

A cultura que resiste à umidade... (Leitura e multiculturalismo)

Miguel Rettenmaier*

UPF



A contemporaneidade e a textualidade eletrônica, da mesma forma como trazem a necessidade de novos encaminhamentos conceituais sobre cultura e sobre leitura, parecem ampliar antigos riscos, no que se refere à legitimação de um determinado suporte como espaço privilegiados do saber. Se estivermos, conforme sugere Chartier, perante um novo mundo, “de uma textualidade eletrônica” na qual “todos os textos no mundo numérico são lidos no mesmo objeto”,¹ a tela do computador, decorre disso o seguinte perigo: em nome dos avanços tecnológicos, desalojarmos não apenas o livro impresso como benemérito portador do conhecimento, mas condenarmos ainda com mais ênfase, à condição de forma primitiva, o conhecimento das tradições orais, da fala popular. Malgrado as tecnologias novas nos obriguem a ampliar as percepções tradicionais de leitura, afincadas na decodificação do escrito e na manipulação do impresso, as perspectivas de estudo e de promoção de leitura não podem, como já o fizeram, em nome de uma pretensa sofisticação dos suportes, desprezar como ato de leitura o contato contextualizado que se faz olhando no olho, usando voz e audição, compartilhando um mesmo lugar, um mesmo tempo, uma situação cultural comum.

Os trabalhos com leitura devem, por isso, ampliar seu raio de ação e de reflexão em um novo tipo de circunferência, na qual o olhar acadêmico não pretenda ser absolutamente concêntrico a toda

* Professor do Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo; integrante da equipe do Centro de Referência de Literatura e Multimeios, o Mundo da Leitura, coordenado pela Profa. Dra. Tânia Rösing. Pesquisador no Centro de Estudos de Culturas de Língua Portuguesa da PUCRS.

¹ CHARTIER, Roger. In: RÖSING, T; RETTENMAIER, M.; WESCHENFELDER, E. Vozes do terceiro milênio. *Anais da 10ª Jornada Nacional de Literatura*. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 75.

e qualquer circularidade cultural. Em lugar disso, é necessário que procurem vislumbrar sempre novos círculos, com outros centros, amparando-se em um relativismo que jamais procure guiar dominantes, impor regulamentos, ditar condutas, legitimar linguagens, respaldar códigos.

Uma concepção que respeite, dessa maneira, a diversidade deve, acima de tudo, valorizar as múltiplas manifestações culturais da mesma maneira como deve respeitar tanto a forma como são lidas essas diversas textualidades quanto as interpretações a elas associadas. Em nome do conhecimento verdadeiramente libertador, emancipatório, devemos saber que nossas opções pela centralização de determinados suportes como objetos legítimos de leitura sempre foram amparadas por posicionamentos políticos, mesmo inconscientes. Foi assim com os livros e será assim com os computadores, se não nos acautelarmos...

1 O livro e o saber

Nascido na mesma aurora na qual raiaram os ideais pedagógicos do humanismo iluminista, o livro foi, e ainda é, em determinados centros, considerado o *optimum habitat* do saber. Por ter também nascido à luz dessa mesma aurora, a escola, como nenhuma instituição, aderiu a essa correspondência exclusivista entre livro e conhecimento, embora sem grande sucesso no papel de formadora de leitores de livros. Em decorrência disso, assumiu também a falsa crença de que a criança chega à sala de aula vazia, sem conteúdo algum. Seria necessário, assim, que fosse “preenchida” e, para tanto, seriam necessários livros. O interessante é que tais livros, posteriormente projetados especialmente para as atividades escolares, não tinham, e ainda não têm, a mesma constituição dos outros livros, que circulam pela vida e que são, certamente, mais interessantes. Específico e utilitário, diferente de todas as demais leituras da vida, construído para ser completado com respostas adequadas, para fomentar a autocorreção segundo as orientações do mestre, o livro escolar nasceu e perdura diferente de quaisquer textos que se encontrem fora dos limites da classe, mesmo que eventualmente incorpore fragmentos desses textos a seu roteiro de unidades. A escola e o professor, entretanto, apontam para esse livro ou, genericamente, para “o livro”, como o detentor do saber.

De outra forma, mas no mesmo referencial, as mídias de massa, embora constituídas de textualidades distintas à do impresso, ajudam a estimular a correlação vaga e exclusivista entre leitura e livro, como observa Márcia Abreu no artigo “Diferenças e desigualdade: preconceitos de leitura”. Analisando uma das campanhas publicitárias do Ministério da Educação, que tinha como *slogan* “Ler é viver”, a pesquisadora percebeu, na articulação do verbo “ler”,

sem complemento, e na correlação entre leitura e livro, uma evasão da realidade fortemente acentuada pela escolha do livro como objeto sacralizado. O *slogan*, amparado em imagens de leitores caracterizados como personagens de ficção, fantasiados de escafandrista, de índio ou de astronauta, tentava veicular a idéia de intimidade e prazer na exclusiva leitura de livros, fossem quais fossem:

Para viver e ter prazer é preciso ler o quê? Não importa, basta que se “leia, leia, leia mais”. Um texto dessa natureza só faz sentido se se imaginar que estamos diante de uma tábula rasa, de um país sem leitores, em que cumpre estimular o contato com o livro – seja ele qual for.²

Essa noção singularizada acerca do objeto a ser lido, obsessivamente centrada no livro em detrimento da variabilidade de leituras cotidianas nos mais diferentes contextos culturais e sociais, para Abreu, estaria fundamentada numa concepção cultural dominante, segundo a qual seriam legitimados determinados textos e seriam desprezados outros, por não se adequarem aos paradigmas de um suposto padrão elitista de conhecimento. “Uma concepção elitista de cultura”, segundo Abreu, “torna invisíveis as práticas de leitura comuns”.³ O mesmo modelo vigora nas campanhas atuais, se avançarmos no referencial de Márcia Abreu. Com o *slogan* “Ler também é um exercício”, uma grande empresa de comunicação do país, nos intervalos de transmissão de determinadas partidas de futebol, em 2004, mostrou celebridades esportivas lendo (supostamente) não outra coisa do que livros. Nesse caso, alicerçada à concepção unívoca de leitura *no* livro, encontra-se a outra faceta do ato de ler, também presente em torno do livro didático: uma prática utilitarista que, pela ação repetida, levaria à obtenção de algum efeito, não bem justificado pelo *slogan*, que não explica a que finalidade se presta esse tipo de “exercício”.

Na realidade, o culto ao livro, no que se refere ao Brasil, resulta de um somatório de aspectos de natureza social e ideológica específicos de nossa condição histórica. Fomos todos incorporados por uma perspectiva que, imposta e externa à condição “primitiva” dos colonizados, justificava, pela leitura (de livros) e pela ilustração deles proveniente, o poder dos mais “cultos” sobre os “sem cultura”. Tal linha de pensamento, considerando a escrita como um “produto completo em si mesmo”,⁴ autônomo em relação a seu contexto

² ABREU, Márcia. Diferenças e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar*. Espaços e percursos de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, ALB, 2001. p. 150.

³ Id., *ibid.*, p. 154.

⁴ KLEIMAN, Ângela. O que é letramento. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 22.

de produção e às demandas sociais incorporadas no uso vivo da língua, e se sustentando em um discurso aparentemente despolitizado, avalizou categoricamente a dominação de muitos por poucos. Nesse sentido, ao contrapor o escrito culto ao oral inculto, atribuiu os poderes e qualidades intrínsecas à escrita aos povos que a possuíam, os europeus brancos colonizadores e a elite capitalista deles descendente. Segundo essas teorias, esse grupo privilegiado teria chegado a um estágio de conhecimento superior, lógico-analítico, abstrato ou “altamente interiorizado”.

A base desse princípio não se orientou apenas pelas crenças cristalizadas do senso comum, mas por um suporte teórico, que afirmou que a escrita, como uma tecnologia característica de determinados povos, os transformara para melhor. O fato de que as palavras escritas tornariam necessário um exercício interpretativo específico, mais sofisticado, por estarem isoladas do contexto de proximidade entre os falantes, próprio da oralidade, avalizou a categoria dos leitores de livros como mais inteligentes do que aqueles que viviam em comunidades de cultura oral. Sem a presença de quem fala, o bom leitor seria obrigado, sozinho, a tentar entender e a “pensar” – algo impossível nas comunidades orais, nas quais a leitura dos textos seria direcionada pelo falante-condutor. Eric Havelock, um dos maiores pensadores sobre a relação entre a escrita e o cognitivo, embora defenda que o desenvolvimento da criança deva ser orientado “por um currículo que inclua canções, danças e recitação”,⁵ dada a importância das “artes orais”, não consegue se desatrelar dessa noção hierarquizante:

Sem a moderna cultura escrita, o que significa a cultura escrita grega, não teríamos a ciência, a filosofia, a lei escrita ou a literatura e, tampouco, o automóvel e o avião. Algo aconteceu para que todas essas conquistas se tornassem possíveis. Uma lenta revolução estava em andamento enquanto Platão escrevia, e o sucesso de seu segredo estava na tecnologia superior do alfabeto grego.⁶

É fundamental, antes de assumirmos a verdade aparente de Havelock sobre a “tecnologia superior do alfabeto grego”, que pensemos que tanto a ciência, a filosofia, a lei escrita e a literatura, quanto o automóvel e o avião, são “bens” e “posses” obviamente desenvolvidos, “adquiridos” e concentrados em estreitas fatias das sociedades. O surgimento dessas “invenções”, alicerçado à sua prejudicada distribuição, mais do que progresso e sucesso de uma “revolução”, revela o fracasso político de uma ordem social desigual e injusta. O suposto estágio de superioridade intelectual do mundo

⁵ HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 28.

⁶ Id., *ibid.*, p. 31.

escrito não parece ser, tendo em vista as gritantes desigualdades do mundo e a violência intrínseca a elas, a ponta de um processo evolutivo. Essa suposta superioridade parece melhor confirmar-se como um argumento que justifique o poder pela anulação dos saberes não correspondentes aos dos dominantes, pelo silenciamento dos sujeitos não pertencentes à cultura dominadora.

O racionalismo quirográfico e, posterior e principalmente, o impresso, eleito como o verdadeiro conhecimento das coisas, dividiu territórios e enfraqueceu campos periféricos. Em seu poder documental, na força do seu registro, na ordem intelectual do “ver para crer”, ou do ver escrito em livro para aceitar como verdade, a cultura dominadora anulou as antigas contribuições culturais da oralidade, tomadas como uma forma mágica para se tentar entender o mundo e seus mistérios, como uma maneira simplória e desprovida de razão por força de seus “encantamentos” e de suas “crendices”. Em consequência disso, na defesa do abstrato e do lógico, devido às carências de precisão e de objetividade dos ditos mundos primitivos, excluíram-se do saber as vivências simples, as formas afetivas de ver e de saber o mundo, as falas das pessoas, e, evidentemente, as culturas populares. Seu poder, porém, prova do próprio veneno na atualidade. Fruto, talvez indesejado, da mesma “moderna cultura escrita”, surge a nova racionalidade digital, animada pelas inovações tecnológicas. E, como uma possível superação do impresso, do mundo no papel, seu despertar perturba definitivamente a tranqüilidade normativa das coisas.

2 Leitura e “(pós-)modernidade”

Embora o livro ainda permaneça em lugar privilegiado entre as culturas dominantes, o computador parece surgir, na atualidade, como uma promessa de estágio final de desenvolvimento na comunicação humana. As possibilidades da tela, distintas da fixidez do impresso, parecem condenar o livro à obsolescência. Em um mundo orientado pela imagem, pelo movimento, pela cinemática, pela palavra eletrônica, pelo som digitalizado, em um panorama no qual o hibridismo de códigos converte múltiplas mídias a um único suporte, à tela eletrônica, as páginas dos livros parecem ceder fatalmente seu espaço como reais “transmissoras” do conhecimento. Tal perspectiva, é claro, cria resistências. Alberto Manguel, para quem “a atual cultura de imagens é superficialíssima”, não esconde sua preferência pelo “paladar” da leitura dos livros:

Os livros de hoje derivam dos pergaminhos e estes, das tábuas. Ou seja, são resultado de um processo que visou facilitar a vida do leitor. O formato atual do livro permite carregá-lo para qualquer lugar, folheá-lo sem esforço e anotar em suas margens. Também possibilita que saibamos exatamente seu tamanho, o que era

difícil no caso do pergaminho. As palavras impressas no papel são tangíveis, você quase pode tocar a tinta, e têm uma durabilidade incrível. [...] Já se um disquete cair na água o texto nele contido desaparecerá para sempre. No computador, o texto não tem uma realidade sólida, além de ser extremamente frágil – se você apertar um comando errado, adeus texto. Quando falamos em ler um livro, nosso vocabulário é gastronômico: ‘devoramos um livro’ ou ‘saboreamos um texto’. Já em relação ao computador usamos palavras que têm a ver com superfície, como ‘surfear na internet’ ou ‘escanear um texto’. É impossível interiorizar o texto que aparece na tela luminosa.⁷

Embora a umidade seja uma inimiga tanto dos disquetes quanto dos livros (os CDs, aparentemente, são bem mais resistentes!) e os comandos do computador muito mais ajudem a garantir cópias de um determinado texto em mais de um arquivo do que permitam perder um original, a leitura no computador parece apontar, de fato, para um novo tipo de leitura, mais desconcentrada, em determinados momentos, ou pouco “interiorizada”, eventualmente, conforme o interesse e a conduta de quem acessa a rede. Tal postura, porém, parece ter origem em uma nova maneira, própria à contemporaneidade, do leitor encarar o lido. A leitura, antes concebida pelo um ato isolado de compreensão de sentidos autorizados pelo texto impresso, seria estabelecida, agora, como um ato de profanação ao texto, seja de qual for sua natureza. Segundo Julio Diniz:

O leitor já não é mais o perseguidor de significados, mas o provocador de jogos inter/intratextuais [...] O leitor contemporâneo aparelhado, nada inocente, não é mais o destinatário das mensagens ou o tradutor de significados. Sua leitura fragmenta e dispersa o texto em, intercepções marcadas pela busca da diferença, da fissura e do suplemento.⁸

O texto deixaria, então, de determinar a leitura, a compreensão que se poderia fazer dele e, descentrado de sua posição de autoridade autônoma, ficaria inteiramente à mercê de seus leitores, como mais um discurso entre todos os demais, quaisquer que sejam, dessacralizados pela fragmentação de uma conduta de leitura específica ao atual momento da história humana. Em decorrência disso, a dotação de verdade, que, em outros tempos, garantiu ao texto a feição fidedigna do escrito, encontrar-se-ia definitivamente fragilizada por sua condição discursiva, essencialmente socioconstituída, e pelo seu contato conflitivo com outros textos, na concorrên-

⁷ MANGUEL, Alberto. Ler é poder. Entrevista concedida a Tania Menai. Disponível em: <<http://www.taniamenai.com>>. Acesso em: 12 out. 2004.

⁸ DINIZ, Julio. Apontamentos sobre significado, sentido e interpretante na leitura. In: RÖSING, Tania; RETTENMAIER, Miguel. *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 25.

cia forçosa de outras manifestações discursivas que freqüentemente o refutariam. O centro agora seria quem lê, na posição em que lê, no percurso escolhido como seu.

Essa centralidade do “eu-leitor”, feição do novo tipo de sujeito, aponta para uma infinita constelação de centros de leitura. Já não é mais possível, com certeza, dizer em que ponto ao nosso redor encontra-se o nó principal dessa teia indefinida, pois não há um objeto sagrado com força suficiente para em torno dele gravitarmos eternamente. As leituras que antes eram nossas bases deixam, hoje, de ser área de pouso para serem constantes portos de passagem. Não há mais centralidade, não há mais princípios além dos que regulem a cada um de nós, “nós” que nos tornamos nessa tessitura sem limites, sem início e sem fim... E, em meio a tanta indefinição, rompem-se, ao “certo”, todas as amarras das certezas, violam-se os mapas dos trajetos seguros. Pela itinerância sem rumo e sem destino, sem porto de partida e sem chegada prevista, o sujeito contemporâneo, teria se esvaziado em sua essência, sendo definitivamente deslocado do lugar antes ocupado, ainda segundo Diniz, “pela visão racionalista de uma ordem estável, imutável”.⁹ Perdida a segurança de outros tempos, teríamos passado a viver:

uma crise de representação que não só desestrutura a figura do sujeito observador e formulador de hipóteses de possíveis interpretações do mundo, como também dificulta a apreensão do objeto observado. Em outros termos, como falar de limites entre sujeito e objeto, território de enunciação e do enunciado, se os grandes temas, os macrodiscursos e os conteúdos monumentalizados da cultura foram deslocados para a constelação da microistória, para a minimalização dos relatos e para a transdisciplinaridade como postura investigativa e política diante das galáxias epistêmicas?¹⁰

A questão, de difícil ou mesmo impossível resposta, é saber se tudo isso foi realmente criado pela contemporaneidade digital ou se, ao contrário, foi, essa visão, digitalizada pela nova natureza do olhar e do pensar desse sujeito indócil que nasce na aurora de outro tempo... ou no entardecer de um dia já nascido. Orientada pelo pensamento de Bauman,¹¹ Coracini observa na “liquefação” ou na “solvência dos padrões de dependência e interação”, o estabelecimento de uma circunstância humana que, em conformidade com as ambições da “velha” modernidade, marcar-se-ia paradoxalmente, neste momento, pela busca e pela falta constantes de algo que oriente e que dê respostas a essas escolhas individuais, em um momento no qual todos os sólidos ou todos os “grupos de referência” foram “lan-

⁹ DINIZ, op. cit., p. 23.

¹⁰ Id., *ibid.*, p. 22.

¹¹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

çados no cadinho” para serem derretidos. Fiel a seu desejo de totalidade, mas localizando tantas totalidades quantas possíveis de se encontrar, o sujeito “(pós-)moderno” encontraria nada menos ou nada mais, a toda hora, do que as contradições da própria identidade volátil, continuamente renovada pelas transformações decorrentes dessas buscas incessantes. Para a autora, estaríamos diante de uma fragmentação de mundo que:

se, antes, se escondia por detrás do positivismo, da ilusão da totalidade inquestionável, da unidade, da segurança da ordem estabelecida por um poder transcendental, assumido por representantes terrenos, institucionalmente legitimados, agora, se exibe de forma crua e inexorável, deixando às claras a falta constitutiva do sujeito, que busca preenchê-la por outros meios, ou seja, pelos meios que estão ao seu alcance, oferecidos pelo mundo globalizado, pelo capitalismo neoliberal, pela ilusão de que o dinheiro compra tudo, inclusive a felicidade.¹²

Nesse mundo, segundo a autora, “dividido, indeciso, de sujeitos que buscam a completude sempre adiada, sem renunciar ao desejo da totalidade”,¹³ a leitura ingressaria em um processo interpretativo que tornaria o lido, graças ao ângulo do olhar, sempre singular, sempre específico. Para a autora, a subjetividade (pós-)moderna, ou as subjetividades, no plural, orientadas pelas singularidades distintas, específica e culturalmente adquiridas, dotariam os textos de sentido, em uma atividade guiada também pela inconsciência do leitor, a todo instante atravessado pelo outro, pelos olhares dos outros, pela relação intermitente com outros textos. Nesse sentido, a leitura “vagarilha” não seria uma inovação da era digital.

A navegação intertextual, promovida ao quase delírio pela civilização da *homepage*, teria nascido na vigência do impresso, antes que as inovações da era da informática possibilitassem a leitura em cascata, por entre *links* e hipertextos. A contemporaneidade (pós-)moderna seria a paisagem desse tipo de leitura que, ainda entre lombadas e prateleiras, gerou-se a partir do misterioso momento em que a subjetividade logrou afastar-se das imposições de padrões, das dominantes sociais, das orientações autoritárias dos textos e de seus autores. No hipertexto, assim, ampliar-se-iam os contatos e as relações interdiscursivas, possibilitar-se-ia o caos prometido, a nova (des?)ordem. A informática seria como que uma ferramenta (pós-)moderna, imbuída das contradições de sua atualidade, assinalada pelos paradoxos de um período que não se distingue completamente de seu antecessor, nem se incorpora a ele, contaminada pelas nova

¹² CORACINI, Maria José R. Faria. Concepção de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. p. 18.

¹³ Id., *ibid.*, p. 19.

feição líquida, fluida, da modernidade ainda vigente, embora transfigurada.

No torvelinho dessa (des)ordem sem referências inequívocas, qual seria o papel dos professores e dos pesquisadores envolvidos na árdua missão de formar leitores? O que poderiam prometer os educadores ao proporem leituras, se já não há fonte alguma de verdade? E mais: como poderiam acenar com textos sem evitar que o eu-leitor em formação, em um mundo sem paragem e sem destino, não perca o próprio “eu”, a própria subjetividade, transformando a leitura em uma viagem sem volta? Possivelmente a resposta não esteja escrita...

3 Cultura(s) popular(es) e multiculturalidade

Para Claude Grignon, a diversidade “é uma das características essenciais das culturas populares”.¹⁴ Entretanto, tal diversidade, relacionada aos ofícios e usos locais característicos de diferentes comunidades, às maneiras distintas como vêm o mundo, e compreendem a si mesmas, é vista, pela cultura dominante como uma deformação à qual é necessário depurar em nome de uma uniformização disciplinadora. Um dos espaços eleitos para que se pratique esse trabalho de “organização” é a escola, como já se disse, uma das responsáveis pelo “amor bizantino aos livros” – se quisermos usar a expressão de Sérgio Buarque de Holanda.¹⁵ A diversidade das culturas populares, porém, segundo Grignon, é, além de característica e identitária, uma forma de resistência:

Essa diversidade tende, sem dúvida, a reduzir-se em parte, [...] sob a ação da escola; mas continua sendo uma das características essenciais através das quais as culturas populares se opõem às culturas dominantes. Como assinalou Max Weber, essas últimas se caracterizam, na realidade, por uma tendência profunda à uniformização da vida, que em nossos dias se manifesta através do interesse do capitalismo pela padronização da produção.

Em um quadro sinóptico, Grignon procura, assim, traçar alguns elementos dessa dicotomia entre as culturas dominantes e as populares, opondo elementos característicos das primeiras – como o expansionismo, a amplitude de mercado (Economia-mundo), a utilização da ciência, a cultura técnica teórica, a temporalidade

¹⁴ GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 178.

¹⁵ “O amor bizantino aos livros pareceu, muitas vezes, penhor de sabedoria e indício de superioridade intelectual, assim como o anel de grau ou a carta de bacharel.” HOLANDA, Sérgio Buarque. *Rázes do Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. p. 122.

cronometrada –, a aspectos próprios das culturas populares, tais como o isolamento, a economia de base doméstica (à margem do mercado) e a ajuda mútua, a habilidade manual, a cultura técnica prática e o tempo medido pela duração das tarefas. Nessa oposição, também se encontraria, com importância, no conhecimento popular, a predominância do oral, contrastando com a predominância do escrito dos saberes dominantes. E pela fala particular que os saberes locais sobrevivem por gerações e, ao mesmo tempo, identificam os diferentes grupos.

Por isso, o conhecimento popular não pode, para Grignon, ser visto como homogeneidade absoluta. Ele é múltiplo, altera-se conforme as práticas e os valores de cada grupo, embora a sociedade burguesa e o mundo globalizado, subtaxando-o como um só, tentando uniformizá-lo, busquem incorporá-lo e, assim, apagá-lo em todas as faces de sua alteridade como um grande e invariável desvio do padrão, do “mesmo”, da cultura letrada. Para Claude Grignon, esse seria uma dos papéis da escola: a condução ao monoculturalismo. Através de um ensino “legitimista” de leitura e escrita, a escolarização obrigatória teria sido, para o teórico, o “principal agente da imposição da língua nacional e do desaparecimento das línguas regionais e dos dialetos locais”,¹⁶ abrindo-se à diferença apenas para a difusão de uma língua internacional dominante, como, atualmente, é o inglês. Nesse jogo:

O sentimento escolar de correção, as sanções que penalizam a ‘falta’ de língua, têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e grupos dominados, ao mesmo tempo em que acreditam na idéia de sua inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato [...].¹⁷

Vinculado a isso, o ensino das matemáticas e dos cálculos, por exemplo, na “integração lógica” que pretende a escola em nome de um saber universal, formaria um todo articulado, estabelecido mediante uma noção de tempo moderna e sistematicamente planejado em conformidade a uma ética do dinheiro e da produtividade. A lógica dos conhecimentos exatos, contrariamente à suposta imparcialidade numérica, estaria a serviço de uma noção que, embora inconsciente e ideologicamente compartilhada por todos, é “uma construção culta e reservada em princípio a uma elite”:¹⁸

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance e de pretensão

¹⁶ HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. p. 180.

¹⁷ Id., *ibid.*, p. 181.

¹⁸ Id., *ibid.*, p. 182.

universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. A escola não quer ver nas culturas populares mais que culturas no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e paralelamente reforça, ao mesmo tempo em que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante.¹⁹

Grignon propõe, assim, a necessidade, na escola, de uma pedagogia relativista, que seja “capaz de admitir e de reconhecer o multiculturalismo, isto é, a existência de culturas diferentes da cultura culta, legítima, dominante”²⁰, formalizada, sobretudo, pelo texto escrito, e que não se negue a acolher a autonomia simbólica das culturas populares, tratadas sempre de maneira negativa, “em termos de faltas”, defeitos em relação à norma. Lutando contra o etnocentrismo da escola “meritocrático-legitimista”, que “não conhece o livro de outras regras gramaticais, não sabe lê-lo, na realidade ignora até sua existência”²¹, Grignon pretende que não se estabeleça na escola a injusta supremacia das culturas dominantes, cujos pressupostos passam pela negação de valor às origens das crianças das classes populares.

O projeto de uma pedagogia relativista proposto por Grignon em torno da necessidade de reconhecimento do multiculturalismo, no início dos anos 90, tem como contemporâneo outro projeto, o de Paulo Freire, esboçado em *A pedagogia da Esperança*, em uma releitura do próprio autor de sua *Pedagogia do oprimido*. Tão preocupado como Grignon com as questões relativas à tirania de um modo único de pensamento, Freire propõe a necessidade de um diálogo em torno do que ele chama de multiculturalidade:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.²²

A questão é justamente *ser*, para Paulo Freire, *ser* que não prescinde do outro, mas que precisa dele para a possibilidade da própria existência em um mundo originalmente estabelecido pela tensão do contato entre alteridades. Tal tensão, segundo Freire, jamais se move ou não se deve mover na ambição pela homogeneidade:

¹⁹ Id., *ibid.*, p. 182.

²⁰ Id., *ibid.*, p. 186.

²¹ Id., *ibid.*, p. 187.

²² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003. p. 156.

A tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade é de natureza diferente. É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão do que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais está pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é o inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagonônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo 'cansaço existencial', pela 'anestesia histórica' ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se.²³

O inacabamento é, assim, a noção que sustenta não um ideal utópico, um sonho irrealizável em um lugar que não há, que etimologicamente existe na palavra utopia. O inacabamento é essencialmente um atributo de um processo politicamente produzido, em uma circunstância que o torna, ao mesmo tempo, pode-se dizer, tanto uma situação-limite, um "percebido-destacado" ou um tema-problema que precisa ser enfrentado, quanto sua resolução, quanto o "inédito-viável" conseguido pela práxis libertadora que derruba as situações-limite que condenam as consciências ao "ser-menos". Em lugar de um resultado desejado, a multiculturalidade é um processo de invenção de "unidade na diversidade", na busca constante e indiscriminada do "ser-mais", mesmo que sob indefinições conceituais e dificuldades metodológicas. Pois exatamente tais dificuldades obrigarão a uma permanente discussão sobre o *que* e o *como* fazer a multiculturalidade, em uma caminhada que é toda, em si, *superação*.

A coexistência democraticamente conflituosa não pode lutar, assim, pela auto-afirmação do isolamento, pela inaceitabilidade do "além de mim", ou do "além de nós" restrito a um grupo. Qualquer ato de negação ao outro significa intolerância, algo inadmissível à superação. Dessa forma, em uma esfera mais ampla, a superação pela multiculturalidade é a busca por uma condição mais justa e radical do que a democracia puramente liberal. Na ordem das culturas populares, significa "a passagem do conhecimento ao nível do 'saber de experiência feito', do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis". Para Freire, uma perspectiva que não possibilite ver mais além das próprias crenças às classes populares revela uma ideologia profundamente elitista, como se a essas classes lhes bastasse "o penso que é" em torno do mundo. O que não é possível, escreve Freire, "é o desrespeito ao saber do senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele".²⁴

²³ Id., *ibid.*, p. 156.

²⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003. p. 84.

Para Paulo Freire, educadores e educadoras progressistas não subestimam os saberes da experiência, os conhecimentos advindos da oralidade das culturas populares:

subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja o mesmo fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico.²⁵

As comunidades populares, sua fala, “sua forma de contar, de calcular”, sua religiosidade, “seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida da morte, da força do santos, dos conjuros”²⁶ devem ser respeitadas, mas é fundamental que se tenha a noção de que respeitar esses saberes não significa aderir a eles, mas de alguma forma superá-los, na direção de outros conhecimentos que não segreguem ou desmereçam raízes e origens. A localidade dos leitores e dos educandos é um ponto de partida, mas ao mesmo tempo é uma das faces do mundo. Para Paulo Freire, é impossível ver o local como negação do universal:

o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.²⁷

Tal concepção, concernente ao ato de leitura, poderia encontrar exemplo em outra fala de Freire, que defende a concomitância da leitura do mundo e da leitura da palavra.

4 Os corpos molhados de memória... uma iniciativa

Em entrevista a Ezequiel da Silva, o educador Paulo Freire propõe uma atividade com crianças da escola primária na qual elas falem do caminho de sua casa para a escola, um trabalho no qual:

cada criança ou grupo de crianças fizesse o discurso da sua rua ou o discurso sobre sua rua, contando o que viu, o que não viu, escrevendo afinal – porque [...]. Há uma diferença entre o ‘andar’, tomando o ‘andar’ sentido a rua e ‘andar’ percebendo a rua – quer dizer: a percepção crítica implica, na verdade, a apreensão daquilo que é sentido e uma compreensão da razão de ser do que se sente. Então, num primeiro momento, a criança ia fazer a descrição do visto, do sentido,

²⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003. p. 85.

²⁶ Id., *ibid.*, p. 86.

²⁷ Id., *ibid.*, p. 89.

das coisas que foram tocadas pela visão, pela audição. E, através de exercícios como esse, as crianças começariam uma tentativa de compreensão dessa realidade. [...] Daí a pouco, essa leitura (parcial) poderia dar o salto para a *sociologia* do percurso e para a *política* do percurso. *Ora, a partir da oralidade é possível se chegar à escrita e, então, a leitura oral do mundo, depois você faz a escrita da palavra como você leu o mundo e você leu a palavra que escreveu*²⁸ (Grifo nosso).

Em outras palavras: a partir de cultura da rua, da cultura popular, pode-se ler o mundo das palavras escritas, incorporadas à oralidade não como uma força substituta, como uma adequação, uma correção, mas como um contínuo que liga, prolonga e supera, na co-existência das tendências, os limites segregatórios de uma escala social excludente.

Em 2005, sob a organização da Prof. Dr. Tania Rösing, foi publicada a obra *Práticas leitoras para uma cibercivilização V.*²⁹ Nessa obra, foi registrado o trabalho de formação de leitores que envolveu monitores e professores da Universidade de Passo Fundo no Centro de Referência de Literatura e Multimídios, o Mundo da Leitura. Tais práticas, ocorridas em 2004, com a temática “Cultura Popular: ressignificando a identidade”, partiram da necessidade de trazer “a rua” para o acervo multimídia do Mundo da Leitura. Com a proposta de dialogar, o projeto admitiu e valorizou “as coisas que foram tocadas pela visão, pela audição”, rompendo o rigor que separava o acervo de impressos e de tecnologias do acervo vivo das falas locais. Em tais práticas, os relatos locais e os brinquedos populares, como o estilingue, o bilboquê, o ioiô, o pião e a peteca, juntamente com as cantigas de roda, envolveram crianças nas textualidades que de alguma forma faziam parte de sua identidade a fim de que pudessem ser apresentadas a elas novas textualidades, distintos códigos. Especificamente, em uma das práticas, destinada a alunos da 3ª à 5ª série, em visita agendada por seus professores, os jovens relembrou a lenda da Mãe Preta, da tradição de Passo Fundo, e tiveram oportunidade de conhecer ou de ouvir “criticamente” a música “Mestre-sala dos mares”, de João Bosco e Aldir Blanc, além de interagir com as outras linguagens que compõem o acervo do Mundo da Leitura, no ambiente dos computadores.

Para Paulo Freire, “nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua iden-

²⁸ FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 22. Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva.

²⁹ RÖSING, Tania (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização V: ressignificando identidades*. Passo Fundo: UPF, 2005. Nessa obra encontram-se, além da descrição das práticas leitoras, as bases teóricas das quais se serviram os monitores e os professores da equipe do Mundo da Leitura para o planejamento das tarefas.

tidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido”.³⁰ Ao mesmo tempo, a identidade só pode ser assumida em um espaço não insular, só pode existir no “pacto entre as classes” e no “diálogo entre diferentes”³¹. Se a multiculturalidade exige a apropriação democrática de todo e qualquer saber por todo e qualquer grupo, é fundamental não que apenas se evite ser resguardado a determinados grupos o conhecimento sobre determinadas textualidades, como as da escrita e as das linguagens multimediais: é indispensável que se revisem as noções segundo as quais se estabeleça a defesa de que determinados códigos ou determinados leitores sejam, conforme algum índice de sofisticação, mais evoluídos do que outros.

O trabalho de formação de leitores na escola e as pesquisas na área de leitura, nesse processo, não podem jamais se despolitizar. É sua tarefa, além de buscar formas de promover a leitura, refletir sobre o ato de ler, em sua repercussão sociopolítica, em sua condição coletiva. Nas concepções tradicionais que elegeram – sem ler – o livro, vigorou, e ainda vigora, a hierarquia do opressor em um modo de pensamento que promete falaciosamente algum tipo de libertação, desde que indivíduo oprimido e seu grupo abdicuem de suas origens em favor da reprodução de uma ideologia dominadora. Essa ideologia dominadora, é fundamental que se diga, não tem feição própria, nunca teve um caráter em si. Viveu sempre inoculada no corpo sólido de alguma materialidade, na organização de determinadas instituições, como a escola. Pode muito bem, agora, estar revestindo-se de outra natureza, já imaterial, inapreensível, fragmentada... pós-moderna. Pois essa ideologia nasce apenas para subjugar, jamais para coexistir. E a única arma que temos para não sermos completamente dominados é nossa memória:

Carregamos conosco a memória de muitos traumas, *o corpo molhado de nossa história*, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas de infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse³² (Grifo nosso).

O corpo molhado de nossa memória, que garante nossa permanência como indivíduos e que nos permite partilharmos do destino coletivo do mundo, ainda resiste às intempéries do tempo, pois não é feito de papel, nem tem as fragilidades dos circuitos eletrônicos. Se a civilização da escrita deixou-se envenenar no mesmo cadinho

³⁰ FREIRE, Paulo. Op. cit., nota 21, p. 178

³¹ Id., *ibid.*, p. 198.

³² Id., *ibid.*, p. 33.

em que se encontram em solvência os “padrões de dependência e interação”, se o mundo do impresso, que associou inteligência a livro, vê, sob vertigem, faltarem-lhe argumentos com composição suficiente para se proteger da chuva de mídias, a cultura popular, que segue a pé e que olha nos olhos, permanece modestamente trilhando seu caminho por entre portas de vizinhos, no seio dos vínculos familiares, no contato comunitário festivo, nos afazeres diários que garantem a sobrevivência de distintos grupos. Por ela talvez encontremos saída para as crises pelas quais passa nossa identidade; a partir dela, e no retorno a ela, possivelmente possamos resguardar a subjetividade dos indivíduos a fim de que possam dominar livros e teclados sem perder a entonação das palavras que, pela primeira vez, lhes apresentaram o mundo.

Referências

- BARZOTTO, V. H. (Org.) *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.
- MANGUEL, Alberto. *Ler é poder*. Entrevista concedida a Tania Menai. Disponível em: <<http://www.taniamenai.com>>. Acesso em: 12 out. 2004.
- MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2001.
- OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- OLSON, D. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.
- RÖSING, T.; RETTENMAIER, M. (Orgs.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- RÖSING, T.; RETTENMAIER, M.; WESCHENFELDER, E. *Vozes do terceiro milênio: a arte da inclusão*. *Anais da 10ª Jornada Nacional de Literatura*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- RÖSING, Tania (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização V: ressignificando identidades*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.