

Leituras radicais: uma experiência construtivista para a leitura literária

Valéria Moura Venturella

PUCRS



RESUMO – Este trabalho objetiva apresentar o Projeto *Leituras Radicais*, uma investigação dos fundamentos do pensamento construtivista radical (GLASERSFELD, 1996) e suas repercussões nas concepções de conhecimento, de linguagem e de leitura, bem como na educação e a transposição dessa base teórica para uma experiência prática com a leitura literária em sala de aula. Os resultados da experiência sugerem que a realização de uma abordagem construtivista radical para o processo de leitura literária em sala de aula envolve a apropriação do texto e a interpretação ativa pelo leitor, o compartilhamento do texto e do mundo e a compreensão do outro, bem como a responsabilização pelo mundo experiencial e por sua mudança.

Palavras-chave: Construtivismo radical; Educação construtivista; Leitura; Ensino e aprendizagem de literatura

ABSTRACT – This study aims at introducing the Project Radical Reading, an investigation of the fundamental ideas of radical constructivism (GLASERSFELD, 1996) and its repercussions on the conceptions of knowledge, language and reading, as well as on education and the transposition of this theoretical basis for a practical experience with literary reading in the classroom. The results of the experience suggest that a radical constructivist approach for the literary reading process in the classroom involves text appropriation and active interpretation by the reader, the sharing of the text and of the world and the understanding of others, as well as the responsabilization for the experiential world and for its change.

Keywords: Radical constructivism; Case study; Constructivist education; Reading; Teaching and learning literature

*Lemos porque sim, por ler.
Ainda que leiamos para este ou para aquele,
ainda que inventemos motivos, utilidades, obrigações,
ler é sem por quê.
Algum dia começamos, e seguimos. Como a vida.*

JORGE LARROSA BONDIA

Em *A condição pós-moderna*, Jean-François Lyotard (1998) caracteriza a pós-modernidade¹ pelo desencanto das atuais sociedades com os “metarrelatos” (p. xvi), os grandes discursos explicativos do ser humano e de sua história produzidos no século XIX. Esses discursos, que têm origens nos ideais da Revolução Francesa e fundamentos na metafísica cartesiana e na concepção iluminista da razão humana, produziram os grandes objetivos, os grandes feitos, os grandes heróis e um

mundo admirável. Esses ideais universalistas parecem hoje estar colapsados, tendo em vista sua vocação dominadora e excludente e seus riscos totalitarizantes em diversas áreas da experiência humana. Para Fredric Jameson (2001, p. 1), a era pós-moderna é marcada por uma espécie de “milenarismo às avessas”: a sensação de que as crenças e os valores humanos mais caros, e também os mais temidos, estão esgotados – ideologia, arte, democracia, história, classes sociais e outros. “Muito do que chamamos modernismo, na teoria e na prática, desapareceu no mundo pós-moderno” (JAMESON, 2001, p. 11).

A pós-modernidade parece, assim, estar calcada em rupturas ocorridas em meados do século XX,

¹ O termo *pós-modernidade* aqui é utilizado na acepção proposta por Jameson (2001): o conjunto integrado de fenômenos sociais e científicos ocorridos no mundo ocidental a partir de meados do século XX, cujas causas podem ser encontradas na revolução das tecnologias de informação e cujas repercussões atingem todas as instâncias da vida humana.

possivelmente em todos os campos da vida humana, da ciência às artes, passando pela filosofia; da política à economia, incluindo a educação. Nos tempos atuais, rompe-se a trama fechada e coesa que parecia formar a realidade humana. Desaparece o perene. Desestabiliza-se a noção de verdade. Relativizam-se os valores. A essência encobre-se para dar lugar à aparência. O ideal de homogeneidade perde terreno para a fragmentação e para a apologia às diferenças. A busca de profundidade se transforma no cultivo da superficialidade. A própria relação de compatibilidade entre significados e significantes parece ter se desfeito. Nesse processo, em que a subjetividade se extremiza a ponto de se transformar em anomia, o ser humano perde a identidade racional, coesa e integrada que portava na era moderna e passa a sofrer com a ansiedade e o profundo sentimento de alienação e de impotência a que a humanidade parece estar condenada nesses novos tempos.

Liotard (1998) define a era pós-moderna também por uma profunda mudança na natureza do saber científico, provocada pelos avanços na física subatômica, nas teorias dos sistemas e em outros desenvolvimentos científicos e tecnológicos da segunda metade do século XX, com reflexos na filosofia e nas artes. A incredulidade, desse modo, se estende para as pretensões atemporais e universalizantes da razão humana, do conhecimento científico e da educação. Da concepção formativa da interiorização gradual de conhecimentos e verdades universais professados por mestres que pareciam deter tudo o que havia a aprender – concepção possível apenas devido à relativa limitação dos saberes disponíveis – passamos para uma situação em que um professor não pode mais portar as informações produzidas e divulgadas ilimitadamente pelos meios de comunicação, mesmo que sejam somente aquelas relacionadas à sua área específica de especialização. Nesse mundo de explicações ilimitadas e de verdades temporárias, então, também a identidade do professor está em crise.

Ao final desta primeira década do século XXI, parecemos continuar vivendo a grande crise de paradigmas que já conta cem anos. Os valores e as crenças que vêm nos regendo desde o final do século XIX parecem ter se esgotado sem que saibamos ao certo como substituí-los. Sabemos que a própria civilização necessita ser repensada, com urgência (BOFF, 2001), para que a humanidade possa ter um futuro, mas não conseguimos ainda divisar o rumo dessa mudança necessária. Nesse contexto contraditório e plural, o problema reside em como constituir novas molduras teóricas e metodológicas para compreender os constructos humanos fundamentais. E os maiores desafios parecem ter lugar na educação e, mais especificamente, na formação de educadores para estes novos tempos.

As *Diretrizes curriculares para os cursos de letras* (BRASIL, 2001) reconhecem o papel desafiador da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea. O documento concebe a Universidade não apenas como uma instituição produtora e detentora do conhecimento, ou mesmo como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho, mas como “um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (BRASIL, 2001, p. 29).

Os profissionais dos novos tempos, indicam as *Diretrizes*, além dos conhecimentos e competências que lhes permitam lidar criticamente com as diferentes linguagens e manifestações culturais, necessitam compreender sua formação pessoal e profissional “como processo autônomo, contínuo e permanente”, construir “capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se”, estar “conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”, “compromissados com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo” (BRASIL, 2001, p. 30-31). Para formar tais profissionais, a Universidade necessita de um currículo que seja concebido como uma construção contínua e de professores responsáveis “não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Assim, as *Diretrizes* (BRASIL, 2001), ao ampliarem os objetivos dos cursos para abranger aspectos da vida subjetiva e intersubjetiva dos estudantes, atribuem aos educadores a importante tarefa de auxiliá-los não apenas na construção de competências que lhes permitam trabalhar, mas especialmente viver com os outros no mundo pós-moderno. Para responder a esse desafio fundamental de contribuir decisivamente na formação de pessoas, profissionais e educadores, a Universidade – e o todo das instituições educacionais – necessita de propostas coerentes aos traços distintivos da pós-modernidade.

O filósofo espanhol Alfonso López Quintás (2004) acredita que nestes complexos tempos pós-modernos, a tarefa de educar jovens e adultos para a vida e, especialmente para a vida ética², é das mais urgentes. O autor propõe, então, que essa educação se dê através da leitura “penetrante”, ou seja, da leitura interpretativa

² O Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000) oferece, como uma definição geral de ética, a reflexão a respeito da essência das prescrições, regras e valores presentes em uma sociedade. Já na abordagem construtivista radical, a ética está relacionada com a assunção de nossa própria responsabilidade perante a construção da realidade experiencial e a consideração dos outros como sujeitos construtores, como nós (GLASERSFELD, 1996). Neste trabalho, o termo ‘ética’ assume o significado de reflexão e negociação de posturas, ideias e valores construídos, com vistas a um agir que nos permita viver e partilhar o mundo com outros em uma atitude de responsabilidade e respeito por nós mesmos e pelo que nos rodeia.

e reflexiva, especialmente de textos literários. Uma vez que vivemos em um tempo em que saberes e doutrinas totalizantes e imutáveis ensinadas de modo autoritário parecem ter perdido sua força e sua eficácia, as atividades educativas devem oferecer aos estudantes pautas de interpretação – de textos e da realidade – que lhes permitam chegar às suas próprias conclusões, construindo, desse modo, a organização interna necessária para compreender os processos humanos e o discernimento para se orientarem em sua vida em meio a outros. Quintás acredita que apenas esse tipo de educação – aquele que permite e respeita a liberdade de elaboração dos estudantes ao mesmo tempo em que lhes provê de oportunidades para elaborar instrumentos interpretativos – pode permitir a apropriação e a atribuição de sentidos à vida, a si mesmo e aos outros, tão necessárias na atualidade.

Embora seja possivelmente o mais entusiasmado defensor da leitura de obras literárias como fonte de formação humana, Quintás não está sozinho. O teórico da literatura alemão Wolfgang Iser (1998) acredita que, embora a literatura tenha perdido seu *status* de epítome da cultura na pós-modernidade, ela ainda é indispensável à formação humana, especialmente em seu aspecto característico de ficcionalidade. Quando lemos e apreendemos as relações estreitas entre a literatura e a vida, afirma Iser, percebemos que somos o resultado de todas as possibilidades imagináveis dentro de nós mesmos e só podemos lidar com a instabilidade, a relatividade e a abertura do mundo por meio dessas possibilidades que construímos e projetamos sobre o mundo. Por outro lado, a ficcionalização, embora nos ofereça possibilidades de autoextensão, também nos força a enfrentar nossas deficiências inerentemente humanas. Confrontados com nossas falhas, afirma o autor, somos forçados a constantemente nos reconstruir. Através da ficcionalização, assim, nos tornamos criativos.

Já o professor americano de literatura Mark Edmundson (2004, p. 2) cita o poema *From* do americano William Carlos Williams para afirmar que não há meio que possa nos ajudar a viver nossas vidas como a leitura literária: “Veja / O que passa pelo novo / Você não o encontrará lá, mas em / Poemas desprezados. / É difícil / Extrair o novo de poemas / Ainda assim as pessoas morrem miseravelmente todos os dias / Por falta / Do que é encontrado lá”. Em um mundo onde a passividade, a superficialidade e a busca pelo prazer imediato substituíram os grandes debates e as altas ideologias – nas instituições educacionais como na vida em sociedade – a leitura nos auxilia a elaborar o que ele denomina de nossas “narrativas extremas”, “um conjunto único de termos que usamos para conferir valor à nossa experiência. É onde nossos princípios se manifestam.” (p. 25). Embora acredite que esse conjunto de palavras seja frágil e contingente,

estando sempre sujeito a mudanças frente aos testes da realidade, ainda assim cada um de nós necessita dele e se define por ele. A leitura literária, afirma Edmundson, influencia e amplia nosso vocabulário, ou seja, nos possibilita a construção de narrativas extremas mais ricas e mais complexas, ou pelo menos mais flexíveis. Sem isso, afirma Edmundson (2004, p. 2), “corremos o risco da morte miserável, o tipo de morte que provém de viver sem significado, sem intensidade, foco ou traçado”.

Apesar da centralidade da leitura para a compreensão de nós mesmos e de nosso mundo e para a nossa participação plena nele, sabemos que essa é uma das deficiências sociais crônicas em nosso país. Estudos internacionais denunciam a incapacidade dos estudantes brasileiros para compreenderem o que leem e para se expressarem. Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a organização não-governamental Ação Educativa no início de dezembro de 2009, apenas 25% da população brasileira entre 15 e 64 anos é capaz ler e interpretar textos e de estabelecer relações entre eles, sendo que 70% desse grupo são pessoas de até 34 anos, ou seja, nossos jovens estudantes e profissionais. Entretanto, o dado mais espantoso obtido pela pesquisa é que, mesmos entre pessoas que chegaram à universidade, o índice de alfabetização plena é de 68%. Isso significa que essas pessoas, apesar de terem passado pelas instituições escolares, não desenvolveram ao longo de sua experiência estudantil o domínio pleno da linguagem escrita.

Em consonância com os resultados dessa pesquisa, Quintás lamenta que “a sugestão [do uso da leitura de obras literárias como fonte de educação e formação] é valiosa, porém mal se ultrapassou a condição de mero desejo” (2004, p. 2), já que ele afirma não conhecer sequer o esboço de um método de educação através da leitura de obras literárias.

Foi, então, a percepção da condição humana na pós-modernidade, do vislumbre de um caminho para a compreensão e o conhecimento aberto através da leitura literária e das sérias insuficiências no modo como nossas instituições escolares lidam com os processos contínuos de ensino e de aprendizagem de leitura – da educação básica à superior, passando pela formação de professores – a articulação que inspirou a realização do projeto *Leituras Radicais*, desenvolvido junto a estudantes do Curso de Letras, futuros educadores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem (CELIN) da Faculdade de Letras da PUCRS, em Porto Alegre. O objetivo do Projeto foi organizar uma metodologia de ensino de leitura e de literatura – uma metodologia construída de modo transacional entre professor e estudantes ao longo da experiência – que, além de proporcionar o aprendizado de

conteúdos e competências interpretativas e comunicativas, pudesse ser também educativa e formadora.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, a busca foi por uma abordagem que, utilizando a leitura e a literatura como eixos articuladores, proporcionasse – não apenas aos estudantes, mas também aos professores envolvidos – oportunidades de experienciar novos conceitos e construir novas visões de si mesmos, dos outros e da realidade. O projeto foi apoiado nos pressupostos da abordagem construtivista radical para o conhecimento e para a ciência – a ideia de construção ativa da realidade por cada sujeito defendidas por Jean Piaget (1990, 2001), Ernst Von Glasersfeld (1996, 2009), Nelson Goodman (1984) e Humberto Maturana e Francisco Varela (2002) – e de seus desdobramentos na compreensão da educação, da leitura e da literatura, inclusive no que tange ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Embora alguns autores considerem o construtivismo como uma corrente teórico-metodológica caracteristicamente pós-moderna (JAMESON, 2001; CASTAÑON, 2007), talvez por apresentar compatibilidade com as feições destes novos tempos, ou talvez porque os desenvolvimentos principais dessa abordagem tenham ocorrido a partir da segunda metade do século XX, os fundamentos filosóficos dessa abordagem podem ser encontrados nas obras dos filósofos do século XVIII Giambattista Vico (FIKER, 1994) e Immanuel Kant (1985).

A palavra ‘construir’ tem sua origem no verbo latino *struere*, que significa estruturar, organizar. O construtivismo, a partir de sua raiz etimológica, indica a capacidade da inteligência ativa de estruturar e organizar o conhecimento. Essa concepção de cognição já estava no “*verum esse ipsum factum*” de Giambattista Vico e na inversão kantiana dos papéis da razão humana e da natureza – a razão humana só pode conhecer o que produz segundo seu próprio projeto, sejam objetos, sejam relações entre eles. Na concepção construtivista, então, a mente do sujeito não recebe impressões causadas pelos objetos, mas organiza ativamente suas percepções – o material fornecido pelos sentidos – construindo seu conhecimento nesse processo. Nossas teorias sobre a realidade, assim, não são descobertas de relações significativas entre os elementos do mundo, mas são elaborações. Construir compreensões e explicações sobre o processo por meio do qual a mente humana opera nessas elaborações foi o trabalho de toda a vida de Jean Piaget.

Em sua corrente radical, difundida por Ernst Von Glasersfeld e um notável grupo de cientistas, filósofos e educadores contemporâneos, o construtivismo sustenta que, embora possamos conceber a existência de uma realidade independente de nós, nada podemos afirmar sobre ela, uma vez que ela nos é inacessível. O que podemos

fazer é, mediados por nossas percepções, organizar as experiências empíricas e abstratas que vivenciamos com o que há ao nosso redor. Essa organização da experiência forma e conforma a única realidade que podemos conhecer, que é nossa realidade experiencial. Nesse sentido, o construtivismo radical assevera que vivemos no mundo que construímos – uma construção subjetiva, apesar de ser realizada em meio a outros indivíduos – e essa asserção guarda em si os desdobramentos éticos da autonomia e da responsabilidade.

Esses pressupostos do construtivismo radical fundamentam concepções de conhecimento, de ciência e de educação que parecem se adequar às feições da pós-modernidade e afiguram-se também como um modo de atender aos anseios de Quintás por uma abordagem ao mesmo tempo libertadora e responsabilizadora para a educação através da leitura de obras literárias.

Os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* (1999), em sua parte sobre a área de “linguagens, códigos e suas tecnologias” (p. 18), definem a literatura como “expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem” (p. 19). Por sua vez, a linguagem é considerada, nesse documento, como a “capacidade humana de articular significados coletivos” (p. 19), cuja principal função é a produção de sentido. Mais do que isso, a linguagem e suas mais diferentes formas de expressão são vistas como um instrumento mediador da convivência intersubjetiva e, nessa relação, de elaboração da própria identidade e de respeito pela identidade dos outros.

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações (BRASIL, 1999, p. 66).

As definições construtoras dos sentidos do mundo, de si mesmo e dos outros para a linguagem e para a literatura parecem indicar aos educadores um percurso pedagógico voltado para a reflexão, para as elaborações próprias e para a autoexpressão, com vistas às negociações de significados entre os participantes do processo educacional. No entanto, esta não parece ser a realidade das escolas brasileiras. Barbara Freitag (1999), em *O livro didático em questão*, relata que a educação brasileira, inclusive nas aulas de leitura e de literatura, ainda é quase totalmente baseada em cartilhas, livros e manuais, materiais selecionados e utilizados de modo pouco reflexivo e pouco criativo pelos

professores, o que submete os estudantes a uma prática repetitiva e vazia de significados pessoais. Já segundo a pesquisadora Maria Luiza Oswald (2003), o despreparo dos professores para o trabalho com a literatura é um dos fatores mais importantes na falta de interesse pela leitura literária.

Vivemos hoje em um mundo em que a tecnologia progride geometricamente e toma conta de nossas vidas. A leitura e a literatura competem pela atenção dos estudantes com o mundo da comunicação instantânea e da realidade virtual. No entanto, apesar das recomendações do Ministério da Educação, não parece ter havido uma mudança paradigmática nas aulas de leitura e de literatura como houve na vida cotidiana. Para que os estudantes de hoje se interessem por “sinais negros sobre páginas brancas – alguns deles representantes de mundos anteriores à era do telefone, da televisão e do computador” (CHURCH, 1997, p. 76) – a leitura deve se tornar uma experiência em si, um evento surpreendente, construtivo, intransferível e irrepetível. Os fundamentos teóricos para essa experiência podem, por sua vez, ser encontrados nos trabalhos de Leslie Steffe (1991) e de Louise Rosenblatt (1964, 1978), educadoras e pesquisadoras que idealizaram, respectivamente, as experiências construtivistas de ensino e a abordagem transacional para a leitura de obras literárias.

As experiências construtivistas de ensino (STEFFE, 1991) consistem na elaboração de atividades para a sala de aula que tomem o estudante como um construtor ativo de suas próprias teorias. Além disso, as atividades planejadas devem criar situações que permitam ao professor – que desempenha também o papel de investigador – sistematicamente observar os estudantes em seu trabalho e fazer inferências a respeito do modo como eles constroem seus conceitos. Essas observações devem habilitar o educador a intervir significativamente no processo de aprendizagem, através de questionamentos que desafiem as elaborações dos estudantes e que os levem a novas construções. Nessas experiências, como o conhecimento é compreendido como a coordenação de esquemas de ação e operação (PIAGET, 2001), a metodologia – os objetivos, os procedimentos, os recursos e a avaliação – de ensino-pesquisa se configura em uma ferramenta investigativa flexível, sujeita a modificações dependendo do modo como o processo se desenvolve. Steffe (1991) ainda afirma que o principal papel do educador-pesquisador construtivista é aprender: sobre os estudantes, o que eles sabem e como eles aprendem, a se comunicar com eles e engajá-los no fazer, refletir e abstrair do processo de aprendizagem, a organizar um ambiente de aprendizagem seguro e desafiador. Por último, a autora nos alerta para o fato de que quaisquer inferências feitas pelo professor-pesquisador a respeito de suas observações contêm

elementos conjecturais e subjetivos, o que significa que devemos nos manter atentos, abertos e flexíveis, especialmente no que tange às impressões que formamos sobre nossos estudantes.

Por sua vez, a abordagem transacional (ROSENBLATT, 1964; 1978) foca o leitor e seu encontro com o texto, um evento que a autora considera único, dadas as peculiaridades subjetivas de cada leitor. Do relacionamento estabelecido entre leitor e texto – uma transação, uma vez que ambos são formados e modificados por influências recíprocas – emerge o *poema*. Assim, para a autora, a literatura não é um objeto de ensino e de aprendizado, mas um fenômeno produzido quando da leitura. Por outro lado, o significado de um texto não repousa sobre o papel, mas é construído pelo leitor no ato da leitura. Cada interpretação é única e pode haver diferentes interpretações para o mesmo texto, mas cada uma delas deve estar circunscrita aos limites estabelecidos pelo texto e pelo campo experiencial do leitor. Na sala de aula, isso se traduz na organização de um ambiente que propicie o encontro e que permita aos leitores a expressão de sua experiência individual com o texto. O educador, nesse contexto, tem a tarefa pivotal de permitir e propiciar as interpretações próprias, sua expressão e justificação. A autora também defende, para fins de avaliação e de interferência no processo interpretativo, a observação atenta de cada leitor em seu processo transacional.

Com base nos trabalhos de Steffe e de Rosenblatt, assim, os procedimentos realizados ao longo do projeto *Leituras Radicais* se configuraram nos seguintes passos:

- A coleta inicial de sugestões, por parte dos participantes, dos textos a serem trabalhados;
- A seleção do texto a ser discutido a cada encontro, dentre as sugestões dos leitores, e a entrega de cópias do texto aos leitores com uma semana de antecedência;
- A leitura individual intensiva do conto sem consulta a fontes adicionais de informação sobre o texto ou sobre o autor;
- O apontamento de elementos que o leitor considera significativos no texto;
- A anotação de quaisquer ideias e emoções percebidas, de conexões estabelecidas e de dúvidas e indefinições experimentadas pelo leitor quando da leitura do texto;
- A busca de uma definição e de uma compreensão pessoal a respeito do tema do texto;
- A organização de uma reflexão sobre o texto, a ser apresentada oralmente no encontro;
- Nos encontros, a apresentação dialogada das reflexões elaboradas, com questionamentos e complementações recíprocos.

A experiência realizada revelou que um projeto construtivista radical no processo de leituras literárias em sala de aula passa por três elementos principais, estreitamente relacionados entre si, que são: a apropriação do texto e a interpretação ativa, o compartilhamento do texto e do mundo e a compreensão do outro, e a responsabilização pelo mundo experiencial e por sua mudança.

Glaserfeld (1996) afirma que, apesar de sermos plenamente responsáveis pela construção de nosso mundo e de nossa realidade, nós o fazemos – boa parte do tempo – de maneira desatenta, por não conhecermos os mecanismos através dos quais realizamos tal construção. O objetivo primordial de uma prática coerente ao construtivismo radical, desse modo, é a busca da compreensão de nossas operações cognitivas, e da percepção de nós mesmos como construtores autônomos e responsáveis por nosso conhecimento e pela própria realidade. No âmbito específico da leitura, o reconhecimento de nós mesmos como construtores ativos passa pela apropriação do texto e pela conquista de uma interpretação autônoma, de uma leitura que seja nossa, embora delimitada pelos sinais inscritos no texto e pela realidade que experienciamos em comunidade.

Por outro lado, a visão construtivista radical afirma que a consolidação de nosso mundo experiencial depende da possibilidade de encontrarmos nas outras pessoas a corroboração do que percebemos e vivemos. Apesar de essa ser uma harmonização apenas presumida, ainda assim ela é indispensável para que possamos crer na realidade que construímos. Considerando o fato de que atuamos – sempre em busca de nossa sobrevivência – com base em nossas percepções, necessitamos nelas confiar. Assim, a continuação de nossa própria existência depende de nossa visão dos outros como legítimos ratificadores de nossa realidade. A vivência de valores construtivistas radicais, assim, tem o potencial de nos levar não só a reavaliar nossa percepção de nós mesmos como também nosso modo de perceber o valor dos outros em nosso mundo. É nesse sentido que o compartilhamento de leituras e interpretações pode ser enriquecedor. No jogo transacional de fala viva e escuta ativa, temos a oportunidade de reforçar, adaptar e modificar nosso modo de ler e compreender, não por imposição ou coação, mas por aceitação e valorização de diferentes percepções.

Acima de tudo, o construtivismo radical nos alerta para nosso poder. Ao contemplarmos o mundo, não apenas lhes atribuímos sentidos, mas, a partir desses sentidos, proferimos palavras e executamos atos que entram nessa teia multirreferencial e multidimensional de significados, discursos e feitos, que é a realidade humana e, nesse processo, influenciemos os outros e suas realidades. Porém, se somos capazes de construir, podemos também reformar. Ao lado de nosso poder, deve vir a deferência diante da complexidade da realidade inesgotável e a sobriedade

diante da noção de que nossas mais consolidadas teorias não passam de elaborações subjetivas e intersubjetivas. Essa combinação de potência e humildade nos propicia a necessária prontidão para a mudança, para a permanente realização de escolhas e para a tomada de decisões mais coerentes com nossos projetos de vida.

Silviano Santiago (1998) sustenta que a pós-modernidade pode ser vista sob diferentes ângulos. Podemos encará-la como um fenômeno irracional e anárquico, ou como uma oportunidade para a manifestação de novos ideais reformistas e democratizantes.

Porém, aos seus próprios olhos, a pós-modernidade é antitotalitária, isto é, democraticamente fragmentada, e serve para afiar a nossa inteligência para o que é heterogêneo, marginal, marginalizado, cotidiano, a fim de que a razão histórica ali enxergue novos objetos de estudo. Perde-se a grandiosidade, ganha-se a tolerância. (SANTIAGO, 1998, p. 127).

Assim, em meio à crise estabelecida, a solução parece às vezes despontar. “O saber pós-moderno [...] aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD, 1998, p. xvii). A palavra-chave aqui é ‘sensibilidade’, ou seja, o aprimoramento da habilidade para perceber. Piaget (2001) já afirmava que nossa percepção do mundo determina o modo como construímos nosso conhecimento a respeito dele e as decisões que tomamos para nele nos mover. Glaserfeld (1996) vai mais longe, ao afirmar que nossa percepção de mundo é o próprio mundo ou, pelo menos, o mundo que conhecemos. Ou seja, nossa percepção produz o único mundo que nos interessa. Desse modo, o começo da mudança necessária talvez resida no aprendizado da percepção, ou na ressignificação da atitude contemplativa e leitora dos elementos de nosso entorno, uma leitura da realidade (FREIRE, 1982), mas também de textos, suportes por excelência da visão humana sobre a realidade.

Portanto, seguindo a sugestão de Santiago, o desenvolvimento do projeto *Leituras Radicais* foi fruto da opção por perceber a pós-modernidade como um terreno fértil para a reflexão e para a construção de novas concepções de ser humano, de conhecimento, de ciência, de educação, de literatura e de leitura. Nós, professores de línguas e de literaturas, só poderemos encontrar nossos estudantes se lhes oferecermos oportunidades de ser, estar e aprender com os outros em nossas salas de aula.

Com o construtivismo radical, aprendemos que não somos observadores da realidade, mas responsáveis por sua própria existência. As leituras – da experiência e de todos os tipos de textos que a guardam – que realizamos, as seleções que fazemos, nossa fala, nosso modo de atuar e de interferir no modo como os outros atuam é a única realidade que existe para nós, a instância em que podemos

refletir, teorizar, imaginar, criar. Somos, desse modo, seus únicos agentes. Em suma, nossas leituras constroem a realidade.

Ler é fazer. Ler é ser, é ser com outros, é conhecer, é integrar, é participar, é mudar. Só podemos assumir nosso papel de agentes quando aprendemos a ler o mundo, quando passamos a atribuir sentido a ele, quando começamos a construí-lo no próprio processo de apreendê-lo. Cada um de nós que deixa de ler a realidade delega a outro que o faz – de seu próprio modo – a responsabilidade por essa construção.

Nessa perspectiva, tanto na vida cotidiana quanto nos ambientes de educação e investigação científica, é necessário abraçar essa visão compreensiva, reflexiva e transformadora de leitura, rompendo com qualquer prática de leitura mecânica, sem uma significação que vá além do ato de ler em si, sem vínculos com a realidade ou com o leitor, conforme denunciadas por Rosenblatt (1964; 1978), por Freitag (1999) e por tantos outros pesquisadores. A leitura de textos de todos os tipos, mas especialmente a literária – por seu caráter de ficção harmonizadora da experiência humana – deve ser um processo de construção de si e do mundo, uma aventura de comprometimento e de transformação. O que deve ser fomentado na escola não é o hábito de ler. Isso não é o suficiente, não é o que muda a realidade. O foco deve ser o interesse pela leitura, o apreço pelos textos, o deleite de interpretar, o desejo de comunicar e, não podemos esquecer, a atenção ao poder de transformar que emana do ato de ler, o poder de fazer o mundo no gesto de contemplá-lo.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AÇÃO educativa. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal>. Acesso em: jan. 2010.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTAÑÓN, Gustavo Arja. Construtivismo, inatismo e realismo: compatíveis e complementares. In: *Ciências e cognição*. v. 10, mar. 2007, p. 115-131.

CHURCH, Gladdys Westbrook. The significance of Louise Rosenblatt on the field of teaching literature. *Inquiry*, v. 1, n. 1, p. 71-77, Spring 1997.

EDMUNDSON, Mark. *Why read?* New York: Bloomsbury, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Cortez/Autores Associados, 1982.

FREITAG, Barbara. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FIKER, Raul. *Vico: o precursor*. São Paulo: Moderna, 1994.

GLASERSFELD, Ernst Von. An introduction to radical constructivism. *Anti-Matters*. n. 2, v. 3, ago. 2008. Disponível em: <http://antimatters.org/ojs/index.php?journal=am&page=article&op=view&path%5B%5D=71&path%5B%5D=64>. Acesso em: dez. 2009.

GLASERSFELD, Ernst Von. *Construtivismo radical: uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GOODMAN, Nelson. *Ways of worldmaking*. Indianapolis: Hackett, 1984.

ISER, Wolfgang. The significance of fictionalizing. *Anthopoetics* – the electronic journal of generative anthropology, Irvine: University of California Irvine, v. III, n. 2. 1997-1998. Disponível em: http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0302/iser_fiction.htm. Acesso em: jan. 2010.

JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. 9. ed. Durham: Duke University Press, 2001.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

OSWALD, Maria Luiza M. B. Literatura e formação: uma leitura de Lima Barreto. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza M. B. (Orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

QUINTÁS, Afonso López. *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

ROSENBLATT, Louise. The poem as event. *College English*, n. 26, p. 123-128, nov. 1964. Disponível em: http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Theory/Rosenblatt-poem%20as%20event.pdf. Acesso em: dez. 2009.

ROSENBLATT, Louise. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

SANTIAGO, Silviano. A explosiva exteriorização do saber. In: LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. p. 125-131.

STEFFE, Leslie P. The constructivist teaching experiment: illustrations and implications. In: GLASERSFELD, Ernst von (Org.). *Radical constructivism in mathematical education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991. p. 177-194.

Recebido: 02.07.2010

Aprovado: 05.08.2010

Contato: <valvent@gmail.com>