, da forma como é conduzido.

Ou seja, foi possível distinguir a existência de dois processos: por um lado, o processo de *instrumentalização para o domínio da língua* e, por outro lado, o processo de *formação de leitores*.

Defendemos a hipótese de que o tratamento escolar da leitura considere a ambos os processos como sendo um só; nesta perspectiva, a crença básica seria de que a instrumentalização do aluno para o domínio da língua escrita o levasse inevitavelmente à condição de leitor, e que, numa perspectiva também insuficiente, o

processo de formação de leitores se reduzisse à criação do *hábito* de leitura. Ao longo do estudo realizado, pretendemos discutir conceitualmente esta perspectiva.

Contudo, ao desenvolvermos uma reflexão acerca do processo de formação de leitores, não pretendemos enfatizar aspectos referentes ao modo como a escola de ensino fundamental deva propor a alfabetização e o ensino da língua a fim de tornar seus alunos leitores. A exclusão dessa possibilidade não se justifica por a considerarmos uma questão menor dentre as questões pedagógicas relevantes, mas por ser uma questão sobre a qual vários profissionais vêm desenvolvendo estudos, dentro e fora do Brasil. O desafio sobre o qual nos debruçamos é outro: como formar leitores - dentro e fora da escola - numa sociedade com características multiculturais, valores plurais acerca do próprio significado da leitura, enfrentando desafios como os apelos das linguagens de comunicação de massa, do marketing da leitura, que intervêm nas escolhas, e da redução da leitura a um ato de consumo?

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa pode ser definido como: analisar, no âmbito da cultura, os significados construídos historicamente e socialmente para a atividade de leitura no Brasil contemporâneo, apontando variáveis positivas para implantação de novos projetos de formação de leitores rumo à autonomia.

Para atingir o objetivo proposto foi necessário inicialmente, investigar elementos da trajetória histórica do processo de formação de leitores na sociedade brasileira, interpretando-os a partir de contribuições extraídas do pensamento filosófico de Cornelius Castoriadis.

Num segundo momento, a partir da investigação histórica, buscamos definir representações e valores, construídos historicamente desde o início da colonização, e que permeiam discursos sobre a leitura e práticas leitoras no contexto da sociedade brasileira contemporânea.

Em um terceiro momento, a partir da relação entre os conceitos de *autonomia*, *projeto social* e *educação*, de acordo com as definições propostas por Cornelius Castoriadis, pretendemos indicar pontos críticos, bem como possibilidades de desenvolvimento de um processo de formação de leitores entre nós.

E, finalmente, pretendemos sugerir implicações culturais decorrentes do fenômeno de escolarização da leitura que sugiram novos estudos de campo, no sentido de comprová-las.

Quanto à metodologia utilizada, a pesquisa proposta teve cunho bibliográfico por considerarmos que qualquer tentativa de intervenção no nível da prática, neste momento, seria prematura. Como foi apontado acima, a partir das observações oriundas da prática profissional demos ênfase ao trabalho de reflexão, buscando relacionar as questões investigadas aos conceitos propostos na obra de Castoriadis. Dessa maneira, este estudo não delimitará um *corpus* original de investigação no campo, mas, se remeterá a outras pesquisas já realizadas. Por outro lado, pretendemos que as reflexões teóricas aqui produzidas possam ser úteis como patamares intermediários para novas pesquisas, que referendem ou neguem as hipóteses formuladas.

Quanto à estrutura do trabalho, foram desenvolvidos quatro capítulos: no primeiro definimos o quadro teórico a partir do qual as reflexões foram produzidas, remetendo o leitor aos conceitos básicos da obra de Castoriadis utilizados neste estudo.

Após o capítulo introdutório, definidos conceitos e perspectivas acerca do objeto tratado, foram formuladas questões referentes às práticas de leitura no contexto da sociedade brasileira. Dessa maneira, ao longo do segundo capítulo situamos marcos históricos relativos ao período inicial de colonização brasileira. Levantamos, pois aspectos históricos que promoveram o ingresso da leitura no Brasil e indicamos representações e valores acerca da leitura – originados nesta ocasião - que permaneceram latentes em nossa cultura até os dias de hoje.

Ao longo do terceiro capítulo, buscamos levantar questões acerca das práticas de leitura na sociedade brasileira contemporânea, problematizando-as. E, finalmente, ao longo do quarto e último capítulo, tecemos relações entre leitura e autonomia, levando-se em conta a questão da sociedade e dos processos de formação de indivíduos sociais.

Embora a proposta deste estudo seja de cunho bibliográfico, foram recolhidas questões que permeiam o cotidiano das práticas de leitura. Com isto, pretendemos que o processo reflexivo possa auxiliar no desenvolvimento de estratégias para a formação de leitores rumo à autonomia, dentro e fora das escolas.

“...as forças psíquicas que atuam no conhecimento científico são mais confusas, mais exauridas, mais hesitantes do que se imagina quando consideradas de fora, nos livros em que aguardam pelo leitor. É imensa a distância entre o livro impresso e o livro lido, entre o livro lido e o livro compreendido, assimilado, sabido! Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras.”

Gaston Bachelard

CAPÍTULO 1

IMAGINÁRIO SOCIAL E INSTITUIÇÃO DE SENTIDOS PARA PRÁTICAS DE LEITURA NO CASO BRASILEIRO

Este estudo foi construído a partir de um pressuposto básico: a distinção entre o processo de *instrumentalização para o domínio da língua* e o processo de *formação de leitores*. Cumpre-nos, portanto, tornar esta distinção clara para o leitor, bem como situá-la em termos conceituais.

A distinção entre estes dois processos pode ser encontrada no estudo de Jean Foucambert (1989) intitulado *A leitura em questão* em que são problematizadas as observações referentes ao processo de letramento da sociedade francesa.

As operações críticas elaboradas por Jean Foucambert nos serviram como marcos referenciais para o desenvolvimento deste estudo, devendo-se sua escolha, especialmente, a seu comprometimento com a rediscussão do papel da pedagogia e da escola contemporânea no ensino da língua, seu compromisso político com a democracia radical, a partir da releitura do passado (não para repetí-lo, mas para elucidá-lo) e da reflexão acerca de um projeto que enfrente os desafios propostos à construção de um projeto pedagógico democrático hoje.

Os estudos de Foucault representaram, portanto, neste trabalho, um balisamento a partir do qual foram *iniciadas* as reflexões, sendo necessário situar seus pressupostos. Do ponto de vista da abordagem sócio-política, seus estudos pautam-se na análise marxista da sociedade de classes, do mercado de bens simbólicos de Pierre Bourdieu e nas idéias de Paulo Freire sobre o valor da escrita na tomada de consciência sobre o mundo; sugerindo que:

*...numa sociedade hierarquizada com base em classes sociais o acesso aos bens simbólicos reforça e realimenta as características excludentes dessa sociedade. Poucos são letrados (e não se busca saber o que os torna letrados), enquanto muitos são apenas alfabetizados (e indaga-se por que, alfabetizados não se tornam letrados). Mas tanto os alfabetizados quanto os analfabetos são fruto do mesmo processo de exclusão do **iletrismo** - que por sua vez, resulta da exclusão de ambos das condições que lhes permitiriam participar das redes de circulação de impressos. Para aqueles que socialmente vivem essas condições de exclusão, o destino é a alfabetização ou mesmo o analfabetismo - num caso ou noutro, a não-leitura¹.*

Implicitamente, essas conclusões são habitadas pela crença na modernidade, na possibilidade de que os avanços nos níveis de conhecimento venham a corresponder a uma tomada de consciência acerca das condições desiguais que marcam as sociedades de classe e de que, o desenvolvimento da racionalidade humana terá como consequência “natural” a melhoria das condições de vida do homem e a construção de uma sociedade de “iguais”.

¹FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Desta maneira, o projeto de modernidade estabeleceu o desenvolvimento da racionalidade como base para a construção da autonomia, entendida autonomia na forma como foi proposta por Kant. Neste caso, o letramento, como possibilidade de expansão dos domínios do conhecimento, seria um patamar necessário à efetivação deste projeto.

A partir destes marcos iniciais, podemos distinguir, segundo a elaboração construída por Jean Foucambert, os conceitos de *alfabetização e letramento*².

Na verdade, suas referências conceituais acerca das distinções entre o *ensino da leitura e leiturização* têm apontado para a existência de lacunas no que acreditávamos ser o processo de formação de leitores; ou seja, se *ler não é decifrar*, uma estratégia que objetive formar leitores não pode centrar-se no ensino do código, da ortografia e da gramática, embora deva apoiar-se no conhecimento de como funciona a escrita.

*A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora...*³

São portanto distinguíveis duas atribuições sobre as quais a escola deva debruçar-se: por um lado, a instrumentalização do aluno para o domínio dos

²*Ibid.* p. 13.

³*Ibid.* p.8

mecanismos básicos de leitura e escrita e, por outro lado, a formulação de estratégias que favoreçam a formação de leitores.

Os estudos de Foucambert apontam para modificações a serem implementadas no âmbito da escola fundamental no sentido de propor:

A- a interferência no nível de formação de professores, quanto ao aprofundamento do nível das informações acerca da *leitura*; quanto à melhoria de sua própria formação enquanto leitor e quanto ao conhecimento acerca dos tipos de textos que circulam no meio social de seus alunos, a fim de não limitá-los à leitura de textos pedagógicos;

B- alterações na dinâmica interna das escolas:

- definindo uma política coerente para o ensino fundamental que envolva a redefinição do que seja *saber ler*, os meios para sua avaliação e estratégias de implementação e acompanhamento;

- constituindo centros coletivos (bibliotecas-centro) de circulação, produção, animação e consulta de informação dentro das escolas;

C- alterações na dinâmica interna das salas de aula , pautadas especialmente em conclusões realizadas a partir de estudos psicolinguísticos, em especial os desenvolvidos por Frank Smith⁴.

⁴ Para maiores esclarecimentos quanto as conclusões deste autor, consultar: SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Dessa forma , embora a *leitura* não possa ser confundida com a *aprendizagem da leitura*, a forma como a última é proposta pela escola pode interferir de forma capital no processo de formação de leitores, ou de *leiturização*, como Foucault o denomina, distinguindo-o do mero domínio do mecanismo de leitura.

Contudo, assistimos nos últimos anos à proclamação do fim da modernidade e da aclamação de um período de rompimento: pós-modernidade . Na verdade, temas como *o fim da história*, *a falência das metanarrativas*, *o ressurgimento da subjetividade* vêm provocando a demarcação de posições filosóficas entre pensadores contemporâneos, modernos ou pós modernos. Mas, em linhas gerais, apesar dos questionamentos quanto ao estatuto da pós-modernidade, é consensual reconhecer o enfraquecimento ou crise do projeto de modernidade:

A pós-modernidade não implica uma mudança nos valores da modernidade do Iluminismo, mas sim um particular enfraquecimento de seu caráter absolutista. É, portanto, necessário delimitar um espaço analítico a partir de cujo ponto de vista este enfraquecimento seja pensável e definível. Este espaço não é arbitrário nem livremente aberto à imaginação, mas, pelo contrário, a sedimentação histórica de um conjunto de tradições cujo denominador comum é o colapso da imediação do dado. Podemos, assim, propor que a história intelectual do século XX foi constituída na base de três ilusões de imediação (o referente, o fenômeno e o signo) que deram origem às três tradições intelectuais de filosofia analítica, fenomenologia e estruturalismo. A crise dessa ilusão de imediação, contudo, não resultou unicamente do abandono daquelas categorias, mas sim de um enfraquecimento de seu esforço para se tornarem presenças completas e da decorrente proliferação de jogos de linguagem que puderam desenvolver-se fora

*delas. A crise das pretensões absolutistas do “imediato” é um adequado ponto de partida para engrenar o conjunto de operações intelectuais que caracterizam o particular “enfraquecimento” que chamamos pós-modernidade*⁵.

Assim, vem sendo operadas fraturas no projeto de modernidade, a começar por seus pressupostos: a construção de uma visão de mundo pautada pela crença de que o desenvolvimento da *racionalidade* conduziria as sociedades rumo ao *progresso* e que estes avanços implicariam necessariamente na criação de sociedades melhores – justas e equilibradas –remetendo- nos, desta forma, ao sentido de *utopia*. A partir desta perspectiva ampla, foram desenvolvidos discursos científicos, indicados por Laclau, como metanarrativas explicativas acerca do homem, do mundo e de suas relações. As novas perspectivas contemporâneas (pós-modernas) construídas de forma a negar as possibilidades explicativas construídas através das metanarrativas modernas, vêm colocando em cheque os pilares fundamentais das sociedades modernas: o tripé *utopia, progresso e razão*.

Contudo, não encontramos dentre os pensadores pós-modernos homogeneidade nem quanto a uma proposta de visão de mundo, quanto à interpretação das relações entre o homem e seus objetos de conhecimento e nem quanto à construção de seu sujeito. Considerando a necessidade de rediscutir o

⁵ LACLAU, Ernesto. “A política e os limites da Modernidade”. In: *Pós-modernismo e política*.(org.) HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Rio de Janeiro: Rocco.1992. p 132

papel do sujeito na contemporaneidade, as discussões voltadas para ressignificação do sujeito, no processo de formação de leitores, podem oferecer um rico contraponto às discussões que tradicionalmente abordam a questão da leitura unicamente por seu viés social.

Podemos situar como exemplo desta discussão os textos de Jorge Larrosa (1996), em que pensar a questão da leitura e da formação de leitores implica em tornar visível o papel leitura enquanto atividade relacionada à subjetividade do leitor:

*pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma) , como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos*⁶.

Por outro lado, encontramos no pensamento de Cornelius Castoriadis acerca da construção do imaginário social possibilidades de articulação para as questões propostas neste estudo, especialmente no que tange ao papel da educação enquanto viabilizadora de um projeto de sociedade. Neste sentido, o enfraquecimento do projeto de modernidade poderia ser entendido como fruto do descrédito em seu projeto original e a pós-modernidade se caracterizaria pela ausência de um projeto que envolvesse a sociedade como um todo, ao mesmo tempo em que faz emergir a

⁶LARROSA, Jorge. *la experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona:

pluralidade de posições e busca de afirmações de identidade nas mais diferentes instâncias.

Portanto, ao escolhermos o quadro teórico em que pudessem ser articuladas as questões a que nos lançamos, optamos pelo pensamento castoriadino, antes de mais nada por desejarmos romper com as perspectivas em que o sujeito e a sociedade são definidos *a priori*, por um jogo de determinações externas – relações de poder – como nas relações mercadológicas propostas por Bourdier, por exemplo. Por outro lado, as construções de Castoriadis nos permitem vislumbrar o sujeito como criador em suas articulações com a sociedade, instituidora de sentidos e instituída por sentidos que são antes de mais nada *criações*. Logo, a sociedade articulada sobre um *magma de significações imaginárias*⁷.

Assim sendo, buscaremos esclarecer de que trata Castoriadis ao formular seu conceito de imaginário social, bem como de que forma esse conceito se relaciona com a possibilidade da autonomia.

Ao longo da segunda metade do século XX, formulações relativas ao conceito de *imaginário* vêm permeando os discursos filosófico, psicanalítico e das áreas que se destinam à pesquisa de práticas sociais, dentre as quais situamos a área educacional. Contudo, dentre os teóricos que vêm trabalhando nestas formulações

Laertes. 1996. p.16

⁷ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p385

podemos identificar posicionamentos distintos acerca da formulação deste conceito. Tratar do levantamento comparativo e exaustivo das distinções entre os diversos conceitos de *imaginário* consistiria numa interessante pesquisa, embora neste momento seja necessário delimitar nossos estudos a uma dessas perspectivas.

Como adiantamos, trabalhamos com o sentido atribuído ao conceito de *imaginário* por Cornélius Castoriadis, ou, melhor, pretendemos apontar de que trata Castoriadis ao formular seu conceito de *imaginário social*, bem como o caráter peculiar deste conceito, que o uso significativo do termo adjetivador “*social*” já enuncia e desloca.

Iniciaremos por apresentar alguns dados biográficos que nos permitam situar o autor, em relação ao contexto a partir do qual foram produzidas suas obras: Cornelius Castoriadis, pensador contemporâneo, nasceu em 1922, na Grécia, estabelecendo-se na França desde 1945, a partir de onde produziu sua obra, morrendo em 1998.

A formação acadêmica em áreas diversas (Psicanálise, Direito, Filosofia), certamente, propiciou a construção de uma perspectiva aprofundada, abrangente e integrada das questões humanas, sócio-históricas, políticas e filosóficas. São justamente estas características: a profundidade, a abrangência e a integração que caracterizam sua obra pela visão de totalidade, a partir da qual torna-se impensável recortar, por exemplo, a abordagem de questões referentes à construção da psiquê de

uma abordagem do homem enquanto vivente, instituidor **de** e instituído **por** sentidos, que são, simultaneamente, subjetivos, sociais, políticos, históricos e filosóficos.

No decorrer do período de 1949 a 1965, publicou diversos textos na revista *Socialisme ou Barbarie*, da qual foi um dos fundadores, definindo, através de seus trabalhos, as idéias e a orientação deste grupo de pensamento crítico. Dentre os livros editados, dedicados à análise social e filosofia política, destacam-se *A Instituição Imaginária da Sociedade*, 1982, e as coletâneas intituladas em português como *As Encruzilhadas do Labirinto*, que somam cinco volumes, publicados a partir de 1987 (dos quais apenas os três primeiros têm edição no Brasil). Os livros da coleção *As Encruzilhadas do Labirinto* apresentam subtítulos, a partir do segundo volume, respectivamente: *Os Domínios do Homem* (v.2) e *O Mundo Fragmentado* (v.3).

A imagem do labirinto, utilizada como denominação de um conjunto significativo das obras de Castoriadis, pode ser compreendida como metáfora da busca pela ressignificação do processo de conhecimento, no contexto final do século XX.

A construção da imagem do labirinto, da forma como é proposta por Castoriadis, nos remete textualmente em direção a uma reflexão contemporânea

sobre a questão do *saber* humano, que não pode estar condicionado a moldes de conhecimento ou ser desvelada por métodos de verificação:

Em direção oposta à proposta platônica, expressa no Mito da Caverna⁸, em que o estado de conhecimento relaciona-se ao encontro da luz (externa à caverna, situando, portanto, sua origem fora do Homem) no labirinto castoriadino a busca pelo saber representa o próprio esforço humano, braçal, incansável pela escavação de galerias, túneis, fendas, onde abrem-se encruzilhadas, fossos, vias sem saída, caminhos incertos que talvez não levem a "lugar nenhum", no sentido do alcance de um estágio de iluminação, em que se possa estar diante da Verdade como instância de conhecimento total. Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado 'estendido entre as flores, voltado para o céu'. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos - até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar.

Com toda certeza, o mito queria significar algo de importante, quando fazia do Labirinto a obra de Dédalo, um homem.

Uma vez mais, e após tantos outros, os textos aqui reunidos querem retomar e, se possível, renovar estas questões. O que é a alma - e em que medida, em que condições, a psicanálise nos força a pensar de outra forma? O que é a linguagem - e como se pode falar dela? O que é o objeto matemático, físico, biológico, social-histórico - e como, simultaneamente, se entrega a esta extraordinária empresa que é a ciência moderna e ao mesmo tempo se esquiva dela? A partir de que, e por meio de que, podemos falar de economia, de igualdade, de justiça, de política? Ambição desmesurada, gratuita e obrigatória: elucidar o estranho fato de saber⁹, explorar a sua situação atual, nele procurar significações que a ultrapassam¹⁰.

⁸ No livro VII da obra *República*, Platão narra o *Mito da Caverna*, alegoria da teoria do conhecimento e da *paideia* platônicas. Definimos o conteúdo do texto na parte dedicada aos anexos.

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.

Dessa maneira, as obras denominadas *As Encruzilhadas do Labirinto* são apresentadas na forma de coletâneas de textos, nos quais são realizadas análises transdisciplinares, independentes entre si, de questões pertinentes ao humano. Para o leitor, estes estudos indicam caminhos no labirinto, nos quais se abrem, ora aqui, ora ali, fendas, associações, repetições, mergulhos, irregularidades. Como pontos de referência, podemos apontar, entretanto, a organização da estrutura dos textos, em partes, que representam percursos apontados pelo próprio autor: no primeiro volume – *PSIQUE*¹¹, *LOGOS, KOINÓNIA* –, no segundo – *KAIROS, KOINÓNIA, PÓLIS*,

¹¹ De acordo com o “Glossário de Termos Gregos”, construído por Marilena Chaui ao final do livro *Introdução à História da Filosofia*, podemos encontrar as seguintes definições para os termos gregos citados:

PSIQUE (Psykhé) – “Alma, psique; sopro de vida; princípio da vida; o vivente; caráter, temperamento; sede dos desejos, sentimentos e pensamentos. Personificada, *Psyché* simboliza a imortalidade e é atormentada por *Eros*.” (p. 359)

LOGOS (Lóghos) – “Esta palavra sintetiza vários significados que, em português, estão separados, mas unidos em grego. Vem do verbo *légo* (no infinitivo: *légein*) que significa: 1) reunir, colher, contar, enumerar, calcular; 2) narrar, pronunciar, proferir, falar, dizer, declarar, anunciar, nomear claramente, discutir; 3) pensar, refletir; ordenar; 4) querer dizer, significar, falar como orador, contar, escolher; 5) ler em voz alta, recitar, fazer dizer. *Lógos* é: palavra, o que se diz, sentença, máxima, exemplo, conversa, assunto da discussão; pensar, inteligência, razão, faculdade de raciocinar; fundamento, causa, princípio, motivo, razão de alguma coisa; argumento, exercício da razão, juízo ou julgamento, bom-senso, explicação, narrativa, estudos; valor atribuído a alguma coisa, razão íntima de uma coisa, justificação, analogia. *Lógos* reúne numa só palavra quatro sentidos; linguagem, pensamento ou razão, norma, ou regra, ser ou realidade íntima de alguma coisa. No plural, *lógoi*, significa: os argumentos, os discursos, os pensamentos, as significações. *-logia*, que é usado como segundo elemento de vários compostos, indica: conhecimento de, explicação racional de, estudo de. Diálogo, dialética, lógica são palavras da mesma família de *lógos*. O *lógos* dá a razão, o sentido, o valor a causa, o fundamento de alguma coisa, o ser da coisa. É também a razão conhecendo as coisas, pensando os seres, a linguagem que diz ou profere as coisas, dizendo o sentido ou o significado delas. O verbo *légo* conduz à idéia de linguagem porque significa reunir e contar; falar é reunir sons; ler e escrever é reunir e contar letras; conduz à idéia de pensamento e razão porque pensar é reunir idéias e

LOGOS – ,e, no terceiro – *KOINÔNIA*, *PÓLIS*, *LOGOS*. Os termos gregos representam eixos comuns a partir dos quais os textos são organizados, utilizando a metáfora do próprio autor, poderemos compreendê-los como *encruzilhadas*, nas quais os temas trabalhados em seus textos se entrecruzam, tocando-se.

Dessa forma podemos perceber no pensamento castoriadino o entrecruzamento entre as abordagens do Homem (Psiquê), da sociedade (Pólis), de todo o estado de conhecimento que lhes atribuem sentidos (Lógos) e de todos os mecanismos criados para sua instituição, tanto a técnica (Koinônia) quanto valores e medidas (Kairos).

Diametralmente oposta à certeza conciliatória da luz platoniana, representante de um estado de consciência total, de Verdade, Castoriadis oferece a seus leitores apenas a possibilidade da busca por sentidos possíveis e a obscuridade

raciocinar é contar ou calcular sobre as coisas. Esta unidade de sentidos é o que leva os historiadores da filosofia a considerarem que na filosofia grega, dizer , pensar e ser são a mesma coisa.” (p. 352/353)

KOINÔNIA (*Komônia*) - no glossário elaborado por Chauí não encontramos este termo, seu significado pode ser compreendido como “técnica”,

KAIROS (*Kairós*) – “Em sentido amplo, significa justa medida ou medida conveniente. Com relação ao tempo, significa momento oportuno, momento certo, tempo, favorável, tempo certo, instante favorável; boa ocasião, oportunidade, circunstância favorável ou oportuna. É o tempo como algo rápido e efêmero que deve ser agarrado no momento certo, no instante exato, porque, do contrário, ação não poderá ter sucesso e fracassará.”

PÓLIS (*Pólis*) – Cidade; cidade-Estado; reunião dos cidadãos em seu território e sob suas leis . Dela se deriva a palavra *política*. (*politikós*: o cidadão, o que concerne ao cidadão, os negócios públicos, a administração pública).

dos túneis construídos, caminhos parciais onde o homem realiza sua busca, ao mesmo tempo em que se perde.

O conhecimento não consiste, na perspectiva castoriadina, em um estágio final, nem em um estado de consciência total, apenas numa possibilidade de elucidação provisória, decorrente de um movimento de busca. Certamente, essa abordagem foi profundamente influenciada pela visão psicanalítica, em que o próprio homem é objeto de um conhecimento que jamais será integral – já que comporta consciência e inconsciência – e cuja construção depende do mergulho analítico sobre o si mesmo (*self*).

Em algumas abordagens psicanalíticas, podemos considerar que o processo analítico promova no sujeito avanços relativos ao processo de individuação¹². Em Castoriadis, o mergulho no labirinto nos remete (enquanto possibilidade) à busca por um estado de *autonomia*. Da mesma forma que o conhecimento, a autonomia não pode ser definida por um estado final, mas como busca permanente pela possibilidade de deliberação voluntária e consciente.

Na obra *A Instituição Imaginária da Sociedade*, C. Castoriadis busca elucidar o sentido que o termo *autonomia* assumirá ao longo de sua obra. Já num

¹² É o caso da abordagem analítica desenvolvida a partir dos estudos produzidos por Carl Gustav Jung. Sobre o processo de individuação consultar o texto intitulado “O processo de individuação” elaborado por Marie Louise Von Franz, no livro *O Homem e Seus Símbolos* organizado por C. G. Jung, em 1964. Este título encontra-se publicado em língua portuguesa pela Editora Nova Fronteira.

primeiro momento, *autonomia* contrapõe-se à *alienação*, definida também como *heteronomia*. Podemos situar o estado de autonomia em pelo menos dois níveis : o do indivíduo e o da coletividade (sociedade). Ambos os níveis se relacionam: a formação de uma sociedade autônoma pressupõe a existência de indivíduos autônomos e, por outro lado, é a situação de autonomia de uma sociedade que cria as condições necessárias ao desenvolvimento de indivíduos autônomos.

Castoriadis inicia por definir a autonomia no indivíduo, partindo da perspectiva psicanalítica estabelecida por Freud . A máxima da psicanálise: *Wo Es war, soll Ich werden* (Onde era o *Id*, será o *Ego*) é interpretada, em sua obra, como a busca por um fortalecimento do *Ego* (consciência e vontade) em relação ao *Id*, que no caso não poderia ser definido apenas como as puras pulsões, libido ou pulsão de morte, mas, especialmente, como as forças obscuras que agem “pelo sujeito”, incluindo nestas categorias as forças de formação e repressão inconscientes, ou seja, o *Superego* e o *Eu inconsciente*. Nas palavras de Castoriadis:

O Ego deve tomar o lugar do Id – isso não pode significar nem a supressão das pulsões , nem a eliminação ou a reabsorção do inconsciente. Trata-se de tomar seu lugar na qualidade de instância de decisão. A autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente. Sem prejuízo da nova dimensão revelada por Freud, este é o programa da revelação filosófica sobre o indivíduo há vinte e cinco séculos , o pressuposto e ao mesmo tempo o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant. (...) Se à autonomia, a legislação ou a regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro , a autonomia é minha lei , oposta

*à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei de outro que não eu*¹³.

Castoriadis afirma que o inconsciente pode assumir o lugar do outro numa condição de heteronomia e explícita, referindo-se ao discurso de Jacques Lacan:

*O inconsciente é o discurso do Outro”; é em grande parte, o depósito dos designios , dos desejos, dos investimentos, das exigências, das expectativas - significações de que o indivíduo foi objeto, desde sua concepção, e mesmo antes, por parte dos que o engendraram e criaram. A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim.”(...) A característica essencial do discurso do Outro, do ponto de vista que aqui interessa, é sua relação com o imaginário. É que, dominado por esse discurso, o sujeito se toma por algo que não é (...) o sujeito não se diz, mas é dito por alguém, existe pois como parte do mundo de um outro (certamente , por sua vez, travestido) . O sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real que o real, ainda que não sabido como tal, precisamente porque não sabido como tal. O essencial da heteronomia ou da alienação, no sentido mais amplo do termo -- no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arronjou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo*¹⁴.

Avançar de um estado de heteronomia para um estado de autonomia significaria, portanto, romper com o discurso heterônimo do *Outro*, construindo um discurso do *Eu* em substituição. A negação do discurso do *Outro* não implica em negação de seu conteúdo, mas, em explicitação de sua origem e sentido. A partir

¹³ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. p.123/124

¹⁴ *Ibid*.p.124

deste processo de elucidação é possível negar ou ratificar seu conteúdo – como uma nova apreensão de sentido (significado).

Contudo, como indica o próprio Castoriadis, não podemos afirmar a possibilidade de um estado final de elucidação em que o discurso do *Ego* tenha ocupado definitivamente o lugar do discurso do *Outro* (discurso do inconsciente em mim). Afirmar essa possibilidade consistiria em criar novas mistificações, como uma miragem a ser alcançada, tal qual a miragem da *consciência total*, da *verdade total*, etc.. Mais uma vez podemos nos remeter à imagem do labirinto em contraposição à imagem da caverna platoniana. Podemos apenas nos referir ao estado de autonomia como um estado não concluído:

Ela (a máxima de Freud, já citada) deve ser compreendida como remetendo não a um estado concluído, mas a uma situação ativa; não a uma pessoa ideal que se tornaria Ego definitivamente, realizaria um discurso exclusivamente seu, jamais produziria fantasmas – mas a uma pessoa real, que não pára seu movimento de retomada do que havia sido adquirido, do discurso do Outro, que é capaz de revelar seus fantasmas como fantasmas e não se deixa finalmente dominar por eles – a menos que assim o deseje. Não se trata aí de um simples “tender para”, é uma situação, ela é definível por características que traçam uma separação radical entre ela e o estado de heteronomia. Essas características não consistem em uma “tomada de consciência” efetuada para sempre, mas sim numa outra relação entre consciente e inconsciente, entre lucidez e função imaginária, em uma outra atitude do sujeito relativamente a si mesmo, em uma modificação profunda da mistura atividade-passividade, do signo sob o qual esta se efetua, do respectivo lugar dos dois elementos que a compõem. O fato de que poderíamos completar a proposição de Freud pelo seu inverso: Onde é Ego o Id deverá surgir (Wo Ich bin, soll Es auftauchen), mostra quão pouco se trata, em tudo isso, de uma tomada de poder pela consciência

no sentido estrito. O desejo, as pulsões – quer se trate de Eros ou de Thanatos – sou eu também, e trata-se de levá-los não somente à consciência, mas à expressão e à existência. A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não histórico. (...) Existe a possibilidade permanente e permanentemente atualizável de olhar, objetivar, colocar à distância e finalmente transformar o discurso de outro em discurso do sujeito¹⁵.

A última metade do século XX, marcada acentuadamente pela expectativa da chegada ao terceiro milênio, não poderia deixar de remeter o Homem a um processo de revisões, de forma semelhante à ocorrida no período anterior à entrada no segundo milênio da era cristã na região européia. Esse sentido de transformações explicita-se, na prática, pela avaliação dos paradigmas criados pelo Homem e que vinham servindo como referência e alicerce à construção de suas culturas.

A partir da reflexão crítica sobre as criações culturais demarcadoras do projeto de modernidade, assentado sobre o tripé “*utopia – progresso – razão*”, assistimos à polêmica instauração de um período de pós-modernidade. Aqui, o termo *polêmica* assume mais que o sentido de mera força de expressão.

Numa tentativa de apontar a pertinência desta discussão, pretendo situar parâmetros a partir dos quais possamos compreender a obra de Castoriadis. Cabe ressaltar que qualquer tentativa de generalizar a questão redundante, evidentemente,

¹⁵ id. Ibid. p. 126

numa sistematização redutora, em especial se considerarmos a posição pós-moderna com relação aos discursos totalizadores e universalizantes, vistos como imposições de perspectiva de um paradigma sobre outros existentes.

Dessa forma, podemos reconhecer a existência de pelo menos dois eixos quanto ao posicionamento acerca da pós-modernidade: o pensamento filosófico contemporâneo comporta, simultaneamente, aqueles teóricos que, denunciando a falência do projeto de modernidade, propõem o rompimento com este projeto, e a outros que, reconhecendo o sentido de crise, permanecem crédulos nas possibilidades de emancipação do homem pelo desenvolvimento de uma razão que não se autonomize em relação a ele mesmo, alienando-o; nesta perspectiva, o que se propõe é a revisão do projeto de modernidade. Podemos situar a obra de Castoriadis como pertencente ao último bloco. O texto denominado “A Época do Conformismo Generalizado”, publicado em *As Encruzilhadas do Labirinto III – O Mundo Fragmentado*, aponta claramente a perspectiva do autor sobre a questão da pós-modernidade.

Para este estudo é interessante elucidar o posicionamento do autor frente a esta questão, já que a segunda metade do século XX, com todas as suas demarcações histórico-filosóficas, se situa como o contexto no qual foi produzida sua obra e, em especial, no qual Castoriadis formula o conceito de *imaginário social*.

Podemos afirmar que, apesar de recorrer ao arsenal de saberes construídos pela Psicanálise, o conceito de imaginário social elaborado por Castoriadis possui um sentido peculiar, distinto do construído pela Psicanálise:

Aquilo que, a partir de 1964 denominei o imaginário social (...) nada tem a ver com as representações que circulam correntemente sob este título. Em particular, nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como "imaginário": o "especular", que, evidentemente, é apenas imagem de e imagem refletida, ou seja, reflexo, ou, em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica (eidolon), ainda que os que utilizem o termo ignorem sua origem. O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio "espelho", e sua possibilidade, e o outro como espelho são obra do imaginário que é criação ex nihilo. Aqueles que falam de "imaginário" compreendendo por isso o "especular", o reflexo ou o "fictício", apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre a um subsolo qualquer da famosa caverna¹⁶: é necessário que (este Mundo) seja imagem de alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem de e criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de "alguma coisa"¹⁷.

Dessa maneira, o *imaginário social* está irreversivelmente ligado ao sentido de História, tanto no que este sentido implica em algo construído, como no que implica em algo a ser criado; imaginário é portanto, para Castoriadis uma instância coletiva e anônima, fruto da criação humana, e dissociá-lo deste sentido implica em permitir que se crie um estado de alienação do homem em relação a seus produtos.

¹⁶ Neste trecho, mais uma vez, podemos surpreender uma referência ao Mito da Caverna de Platão.

¹⁷ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. p. 13

A partir deste pressuposto, podemos distinguir a existência de dois aspectos do imaginário social: o imaginário social radical e o imaginário social derivado ou secundário; o primeiro, designando o potencial criativo, a possibilidade (*instituinte*) de fazer emergir o novo; o segundo, designando o conjunto de construções humanas *instituídas*.

Neste sentido, a alienação não seria consequência de superestruturas, mas, da maneira como o homem se relaciona com o imaginário social derivado, encobrindo o imaginário social radical, encobrindo, portanto, a própria criação.

Logo, o relacionamento do homem com a sociedade, estruturado através de suas instituições (que, a partir desta leitura, podemos considerar tanto em sua acepção corrente, enquanto pilares organizadores da sociedade, como no sentido de criações da própria sociedade) consistiria no relacionamento da sociedade com suas produções. A autonomização das instituições (aquilo que foi instituído) corresponderia à alienação, em que o homem atribui a possibilidade de criação às instâncias supra-sociais, ocultando de si mesmo o imaginário social radical, nesta situação podemos falar da formação de um processo de heteronomia.

Portanto, tratar do sentido de imaginário, a partir da obra de Castoriadis, como *imaginário social*, resulta na possibilidade de reinscrever no âmbito das práticas o sentido de elucidação dos projetos que a originaram, bem como da criação como instância constituinte do próprio imaginário.

Podemos estabelecer um paralelismo entre o sentido proposto por Castoriadis à instituição da sociedade e o que aqui denominaremos formação cultural. O termo cultura, segundo Abbagnano, possui dois significados básicos: no primeiro e mais antigo diz respeito à *formação* do homem individualizado, seu aprimoramento e refinamento; no segundo significado, a palavra é utilizada para indicar o conjunto dos modos de vida criados, apreendidos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de uma determinada sociedade, indicando, portanto o produto da formação humana, ou seja o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados ¹⁸.

Na última abordagem, a cultura não consiste na formação de um indivíduo na sua humanidade ou sua maturidade espiritual, mas *na formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem*. Esta conceituação aponta para o sentido atribuído contemporaneamente ao termo cultura por antropólogos, sociólogos e filósofos para os quais o termo indica o conjunto de modos de vida de um grupo humano determinado, sem referência ao sistema dos valores para os quais estão orientados esses modos de vida, podendo designar tanto a civilização mais evoluída quanto as formas mais primitivas e rústicas de vida social, não sendo privilegiado um modo de vida em relação ao outro na descrição de um conjunto cultural.

¹⁸ ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1960. p209.

Abbagnano aponta ainda a que considera a melhor definição do conceito de cultura como aquela elaborada por Kluckhohn e Kelly, em R. LINTON, *The Science of Man in the World Crisis*, 1945: '*A Cultura é um sistema historicamente derivado de projetos de vida explícitos e implícitos que tendem a ser partilhados por todos os membros de um grupo ou por aqueles especialmente designados*¹⁹.'

Dessa maneira, ao tratarmos de questões relativas a algumas das representações que a leitura adquiriu ao longo da construção da cultura brasileira, é preciso pensarmos que esta construção foi antes de mais nada um processo histórico, demarcado por fatores que imprimiram à nossa cultura valores. É o caso das relações entre colonização e letramento que abordaremos ao longo do segundo capítulo.

¹⁹ ABBAGNANO, N. op.cit. p. 213

OCCIDENTE

*Com duas mãos - o Acto e o Destino –
Desvendávamos. No mesmo gesto, ao céu
Uma ergue o facho trêmulo e divino
E a outra afasta o véu.*

*Fosse a hora que haver ou que a que havia
A mão que ao Occidente o véu rasgou,
Foi alma a Sciencia e o corpo a Ousadia
Da mão que desvendou.*

*Fosse o Acaso, ou a Vontade, ou Temporal
A mão que ergueu o facho que luziu,
Foi Deus a alma e o corpo Portugal
Da mão que o conduziu.*

Fernando Pessoa

“Nós sempre conhecemos todos os caminhos e todas as águas de nossa terra.”

História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil.

CAPÍTULO 2

RAÍZES HISTÓRICAS DO PROCESSO DE LETRAMENTO NA CULTURA BRASILEIRA

As falas enaltecidas relativas à importância do ato de ler podem ser ouvidas em campanhas eleitorais, em propagandas de tv, no discurso de teóricos ou na voz do mais humilde cortador de cana, absolutamente analfabeto de letras, já que, como nos apontou Paulo Freire, a leitura não se encerra na leitura de palavras.

Podemos afirmar que essa valorização, no nível do discurso, acerca dos benefícios decorrentes da atividade de ler possui uma tradição histórica, geralmente associada à formação cultural das classes dominantes, sob parâmetros instituídas pelas culturas européias.

Mas, se todos concordamos, por que ao final do século XX, início do terceiro milênio, era da globalização, da multimídia, da internet, da educação à distância, continuamos um “*país de não-leitores*”²⁰?

Esta questão básica move este estudo no sentido de buscar formas de elucidação.

Um certo incorfomismo com as soluções que delimitam a questão a um jogo de poderes entre elementos determinantes e determinados, (definindo de forma quase que irreversível uma situação de precariedade) fez com que, no estudo desenvolvido,

²⁰ Como veremos a seguir, esta expressão só pode ser empregada como referência à abordagem genérica da leitura no Brasil, podendo ser relativizada tanto como como “verdade” científica quanto como condição cultural.

fizéssemos a opção por abordar a leitura como prática social, que possui, portanto, uma historicidade, na forma proposta pelos trabalhos desenvolvidos por Roger Chartier e Michel De Certeau.

Dessa maneira, temos buscado elucidar de que forma as práticas de leitura – como procedimentos sociais objetiváveis - têm criado, ao longo da história brasileira, valores sociais acerca do significado da atividade de ler, bem como de que forma estes valores cooperaram para a manutenção de uma situação de iletrismo, e, mais importante, buscamos trilhar caminhos teóricos que apontem possibilidades de alteração desta realidade.

Dessa maneira, buscaremos definir a partir deste ponto questões referentes à implantação dos processos de formação de leitores no Brasil consideradas relevantes para compreendermos de que forma as práticas de leitura adquiriram significações no imaginário social.

No Brasil, os primeiros registros de contatos com a leitura de textos impressos ocorreram através do processo de colonização européia. No período anterior à chegada de europeus ao território hoje delimitado como “Brasil”, esse espaço era ocupado por grupos indígenas, nômades em sua maior parte, que possuíam características culturais distintas entre si – é importante destacar o fato serem esses povos usuários de línguas diversas, havia uma multiplicidade de línguas faladas, contudo, sem registro escrito (ágrafas). Consideraremos esta a primeira população do território brasileiro.

Ressaltamos a questão da territorialidade para o Brasil como mais um construção histórica, já que a posse da terra não se caracterizava, para os grupos

indígenas, da mesma forma como hoje a conhecemos (soberania de um povo sobre um território demarcado de forma perene). Para os grupos nômades, as terras “pertenciam” a todos, a luta por territórios ocorria de forma mais diluída, já que os espaços eram ocupados “temporariamente” e grandes migrações periódicas realizavam-se a cada cinco ou seis anos :

As tribos tupis-guaranis realizavam confederações ocasionais, já para a guerra – sobretudo contra o invasor branco, português ou espanhol – já para as grandes viagens coletivas , em que por vezes emigravam milhares de homens²¹.

Devemos ressaltar a importância dos povos originários do tronco tupi-guarani no desenrolar do processo colonizatório, por ocuparem esses grupos uma considerável extensão territorial, especialmente junto ao litoral, sendo, portanto, os primeiros grupos a entrarem em contato com os colonizadores europeus.

Apesar da grande ocupação territorial, constitui-se uma tarefa inócua buscar definir as rotas dos fluxos migratórios, estabelecendo precisamente a delimitação de terras ocupadas por cada grupo ao longo do tempo. Talvez por esse motivo, a chegada de povos estrangeiros acompanhada pela ocupação de “terras” não tenha sido tomada como um avanço ofensivo sobre o direito de propriedade da terra dos grupos indígenas habitantes das regiões ocupadas. Diante dos conflitos resultantes das ocupações européias de trechos do território litorâneo e de tentativas de escravização de povos, sofridas pelos grupos indígenas, ocorreram movimentos migratórios rumo ao interior, numa tentativa de manter a sobrevivência destas culturas de forma autônoma.

²¹ LEVENE, Ricardo. *História das Américas: Os aborígenes da América do Sul*. v.II. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, s/d.p. 288

Na verdade, o “**direito** sobre a propriedade de terras” consistia numa criação européia, não indígena, e o direito de ocupação do território brasileiro já havia sido estabelecido entre portugueses e espanhóis desde 1494, ano em que foi firmado o *Tratado de Tordesilhas*, que estabelecia um meridiano divisor do mundo a 370 léguas a Oeste de Cabo Verde, ficando espanhóis com as terras a oeste e lusos com terra a leste. Portanto, a posse de terras, discutida tão intensamente nos dias de hoje através de movimentos populares como o MST, constituiu-se antes de mais nada em uma questão de paradigma cultural.

O território brasileiro foi tomado por europeus - em especial, portugueses – por força de um “direito” instituído por alguns, à revelia de outros – ingleses, holandeses, franceses, indígenas, africanos,...- e já constituía-se em uma questão antes de existirmos como nação, antes mesmo que qualquer indígena houvesse avistado a primeira nau da esquadra de Pedro Álvares Cabral. Essa é uma questão sobre a qual se defrontam os países que sofreram processos colonizatórios, especialmente aqueles que constituem o chamado Terceiro Mundo.

As questões decorrentes dos processos de formação da nação brasileira trazem, em parte, no seu próprio âmago, índices que registram a pluralidade cultural latente sob a aparente “homogeneidade” e ausência de conflitos, imagem construída historicamente acerca de nós mesmos – o país continental, unificado por um só credo e uma só língua. O processo colonizatório, em oposição ao eufemismo do mito do “encontro” de três raças, atravessou barbaramente territórios deixando suas marcas.

Sobre os grupos indígenas habitantes originais destas terras podemos recolher apenas vestígios que, analisados por etnólogos, podem nos remeter a reconstruções imprecisas acerca de suas culturas. A esses dados de informações reconstruídas podemos somar as fontes aceitas como históricas, dentre as quais podem ser destacadas: as descrições de Pero Vaz de Caminha, as Hans Staden, Jean de Léry, Claude d'Abbeville, Yves d'Évreux, e, finalmente, as "cartas ânuas" dos jesuítas missionários incumbidos da evangelização destes povos a partir de 1589²².

Os registros citados traduzem o ponto de vista do homem europeu, forjado por seu próprio etnocentrismo. A ausência de registros escritos para as línguas indígenas impediu que pudéssemos ter acesso nos dias de hoje aos resultados das grandes reuniões grupais em que as impressões resultantes dos primeiros contatos com o homem branco foram certamente discutidas, bem como as reações frente às estratégias de dominação impostas, ou aquelas em que foram decididas as migrações em busca de novas terras longe do litoral, com objetivo de evitar a escravidão.

A história do Brasil que conhecemos constitui-se na história da colonização de um território ocupado, narrada pelo colonizador, ou como diria Walter Benjamin, o relato da História ocultando a voz dos vencidos²³.

Uma das estratégias utilizadas no Brasil durante o processo de colonização foi a aculturação dos povos indígenas e, posteriormente, os de origem africana através do ensino da religião católica e da língua portuguesa. Ensinar a língua para ensinar a

LEVENE, Ricardo. *op. cit.* p.278 e 279.

²³ BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3. ed. / trad. Sérgio Paulo Rouanet/. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.224

religião , para que fossem esquecidos falares , cantares, louvores originais, para que , através da adoração de um único Deus (judaico-cristão) fossem reaprendidos os mitos de origem, os ritos de passagem, as formas de olhar o mundo e explicar o Verbo, a Justiça, a Ética e a “Lei”.

Portanto, a nova religiosidade aliada à nova língua foram as responsáveis pela introdução na cultura brasileira em formação do paradigma cultural europeu, usado como grande parâmetro explicativo e justificativo das perdas territoriais, das perdas de liberdade, das perdas de identidade grupal e, especialmente da perda da autonomia – como possibilidade de auto-determinação.

O texto de Florival Cáceres resume a situação da cultura brasileira no decorrer do período colonial:

Nos primeiros séculos da colônia a vida cultural era extremamente pobre. Os poucos elementos intelectualizados eram os religiosos, principalmente os jesuítas. O seu conhecimento puramente erudito e livresco só tinha uma finalidade: converter os índios para a fé cristã e compensar, assim, as perdas que a Igreja Católica havia tido na Europa com a Reforma protestante. Foram os jesuítas os educadores dos indígenas e filhos de colonos durante os primeiros séculos da História Brasileira. O seu ensino fornecia o conteúdo ideológico necessário à obra de colonização . Não perturbava a estrutura social vigente e justificava religiosamente o domínio dos senhores sobre os escravos. Nas primeiras obras de colonização mental , os jesuítas utilizaram o teatro e os sermões.

Através dos textos de viajantes obtiveram-se muitas informações a respeito da cultura colonial , pois eles fizeram algumas obras onde descreviam as regiões visitadas e as populações encontradas. Muitos dos relatos destes viajantes, como por exemplo, Fernão Cardim e Hans Staden, são hoje utilizados como fontes de estudos etnológicos e históricos²⁴.

Na verdade, embora o período colonizatório tenha ocorrido para os europeus num momento histórico marcado filosoficamente pelo movimento renascentista (em

que o Homem renasce para si mesmo, retomando sua autonomia após a longa Idade Média), para o Brasil, o período de colonização implicou na submersão num período de heteronomia religiosa comparável à idade média européia , ou a do período de romanização da Europa.

Podemos identificar esse fenômeno tanto no que se refere ao tratamento das idéias religiosas quanto na distribuição de terras (feudos); tanto nas relações estabelecidas entre Portugal e colônia, quanto no nível das relações estabelecidas entre os homens (dominação e servidão) e, especialmente, quanto à formulação de leis sociais. Segundo Castoriadis:

A sociedade cria seu mundo , ela o investe de sentido, faz a provisão de significação destinada a suprir com antecedência tudo o que aparecer. O magma de significações imaginárias socialmente instituídas absorve potencialmente tudo o que poderia acontecer; em princípio, não pode ser surpreendido ou pego desprevenido. Nisso, evidentemente, o papel da religião - e sua função essencial para a clausura do sentido - sempre foi central²⁵.

A cultura brasileira nasceu sob o signo da heteronomia religiosa. Neste sentido, podemos interpretar o sincretismo religioso e a coexistência de crenças religiosas, de forma paralela ao exercício do credo oficial, como formas de manter aberta a possibilidade de encarar o mundo sob um paradigma diverso daquele proposto, ou imposto historicamente; como uma reação, portanto, rumo à manutenção das possibilidades de auto-determinação.

Mas, falávamos de leitura buscando compreender o processo histórico de nossos primeiros contatos com o texto impresso, com a língua portuguesa em sua

²⁴ CÁCERES, Florival. *História da América*. São Paulo: Moderna. 1980.p.51.

versão escrita. A leitura chega ao Brasil pelas mãos do colonizador, impregnada por um sentido de religiosidade: ler significava ler o texto bíblico, a palavra de Deus, a verdade instituída. O texto assumia o sentido do sagrado a partir deste momento, desafiar a verdade do texto poderia constituir uma grande ameaça. Do texto religioso, o sentido de sacralização *migrou* para o texto profano – o texto filosófico, literário, histórico, legislativo. Podemos afirmar que este sentido de sacralização do texto tem perdurado no tempo, de formas variadas, até os nossos dias, desafiar a sacralização do texto representa ainda hoje um grande desafio.

Além dos dados levantados sobre as questões referentes às origens do sentido da leitura no imaginário social de nossa cultura, considero importante destacar que as práticas históricas da leitura no Brasil opuseram essa atividade à atividade manual, criando uma cisão entre o ler e o trabalhar. Decorre daí que haja prevalecido para a leitura um sentido implícito de “improdutividade”, ler pode significar no senso comum “ilustrar-se”, ou “entreter-se” (de uma forma que, também pejorativamente, pode assumir o sentido de estar fora da realidade).

Portanto, de forma contrária a que defendemos, a leitura no senso comum pode assumir o sentido de alienação da realidade.

Dessa forma, o papel imaginário da leitura adquire um sentido desvinculado de suas implicações com o contexto histórico-social, ocupada em nos tornar mais cultos, no sentido de possibilitar o acesso à cultura letrada, valorizada socialmente, mas, descomprometida com as melhorias das condições da vida “real”.

²⁵ CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado*. p128.

Contudo, se por um lado encontramos nas práticas de leitura contemporâneas – entendendo também a **não leitura** como uma prática – indícios de sua historicidade, por outro lado, não há como esperar que a difusão de novas práticas ocorra a partir de instâncias supra-sociais. Conforme aponta Castoriadis, o imaginário social comporta a um só tempo a sociedade instituída historicamente (imaginário social derivado) e todas as possibilidades de criação.

"A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. (...)

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo"

Walter Benjamin

CAPÍTULO 3

QUESTÕES REFERENTES ÀS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Segundo a perspectiva psicanalítica construída por Freud, o *sujeito (psique)* comporta a um mesmo tempo instâncias diversas - *Id, Ego* e *Superego*. Nesta abordagem, as três instâncias estão reunidas como um conglomerado de subsferas psíquicas mantidas reunidas, mas com objetivos distintos e muitas vezes conflitantes, decorrendo destes conflitos toda uma série de fenômenos psíquicos estudados ao longo da obra freudiana.

Podemos afirmar que em Castoriadis a perspectiva freudiana é expandida, propondo que, a existência de “finalidade, cálculo, preservação de si e mundo próprio” não são peculiares à *psique*, mas governam outras regiões, ou melhor “são válidas em toda parte onde há o *para si*”²⁶.

De acordo com esta abordagem, o *para si* pode ser encontrado em toda a espécie vivente em que possam ser identificados a existência de auto-finalidade (expressas através de pulsões de auto-conservação e reprodução da espécie) e mundo próprio, dentre as quais destacamos a sociedade. Castoriadis identifica a existência de quatro

²⁶ CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III*. p. 206

regiões em que o *para si* pode ser identificado: o *vivente*, o *psíquico*, o *indivíduo social* e a *sociedade*, descrevendo-as como:

1. *É para si o vivente como tal (entendo, já pelo menos a célula). Compreende-se facilmente a tentação de chamar de subjetivo o núcleo agente do vivente, qualquer que seja ele.*

2. *É para si o psíquico, tanto como tal quanto na sua pluralidade, a saber através das diversas "instâncias", ou "para" cada uma das "pessoas psíquicas".*

3. *É para si o indivíduo social, em outras palavras o indivíduo socialmente construído ou fabricado, seja ainda o produto de transformação do psíquico pela sociedade - linguagem e família já são a sociedade -, transformação que a partir de cada soma-psyque singular faz ser uma entidade socialmente definida e orientada no seu papel sexual e profissional, no seu estado e suas pertencas, nas suas motivações, suas idéias e seus valores.*

4. *É para si a sociedade dada a cada vez, como tal . Quando a linguagem comum diz: Roma conquistou a bacia mediterrânea, ou: A Alemanha declarou guerra à França, essas expressões, com certeza abusivas, não são somente metafóricas. Não me refiro a hipersujeitos, a consciências ou inconscientes coletivos ou a espíritos dos povos, mas ao fato evidente de que cada sociedade possui os atributos essenciais do para si: finalidade de autoconservação, autocentrismo, construção de um mundo próprio²⁷.*

Discutir a questão do "sujeito" na perspectiva elaborada por Castoriadis significa discuti-la, simultaneamente, como questão pertinente ao *vivente*, ao *psíquico*, ao *indivíduo social* e à *sociedade*, já que o sujeito se constitui de todas estas regiões interpenetradas.

²⁷ *Ibid.* p.207.

A este estudo interessa enfatizar as relações entre as instâncias do indivíduo social e da sociedade, por entendermos ser esse o terreno de trânsito da atividade educativa, numa perspectiva ampla. O “sujeito” é, ao mesmo tempo, pertencente ao espaço da “pólis”, formado pela sociedade e formador desta mesma sociedade, na medida em que participa e partilha dos fundamentos desta enquanto projeto, organização, linguagem, lógica, etc.; é indivíduo social enquanto soma-psique singular marcado pela região da sociedade através de suas instituições – família, linguagem, religião -; é, ao mesmo tempo para si psíquico, definido pela existência de instâncias diversas (Id, Ego e Superego) conforme indicaram os estudos iniciais de Freud e, finalmente, é vivente biológico.

Parece-nos importante ressaltar que, na perspectiva adotada, os discursos que apontam o homem destituído de sua posição de sujeito diante do mundo só fazem por subtraí-lo de sua responsabilidade como criador. Neste estudo, entenderemos sujeito como ser criador e agente de ação. De forma semelhante à língua, podemos opôr a posição de sujeito da ação à posição de objeto, nesta última, o ser limita-se a ocupar uma posição determinada pela ação, como ser objetal, paciente da ação.

As perspectivas que propõe o homem como ser objetal, “determinado” pela ação de estruturas, superestruturas, ideologias, estados de poder, mãos invisíveis - quer sejam as do mercado, quer sejam de alguma entidade religiosa - simplesmente

omitem o sujeito do processo de criação e manutenção das sociedades, retirando do homem a responsabilidade pela criação, transformação ou interferência no projeto social.

A atribuição desta responsabilidade a instâncias supra-sociais redundaria num processo de heteronomia, como vimos anteriormente. Nesta perspectiva até mesmo a atual supervalorização da instância individual, expressa através de um crescente individualismo, cooperaria para ocultar as formas de inserção do sujeito na sociedade.

Observamos que, mesmo em Psicanálise, abordar a *psique* significa entendê-la como psique socializada, sendo linguagem e família introjetadas já compreendidas como sociedade. Dessa maneira, podemos compreender as palavras de Castoriadis:

...não se concebe a língua humana na qual, qualquer que seja a forma gramatical da resposta, a pergunta não possa ser formulada: quem fez isso? quem disse isso? Uma língua humana é sempre inconcebível se não criar a possibilidade de imputação a alguém dos dizeres e dos atos²⁸.

Contudo, ao nos remetermos à responsabilidade inerente ao homem, enquanto sujeito, pela instituição da sociedade, não negamos a existência da porção inconsciente neste próprio sujeito. É sobre este desvelamento que a Psicanálise se debruça, buscando atribuir significados aos atos, desejos, pensamentos, afetos, nos

²⁸ *Ibid.* p. 202

quais o sujeito (analisando visível) a princípio não se reconhece. Trabalha-se com a fronteira tênue entre os sentidos possíveis e os sentidos construídos através da relação psicanalítica.

O trabalho analítico só adquire propósito enquanto projeto de transformação, em que a interpretação analítica (sentido possível para o sujeito-analista) seja objeto de reflexão sobre o qual se debruce o sujeito-analisado, validando ou refutando a interpretação, mas, de qualquer forma, mergulhando reflexivamente sobre um material que, a princípio, não poderia ser percebido como parte dele próprio, sobre o qual não era possível estar consciente. Esse movimento de reflexão faz nascerem sentidos ainda não vislumbrados, emergirem questões inusitadas, criando a possibilidade de que através da construção de sentidos refletidos o sujeito possa reconhecer-se onde antes não poderia (atos, desejos, pensamentos) e decidir-se, conscientemente, por caminhos; ou seja, exercer deliberação voluntária.

Dessa forma, a proposta analítica será sempre um projeto de transformação, sobre o qual têm-se unicamente como ponto de partida o sujeito analista e o sujeito analisado, ambos “sujeitos” no processo, cuja trajetória contrói-se enquanto projeto de elucidação, reflexão e ação consciente, que não poderá prescindir da responsabilidade sobre os rumos a serem tomados (deliberação). A proposta

analítica faz sentido enquanto projeto de autonomia no nível do sujeito psicanalítico, é sobre a instância psíquica que recai sua tarefa.

Abordar a questão da educação, conforme pretendemos, significa pensá-la, de forma paralela à psicanálise, enquanto projeto de autonomia, não no nível da instância psíquica, mas no nível dos sujeitos sociais organizados (pólis).

O trabalho educativo só adquire sentido enquanto projeto de formação de sujeitos sociais, pensado **a partir** de um projeto de sociedade. Esta abordagem inclui tanto os projetos educacionais pautados na reprodução da sociedade quanto os projetos pensados para a transformação da sociedade. Em ambos os casos, é imprescindível a existência de um projeto social anteriormente definido (que sociedade queremos?) para que se idealize um projeto educacional que venha ao encontro destes fins (como serão formados indivíduos sociais capazes de efetivar essa sociedade?). Este pressuposto é válido tanto para a construção de sociedades autônomas quanto para a sobrevivência das sociedades heterônomas.

Eni Puccinelli Orlandi, que vem estudando questões relativas à linguagem e leitura através da perspectiva da *Análise do Discurso*, aponta o sujeito como um *lugar*, uma posição diante do mundo, demarcada sobretudo por questões ideológicas. Apesar de reconhecer que o sujeito de que trata a *Análise do Discurso* não é o mesmo sujeito de que trata Castoriadis, algumas das reflexões produzidas

por este grupo vêm sendo de grande utilidade para este estudo, especialmente pela precisão metodológica com que os temas são estudados, desdobrando análises a partir de formações discursivas explicitadas.

Nesta perspectiva, o discurso é tomado como prática e, como tal constituído por ideologia. Desta forma, para Orlandi, *para entendermos o modo pelo qual a ideologia entranha essa prática que é o discurso, devemos começar por compreender que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia*²⁹.

Voltando a Orlandi:

*...o discurso (efeito de sentidos entre locutores) é ideologicamente marcado, logo regulável, submetido à história, não brotando magicamente de uma essência de um sujeito, expressão de uma mística de liberdade. A liberdade não é sagrada. Ela é histórica. Ela é uma prática. Ela se dá em condições determinadas. Nada mais chocante para o positivismo (voluntarista) romântico(?). Os sujeitos são posições e essas posições não são indiferentes à história. Elas derivam de relações ideológicas*³⁰.

Dentro da perspectiva que temos adotado, a(s) ideologia(s) poderia(m) ser tomada(s) como representações dentro de um imaginário social instituído historicamente, construída, como já dissemos, enquanto produções humanas, não como instâncias supra-sociais. Contudo, concordamos com Orlandi quanto à

²⁹ ORLANDI, Eni Puccinelli. “Aleitura proposta e os leitores possíveis” In: *A leitura e os leitores*. Campinas, SP : Pontes, 1998. p.13

³⁰ *Ibid.* p. 16

definição do sujeito enquanto uma posição marcada dentro da sociedade, demarcada histórica e socialmente.

Dessa maneira, declarar que os sujeitos são *posições* marcadas por sua historicidade, significa apontar que a atividade do leitor – enquanto sujeito – implica na atribuição de sentidos a partir de uma perspectiva; perspectiva esta que carrega as marcas do lugar ocupado pelo sujeito na sociedade definindo-se desta forma como *posição*.

Dermeval Saviani, ao tratar da formulação da última LDB – Lei nº 9.394 - no livro *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas* (1997) estabelece distinção entre *objetivos proclamados* na lei e *objetivos reais*. Os objetivos proclamados indicariam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicariam os alvos concretos da ação.

Dessa maneira, enquanto os objetivos proclamados se situariam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situariam-se “*num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes, antagônicos , determinando o curso da ação a forças que controlam o processo*³¹.” Note-se que no trecho final , assinalado em negrito, as forças que controlam o processo podem ser facilmente tomadas por instâncias supra-sociais ocupando,

³¹ SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2 ed. Campinas,

portanto, o lugar de sujeito neste processo, destituindo neste caso a sociedade de sua possibilidade de auto-deliberação consciente sobre o desenvolvimento de seu projeto.

Retomando as posições estabelecidas através do pensamento aristotélico, Castoriadis revisita o conflito, proposto por Aristóteles, entre a *economia* e a *política*, segundo o qual a *política* seria definida como *ciência ou poder fazer* e estaria colocada numa ordem de valor superior à *economia*. Esta posição é justificada pela natureza ética da política:

*A política que é 'a mais soberana e a mais arquitetônica', isto é, que visa 'o bem e o bem supremo' (...)
É à política que estão subordinados os mais preciosos poder-fazer, como a estratégia, o econômico, a retórica; é ela que estabelece, mediante as leis, o que se deve fazer e não fazer. Seu fim deve pois conter e a si subordinar todos os outros fins e é isso mesmo 'o bem humano'³².*

A política cria condições para que se estabeleça uma ética - busca do bem - manifesta e representada através do *nomos* (lei, convenção, instituição). A lei, portanto, indica a convenção estabelecida para representar o bem social; cuja instituição depende do político.

SP: Autores Associados, 1977. - (Coleção educação contemporânea).

³² CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p358. Neste trecho, Castoriadis faz referência a uma passagem de Aristóteles, contida no *Quinto Livro da Ética a Nicômano, o Primeiro Livro da Política*.

As sociedades capitalistas contemporâneas parecem haver invertido esses valores subvertendo as relações entre o econômico e o político e fazendo submergir as discussões acerca da ética.

Como veremos a seguir, a questão do acesso à leitura foi tratada, nas legislações, como pertinente ao âmbito da educação, recaindo a ênfase deste tratamento ao provimento de condições para a alfabetização e instrumentalização para a leitura/escrita, mas não sobre a modificação das condições de acesso ao material de leitura (criação de bibliotecas públicas, formação de acervos, preparação de mão-de-obra especializada, investimentos no mercado editorial para diminuir o custo do material impresso, bem como favorecer sua circulação, etc.) nem sobre as condições psíquicas para a emersão dos sujeitos.

Há pouco explicitamos nossa definição quanto à atividade de leitura: leitura implica na atribuição de sentidos, em interpretação, significa olhar para algo de um lugar determinado, marcado socialmente, estabelecendo desta maneira uma perspectiva sobre o objeto, em relação a ele. Só se pode ler na condição de sujeito social. A simples utilização de linguagem já nos define como sujeitos sociais, já que a linguagem é antes de mais nada uma instituição criada pela sociedade e que, de certa maneira, incorpora os valores vitais que a representam.

Dessa forma, o leitor é antes de mais nada intérprete. A atividade de leitura realiza-se a partir de *um lugar determinado, marcado socialmente*, com isto não queremos dizer que o lugar do leitor seja determinado *a priori* em relação ao objeto lido, mas que o sujeito leitor, enquanto sujeito social é investido por valores do imaginário social, pelo espectro de dimensões possíveis a partir do imaginário social instituído.

Desta maneira, podemos compreender a dificuldade em transpormos de uma língua para outra certas idéias e expressões que fazem sentido para uma determinada sociedade, no contexto de sua cultura, mas não no de outra. É o caso clássico das múltiplas expressões utilizadas para designar “*gelo*” entre os esquimós que não possuem correspondentes no Português. O mesmo pode ser verificado em exemplos menos concretos como no caso de *logos*³³, no Grego, cuja tradução implica numa série de possibilidades, designadas no Português por palavras diferenciadas.

Abordarmos a questão dos idiomas nos serve como referência para compreendermos as línguas como criações sociais, por um lado, instituídas historicamente nas sociedades e por elas mesmas e, por outro lado, contendo as significações imaginárias instituintes desta sociedade.

³³ Verificar o significado de *logos* para os gregos no anexo referente aos termos gregos utilizados.

Portanto, poderíamos a princípio questionar as possibilidades de leitura, enquanto atribuição de sentidos, envolvendo um sujeito lingüístico diante de um objeto lingüístico, considerando-se que a linguagem é por si só uma instituição revestida por valores aferidos pela sociedade, aceitando-se que *a significação de uma palavra é a que os outros ligam a ela*³⁴.

Contudo, ao considerarmos o sujeito levaremos em conta, antes de mais nada, sua condição de *sujeito* tal qual a definimos – como *para si vivente, psíquico, sujeito social e sociedade* – desta forma, consideramos o sujeito capaz de ler o objeto lingüístico ultrapassando sua exterioridade lingüística .

No desenvolvimento do psiquismo, o movimento de introjeção do externo constitui-se ao mesmo tempo num projeto de construção, o que a mônada psíquica - nível do *para si* psíquico de que falamos - introjeta do exterior é passível de seleção, ou, como no exemplo: *“a criança transforma o que lhe damos ou o que encontra dando-lhe um sentido – mas não sem relação com o sentido do que já lhe demos*³⁵. ” De forma correlata, afirmamos que o sujeito leitor transforma o objeto de leitura dando-lhe um sentido, mas não sem relação como os sentidos possíveis apreendidos através de sua história de vida, que compreende não apenas sua história

³⁴ CASTORJADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto III* p. 238

³⁵ *Ibidem*.

enquanto sujeito lingüístico, mas, todo o repertório experiências vividas, acumuladas ao longo de sua história.

A leitura, apesar de partir de sentidos instituídos lingüisticamente, portanto, pertencentes ao âmbito do social-histórico, implica em criação de representações para o objeto lido, neste aspecto reside a autonomia do sujeito leitor.

Castoriadis aponta a pedagogia e psicanálise como *tarefas impossíveis*, cuja impossibilidade, ou desafio, traduz-se na solução do enigma de *“ajudar os seres humanos a aceder à autonomia, ao mesmo tempo que absorvem e interiorizam as instituições existentes, ou apesar disso”*³⁶. De forma paralela, podemos identificar o processo de formação de leitores autônomos atrelado ao mesmo impasse.

Castoriadis ainda aponta que, no quadro das sociedade heterônomas, *“a solução deste enigma é a tarefa “impossível” da política - tanto mais impossível quanto deve, aqui ainda, apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, a fim de fazer surgir a autonomia”*³⁷.

A solução apontada por ele no caso da política reside na possibilidade de se repensar o projeto social enquanto projeto de autonomia, o que em minha interpretação reside na condição de que se possa reinstaurar nas sociedades

³⁶ Ibid. p.158

³⁷ Ibid. p. 238

heterônomas a possibilidade de imaginar, explicitar, reinscrever na esfera do realizável a dimensão da *utopia*.

O termo *utopia* origina-se do Grego designando, ao pé da letra, “de nenhum lugar” , país imaginário, repensar a *utopia* pode implicar na invenção quimérica, irrealizável, mas também pode demarcar a concepção do novo, indicando novas possibilidades de se repensar o projeto de sociedade questionando-o quanto aos seus fundamentos, quanto aos valores de igualdade, justiça , ética e lei.

Castoriadis aponta como objeto central da pedagogia o desenvolvimento da capacidade de aprender do sujeito, tornando-o capaz de : *aprender a aprender, aprender a descobrir e aprender a inventar*, neste sentido, os conteúdos devem ser considerados degraus ou pontos de apoio para que se desenvolvam estes fins.

Ao longo do livro *A Ética e o Espelho da Cultura*, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1994) denuncia, em um série de artigos, o desenvolvimento de uma razão cínica e narcísica na cultura brasileira, gerada pelo desencanto quanto ao projeto social bem como pelo sentimento de impotência quanto às possibilidades de mudança:

O cinismo aparece , na verdade , para encobrir o sofrimento. O amargor , a ironia encobrem a tristeza e a desesperança. E nunca é bom fugir do sofrimento e da infelicidade. A saída narcísica leva os cidadãos a buscar a felicidade na proteção de suas casas, munidos de artefatos de consumo cada vez mais sofisticados, mas cada vez mais descrentes de qualquer saída coletiva.(...) A espécie humana não tem

instinto de sobrevivência. Ela pode explodir o planeta de uma hora para outra, pode fazer da própria vida um verdadeiro inferno. O que a protege de si mesma é, nunca é demais insistir, a cultura. Este mundo de leis e ideais que transcende cada desejo individual e nos faz empenhar a palavra e depois cumpri-la. Sem os limites ditados por esta lei, o país permanecerá enjaulado nas miríades do narcisismo³⁸.

A crítica à cultura brasileira de Jurandir Freire aponta no mesmo sentido da análise da sociedade efetuada por Castoriadis: ambas indicam a necessidade de rediscussão em torno do projeto social, da ética, da lei e, especialmente, do compromisso com a efetivação de um projeto do qual todos tomam parte – quer seja na forma atual de fuga narcísica, como aponta Freire – ou como projeto de autonomia rumo a uma cultura da responsabilidade – como propõe Castoriadis.

A crise caracterizada pela descrença no projeto social brasileiro, apontada por Freire, traz latentes tanto a possibilidade da desagregação social, quanto a possibilidade da interrogação explícita, participável pelos membros da sociedade, sobre os fundamentos do projeto social que nos move.

A segunda possibilidade pode indicar surgimento de um momento de criação no nível da sociedade:

O surgimento da interrogação ilimitada cria um eidos histórico novo, - a reflexividade no sentido pleno, ou a auto-reflexividade, como o indivíduo que a encarna e as instituições onde ela se instrumenta. O

³⁸ COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p15 -16

que se pergunta é no plano social: nossas leis são boas? Elas são justas? Que leis devemos fazer³⁹?

Neste caso, poderíamos apontar esse movimento de reflexão como germe de um projeto de autonomia, já que, segundo Castoriadis a autonomia surge como germe assim que a interrogação explícita e ilimitada se manifesta, incidindo não sobre fatos mas sobre significações imaginárias sociais e seu fundamento possível. Este movimento caracterizaria o momento de criação, que inaugura não só outro tipo de sociedade, mas também outro tipo de indivíduos.

Contudo, para que os questionamentos possam ser explicitados e caminhemos rumo a um projeto social autônomo, é preciso que a possibilidade da autonomia já haja surgido como significação imaginária social, obra do imaginário social radical (instituinte). Da mesma forma que, em psicanálise, acredita-se que o desenvolvimento humano origine-se da sublimação do sentimento de perda original, representando, portanto um movimento de busca por algo perdido. Para investir um objeto de desejo é preciso que ele exista enquanto imaginário. É preciso que a sociedade justa, igualitária, ética, legítima exista enquanto possibilidade ideal (utopia), para que seja possível seu surgimento enquanto projeto real.

Segundo a definição proposta por Chauí, o termo *autonomia* –composto por *autós* (a si mesmo) + *nómos* (costume, regra, norma, lei) - significa o direito de

³⁹ CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III*. p139

dirigir-se e governar-se por suas próprias leis e regras, independência; opondo-se basicamente a *heteronomia* – termo composto por *heterós* (o outro dentre dois) + *nómos*, que significa *a submissão à lei ou norma imposta por outrem, diferente da sua ou mesmo oposta a ela*. Castoriadis acrescenta um dado novo à definição de autonomia quando indica “*autonomia: auto-nomos, dar-se a si mesmo suas leis,(...) sabendo o que fazemos*”. Sendo assim, a autonomia é caracterizada não apenas pelo questionamento da lei e seus fundamentos, mas pelo *fazer e instituir* - que implica também no *dizer* – de forma reflexiva e consciente.

Parece pertinente a ênfase apontada no nível da ação: *autonomia é o agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, ao mesmo tempo individual e social*⁴⁹. Dessa forma, ficam pontuados os traços da *autonomia* como *exercício* permanente da razão (que não se caracteriza como Razão imutável, na qual se assentou o projeto de modernidade como vimos anteriormente), mas de uma razão construída socialmente e, portanto variável - marcada pela **deliberação**– que implica em ação - voluntária e consciente, nos níveis do indivíduo social e da sociedade.

Em diversos momentos historicamente delimitados (na Europa, no período de passagem da Antiguidade Clássica à Idade Média; ao longo da Idade Média; na

⁴⁹ *Ibid.*,p140

passagem da Idade Média ao Renascimento; ao longo dos movimentos de Reforma e Contra-Reforma; no Brasil, mais recentemente, ao longo dos períodos ditatoriais) diversas formas de censura foram exercidas a fim de proibir a influência de leituras consideradas “perigosas” para a manutenção do poder na sociedade, geralmente com o objetivo de manter alienadas certas parcelas da população.

Durante a Idade Média, apesar da precariedade dos materiais disponíveis para leitura, bibliotecas inteiras foram queimadas evitando-se que o contato com o pensamento filosófico construído na Antigüidade Clássica – pagã -, que poderia pôr em dúvida o monopólio exercido pela Igreja. Até a Idade Moderna, mais especialmente até a invenção da imprensa, o material para a leitura era escasso, disponível apenas para os iniciados, mantido sob a guarda das classes dominantes.

As razões para esse encerramento, embora sejam explicáveis por diversos fatores históricos, conforme o faz Chartier através de seu trabalho de “arqueologia” das práticas de leitura, podem ser resumidas em uma só: manutenção das condições de exercício do poder.

Contudo, a partir do Renascimento e da instituição da Idade Moderna foram estabelecidas novas relações entre a leitura, tomada como possibilidade de desenvolvimento da racionalidade humana, e conhecimento. O projeto de

modernidade pautava-se nas possibilidades de desenvolvimento da racionalidade e no armazenamento do conhecimento produzido.

As relações entre poder e saber são lugar comum dentre os estudos pedagógicos, contudo, não seria redundante tornar a falar delas num estudo que pretenda tratar de temas como leitura e autonomia.

Entendemos a leitura como possibilidade de contato com o patrimônio de saberes acumulados ao longo da História humana, organizado culturalmente sobre suportes variados, que vão da tábuca de argila ao cd-rom, passando pelo livro de celulose.

Pensar a sociedade, como o fez Castoriadis, implicou na retomada de valores, conceitos, expressos em linguagem verbal e registrados, construídas por Platão e Aristóteles há mais de mil anos, pensamentos que puderam manter-se graças à preservação de seu registro escrito e à existência de leitores que pudessem, ainda hoje, atribuir-lhes sentidos. O registro escrito de textos permite que se conservem, ao longo do tempo, as idéias bem como a possibilidade de disseminá-las.

Ao tratarmos do ingresso da atividade de leitura no território e na cultura brasileira, destacamos algumas das representações de que o texto foi investido e que,

em nossa perspectiva, perduraram no tempo apesar de sofrerem processos de transmutação.

No caso do Brasil, podemos afirmar, sem receios, que até o início do séc. XX poucos indícios apontavam na nossa cultura a existência de um projeto de modernidade em desenvolvimento para além dos discursos retóricos.

Ideais humanitários de *liberdade, igualdade e fraternidade*, inspirados na Revolução Francesa, influenciaram a expressão dos mais renomados literatos brasileiros desde meados do séc. XVIII. Contudo, os princípios básicos de justiça social chegaram tardiamente a uma efetivação, como no caso da extinção da escravatura, ocorrida apenas em 1888 – final do séc.XIX, ou como no caso da instituição da escola pública, *gratuita, universal e laica*, cuja origem no Brasil remonta ao primeiro período de república brasileira (de 1889 a 1930).⁴¹ Dos dois eventos citados, nos distanciamos no tempo a pouco mais de um século.

Portanto, a modernização da sociedade brasileira, no que isto implica em modificação efetiva das condições de acesso aos bens sócio-culturais *participáveis* pelo todo da sociedade é bastante recente, podendo inclusive ser questionada a sua efetivação.

⁴¹ Sobre as origens da escola pública no Brasil ver: VALLE, Lilian do. *A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ed. Letras & Letras, 1997.

No período da primeira república, Rui Barbosa defende a laicização da educação contra a heteronomia religiosa imposta pela educação religiosa ao longo de séculos na cultura brasileira:

Rui não hesita em recorrer a Lutero para afirmar que é preciso forçar os indivíduos a mandarem seus filhos à escola. (...) Mais ainda, Rui defende a escola laica sob os argumentos clássicos; a necessidade de um ensino neutro, baseado na ciência, purificado dos dogmas e obscurantismos, capaz de formar espíritos livres de que a nação precisa. (...) O fato é que, decididamente, Rui acreditava que a "a cultura e a ilustração da inteligência determinam uma prodigiosa força de coesão, tornam possível uma ampla unidade política e a estabilidade do governo sob leis comuns". Porém, o combate iluminado é contra o passado e a ignorância: entretanto, o que foi, para os franceses, o pretexto de uma Revolução torna-se, para o liberal, matéria para uma reforma⁴².

Conforme aponta Saviani com o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Dessa maneira, a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória.

(...) a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado "direito positivo" que, dado seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem.

Em razão do exposto, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador

⁴² VALLE, Lillian do .op. cit. p.82.

produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna.(...) É assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se , de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto , implementada pelos órgãos públicos , isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas⁴³.

Apesar de reconhecermos a construção da cultura como um processo, observamos que as políticas públicas referentes à expansão das possibilidades de letramento da cultura brasileiro só vieram a adquirir um caráter mais efetivo a partir do séc. XX, com as ações populistas de cunho nacionalista instituídas pela 2ª república, na era de Getúlio Vargas , a partir de 1930.

Segundo Saviani, após a década de 30, a educação pública popular passa a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Interessa a este estudo observar que o desenvolvimento legislativo da questão da formação de leitores no Brasil só ocorreu ao longo do último século, embora , como vimos os ideais *proclamados* não correspondam à sua efetivação. Ou retomando a visão aristotélica, há dissonância entre as dimensões *retórica, estratégica e econômica*. Dessa maneira, listamos a sucessão de leis referentes à

⁴³ SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p..3

educação em que definem-se posições do poder público acerca de questões relativas à expansão das condições de letramento da sociedade brasileira:

.1930: sob o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde;

. em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos ;

. em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação;

. em 1934, texto da Constituição indica a necessidade de fixar as diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação;

. em 1946, Constituição Federal definindo a educação como um direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e base da educação nacional como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica.

. em 1947, inicia-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que , contudo só é promulgada, treze anos depois.

. em 20 de dezembro de 1961, é finalmente promulgada a Lei 4.024, que reconhece a impossibilidade de cumprir a obrigatoriedade escolar em consequência da

“pobreza do pai ou responsável” e /ou limites impostos pela “insuficiência de escolas”, reiterando portanto a morosidade no avanço rumo à democratização do ensino.

. em 1971, é promulgada a Lei 5.692 em que são fixadas as “diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”.

. em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a lei 9.394, que estabelece as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conforme colocamos anteriormente, a publicação das leis deveria representar, numa sociedade autônoma, a possibilidade de auto-deliberação, já que o princípio da autonomia está profundamente relacionado à questão da possibilidade de instituir a lei. Contudo, dar acesso à educação básica à parcela da população em idade escolar (o que não significa o acesso de toda a população não escolarizada) permanece ainda hoje como um obstáculo que não foi transposto pela sociedade brasileira, apesar de sua previsão na lei como “direito de todos e dever do Estado e da família”.

Diante deste quadro, abordar o processo de “formação de leitores” como meta pode soar como artigo de luxo diante das dificuldades em promover a simples “instrumentalização para a leitura”. Neste sentido, tornam-se elucídáveis (mas, não justificáveis) as resistências impostas à criação de bibliotecas (escolares, públicas, populares, comunitárias,...) e centros de fomento à leitura num contexto em que a

leitura para além dos livros escolares constitui-se num privilégio ainda restrito, ou de políticas de promoção da leitura que não se confundam com o mercado livreiro e seu conúbio com o poder econômico.

senhor feudal

Se Pedro Segundo

Vier aqui

Com história

Eu boto ele na cadeia

Oswald de Andrade

CAPÍTULO 4

LEITURA E AUTONOMIA – UMA ALTERNATIVA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Ao desenvolvimento deste estudo, é particularmente importante considerarmos o papel da cultura como responsável pela formulação de um projeto de vida coletivo, o qual implica: primeiramente, na construção de sistemas de valores que o alicercem; em segundo lugar, na formação do homem que referendará esse sistema de valores e, ao mesmo tempo, provocará nele fraturas, rompimentos, reorganizações, num movimento que poderíamos, a princípio, chamar dialético.

Portanto, entendermos a cultura nesta perspectiva implica necessariamente em reconhecermos seu caráter móvel, o que nos coloca em diametral oposição a qualquer perspectiva que pretenda encontrar nas formas de organização cultural estruturas cristalizadas, criadas ou mantidas em equilíbrio e harmonia de uma vez por todas. Trabalhar sob esta perspectiva implica em reconhecer que não podemos prever ou pré-determinar os rumos tomados pelas culturas e que nossas análises sobre as práticas culturais só poderão ser encaradas como cortes sincrônicos ou diacrônicos de algumas de suas facetas.

Optar por essa linha de abordagem não implica na adoção de uma postura pretensamente neutra frente aos movimentos sociais decorrente dos processos de construções e desconstruções inerentes à existência das culturas, mas, implica em reconhecermos que a História não é previsível, e que, o curso dos processos sócio-

histórico-culturais não possui uma trajetória linear, quer seja o de culturas consideradas de primeiro mundo ou de terceiro.

Dessa maneira, torna-se relevante apontar que qualquer classificação quanto ao estabelecimento de uma tipologia de culturas - na qual sejam atribuídos, por exemplo, graus de desenvolvimento, ou subdesenvolvimento - decorre de um juízo de valores pré-estabelecidos que precisa estar desvelado (Quem classifica? A partir de que critérios? Que valores subjazem ao estabelecimento destes critérios e não de outros? etc.).

A cultura da razão, o progresso científico e tecnológico, apesar de seu sentido original profundamente humanista, não redundaram na construção da civilização humana pretendida. Reconhecer as fraturas na utopia da razão, manifesta de diversas formas ao longo do último século, e em especial pela alienação da própria razão, obriga-nos a repensar o projeto da Modernidade, mais do que isso, significa voltar a repensar o sentido de projeto, de utopia, de valores, de ética,...

As modificações na abordagem da questão do sentido proposto contemporaneamente para a realização das culturas, especialmente as ocidentais, nos leva a reconhecer inevitavelmente um estado de crise. Esse estado de crise pode ser traduzido como um estado de perplexidade diante de transformações de concepções e paradigmas em todos os campos da vida cultural, das ciências à política. Especialmente no âmbito da política, podemos citar a queda do muro de Berlim como um dos indícios máximos deste movimento, metaforizando a quebra do modelo comunista, adotado pela U.R.S.S., que por muitos anos representou o contraponto ao modelo capitalista.

A crise representada pela instituição de um período de pós-modernidade, reflete-se, certamente, numa crise de modelos político-econômicos (entendidos como produções da sociedade): perdemos a crença nos modelos conhecidos (falência das metanarrativas) , por outro lado, não vislumbramos alternativas possíveis já que o paradigma da modernidade relegou a instâncias menores os procedimentos de interrogação filosófica que pudessem apontar saídas. Resta-nos a perplexidade, a descrença, a indiferença nos níveis políticos e sociais, muitas vezes traduzidos cotidianamente por um profundo narcisismo ou pessimismo generalizado.

Reinscrevemos pouco a pouco a filosofia em nossas práticas culturais ao lado da ciência e da tecnologia; ao lado da especialização extrema de saberes e fazeres, emergem denúncias do homem facetado e buscas por reinstaurar sentidos interdisciplinares, transversais, abrangentes, globais, planetários; paralelamente, emergem o subjetivismo, a peculiaridade, a distinção, a particularidade, a pluralidade, a multiplicidade de sentidos possíveis.

Em oposição à objetividade científica, pautada em princípios deterministas e nas possibilidades totalizadoras do conhecimento, instaura-se, na própria ciência, o sentido de subjetividade: reconhece-se o sentido parcial e provisório do conhecimento ao mesmo tempo em que emergem idéias de aleatoriedade e acaso. Vejamos de que forma Jeni Vaitsman exemplifica a questão:

Quando à objetividade . o determinismo e as leis universais começam a ser questionadas, a idéia de unidade da ciência perde a legitimidade, a força política que tivera até então. Aos poucos, a idéia de determinação, não apenas no mundo social, mas também no mundo da natureza , começou a ser vista como insuficiente para explicar fenômenos que agora

se colocam como complexos, trazendo a indeterminação e o acaso dentro de si.

Na Biologia, a idéia de subjetividade também incorporou-se ao modo como se passou a conceber a organização dos sistemas vivos. Pela noção de autopoiese, considera-se que tudo o que é vivo é autocriativo e os organismos, como sistemas vivos, são autopoieticos, criadores de si próprios.⁴⁴

Considerar a autopoiese na Biologia, certamente, rompe com o atrelamento a princípios de determinação até então defendidos por esse mesmo ramo do conhecimento. Da mesma forma, abordar a questão da sociedade pelo viés do imaginário social rompe com a possibilidade de tratá-la como algo determinado de antemão, ou algo que possa ser determinado de uma vez por todas. O sentido de criação, apontado em Castoriadis como imaginário social radical, indica a necessidade de elucidação de suas possibilidades instituintes. Cabe ressaltar a fecundidade destas idéias para aqueles cujas atuações estão voltadas para práticas sociais, como no caso de educadores. Retomando mais uma vez Castoriadis: *“O imaginário está na raiz tanto da alienação como da criação na história”*.

Tomando a educação como processo necessário à efetivação do projeto social, consideramos que quanto mais claro for o projeto de sociedade para seus membros, mais explícito será seu projeto de formação de sujeitos sociais através da educação – sistemática ou não. Neste sentido, a educação assume claramente seu papel de bem partilhável, legado que possibilitará a efetivação do projeto de sociedade. Neste momento não nos referimos a uma sociedade em especial, mas a qualquer sociedade,

⁴⁴ Jeni Vaitsman é pesquisadora-titular da Escola Nacional de Saúde Pública/ Fundação Oswaldo Cruz e doutora em Sociologia. O trecho citado faz parte do texto “Subjetividade e paradigma do conhecimento”, publicado no Boletim Técnico do Senac, n. 21(2) maio -

entendida como *para si*, em que possamos identificar auto-finalidade e a existência de um mundo próprio – que, poderia ser traduzido como cultura.

Se uma sociedade constrói um projeto que almeje a autonomia - o que implica necessariamente no exercício de deliberação consciente, praticada através da instituição de leis que legitimem suas ações - será imprescindível a construção de um projeto educativo que seja claro em seus fins e seus meios para o todo da sociedade, desenvolvendo simultaneamente a autonomia de seus indivíduos.

Por outro lado, uma sociedade heterônoma na qual o projeto social não possa ser partilhado com o todo da sociedade, sob pena de desvelar as condições de desigualdade a que estão submetidos seus membros, deve criar as condições necessárias à alienação da parcela da sociedade excluída do processo decisório, mantidas em condições de heteronomia.

Essa condição de heteronomia caracterizaria-se pela exclusão das possibilidades de participação autônoma – deliberação voluntária – na construção da sociedade enquanto **projeto**. Distinguimos aqui o tipo de participação nos níveis de elaboração e deliberação acerca do **projeto** para a sociedade da participação no nível da construção explícita das sociedades pensadas por outrem, já que as parcelas de população heterônomas com frequência são utilizadas como mão-de obra para a efetivação dos projetos sociais.

No último caso, é necessário que se criem condições para manter alienada a parcela da população excluída da participação consciente no projeto social; isto implica no ocultamento das possibilidades de instituição do novo – criação no nível dos indivíduos

sociais e da sociedade. No primeiro nível, o dos indivíduos, trata-se de ocultar do homem sua responsabilidade quanto ao projeto social, bem como sua possibilidade de refletir e deliberar sobre seus fundamentos; no segundo caso – sociedade –, trata-se de encobrir o imaginário social radical – instância de criação – que possibilita às sociedades fazerem emergir o novo, modificando-se.

A manutenção de condições heterônomas realiza-se de diversas maneiras, dentre as quais apontaremos algumas formas relativas ao processo de educação: através da manutenção de um projeto educacional excludente – em que é negado completamente o acesso à educação sistemática (como no caso da sociedade escravocrata brasileira); através da coexistência de propostas educacionais diferenciadas, mantidas sob um rótulo indiferenciador como o “tempo de escolarização” ou o “sistema educacional”; ou, por vezes, apregoando-se a existência de um projeto de educação democrática rumo à autonomia (retórica), mas, negando-se as condições materiais (estratégicas e econômicas) para a efetivação deste projeto.

Podem existir outras possibilidades de que a educação funcione de forma a perpetuar condições heterônomas sob a aparência de um projeto democrático, dentre elas talvez a mais perigosa seja a crença de que “a educação não muda nada”. Ou negando-se que os processos de formação de indivíduos sociais possa interferir, alterando ou mantendo, nas condições de existência da sociedade.

Portanto, a cisão, ou afastamento, entre o pensar a educação e pensar a sociedade podem indicar a existência de conflitos e contradições no nível do projeto social, ou revelar condições de heteronomia nesta sociedade.

Podemos criar exemplos fictícios para ilustrar algumas relações entre o projeto social e o projeto educacional:

Primeiro exemplo, uma sociedade localizada em um território situado em regiões propícias ao plantio, sobrevivendo às custas da produção agrícola de um certo número de produtos, não poderia deliberar, conscientemente, sobre a formação de seus participantes sem que fossem levadas em conta estas condições. A formação maciça de “pescadores”, por exemplo, colocaria em risco a continuidade das formas de produção agrícola, representando uma ameaça à sobrevivência desta sociedade como tal.

Por outro lado, se há um projeto social desenvolvido de forma autônoma e necessariamente democrática pela sociedade – auto-deliberação consciente e formulação de leis que representem o projeto, etc. – pode ser elaborado um projeto educacional que desenvolva as condições de produção, cujos benefícios poderão ser partilhados pela sociedade, garantindo sua manutenção.

Se o projeto social não é autônomo, por exemplo, no caso da existência de um grupo que mantenha o domínio sobre as condições de produção e sobre os lucros obtidos com a atividade agrícola, o projeto educacional poderá simplesmente manter as condições de formação de mão-de-obra para a atividade agrícola pela maior parte da população, de média especialização para alguns e de alta especialização para poucos; desta forma, também será mantida a sobrevivência desta sociedade.

Contudo, neste último caso, é imprescindível que a maior parte da população, não beneficiada pelo sistema de produção e pela partilha dos bens produzidos, seja mantida em condições heterônomas.

Outro exemplo: uma sociedade caracterizada pelo uso de mão-de-obra não especializada - oriunda de certa faixa da população, remunerada por baixos salários - pode proclamar um sistema educacional que atenda ao todo da população, visando a especialização da mão-de-obra, mas que não se efetive na prática por falta de recursos. Essa dissonância indicaria o desinteresse real pela realização do projeto educacional abordado, já que sua efetivação desestabilizaria as condições de produção e manutenção da sociedade. Neste caso, ficaria clara a existência de um *projeto explicitado*, mas que não se efetiva na prática, e de um *projeto tácito*, não explicitado, que cria (pela negação de recursos) as condições efetivas de reprodução da sociedade. Neste exemplo, o conflito deverá ser acompanhado pela heteronomização de parcelas da sociedade.

Poderíamos tratar sob os mesmos pressupostos do processo educativo a questão da formação de leitores, em ambos os casos o que está em jogo é a construção de sentidos que levam em conta um projeto de sociedade explícito ou tácito.

De qualquer forma, o cerne desta questão para nós representa a possibilidade de orientar o projeto educacional rumo à construção de uma sociedade autônoma. Para tanto, é necessário reconhecer tanto a existência de valores imaginários partilhados pela sociedade como um todo (hegemônicos), mas nem sempre elucidados em suas origens e seus fins, bem como não aceitar que a criação de condições de heteronomia provenham de instâncias supra-sociais, ou seja, a desigualdade, a injustiça, a miséria, o desemprego, a fome, são originadas pela ação de estruturas de dominação, contudo, as estruturas de dominação são, antes de mais nada, criações humanas, sobre as quais há

níveis de participação dos indivíduos sociais, quer seja de forma autônoma – deliberação consciente - ou heterônoma. As condições de autonomia e heteronomia são, portanto, também criações humanas passíveis de modificação.

Reconheço que admitir esse fato significa reconhecer nossa participação – individual e social - ativa ou passiva, eloqüente ou silenciosa, na fome, na miséria, no desemprego, na injustiça e na desigualdade. Este tipo de elucidação é o material de nossa análise, revelar nossa participação onde antes não poderíamos nos reconhecer. Contudo, também aponta a possibilidade de saída, já que se é a sociedade a responsável pela criação, a manutenção ou transformação também dependem dela.

Logo, ao tratarmos de leitores, não falamos de seres hipotéticos pairando acima da sociedade, mas de sujeitos investidos por *valores, representações e afetos* do imaginário social. Portanto, não acreditamos ser possível traçar *a priori* um perfil do leitor brasileiro na sociedade contemporânea, já que falamos de *posições* e estas *posições* não são fixas, determináveis, mas incluem a possibilidade de mobilidade.

Podemos apontar como tarefa inicial da educação o desvelamento de sentidos que estão, antes de mais nada, inseridos no próprio sujeito (indivíduo social): O que significa educar-se? Com que fins? De que forma estes fins estão inseridos num projeto de sociedade?

Quanto à questão da formação de leitores na sociedade, a indagação básica talvez seja: de que forma este objetivo se insere no projeto de sociedade? Como vimos, a sociedade pode ser compreendida como uma das intâncias do *para si*, possuindo

“finalidade, cálculo, preservação de si e mundo próprio”, com o objetivo máximo de *auto-preservação e reprodução* – pulsões de vida.

No caso de uma sociedade em particular, como a sociedade brasileira, podemos questionar: Que projeto (explícito e/ou tácito) orienta a manutenção desta sociedade? Que sentido faz a formação de leitores para a efetivação deste projeto?

Contudo, é fundamental deixar claro que as práticas de leitura ultrapassam em muito o universo escolar; nas culturas contemporâneas o *letramento* é condição de existência e continuidade. É o texto que funda e assegura a existência legal de uma sociedade, bem como regula o relacionamento entre as sociedades. Há diferentes condições em que a formação de leitores ocorre, a escolarização é apenas uma delas, embora esta ocupe o lugar central na cultura brasileira, por razões histórico-sociais.

Dentre as posições compartilhadas com Eni Orlandi podemos apontar o conceito de leitura que temos adotado: ler é atribuir sentidos, interpretar, olhar para algo de um lugar determinado, marcado socialmente.

A partir destas questões podemos suscitar novas questões: há consonância entre o projeto explicitado através das *leis* – entendidas como representações formais deste projeto – e sua existência concreta? O que os níveis de dissonância representam? Compreendida a educação como possibilidade de renovação do projeto de sociedade, o que este processo de renovação têm efetivamente representado? Que sentido faz a formação de leitores para a efetivação deste projeto? O que significa ser leitor? Que procedimentos foram criados e têm existência real para que se chegue a este fim?

Acreditamos que as respostas a essas perguntas devam ser buscadas em todos os segmentos da sociedade e no, contexto educacional, nas salas de aulas, junto a professores e alunos, junto às famílias que pretendem educar seus filhos, junto aos corpos diretivos das escolas, junto às comunidades a que as escolas pertençam e na lei. Neste momento não podemos oferecer respostas, mas hipóteses:

A primeira hipótese apontada é de que a dissonância entre os *discursos* sobre o valor da formação de leitores e as *práticas* poderá ser explicitada confrontando-se práticas - plurais, investidas por valores peculiares aos grupos, regiões, segmentos sociais - e discursos sobre a leitura - que geralmente adotam um tom totalizador, generalista, e abrangente.

Ou seja, poderemos verificar a contradição entre os discursos de louvor à leitura e a desvalorização social das condições de fomento às práticas de leitura. Por exemplo, ao mesmo tempo que é veiculada através da mídia a campanha de leitura nas férias (janeiro-1999 na maior rede de televisão do país), as condições gerais da leitura nas comunidades, nas bibliotecas públicas e nas escolas permanecem inalteradas.

A segunda hipótese é de que exista um projeto social, explicitado através das leis e dos discursos correntes, no qual a leitura se insira como instrumental extremamente valorizado (muitas vezes exacerbadamente valorizado, como nos discursos que apontam a leitura como possibilidade redentora da sociedade - por exemplo, na perspectiva da leitura libertadora construída por Paulo Freire) que não corresponda ao projeto real desta sociedade.

A terceira hipótese é de que num nível implícito e parcialmente inconsciente, que só se efetiva nas práticas, nas posturas e atitudes, mas não nos discursos, a leitura continua investida por significações imaginárias sociais latentes, construídas especialmente ao longo do processo colonizatório, já apontadas neste estudo: a confusão entre a instrumentalização para a leitura e a formação de leitores, a sacralização do texto, o enclausuramento dos sentidos, a oposição entre leitura e trabalho / o atrelamento entre leitura e entretenimento

Nas hipóteses levantadas acerca das questões da leitura, podemos apontar a cisão entre os níveis da *estratégia*, da *economia* e da *retórica* entendidas como potencialidades - *poder-fazer* – políticas. Ou seja, a retórica acerca da leitura não correspondem atividades estratégicas (planejamento de meios para que se alcancem os fins proclamados) e, especialmente, atividades econômicas (destinação de recursos). Este descompasso pode ser verificado tanto nas questões referentes à formação de leitores quanto nas questões referentes à formação de indivíduos sociais através da educação pública.

As condições de heteronomia e autonomia se revelam na sociedade, nos processos educacionais e, conseqüentemente, também nas práticas de leitura. Podemos indicar a existência de diferentes condições para a formação de leitores, bem como para o desenvolvimento de práticas de leitura. Estas condições permitem tanto que se produzam leituras como práticas heterônomas quanto que a leitura seja utilizada como estratégia de desenvolvimento da autonomia.

Podemos indicar também que as diferentes condições de leitura inauguram lugares (posições do sujeito) distintos a partir dos quais um texto pode ser lido. É importante destacar que as relações indicadas acima não têm nada de *natural*, são antes construções sociais, marcadas e datadas historicamente.

Ao buscarmos compreender estas diferentes condições em que são produzidas as práticas de leitura não poderíamos deixar de nos remeter à leitura proposta pelo sistema escolar, também aí encontraremos práticas rumo à autonomia e processos de heteronomização que utilizam a leitura como estratégia privilegiada – como aquelas em que o leitor é destituído de seu papel de sujeito que produz sentidos (intérprete) a partir da relação com um objeto textual, construído em uma linguagem - instituição social - da qual o leitor participa. Neste último caso, ao leitor é imputada a posição de mero repetidor de sentidos instituídos por outrem como *sentidos verdadeiros*. É o caso de inúmeros livros didáticos que se propõem à “interpretação” de textos, mas que se prestam apenas à repetição pelo aluno de sentidos já dados.

Este tipo de conduta acaba por contribuir para encobrir no sujeito suas possibilidades de atribuir sentidos ao texto a partir de um processo de reflexão genuíno (fundamento básico da autonomia), em que possam ser elucidados tanto os sentidos propostos pelo texto – expressos em linguagem, portanto, *sentidos públicos* já que participáveis pelos usuário da língua -; quanto *sentidos privados*, possíveis a partir de relações com elementos pertinentes à história daquele leitor em particular e quanto a *sentidos latentes* no texto, ao qual podemos representar como a leitura das entrelinhas do texto.

Neste último caso, o texto precisa ser entendido como um feixe de significações produzidas a partir de um lugar – posição - marcado historicamente, é preciso elucidar de que lugar (social-histórico) fala o autor, que da mesma forma que o leitor, é também uma *posição* no mundo, sendo, dessa maneira investido por *valores, afetos e intenções*.

Dessa forma, podemos entender o que anteriormente chamei de *enclausuramento dos sentidos* nas práticas de leitura, bem como situar nesta clausura o fundamento dos processos de mitificação do autor e da sacralização do texto. Lembramos mais uma vez que, em nossa perspectiva, estes processos têm raízes históricas fundadas no processo de colonização, a partir do qual o texto religioso ingressou em nossa cultura na forma de texto fundador – já que deveria substituir os mitos de origens indígenas e justificar invasão das terras e a dominação exercidas sobre estes povos. Sobre este ponto podemos nos remeter mais uma vez ao texto castoriadino:

Qualquer que seja a articulação explícita do poder instituído, este, como acabamos de ver, nunca pode ser pensado unicamente em função da oposição “amigo-inimigo” (Carl Schmitt); tampouco poderia (assim como tampouco a dominação) ser reduzido ao “monopólio da violência legítima”. Para cima do monopólio da violência legítima, há o monopólio da palavra legítima; e este, por sua vez, é ordenado pelo monopólio da significação válida. O Dono da significação reina acima do Dono da violência. Só no meio do estrondo do desmoronamento do edifício das significações instuídas, a voz das armas pode começar a produzir efeito.⁴⁵

Dessa forma, as formas de dominação exercidas ao longo de nossos processos históricos parecem haver promovido, antes de mais nada o monopólio sobre as significações válidas. Embora já tenham sido rompidos os laços legais que nos

⁴⁵ CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III*. p 132

tomaram colônia de outrem num dado momento, o processo de heteronomização quanto à construção de significações válidas parece perdurar no tempo, na forma de produção de sentidos encerrados numa clausura de significações validadas por outrem, que não o próprio leitor.

No decorrer do primeiro capítulo coloquei a questão: *Mas, se todos concordamos, por que ao final do século XX, início do terceiro milênio, era da globalização, da multimídia, da internet, da educação à distância, continuamos um país de não-leitores?*

Na verdade, a questão só pode ser apresentada nestes termos por estratégia discursiva.

Neste momento, já temos condições de recolocar a questão de outra forma, desdobrada: em primeiro lugar, não podemos afirmar que o Brasil seja um país de não-leitores, já que as pesquisas disponíveis apontam apenas os índices de analfabetismo, não os níveis de iletrismo.⁴⁶

Contudo, mesmo os critérios utilizados para se definir quem são as pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas podem ser questionados, já que o Brasil adota critérios diferentes daqueles estabelecidos por outros países. O que podemos apontar efetivamente é apenas a existência de condições extremamente distintas para a

⁴⁶ Utilizamos a distinção entre analfabetismo e iletrismo proposta por Jean Foucambert no livro *A Leitura em Questão*: “Analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; iletrismo é a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação.

Nesse sentido, cada um de nós é iletrado em diversos campos. Quando esses campos são por demais numerosos, até entre os que foram alfabetizados observa-se uma volta ao analfabetismo e ao esquecimento das técnicas básicas que permitem utilizar a escrita, falta de utilização e de reativação.”

formação de leitores, já que a escolarização embora deva garantir a instrumentalização para a leitura, através do ensino da língua escrita, não assegura a formação de leitores.

A tecnologia tem atuado no sentido de criar novos suportes textuais aos quais grandes parcelas da população não têm acesso – internet, fax-modem, cd-rom, bancos de dados informatizados -, que promovem uma rápida fluência nos níveis de informação, distinguindo os níveis de leitura também pelo acesso aos meios e aparatos tecnológicos.

Pesquisas recentes quanto à questão da formação de leitores apontam a importância decisiva de fatores extra-escolares no processo de formação de sujeitos leitores – entre eles os papéis da família, do grupo social, da comunidade, das condições de acesso à material de leitura, da possibilidade de reflexão permanente e atualizável sobre o conteúdo do texto, destituindo *o escrito* de sua relação com *a verdade* ⁴⁷.

Contudo, nem mesmo a total instrumentalização para a leitura - domínio do código e uma completa familiaridade com o mundo da escrita – aliada ao acesso aos meios e aparatos poderá garantir que o leitor que se forme nestas condições se desenvolva como sujeito autônomo capaz de reflexão e auto-deliberação voluntária acerca das condições heterônomas da sociedade. Para que a formação de leitores conduza à autonomia é preciso que esta estratégia seja parte de um projeto social rumo à autonomia.

⁴⁷ Verificar trabalhos de pesquisa com histórias de vida de leitores publicados pela Casa da Leitura de Laranjeiras / RJ e pesquisas realizadas por Sonia Motta – PUC/RJ e Maísa Passos – UERJ/ 1999.

No Brasil, há leitores e práticas de leituras desde os primeiros anos de colonização⁴⁸. Porém, ao longo do processo colonizatório, as práticas de leitura se caracterizavam como atividades realizadas pela classe dominante da época. Neste período, a desproporção numérica entre alfabetizados e letrados era menor que nos dias de hoje, já que tanto as condições de instrumentalização para a leitura quanto as condições de acesso ao material de leitura eram peculiares às classes dominantes.

Ao longo da história de construção de nossa sociedade não pudemos identificar a existência de políticas nacionais de leitura (que tratassem, simultaneamente, tanto da instrumentalização para a leituras quanto da modificação das condições de acesso ao texto), em que a leitura pudesse ser identificada como estratégia aliada a um projeto político rumo à autonomia. Entendemos aqui *o político* como instância em que devam estar relacionadas: a *economia*, a *estratégia* e a *retórica*. Logo, as políticas nacionais deveriam contemplar simultaneamente os três níveis do *político*. Mas, o que verificamos é a exacerbação do nível da *retórica* e o esvaziamento da provisão nos níveis *estratégicos* e *econômicos*.

Dessa maneira, os esforços para o estabelecimento de uma política nacional de leitura, empreendidos ao longo deste século, tem sido reduzidos a iniciativas particulares, locais, não obtendo do poder público o respaldo necessário para que as estratégias articuladas adquiram a dimensão de *projeto político*, que envolva a sociedade como um todo.

Contudo neste caso, a dissonância entre a retórica e as práticas apontam para a inconsistência do projeto político: há mais de sessenta anos proclamamos a necessidade

⁴⁸ Verificar trabalhos publicados nos anais do *I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil*,

de tornar letrados nossos cidadãos, contudo, não foi possível até hoje levar a cabo esta tarefa e ainda hoje há níveis alarmantes de analfabetismo em regiões menos desenvolvidas do país.

Acreditamos que algumas das representações das quais a leitura foi investida, dentre as quais destacamos: a clausura do sentido, a sacralização do texto publicado - e, por associação, a da figura do autor “consagrado” - e a mitificação da figura do leitor - como representante hipotético dos ideais da cultura letrada - , tenham raízes fincadas no processo histórico de colonização/ letramento da cultura brasileira e permaneçam latentes nas práticas leitoras contemporâneas

Neste sentido, talvez possam ser entendidas as posturas de alguns educadores que vêm o investimento em condições de acesso a materiais de leitura - como a abertura de espaços de leitura e a divulgação de práticas leitoras - como objetivos supérfluos diante de tanta precariedade.

Contudo, o que verificamos é que a simples alfabetização funcional não muda os quadros de heteronomização da sociedade, ou pelo menos da heteronomização daquela parcela da sociedade alienada dos processos de reflexão e deliberação acerca do projeto social - que caracterizam a autonomia. É preciso que se defendam posições acerca da alfabetização, como um direito de todos, mas apenas isso não é suficiente para acreditarmos que formamos leitores ou que caminhamos rumo a um projeto de autonomia. Entendemos que a confusão entre instrumentalizar para a leitura e formar leitores, bastante disseminada nos meios pedagógicos, origina-se, por um lado, da precariedade dos índices de

alfabetização e da urgência em alfabetizar e, por outro lado, do partilhamento dos valores e representações imaginários acerca da leitura, citados anteriormente.

semana santa

*A matraca alegre
Debaixo do céu de comemoração
Diz que a tragédia passou de longe
O Brasil é onde o sangue corre
E o ouro se encaixa
No coração da muralha negra
Recortada
Laminada
Verde*

Oswald Andrade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do quarto capítulo, apresentamos algumas das conclusões a que as reflexões acerca das relações entre formação de leitores e um projeto educacional rumo à autonomia nos conduziram. Dedicamos estas últimas páginas a uma retomada da imagem do *labirinto*, de forma a realizar, junto ao leitor, um retorno à imagem a que nos remeteu Castoriadis através do conjunto final de suas obras.

Entendemos que a opção realizada por Castoriadis acerca desta imagem só poderia ser uma escolha intencional, autônoma, não aleatória; entendemos também que a metáfora do *labirinto* se aplique, na obra castoriadina, tanto à relação do homem com os saberes (conhecimentos construídos), quanto à instituição da sociedade e às condições de autonomia e heteronomia do homem frente a suas criações, conforme buscamos indicar ao longo do primeiro capítulo e nos textos em anexo, auxiliares nesta compreensão. Neste momento, por analogia, utilizaremos o *labirinto* como metáfora da questão da formação de leitores na sociedade brasileira.

Segundo o *Dicionário de Símbolos*, o labirinto é, essencialmente, *um entrecruzamento de caminhos, dos quais alguns não têm saída e constituem assim impasses; no meio deles é mister descobrir a rota que conduz ao centro desta bizarra teia de aranha*⁴⁹. Traçados em forma de labirinto foram encontrados em grutas pré-históricas, na Grécia e no Egito e, geralmente, estavam associados a ritos de iniciação.

⁴⁹ CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.p. 530.

O labirinto, nestes casos, funcionaria como viagem iniciatória, que deveria permitir a chegada ao centro apenas a aqueles que estivessem qualificados. Daí a associação entre a imagem do labirinto e a figura da mandala. As construções labirínticas funcionam como símbolo do sistema de defesa de um *centro vital*:

O centro que o labirinto protege será reservado ao iniciado, àquele que, através das provas da iniciação (os desvios do labirinto), se terá mostrado digno de chegar à revelação misteriosa. Uma vez atingido o centro, o iniciado está como que consagrado; introduzido nos mistérios, fica ligado pelo segredo⁵⁰.

Segundo Jean Chevalier, o mito de Teseu – personagem que alcança a façanha de penetrar no labirinto de Cnossos, matar o Minotauro e retornar com vida – que relaciona-se com o mito de Dédalo, ao qual Castoriadis faz referência em seu texto, corresponde a outros mitos gregos enquanto trajetória de iniciação. Em linguagem simbólica superar as provas vividas no labirinto corresponde a conquista de um território de difícil acesso e bem defendido, onde se acham guardados, como centros vitais, símbolos mais ou menos transparentes do *poder*, do *sagrado* e da *imortalidade*.

Logo, no contexto das culturas, compreendemos que cada sociedade cria seus próprios labirintos a fim de que os sentidos produzidos sejam preservados. Conforme já apontamos, a sociedade como instância de *para si* caracteriza-se pela existência de auto-finalidade e construção de um mundo próprio. Dessa maneira, a preservação dos sentidos imaginários produzidos (representações, afetos e intenções) sustentam sua existência na forma do imaginário social *instituído*.

⁵⁰ *Ibid.*

Contudo, a criação do novo permanece latente na sociedade como possibilidade, é o imaginário social *radical* de que falamos. O desenvolvimento da autonomia remete o homem e a sociedade ao desvelamento do imaginário social radical, à possibilidade criação, através da auto-deliberação voluntária e consciente.

Contudo, ao indicar o mito de Dédalo como possibilidade, latente no homem e na sociedade, de criar labirintos nos quais dos quais nos tornamos prisioneiros – quando a capacidade criativa é posta a serviço de outrem num processo de heteronomização – , Castoriadis também indica o complementar: o homem e a sociedade como criadores são capazes de encontrar a saída.

Consideramos relevante enfatizar que a saída encontrada por Dédalo não consistiu em chegar ao centro do labirinto para então partilhar, na condição de iniciado, dos símbolos do *poder*, do *sagrado* e da *imortalidade*. Dédalo construiu asas e alçou vôo por sobre o labirinto, de onde pôde vê-lo como *teia* e então saiu dele, conduzindo sua potencialidade criativa para fora, em direção à liberdade. O mito também nos mostra que Dédalo voltaria a ser prisioneiro, após a fuga do labirinto de Cnossos, e a utilizar sua capacidade criadora de forma heterônoma, a serviço de outrem. Dessa maneira, mito indica o caminho da autonomia como trajetória, o estado de autonomia não é alcançável de uma vez por todas, existe como possibilidade atualizável. Se por um lado, esta indicação exige um estado de atenção permanente, podemos contra-argumentar que a heteronomia, também como estado, não pode ser determinável de uma vez por todas.

A saída do labirinto, no mito indicado por Castoriadis pôde se dar de duas formas: alçando vôo por sobre o labirinto, na forma encontrada por Dédalo e Ícaro, ou, como Teseu o fez antes de Dédalo e com sua ajuda, desenrolando um fio até a chegada a seu centro, enfrentando seus desafios e reenrolando o fio de volta até a saída.

A última solução nos remete à idéia de um movimento realizado num plano horizontal, que poderia estar refletindo um nível das realizações concretas, por relacionar-se diretamente ao plano terreno. A solução encontrada por Dédalo e Ícaro, por outro lado, aponta para um plano de verticalidade, o movimento ascendente em direção ao céu e ao Sol, que poderia ser interpretado como o vôo filosófico. Todavia, em ambos os casos, poderíamos relacionar estas possibilidades ao movimento dialético que implica em dois movimentos contrário e complementares – entrada e saída, ascendência e descendência.

Entendemos que, historicamente, a leitura tem ocupado lugar de destaque na construção dos labirintos das culturas ocidentais letradas. Por toda a idade média européia, a leitura ocupou o centro de labirintos culturais, *lugar de iniciados*. Neste período, os mosteiros guardaram a leitura – tanto os livros quanto os leitores - em construções cujas arquiteturas reconstruíram em formas concretas a imagem do labirinto. Ler era explicitamente tarefa restrita aos iniciados.

As bibliotecas, abrigadas nos mosteiros medievais, guardaram literalmente os símbolos verbais do *poder* (entendido como o acervo de saberes construídos), do *sagrado* (pela auto-atribuição da função de representar a Deus entre os mortais) e da *imortalidade* (pelo monopólio da guarda dos registros que documentavam a memória

daquela sociedade). Neste momento, o acesso à leitura poderia indicar o centro do labirinto, embora os sentidos produzidos através da atividade do leitor-intérprete estivessem encerradas pelo monopólio das significações válidas instituída pela heteronomia religiosa.

Ao longo deste estudo, buscamos destacar em que condições o letramento da cultura brasileira desenvolveu-se de forma a criar representações para a atividade de leitura que definiram condições heterônomas para a atividade do leitor-intérprete. Defendemos que as condições heterônomas foram criadas, de forma similar ao modelo medieval, pelo monopólio sobre as significações válidas, exercido pelas classes dominantes, que no período colonial introduziram a Língua Portuguesa e a religião Católica como marcos a partir dos quais foi realizado o processo de dominação.

O letramento da sociedade brasileira, como legado da cultura portuguesa influenciada pelos movimentos de Contra-Reforma, manteve firme o atrelamento das práticas de leitura a princípios religiosos, quer através da catequização promovida na educação indígena, quer através do ensino das classes dominantes (princiados nas escolas religiosas brasileiras e concluídos na Europa).

Dessa maneira, as práticas de leitura definiram-se distintamente – como *lugares* a partir dos quais a leitura era efetuada - marcados distintamente não apenas pela alfabetização do leitor, mas, pelo acesso aos materiais de leitura e pela possibilidade de ampliar ou relativizar o leque de significações válidas para um texto.

Voltando à imagem do labirinto, entendemos que a situação da leitura e da formação de leitores no Brasil foi construída à maneira de um labirinto. O leitor é

validado ou não em sua função intérprete a partir de sua possibilidade de construir significações válidas. Desta maneira, há práticas de leitura que conduzem o leitor ao centro do labirinto: espaço de partilhamento das significações válidas para a cultura dominante, que estabelece o *nomos*, e há práticas de leitura que permanecem na periferia do labirinto, como no caso da leitura como prática heterônoma, em que o sentido válido (entendido como “o” sentido verdadeiro do texto, no que chamamos ao longo deste estudo *enclausuramento dos sentidos*) é dado por outro que não o sujeito-leitor.

Ao longo deste estudo, a capacidade de atribuir sentidos ao objeto textual (de forma autônoma) foi definida pela possibilidade de elucidar no texto tanto os *sentidos públicos* (participáveis pelo leitor enquanto usuário da língua alfabetizado) como seus *sentidos privados* (possíveis para aquele leitor em especial, em decorrência de condições que lhe são peculiares, e que referem-se a um só tempo a instâncias psicológicas e sociais, já que envolvem sua história de vida) e os *sentidos latentes* no texto (ou seja, entendendo a leitura como prática demarcada por *lugares* – do autor, do leitor, do editor, etc. - que são, antes de mais nada, posições socialmente investidas por valores, afetos e intenções do imaginário social).

No caso da leitura, o acesso às condições autônomas para a produção de sentidos a partir da leitura têm sido, historicamente no Brasil, o lugar de *iniciados*. Em contrapartida, há os lugares periféricos, marcados pelo analfabetismo, pela alfabetização funcional, pelo iletrismo, pela falta de condições de acesso à leitura, pelo

enclausuramento de sentidos, pela crença referendada pelo senso comum de que a *leitura é para os iniciados*.

A clausura dos sentidos, proposta inicialmente por um processo colonizatório, foi especialmente transposta para atividade de leitura, entendida como possibilidade de produção de sentidos a partir de um suporte textual. No senso comum, ler ainda significa desvelar o sentido *verdadeiro*, o que representa enclausurar o sentido do texto a apenas *uma* possibilidade de leitura, aquela instituída pelo monopólio das significações válidas.

Podemos exemplificar esse fato através da análise de práticas, especialmente as “didáticas”, em que são trabalhadas as interpretações de textos, não como produção de sentidos partilháveis por um grupo, mas como buscas pelo sentido verdadeiro do texto.

Poderíamos nos perguntar longamente qual seria o sentido verdadeiro de um texto, contudo, neste tipo de prática, o que observamos são mesclas entre tentativas de desvelar as intenções do autor, por um lado, e, por outro lado, tentativas de provocar a coincidência entre a interpretação do professor, ou do livro didático e a dos alunos. A problemática adquire ênfase quando o aluno não encontra o sentido “esperado” ou “previsto”, situação que pode ocasionar perdas de acertos, de pontos, de auto-estima e de credibilidade em sua própria capacidade de atribuir sentidos.

O labirinto, cujos resquícios permanecem no imaginário de algumas culturas, pode ser transposto para este contexto.

Contudo, como dissemos anteriormente, se a imagem do labirinto nos oferece a possibilidade de tecer a crítica acerca das condições em que se situa o processo de

formação de leitores no Brasil, o mito de Dédalo ainda nos oferece possibilidades de reflexão.

O mito, textualmente, indica duas possibilidades de saída do labirinto de Cnossos, como dissemos anteriormente, aquela idealizada por Dédalo e empreendida por Teseu e aquela idealizada por Dédalo e empreendida por ele e seu filho Ícaro. Ou seja, nos dois casos, ao criador do labirinto é imputada a responsabilidade por criar saídas.

Da mesma forma, ao longo do pensamento castoriadino, a ênfase recai sobre a necessidade de se estabelecer uma *cultura da responsabilidade*, que não afaste do homem e da sociedade a imputação da responsabilidade por seus atos.

Neste sentido, a chegada ao centro do labirinto e permanência lá de alguns *iniciados*, alojados comodamente no lugar de leitores reconhecidos e valorizados socialmente, não têm contribuído para mudar situação da leitura em nosso país.

No mito, a saída foi por duas vezes engendrada por seu próprio criador - Dédalo - ; neste labirinto, criado pela sociedade através do imaginário social instituído, as possibilidades de saída devem ser criadas pela própria sociedade, elucidando para si mesma a condição labiríntica da leitura como *condição instituída*, bem como revelando a si mesma a possibilidade de instituir o novo – como projeto deliberado autonomamente – latente no imaginário social radical.

Não pretendemos através deste estudo sugerir programas de formação de leitores *à priori*, por entendermos que quaisquer ações desta natureza prescindam de um profundo conhecimento do nível local, que envolva a comunidade a ser trabalhada

e, necessariamente, origine-se da busca por elucidar junto a esta comunidade as representações (valores, afetos e intenções) de que a leitura está investida neste caso.

Por mais bem intencionadas que sejam as ações voltadas para a formação de leitores autônomos, cumpre-nos ainda alertar que, em nossa perspectiva, seu desenvolvimento deva estar relacionado a um projeto social e educacional rumo à autonomia, em que esteja claro o comprometimento político – retórico, estratégico e econômico – sob pena de mantermos mascaradas as condições de heteronomização, como vimos anteriormente.

Avaliamos que este estudo apresente limitações no sentido não oferecer referenciais experimentais que pudessem fornecer, especialmente aos educadores, sugestões de como empreender estratégias no campo relacionadas à formação de leitores. Contudo, deixamos registradas as indagações que nos pareceram fundamentais para que se inicie junto ao campo (escolas, comunidades, etc.) uma busca pela elucidação conjunta e pela construção de estratégias coletivas que façam sentido para a comunidade e atribuam sentidos (rumo à autonomia) às práticas de leitura construídas. Deixamos registradas também hipóteses conceituais que aguardam por pesquisas que as confirmem ou refutem.

Esperamos que as reflexões aqui produzidas possam contribuir como gérmen para novas reflexões, bem como para o desenvolvimento de ações relativas à formação de leitores e fomento à leitura no Brasil, especialmente no âmbito das práticas educacionais, com as quais mantenho um firme compromisso, apesar das críticas já realizadas ou por realizar.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1960.
- ABREU, Marcia. (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- ALONSO PINEIRO, Armando. *Libro y comunicacion de masa* (hacia una teoria filosofica del libro). Buenos Aires: Ediciones Depalma, 1977.
- ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel.(org.) *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed.,1997.
- ANDRADE, Oswald. *Obras completas: Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- AZEVEDO, Francisca L.; MONTEIRO, John Manuel. *Confrontos de culturas: conquista, resistência, transformação*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; SãoPaulo: EDUSP, 1997. (América: raízes e trajetórias; v.7)
- BACHELARD, Gaston. *A formação do pensamento científico*. Rio de Janeiro: Contraponto,1976.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1977.
- BARBEIRO, Heródoto. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1978.

- BARKER, Ronald Ernest. *A fome de ler*. Rio de Janeiro: F.G.V., n. 7., 1975.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3. ed. (trad. Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 33 ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1994.
- CÁCERES, Florival. *História da América*. São Paulo: Moderna, 1980.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- CÂNDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1975.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 (3ª ed.).
- _____. *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do Homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CERTAU, Michel De. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séc.XIV e XVIII*. (trad. Mary del Priore) Brasília: Ed. Un.B., 1994.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

CIMI. *História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1982.

CIVITA, Victor. (editor) *Dicionário de Mitologia Greco-romana*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. *Mitologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (3 volumes).

COLL, Josefina Oliva de. *A resistência indígena: Do México à Patagônia, a história da luta dos índios contra os conquistadores*. Porto Alegre: L&PM, 1986. (Série Visão dos Vencidos).

COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUSILEK, Darci. *A arte da investigação criadora; introdução à metodologia da pesquisa*. 7 ed. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1986.

ECARD, Tania Maria. *Leitura instituinte e leitura do instituído: a educação e a prática social da leitura*. Dissertação de mestrado orientada pela Dr.a Lílian Aragão de Bastos Valle. Universidade do Rio de Janeiro, 1996.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 2 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1985.

_____. *Tratado Geral de Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

FARIA, Luciano Mendes. (org.) *Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRIMAL, Pierre. *A mitologia grega*. (trad. de Yolanda Leite) 3 ed. São Paulo; Difusão Européia do Livro, 1973.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- JAEGER, Werner. *Paidéia. A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1979.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.
- KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia Simétrica*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1994.
- LEVENE, Ricardo. (edição brasileira publicada sob a direção geral de CALMON, Pedro). *História das Américas: Os aborígenes da América do Sul* (volume II –

- elaborado por Fernando Marquez de Miranda) W. M. Jackson, Inc. , Rio de Janeiro; São Paulo; Porto Alegre. s/d.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote,1994.
- LÖWY, Michael. “A Escola de Frankfurt e a Modernidade: Benjamin e Habermas ” In: *Novos Estudos – CEBRAP – N.O 32 –março/1992*.
- _____. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5.ed. São Paulo: Cortez,1994.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de S.(Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NOVAES, Adauto. *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras,1998.
- NUNES, José Horta. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil – Colonial*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP,1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli.(org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Ponte,1998.
- PESSOA, Fernando “Mensagem”. In: *O Eu profundo e os outros Eus*. 8.ed. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

- SARTRE, Jean-Paul. *O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação*. São Paulo: Ática, 1996.
- SAVLANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção educação contemporânea).
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SHOPENHAUER, Arthur. *Sobre livros e leitura*. 1851. Porto Alegre: Parapaula, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- STAIGER, Ralph c. *Caminos que llevan a lectura*. Paris: UNESCO, 1977. Série Livros sobre Livros.
- YUNES, Eliana (org.) *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.
- UNESCO. *Hacia una sociedad que lea: plan de accion para los anos 80 en la América Latina y Caribe/*. Riode Janeiro: Biblioteca Nacional, 1982.

- VAITSMAN, Jeni. "Subjetividade e Paradigma do Conhecimento" In: *Boletim Técnico do Senac*. N.21(2) – maio/agosto, 1995.
- VALLE, Lílian do. *A escola e a nação*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.
- _____. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- VALIM, Ana. *Migrações da perda da terra à exclusão social*. São Paulo: Atual 1996.(Coleção Espaço e Debate).
- VILLAÇA, Nizia. *Paradoxos do pós-moderno: sujeito e ficção*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ,1998.
- VIRILIO, Paul. *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade,1996.
- VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.
- WALDVOGEL, Luiz. *A fascinante história do livro*. Rio de Janeiro: Shogun Ed. e Arte, 1984.
- ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- _____. (org.). *Os preferidos do público: os gêneros da literatura de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- _____. e SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

Anais do Congresso Regional do Livro para América Latina e o Caribe, 1982. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional /RJ,1992.

ANEXOS

I. Acerca do *Mito da Caverna* de Platão

O texto abaixo foi transcrito do livro *Introdução à História da Filosofia* de Marilena Chauí, publicado pela Ed. Brasiliense em 1994 (p.195 – p.198), compreende tanto o relato do Mito da Caverna de Platão quanto comentários da autora, considerados relevantes para referendar a contraposição estabelecida por Castoriadis entre a metáfora da caverna, platoniana, e a metáfora do labirinto:

“Imaginemos uma caverna separada do mundo externo por um alto muro, cuja entrada permite a passagem da luz exterior. Desde seu nascimento, geração após geração, seres humanos ali vivem acorrentados, sem poder mover a cabeça para a entrada, nem locomover-se, forçados a olhar apenas a parede do fundo, e sem nunca terem visto o mundo exterior nem a luz do Sol. Acima do muro, uma réstia de luz exterior ilumina o espaço habitado pelos prisioneiros, fazendo com que as coisas que se passam no mundo exterior sejam projetadas como sombras nas paredes do fundo da caverna. Por trás do muro, pessoas passam conversando e carregando nos ombros figuras de homens, mulheres, animais cujas sombras são projetadas na parede da caverna. Os prisioneiros julgam que essas sombras são as próprias coisas externas, e que os artefatos projetados são seres vivos que se movem e falam. Um dos prisioneiros

, tomado pela curiosidade, decide fugir da caverna. Fabrica um instrumento com o qual quebra os grilhões e escala o muro. Sai da caverna. No primeiro instante, fica totalmente cego pela luminosidade do Sol, com a qual seus olhos não estão acostumados; pouco a pouco, habitua-se à luz e começa a ver o mundo. Encanta-se, deslumbra-se, tem a felicidade de, finalmente, ver as próprias coisas, descobrindo que, em sua prisão, vira apenas sombras. Deseja ficar longe da caverna e só voltará a ela se for obrigado, para contar o que viu e libertar os demais. Assim como a subida foi penosa, porque o caminho era íngreme e a luz, ofuscante, também o retorno será penoso, pois será preciso habituar-se novamente às trevas, o que é muito mais difícil do que habituar-se à luz. De volta à caverna, o prisioneiro será desajeitado, não saberá mover-se nem falar de modo compreensível para os outros, não será acreditado por eles e correrá o risco de ser morto pelos que jamais abandonaram a caverna.

A caverna, diz Platão, é o mundo sensível onde vivemos. A réstia de luz que projeta as sombras na parede é um reflexo da luz verdadeira (as idéias) sobre o mundo sensível. Somos os prisioneiros. As sombras são as coisas sensíveis que tomamos pelas verdadeiras. Os grilhões são nossos preconceitos, nossa confiança em nossos sentidos e opiniões. O instrumento que quebra os grilhões e faz a escalada do muro é a dialética. O prisioneiro curioso que escapa é o filósofo. A luz que ele vê é a luz plena do Ser, isto é, o Bem, que ilumina o mundo inteligível como o Sol ilumina o mundo sensível. O retorno à caverna para convidar os outros a sair dela é o diálogo filosófico. Os anos despendidos na criação do instrumento para sair da caverna são o esforço da alma, descrito na *Carta Sétima*, para produzir a “faísca” do conhecimento verdadeiro pela

“fricção” dos modos de conhecimento. Conhecer é um ato de libertação e de iluminação.

O Mito da Caverna apresenta a dialética como um movimento ascendente de libertação do nosso olhar que nos libera da cegueira para vermos a luz das idéias. Mas descreve também o retorno do prisioneiro para ensinar aos que permanecem na caverna como sair dela. Há, assim, dois movimentos: o de ascensão (a dialética ascendente), que vai da imagem à crença ou opinião, desta para a matemática e desta para a intuição intelectual e a ciência; e o descenso (a dialética descendente), que consiste em praticar com outros o trabalho para subir até a essência e a idéia. Aquele que contemplou as idéias no mundo inteligível desce aos que ainda não as contemplaram para ensinar-lhes o caminho. Por isso, desde o *Mênon*, Platão dissera que não é possível ensinar o que são as coisas, mas apenas ensinar a procurá-las.

Os olhos foram feitos para ver , a alma para conhecer. Os primeiros estão destinados à luz solar, a segunda, à fulguração da idéia. A dialética é a técnica liberadora dos olhos do espírito.

O relato da subida e da descida expõe a *paidéia* como dupla violência necessária: a ascensão é difícil, dolorosa, quase insuportável; o retorno à caverna, uma imposição terrível à alma libertada, agora forçada a abandonar a luz e a felicidade. A dialética, como toda técnica, é uma atividade exercida contra uma passividade , um esforço (*pónos*) para concretizar seu fim forçando um ser a realizar sua própria natureza. No Mito, a dialética faz a alma ver sua própria essência (*eídos*) – conhecer – vendo as essências (*idéa*) - o objeto do conhecimento - , descobrindo seu parentesco

com elas. A violência é libertadora porque desliga a alma do corpo, forçando-a a abandonar o sensível pelo inteligível.

O Mito da Caverna nos ensina algo mais, afirma o filósofo alemão Martin Heidegger, num ensaio intitulado “A Doutrina de Platão sobre a Verdade”, que interpreta o Mito como exposição platônica do conceito da verdade. Deste ensaio, destacamos alguns aspectos:

1. Mito da Caverna estabelece uma relação interna ou intrínseca entre a *paideia* e a *alétheia*: a filosofia é educação ou pedagogia para a verdade . O mito propõe uma analogia entre os olhos do corpo e os olhos do espírito quando passam da obscuridade à luz : assim como os primeiros ficam ofuscados pela luminosidade do Sol, assim também o espírito sofre um ofuscamento no primeiro contato com a luz da idéia do Bem que ilumina o mundo das idéias. A trajetória do prisioneiro descreve a essência do homem (um ser dotado de corpo e alma) e sua destinação verdadeira (o conhecimento intelectual das idéias). Esta destinação é seu destino; o homem está destinado à razão e à verdade. Por que, então, a maioria permanece prisioneira da caverna? Porque a alma não recebe a *paideia* adequada à destinação humana . Assim, a *paideia*, alegoricamente descrita no mito, é uma “conversão do olhar”, isto é, a mudança na direção de nosso pensamento, que, deixando de olhar as sombras (pensar sobre as coisas sensíveis), passa a olhar as coisas verdadeiras (pensar nas idéias). E, observa Heidegger, não foi por acaso que Platão escolheu a palavra *eîdos* para designar as idéias ou formas

inteligíveis, pois *eídos* significa: figura e forma visíveis. O *eídos* é o que o olho do espírito, educado, torna-se capaz de ver.

2. O Mito da Caverna recupera o antigo sentido da *alétheia* como não-esquecimento e não-ocultamento da realidade. *Alétheia* é o que foi arrancado do esquecimento e do ocultamento, fazendo-se visível para o espírito, embora invisível para o corpo. A verdade é uma visão, visão da idéia, do que está plenamente visível para a inteligência e, por ser visão plena, a verdade é *evidência*.
3. idéia do Bem, correspondente ao Sol, não só ilumina todas as outras, isto é, torna todas as outras visíveis para o olho do espírito, mas é também a idéia suprema, tanto porque é a visibilidade plena quanto porque é a causa da visibilidade de todo o mundo inteligível. A filosofia, conhecimento da verdade, é conhecimento da idéia do Bem, princípio incondicionado de todas as essências. Assim como o Sol permite aos olhos ver, assim o Bem permite à alma conhecer. A luz é a mediação entre aquele que conhece e o aquilo que se conhece.
4. Mito possui ainda um outro sentido pelo qual compreendemos por que Platão é o inventor da razão ocidental. De fato, na origem (como vimos em nosso primeiro capítulo), a palavra *alétheia* é uma palavra negativa (*a-létheia*), significando o não-esquecido, não-escondido. Com o Mito da Caverna, porém, a verdade, tornando-se evidência ou visibilidade plena e total, faz com que a *alétheia* perca o antigo sentido negativo e ganhe um

sentido positivo ou afirmativo. Em lugar de dizermos que o verdadeiro é o não-escondido, Platão nos leva a dizer que a verdade é o plenamente visível para o espírito. A verdade deixa de ser o próprio Ser manifestando-se para tornar-se a razão que, pelo olhar intelectual, faz da idéia a essência inteiramente vista e contemplada, sem sombras. A verdade se transfere do Ser para o conhecimento total e pleno de uma essência, a partir do conhecimento total e pleno da idéia do Bem. Com isto, escreve Heidegger, a verdade dependerá , de agora em diante , do olhar correto, isto é, do olhar que olha na direção certa, do olhar exato e rigoroso. Exatidão, rigor, correção são as qualidades e propriedades da razão, no Ocidente. A verdade e a razão são *theoria*, contemplação das idéias quando aprendemos a dirigir o intelecto na direção certa, isto é, para o conhecimento das essências das coisas.”

II. Acerca do *Mito de Dédalo*

No trecho citado, Castoriadis faz referência ao personagem *Dédalo* e à imagem do labirinto. Consideramos a referência de tal modo significativa que não poderíamos deixar de remeter o leitor ao conteúdo do *Mito de Dédalo*. Contudo, inicialmente, faremos um breve comentário sobre o sentido do mito na cultura helênica. Segundo Pierre Grimal, “cada vez que se aborda o estudo de um mito grego, os textos apresentam um número infinito de variantes e, conforme as épocas, ele não é exatamente o mesmo”. As variações ocorridas ao longo do tempo acerca do texto mítico, bem como as variações nos sentidos atribuídos pela cultura a este texto, podem ser justificadas pelo trabalho incessante ocorrido na cultura a partir dos mitos e sobre eles. Dessa maneira, podemos compreender a afirmação de Grimal de que os mitos “viveram”, transmutando-se até os nossos dias. Logo, seria impossível apreender o que seria a sua “forma primitiva”, só podemos trabalhar sobre eles considerando-os como elaborações “complexas”⁵¹.

De acordo com a história que conhecemos contemporaneamente, *Dédalo* era um ateniense pertencente à família real de *Cécrope*; desempenhava com extrema habilidade e engenhosidade as funções de artífice (ferreiro, escultor, arquiteto, artista plástico), tendo sido apontado como responsável por diversos inventos da arte e indústria primitivas. Era auxiliado por um sobrinho: *Talo* (também denominado *Ácale* em algumas versões) que, ao longo do tempo, acaba por superá-lo em capacidade

⁵¹ In: GRIMAL, Pierre. *A mitologia grega*. (trad. de Yolanda Leite) 3ª ed. São Paulo: Difusão Européia

inventiva. Tomado por sentimentos destrutivos (ciúme e inveja), *Dédalo* mata *Talo*, lançando-o do alto da Acrópole.

Dédalo foi julgado e condenado ao exílio por seu crime, encontrando refúgio no reino de *Minos*, na ilha de *Creta*. Desta forma, a engenhosidade criativa de *Dédalo* foi posta a serviço do rei *Minos*, que o impele à execução de inúmeras obras, dentre as quais o “labirinto”. Neste momento, fica demarcado o início de uma nova fase, em que o artifice perde sua autonomia diante da obra a ser produzida. Impedido de criar segundo sua própria vontade, *Dédalo* torna-se mero executor, submetendo sua capacidade criativa aos desejos de seus mecenas.

O “labirinto” foi construído, a princípio, para aprisionar o *Minotauro*; personagem representado por uma figura aterradora, metade touro, metade humano, que se alimentava de carne humana; nascido de *Pasífae* - esposa de *Minos* – que, apaixonada por um touro, obrigara *Dédalo* a criar um artifício possibilitador do relacionamento.

Contudo, *Minos* utiliza o labirinto também como espaço de sacrifício: exige que os atenienses, inimigos derrotados de seu reino, enviem jovens que são aprisionados, servindo de alimento ao *Minotauro*.

Posteriormente, *Dédalo* torna-se cúmplice de uma nova traição a *Minos*: auxilia a *Adriadne* – filha de *Minos* – que, apaixonada-se por *Teseu* – filho do rei de Atenas. *Dédalo* auxilia *Teseu* na construção de um artifício para entrar no labirinto, matar o *Minotauro* e sair com vida, libertando o povo ateniense da tirania de *Minos*. Após

este fato, *Dédalo* torna-se definitivamente objeto de ódio de *Minos*, sendo encerrado (junto a seu filho *Ícaro*) no labirinto que ele mesmo criara. Para a compreensão do texto de Castoriadis, tomemos essa imagem que emerge do mito com uma grande força: o criador encerrado em sua criação, tornado prisioneiro de sua própria obra.

Na condição de prisioneiro, *Dédalo* buscou formas de fugir. Segundo o mito, o labirinto não tinha teto, da forma como fora construído o céu representava, ao mesmo tempo, uma de suas fronteiras e a abertura para o infinito:

O Labirinto de Cnossos não tinha teto. A abóbada celeste era seu invólucro infinito. O próprio cárcere, apesar de misterioso, já trazia consigo seu contrário – o céu. Cada ângulo côncavo tem seu correspondente convexo. As formas vivas podem recortar o espaço, segundo seus próprios movimentos: no mito de Dédalo, Ícaro e Talo, a liberdade é o princípio da arte. E a arte exprime esse sonho de altitude, esse “psiquismo ascendente” de que fala Gaston Bachelard⁵².

Dessa maneira, *Dédalo* encontrou a possibilidade de saída do labirinto observando o vôo dos pássaros. Colhe as penas caídas no labirinto, reunindo-as com cera, e cria um novo engenho: dois pares de asas, com as quais ele e *Ícaro* fogem. Contudo, durante a fuga, *Ícaro* deslumbra-se com a beleza do céu, aproxima-se demais do Sol, que derrete a cera das asas, deprecando no mar, onde morre afogado.

Dédalo chega a *Cumas* são e salvo e consagra seu par de asas a *Apolo*. Contudo, jamais se recupera da tristeza da perda do filho.

⁵² In : *Mitologia* (volume II). São Paulo: Abril Cultural,1973.p499.

Fugindo de *Minos*, foi acolhido pelo rei *Cócalo*, da Sicília, onde mais uma vez seu gênio criativo foi posto a serviço de outrem, ficando submetido à vontade de seu mecenas, numa nova situação de heteronomia⁵³.

⁵³ As informações referentes ao *Mito de Dédalo* foram coletadas e compiladas a partir do verbete “Dédalo” in: *Dicionário de Mitologia Greco-romana*. São Paulo: Abril Cultural, 1973; da coleção intitulada *Mitologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (3 volumes) e *Dicionário de Símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números* de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, 2^a ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

III. Definições de termos gregos

De acordo com o “Glossário de Termos Gregos”, construído por Marilena Chauí ao final do livro *Introdução à História da Filosofia*, podemos encontrar as seguintes definições para os termos gregos citados:

AUTONOMIA (*Autonomia*) – “Palavra composta de *autós* e do substantivo *nómos*. A palavra *nómos* se origina no campo social para indicar aquilo que se recebeu numa partilha e que se tem o direito de usar ou de dispor como se quiser; deste primeiro sentido, *nómos* passa a significar costume, regra, norma, lei. Autonomia significa o direito de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras; independência. Difere da autarcia apenas porque se refere aos costumes e às leis, enquanto esta se refere ao modo de ser de quem é livre ou independente. *Autónomos*: o que se rege por suas próprias leis, independenteente, autônomo.”

HETERONOMIA (*Heteronomia*) – “Palavra composta de *heterós*, o outro dentre dois, e *nómos*, cunhada na linguagem filosófica como antônimo de autonomia. Significa a submissão à lei ou norma imposta por outrem, diferente da sua ou mesmo oposta a ela.”

KAIROS (*Kairós*) – “Em sentido amplo, significa justa medida ou medida conveniente. Com relação ao tempo, significa momento oportuno, momento certo, tempo, favorável, tempo certo, instante favorável; boa ocasião, oportunidade, circunstância favorável ou oportuna. É o tempo como algo rápido e efêmero que deve

ser agarrado no momento certo, no instante exato, porque, do contrário, ação não poderá ter sucesso e fracassará.”

PÓLIS (*Pólis*) – “Cidade; cidade-Estado; reunião dos cidadãos em seu território e sob suas leis . Dela se deriva a palavra *política*. (*politikós*: o cidadão, o que concerne ao cidadão, os negócios públicos, a administração pública).”

PSIQUÊ (*Psykhé*) – “Alma, psique; sopro de vida; princípio da vida; o vivente; caráter, temperamento; sede dos desejos, sentimentos e pensamentos. Personificada, *Psyché* simboliza a imortalidade e é atormentada por *Eros*.” (p. 359)

LOGOS (*Lóghos*) – “Esta palavra sintetiza vários significados que, em português, estão separados, mas unidos em grego. Vem do verbo *légo* (no infinitivo: *légein*) que significa: 1) reunir, colher contar, enumerar, calcular; 2) narrar, pronunciar, proferir, falar, dizer, declarar anunciar, nomear claramente, discutir; 3) pensar, refletir; ordenar; 4) querer dizer, significar, falar como orador, contar, escolher; 5) ler em voz alta , recitar, fazer dizer. *Lógos* é : palavra, o que se diz, sentença, máxima, exemplo, conversa, assunto da discussão; pensar,inteligência, razão, faculdade de raciocinar; fundamento, causa, princípio, motivo, razão de alguma coisa; argumento, exercício da razão, juízo ou julgamento, bom-senso, explicação, narrativa, estudos; valor atribuído a alguma coisa, razão íntima de uma coisa justificação , analogia. *Lógos* reúne numa só palavra quatro sentidos ; linguagem pensaento ou razão, norma, ou regra, ser ou

realidade íntima de alguma coisa. No plural, *lógoi*, significa: os argumentos, os discursos, os pensamentos, as significações. *-logia*, que é usado como segundo elemento de vários compostos, indica: conhecimento de, explicação racional de, estudo de. Diálogo, dialética, lógica são palavras da mesma família de *lógos*. O *lógos* dá a razão, o sentido, o valor a coisa, o fundamento de alguma coisa, o ser da coisa. É também a razão conhecendo as coisas, pensando os seres, a linguagem que diz ou profere as coisas, dizendo o sentido ou o significado delas. O verbo *légo* conduz à idéia de linguagem porque significa reunir e contar; falar é reunir sons; ler e escrever é reunir e contar letras; conduz à idéia de pensamento e razão porque pensar é reunir idéias e raciocinar é contar ou calcular sobre as coisas. Esta unidade de sentidos é o que leva os historiadores da filosofia a considerarem que na filosofia grega, dizer, pensar e ser são a mesma coisa.” (p. 352/353)

ABSTRACT

The present research intends to both bring an appreciation of some of the social meanings produced for the reading practice within the contemporary cultural background in Brazil, and as well trace the question of the formation of readers and their relation to a project of autonomy.

Fundamental aspects of the reading in the Brazilian culture have been investigated and taken into consideration as signs which lead to imaginary meanings established in the reading practices.

We have based alike our research on some of the theoretic notions formulated by Cornelius Castoriadis, among which we point out the conception on social imagery, autonomy and heteronomy.

The results of our reflections have made possible to us to relate the development to autonomy in the formation of readers to the creation of a political and social project faced to social autonomy, in which consonance among the levels of rhetoric, strategy and economy may be traced.

For production of our research we have followed some ways provided by other previous existing research entitled *Produção Social do Conhecimento*, under whose guidance we approached the matter of the aiming-at-autonomy social individuals and eventually brought about our pertinent reflections on *Education and Citizenship*.