

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

## **SUJEITO LEITOR? UMA REFLEXÃO ACERCA DA LEITURA E SUAS INTERFACES COM A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA**

Luciana Dadico (USP)

Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)

[ludadico@usp.br](mailto:ludadico@usp.br)

O fracasso escolar brasileiro possui diversas facetas. No que se refere à leitura – instrumento fundamental de acesso à cultura formal, a ponto de confundir-se com o próprio objetivo da escolarização – os diversos níveis de ensino impõe sucessivos e progressivamente maiores obstáculos a serem vencidos pelo aluno. Ao contrário do que usualmente se supõe, contudo, o prejuízo gerado com o impedimento do acesso à leitura e à escrita nos primeiros níveis de ensino não pode ser repostado. O aprendizado humano possui, sim, uma dimensão temporal, que não pode ser confundida com o tempo do trabalho, transmutado no valor que se deseja inculcar ao ser em formação, atropelando crianças em compromissos inúmeros a furtar-lhes a experiência e os prazeres da infância. A questão é outra: trata-se de fornecer à criança instrumentos para seu desenvolvimento. Se diante de um fracasso escolar acumulado, faz-se mais do que necessária a existência de um programa sério de educação de jovens e adultos, por exemplo, por outro lado é preciso insistir, no caso da leitura, que o tempo perdido pelo aluno em bancos escolares mal propostos não pode ser recuperado a posteriori com programas de *aceleração*. A exclusão que se processa no interior da escola rouba tempo dos alunos, e importa consequências diversas. Uma delas, frequentemente relegada, envolve o fato de que a crescente especialização no mundo do trabalho tem feito encolher cada vez mais o espaço dedicado a uma educação humanista, ampla e genérica, empurrada para as primeiras fases do percurso escolar. Justamente a formação que tem por escopo fornecer o sujeito com elementos para sua constituição subjetiva. É importante apontar para a contradição pedagógica de se relegar a formação genérica às fases iniciais, mas merece grave destaque o fato de que é justamente aí, no início do processo

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



de escolarização, que se localizam os maiores gargalos da educação brasileira, com evidente e gritante prejuízo para a capacidade do sujeito vir a apropriar-se do conhecimento coletivamente construído, e assim construir sua própria participação no mundo.

A invenção da escrita e posteriormente a difusão do livro constituíram elementos absolutamente fundamentais para o desenvolvimento da humanidade de um modo geral, possibilitando ao homem alargar incrivelmente sua capacidade mnemônica e de comunicação. Com o livro, tornou-se possível a promoção de um círculo de acumulação/disseminação do conhecimento dantes inimaginado: o homem passou a acessar e manipular uma quantidade de dados que nem mesmo a massificação dos meios modernos de comunicação oral e televisiva puderam superar. A própria idéia – bastante recente – de começarmos a pensar em uma história da leitura ao invés de pensarmos em uma história da filosofia ou do conhecimento em si, ou da ciência, ou da literatura, como objetos estanques providos de uma realidade destacada da vida cotidiana das pessoas, aproxima-nos do fato de que a humanidade não poderia ter construído uma milionésima parte do que realizou até o presente sem a trajetória nada linear de homens que acessaram livros, os leram, reelaboraram, e a partir deles discutiram e por sua vez também escreveram. Enquanto povo, ao impedirmos o acesso do aluno à leitura em seus diversos níveis, impedimos não apenas o acesso do indivíduo à cultura formal, mas decretamos nossa incapacidade coletiva de criar alternativas para a vida dentro de nosso contexto. Condenados à repetição de trilhas infinitas vezes percorridas, acabamos obrigados a importar não apenas tecnologia externa, mas também sentidos fora de lugar: a vida de cada um de nós explicada em um quadro emoldurado fora de nossa história, e a partir de uma perspectiva exclusivamente outrem. Sob um ponto de vista econômico, perpetua-se o ciclo de exclusão, enquanto do ponto de vista cultural permanecemos consumidores, quando muito de bons artigos, ainda que antropófagos.

Trazer esta questão para o campo da Psicologia faz-se relevante na medida em que a cultura está absolutamente entrelaçada à subjetividade. Necessário dizer, porém,

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



que esta relação, por princípio, apresenta contornos absolutamente variados, e que a concepção de cultura e também de subjetividade aí envolvidas nos portarão a caminhos bastante diversos de reflexão. Faço um exemplo: a associação entre desenvolvimento psicosssexual e cognitivo e o potencial de criação artística do sujeito é tomada como fato inexorável no caso dos testes projetivos; entretanto, que critérios são utilizados atualmente para avaliar a qualidade de um desenho, e conseqüentemente a capacidade do sujeito de fazer uso das técnicas empregadas em sua produção? Até que ponto os psicólogos têm clareza desta correlação? Ou ainda, quando uma pessoa atribui significado a uma figura, faz desta figura um símbolo, que aspectos estão envolvidos nesta representação, e a partir de que ponto de vista a analisamos? Até que ponto esta técnica de interpretação é válida em diferentes contextos históricos, sociais e culturais?

No caso da leitura, estas questões não se apresentam tão evidentes num primeiro olhar. Isto porque tendemos a avaliar a habilidade de leitura como a capacidade de uma pessoa em compreender e reproduzir conteúdos dispostos em um texto escrito, em um sentido único, do texto para o leitor, tomando-se por parâmetro a capacidade do leitor em aproximar-se no maior grau possível de uma outra leitura externa tida por completa e ideal. No caso do aluno em sala de aula, a leitura afirmada correta será aquela do professor, ou, em última instância, do próprio psicólogo. Daí uma primeira questão que pode soar excessivamente relativista quando olhamos de dentro da escola, mas que vem movimentando, há alguns anos, discussões inflamadas entre psicólogos, filósofos, sociólogos e críticos literários: é possível sustentar a existência de uma leitura absoluta do texto escrito?

Até a década de 1960 essa questão simplesmente não se colocava. Os debates estéticos em literatura se concentravam nos aspectos relacionados à produção da obra literária. Enquanto os formalistas se dedicavam principalmente à compreensão dos *mecanismos* textuais que conferiam plasticidade à obra de arte, marxistas e estruturalistas procuravam compreender as condições sociais, culturais (incluindo linguísticas) e econômicas que permitiram o aparecimento da obra dentro de um dado contexto ou *estrutura*. Com seu crescimento enquanto disciplina, a Psicologia,

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



sobretudo a partir do início do século XX, também começará a seguir o *boom* da crítica literária imanentista. Sem dúvida Freud, dentre outras figuras de destaque, deu um passo relevante nesse sentido, na medida em que passará a utilizar conceitos da Psicanálise para encontrar no texto expressões do não dito pelo autor, isto é, aspectos do inconscientes envolvidos na elaboração do texto que não aparecem de forma explícita na obra, mas que poderiam ser interpretados por aquele que lê. Muitos de seus textos caminharão nessa direção, desde *Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen* até *Moisés e o Monoteísmo*, além da própria idéia original do complexo de Édipo como interpretação da tragédia de Sófocles. Contudo, a fortuna da psicanálise como instrumento de crítica literária tornou-se alvo de fortes ataques, sobretudo a partir da metade do século XX, quando passa-se a considerar uma crítica psicanalítica da obra literária infrutífera, desde que suas conclusões não ultrapassavam a afirmação de seus próprios postulados. Tal crítica ganha notável expressão com os trabalhos de Roland Barthes (Barthes, 1969), e seu destaque para a fato de que o texto literário reporta-se a um leitor imaginado, não sendo portanto possível uma crítica literária encerrada na relação texto-autor. A obra de arte é autônoma em relação àquele que escreve. Se a filologia tradicional, afirma Barthes, há por função fixar o senso literal de um enunciado, sem apresentar nenhuma ligação com seus sentidos secundários:

R. Jakobson insistia sobre a ambiguidade constitutiva da mensagem poética (literária); isto significa que esta ambiguidade não depende de uma idéia estética sobre a "liberdade" da interpretação (...): a língua simbólica à qual pertence a obra literária é, por *estrutura*, uma língua plural, o código é feito em modo tal que cada palavra (cada obra) deste gerada há mais de um sentido. (Barthes, 1969, p.46)

Sob esta perspectiva, a tentativa de interpretar a obra por meio da biografia do autor não contribuiria para a compreensão da obra. Não apenas a psicanálise, mas também outras teorias psi empregadas na análise do texto literário passam a ser vistas como "psicologismo", de frágeis pressupostos naturalistas. Tais assertivas não encerram

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



o debate sobre a relação entre Psicologia e Literatura, que, contudo, não desenvolveremos aqui, tendo em vista os fins desta breve exposição.

A partir dos anos 1950, os diálogos entre Psicologia e teoria literária ganham fôlego nos Estados Unidos, por meio da *Reader-Response-Criticism*. Tal movimento despontava na esteira de uma mudança de foco da crítica de arte, que se deslocava da produção em direção à recepção da obra literária. A nova perspectiva vinha ao encontro de uma tendência em curso principalmente na Sociologia, destinada a avaliar o consumo e a formação de público a partir do impacto do rádio e do cinema – contra a qual se voltaram os esforços de Theodor Adorno de 1938 a 1941, em suas pesquisas sobre o rádio e a música popular que o conduziram à formulação do conceito de indústria cultural (Carone, 2003) – estudos relevantes para a compreensão da leitura a partir do uso das *media* nas sociedades modernas.

Dentro à *Reader-Response Criticism*, autores como Stanley Fish e Norman Holland passarão a afirmar que um texto não possui um significado ou valor em si mesmo: adquire sentido apenas no momento em que é lido. A leitura torna-se ela mesma uma *performance*, e o caráter de um texto virá analisado em função de critérios subjetivos do leitor. O contexto em que a obra é *recebida* passa a merecer destaque, o que inclui a história de vida do sujeito e seus caminhos de leitura, relacionados por sua vez, em *comunidades* determinadas de leitores (Fish, 1987).

No campo estrito da teoria literária, desponta aquela que ficou conhecida como a escola de Constança, baseada em um tripé crítico que envolve: a) a denúncia de um modelo positivista de história refletido sob a caricatural idéia de compêndios nacionais de história da literatura, destinados ao uso de uma burguesia ilustrada interessada na solução de "charadas literárias", e sua estipulação de cânones literários voltados à classificação arbitrária de obras tidas como "ápice evolutivo" de um determinado momento da história; b) a crítica ao "subjetivismo" presente nos postulados da escola americana, responsável por uma interpretação arbitrária do texto, que o desconsidera dentro do fenômeno; c) o privilégio dado pelas teorias marxistas e estruturalistas ao

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



autor em detrimento do leitor, o qual vem desconsiderado do ponto de vista analítico quando, ao contrário, este último possui participação crucial para o fato literário.

Nesse sentido, Robert Jauss, um dos maiores expoentes da escola de Constança, irá sustentar a necessidade de uma *estética da recepção*, que considere o leitor "em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa." (Jauss, 1994, p.23). Para uma crítica de orientação marxista o público destinatário acaba incorporado à obra através de sua forma – expressão de verdade de uma obra de arte –, passível de ser identificado, portanto, em uma análise formal desta (Adorno, 2006). Para os teóricos da recepção, porém, o estudo imanentista da obra não esgota a questão da recepção. É necessário averiguar como a obra foi recebida por seu público inicial, de modo a identificar a distância entre o que Jauss chama de *horizonte de expectativa*, ou seja, entre o já conhecido da experiência estética anterior do público e a "mudança de horizonte" exigida pela acolhida à nova obra. Assim é que se torna possível determinar, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter estético de um trabalho literário.

A teoria da recepção parte de pressupostos, alguns deles assumidos seja pelos diferentes críticos marxistas seja pelos formalistas russos, de que o caráter estético de uma obra literária está relacionado ao seu efeito, tanto mais artístico quanto mais capaz de provocar um estranhamento junto ao público, seja ao admirar de um quadro, seja na leitura de uma poesia ou romance. Compreender o que é percebido como *estranho* por alguém é um argumento central não apenas para a crítica de arte, mas também para a Psicologia. Os formalistas russos diriam que existe um procedimento para destacar um objeto de seu cotidiano e transformá-lo em uma obra de arte. Agnes Heller, que ainda hoje oferece por meio de seu conceito de cotidiano (Heller, 1972) as bases para uma psicologia escolar crítica, e com este os instrumentos teóricos para identificarmos as relações cristalizadas no interior da escola, ao lado de Lukács e da chamada escola de Budapeste, dialogou intensamente com a então inovadora escola literária russa, da qual Viktor Šklovskij constituía uma das figuras mais expressivas. Com sua visão da obra de arte como *procedimento*, Šklovskij (1968) elabora uma teoria literária baseada na

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



capacidade do autor em criar imagens estranhas através do texto, conferindo aos objetos um sentido diverso daquele que lhe atribuímos usualmente em nossa vida comum, onde estes normalmente desaparecem imersos no automatismo cotidiano. A criação literária vem assim concebida como um técnica, uma técnica perceptiva de reelaboração de imagens. Ao "procedimento" assim concebido corresponde também a idéia de que o pensamento é constituído por imagens vinculadas aos objetos, bem como à linguagem que os nomeia. Do mesmo modo, um modelo mecânico de percepção, atrelado às ações habituais do sujeito, acaba inserido em um esquema econômico e algébrico, que, se em desuso no campo da literatura, ainda hoje sustenta grande parte dos estudos sobre percepção em Psicologia. Neste caso, é quando o caráter histórico e cultural dos fenômenos associados à percepção cedem lugar a rígidas explicações naturalistas, no momento em que padecem de uma falta de visão acerca da historicidade e da qualidade representativa dos modelos explicativos que contróem enquanto buscam a regularidade dos fenômenos perceptivos.

Ainda que dotados de um mesmo "equipamento" visual e neurológico, contudo, os seres humanos têm sua percepção profundamente afetada pela experiência. Para além da tendência em "completar" as informações faltantes em um objeto, Baxandall (1988) nos mostra como a experiência estética renascimentista ofereceu habilidades perceptivas novas ao expectador de uma obra. A capacidade de discriminar o emprego de técnicas tridimensionais utilizadas na pintura de um afresco, por exemplo, foram gradativamente aprendidas pelo público, que não podia passar indiferente e sem comentários diante de uma obra de arte inovadora em seu gênero. Com o tempo, o artista passa a poder contar com a habilidade do observador na visão de um afresco – elemento fundamental para a compreensão de uma obra como por exemplo *l'Annunciazione* de Piero della Francesca, na capela de São Francisco em Arezzo.

Para além da percepção em si, a própria noção do que seja "estranhamento" é passível de ser retrilhada historicamente (Ginzburg, 1996). É possível recuperar, a partir dos exemplos citados por Šklovskij em sua teoria da prosa as fontes em que ele se baseou para construir sua noção de *estranhamento*, e identificar como esta, longe de

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



encontrar uniformidade conceitual dentro de sua obra, apresenta substancial variação em relação aos próprios autores com quem ele dialoga. Recuperando uma linha de leitura que começa com Tolstói – com o modo como este promove estranhamento ao contar uma história a partir do ponto de vista de um cavalo – e prossegue até o imperador Marco Aurélio, por sua vez inspirado aos estóicos gregos (interessado portanto em um autoaprendizado, olhar para os objetos que o aproximasse da realidade destes), o historiador Carlo Ginzburg torna possível identificar em Tolstói a influência que suas leituras do Iluminismo francês operaram em seu contato com as *Meditações* de Marco Aurélio, que por sua vez afetarão também a recepção do próprio Šklovskij.

A questão em torno do que provoca ou não estranhamento a partir de uma estética da recepção, passa a depender menos do *modo* como o artista compõe sua obra e mais de como a obra se insere em um certo contexto artístico – o que não significa colocar em relação as obras primas daquele período, mas, ao contrário, pensar nas condições em que a obra vem recebida junto a um público determinado, ao qual inicialmente esta se destina (que inclui o eventual acesso a obras de arte de seu tempo). Somos então levados a pensar em quem constitui este público, em sua formação, interesses, ou seja, nos aspectos tanto objetivos quanto subjetivos envolvidos na recepção de uma obra. Tal questão nos abre um amplo leque de reflexões.

Recuperemos por um momento a questão acerca da possibilidade de uma leitura absoluta do texto escrito: do ponto de vista estético, se partimos de um outro critério de definição do caráter artístico de um texto literário, modifica-se também o rol de perguntas que dirigimos ao texto. Pensar a questão a partir de uma estética da recepção implica necessariamente construir uma história da literatura em relação a uma história da leitura. Parte-se do pressuposto de que a leitura de um texto depende de um conjunto de fatores que não se esgota no texto em si, ainda que, diferentemente do postulado pelos teóricos da *Reader-Response Criticism*, esta não passe ao largo do texto, isto é, não depende exclusivamente do leitor. Mas quais fatores, então, estão implicados na leitura de um texto? O que os psicólogos têm a dizer a respeito deste problema?

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Se pensamos exclusivamente em função do texto a ser lido, um primeiro fator a ser considerado se refere à distância posta entre nós e o público inicial da obra. Tal distância pode implicar o estabelecimento de uma relação absolutamente diversa com o texto, uma vez que a obra vem endereçada a leitores de características diversas das nossas. Isto envolve individuar desde o modo como comparativamente efetuamos esta leitura (incluindo posição física, velocidade de leitura, local escolhido) e motivo pelo qual lemos até a possibilidade e qualidade das experiências supostamente compartilhadas por intermédio do texto, além da atribuição de diferentes significados a palavras e expressões, que variam em função do contexto cultural no qual autor, texto, livro e leitor se inserem.

Nas palavras de Darnton, hoje em dia estamos talmodo familiarizados com a leitura, que pensamos compreendê-la em sua intezeza. Entretanto, se verdadeiramente soubéssemos decodificar e extrair os significados de tantos pequenos signos impressos em uma página, estaríamos em condição "de penetrar no mistério mais profundo de como nos orientamos no mundo dos símbolos tecidos em torno nós pela cultura" (Darnton, 1988). Reportando-nos a outras épocas, isso equivale a ver-se diante de *mentalidades* diferentes da nossa, idéia que nos recoloca diante do problema da alteridade: os outros são outros, não pensam como nós. Assim, se desejamos compreender seu modo de pensar, devemos buscar compreender esta diferença.

Num exemplo bastante interessante encontrado nos arquivos da Biblioteca Nacional de Paris, Robert Darnton nos expõe o caso de um leitor do século XVIII chamado Ranson, que nutria grande predileção pelos livros de Jean-Jacques Rousseau. Por meio de sua vasta produção epistolar, endereçada tanto a editores e comerciantes de livros quanto ao próprio Rousseau, tornou-se possível a Darnton esquadrinhar o modo como Ranson lia, comparando-o a um suposto leitor ideal rousseaniano.

No tempo de Ranson, os livros ainda eram feitos à mão. As folhas eram impressas individualmente em papéis quase artesanais, e depois costuradas à mão. Os leitores faziam grande atenção ao exemplar, avaliando seu peso, transparência, elasticidade, impressão dos caracteres, margens. E escreviam cartas reclamando quando

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



o produto recebido não apresentava a qualidade editorial esperada. O livro era degustado como se degusta um bom vinho, como objeto dotado de uma fisionomia, para além de seus conteúdos. As pessoas aprendiam a ler por meio de lições expressas em manuais. É possível retrilhar, dentre as leituras empreendidas por Ranson, a predileção pelo manual de leitura escrito por um certo Viard, dotado de uma teoria sobre o aprendizado das palavras, e pleno de comparações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, mas, para além disso, dotado de um grande conjunto de preceitos morais: as crianças devem, acima de tudo, aprenderem como serem boas; a leitura é um tipo de exercício espiritual, que prepara não para a literatura, mas para a vida.

A pedagogia não encantava muito a Rousseau em *Émile*, mas o tema da leitura, sim. Ali, Rousseau descreve como aprendeu a ler, o tempo passado com o pai na fruição de clássicos literários ao pé do fogo. Os romances eram considerados por ele um perigo à moralidade (assim como a vida mundana de Paris ao tempo de seu rompimento com o partido dos filósofos, de Diderot e D'Alembert). Entretanto, o próprio Rousseau seria responsável por testar sua fórmula de literatura como corrupção, não apenas do ponto de vista do conteúdo de sua produção literária, como no romance em que narra a história de sedução de uma aluna por seu preceptor, mas principalmente por meio da idéia de que os livros só seriam úteis na medida em que os leitores fossem capazes de se "desfazer da bagagem cultural do mundo adulto, e aprender de novo a ler", como crianças. (Rousseau *apud* Darnton, 1988).

Estava aberta a via de uma nova relação entre leitor e texto, que abria as portas para o Romantismo. Recuperava-se um modo de ler que outrora fora dominante, nos séculos dezesseis e dezessete: ler para assimilar a palavra (de Deus), sem intermediários. Debruçando-se sobre o tema da correspondência entre namorados, Rousseau transformava seu leitor em uma espécie de *voyeur*, a ponto de esses, na dúvida sobre a veracidade da história de amor. Não é surpreendente que seus leitores, dentre os quais o próprio Ranson, se correspondessem com ele como se gozassem de uma certa intimidade com o filósofo. Ranson declara amar Jean-Jacques assim como a sua obra: o considerava um amigo, no sentido real da palavra, de quem sempre queria

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



notícias, sobre a saúde, as novas edições de seus livros. Seu filho receberá o nome de Èmile.

Se os textos de Rousseau eram propositadamente responsáveis pela leitura que se fazia deles, também é verdade que *La Nouvelle Heloise* é ilegível hoje: uma obra composta em seis volumes sem nenhuma trama, violência, sexo, nada. Ainda assim, este foi um dos maiores best-sellers do século, e as estatísticas produzidas sob o Antigo regime mostram que a demanda superava a oferta a ponto dos livreiros alugarem o livro por dia, às vezes por hora. Seus leitores arrebatados emocionalmente, liam com as portas fechadas, para chorar à vontade. O rousseunismo constituiu um fenômeno importante na França pré-revolucionária, embora seja difícil dizer em que medida. Ranson é um exemplo de leitor que lia tanto de modo intensivo – lenta e repetidamente, poucos livros e de modo coletivo – quanto extensivamente – quer dizer, consumindo grande quantidade de artigos impressos, como jornais, romances, folhetos, lidos em velocidade e posteriormente comentando-os nas rodas sociais. Os leitores de Rousseau lançavam-se aos livros com enorme paixão.

Procurar a leitura de um texto que nos aproxime de seu sentido original envolve uma imersão cultural no mundo para o qual a obra foi projetada. Isto não se refere apenas a textos compostos em períodos historicamente outros, mas também às obras do presente, que dialogam com uma grande quantidade de realidades culturais diversas. Verdade que quanto mais distantes nos encontramos do horizonte de expectativa da obra, proporcionalmente maiores serão as nossas dificuldades. A começar pelas diferenças linguísticas. Ainda que nos mantenhamos dentro de uma mesma língua, e muitas vezes compartilhando o mesmo repertório de palavras e registro linguístico do autor, ao ler um texto colocamo-nos diante dele como estrangeiro: modo de nos tornarmos capazes de compreendê-lo e contar a respeito do que lemos; transformar o que Kenneth Pike chama de linguagem EMIC (*phonemic*), plena de significados e sons appartenentes a seu contexto, em linguagem ETIC (*phonetic*), embebida de nossos conhecimentos e esforços objetivos.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Quando um aluno torna-se um mero reproduzidor de mensagens cifradas, esta transformação não ocorre – não se corre risco de incompreensão exatamente porque não se leu. Dentro da sala de aula descobrimos que a questão da cópia está articulada à ausência de material didático adequado para consulta, leitura e realização de exercícios – relaciona-se à falta de livros, justamente. A cópia mecânica se faz necessária para suprir a reprodução de conteúdos como requisito para a prática posterior do aluno, e acaba ocupando o espaço da mesma. Condiciona-se a criança a ler sem entender, uma vez que o tempo da cópia é um tempo funcionalmente perdido. Mais do que um texto autônomo, neste contexto, os cadernos escolares acabam se configurando textos de múltiplos autores, quase um mosaico de discursos circulantes no interior da escola. Para fomentar nossa discussão, gostaria de recuperar a questão deixada anteriormente em aberto: Que leitura o psicólogo, tendo em vista a especificidade de seus conhecimentos, pode ou vem a realizar dos materiais produzidos pelo aluno na escola?

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, W. T. (2006 c). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.

BARTHES, Roland.(1969). *Critica e verit *. Torino: Giulio Einaudi Editore.

BAXANDALL, Michael.(1988). *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style*. Oxford: Oxford University Press.

CARONE, Iray. (2003). “Adorno e a educa o musical pelo rádio”. In: *Educa o e sociedade*. Campinas, v.24, n.83, agosto.

DARNTON, Robert.(1988). "I lettori rispondono a Rousseau: la costruzione della sensibilit  romantica". In: \_\_\_\_\_ *Il grande massacro dei gatti: e altri episodi della storia culturale francese*. A cura di Renato Pasta. Milano: Adelphi Edizioni.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



FISH, Stanley.(1987). *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*. Torino: Giulio Einaudi Editori. (Nuovo Politecnico, 158)

GINZBURG, Carlo. "Making Things Strange: The Prehistory of a Literary Device". In: *Representations*, n.56, Special Issue: The New Erudition (Autumn, 1996), p.8-28. California: University of California Press.

HELLER, Agnes.(1972). *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra,

HOLLAND, N. N.(1975). *Five Readers Reading*. New Haven and London: Yale University Press.

JAUSS, H. R. (1994).*A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática (Temas, v.36).

PIKE, K.L.(1954-1960) *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. Glendale, California: Summer Institute of Linguistics.

ŠKLOVSKIJ, Viktor.(1968). "Arte come procedimento". In TODOROV, T. *I Formalisti Russi: Teoria della letteratura e metodo critico*. Prefazione di Roman Jakobson. Torino: Giulio Einaudi Editore. (Piccola Biblioteca Einaudi)