



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# Ler a leitura

Roger Chartier

**Como citar:** CHARTIER, Roger. Ler a leitura. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 21-42.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0541-4.p21-42>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## LER A LEITURA

*Roger Chartier*

Em seu pequeno livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire faz a distinção entre dois sentidos da palavra “ler” (FREIRE, 1982). Um sentido literal: ler é ler letras, palavras, livros. Essa leitura supõe a alfabetização, a aprendizagem escolar, o domínio da palavra escrita. Porém, “ler” tem também um sentido metafórico. Ler é, antes e depois da leitura do livro, “ler” o mundo, a natureza, a memória, os gestos, os sentimentos – tudo aquilo que Paulo Freire designa com um neologismo: *palavramundo*. Ler a leitura, como indica o título de meu artigo, é talvez entender as relações entre esses dois sentidos do verbo “ler”, considerando, por um lado, a especificidade da leitura dos livros – o que deve evitar o perigo do uso descontrolado e excessivo da palavra, como se toda “leitura” fosse governada pelas regras que caracterizam a decifração de textos –; e, por outro lado, os processos que organizam, segundo lógicas muito diferentes, a compreensão imediata do mundo ou das experiências da existência.

Em 1968, em um ensaio que chegou a ficar famoso, Roland Barthes associava a nova onipotência do leitor com a morte do autor (BARTHES, 1968). Destronado de sua antiga soberania pela linguagem ou “[...] pelas múltiplas escritas que surgem desde diversas culturas e que estabelecem entre si uma relação de diálogo, de paródia e de oposição”, o autor deve ceder sua superioridade ao leitor, entendido como “[...] aquele que reúne em um mesmo campo todas as marcas que constituem o escrito.” (BARTHES, 1968, p. 69). O lugar da leitura era, pois, visto

como aquele no qual se reordena o sentido plural, móvel e instável do texto, como o lugar onde o escrito, seja qual for, adquiere sua significação. No entanto, pouco tempo depois do reconhecimento do nascimento do leitor, se multiplicaram os diagnósticos que anunciaram a sua morte. Esses diagnósticos se apresentam hoje de três formas.

## PRÁTICAS DE LEITURA

A primeira morte remete às transformações das práticas da leitura. Na França, a comparação das pesquisas estatísticas referentes às práticas culturais, ainda que não mostrem uma diminuição da porcentagem global de leitores – já que, tanto em 2008 quanto em 1973, 70% dos pesquisados dizem ter lido pelo menos um livro no ano anterior –, ao menos indicam a diminuição da proporção dos *forts lecteurs*, ou seja, dos leitores que leem mais de vinte livros por ano. Essa diminuição é particularmente importante entre os leitores de nove a cinco anos, do sexo masculino, o que tem como consequência uma “feminização” da leitura (DONNAT, 2012).

Por outro lado, as pesquisas sociológicas voltadas para os jovens entre treze e dezessete anos registram uma diminuição da leitura e, sobretudo, a pouca importância que o livro ocupa na representação que esses jovens fazem de si mesmos (BAUDELOT; CARTIER; DETREZ, 1999). Uma investigação recente, baseada em entrevistas e questionários a quatro mil jovens franceses de onze, treze, quinze e dezessete anos, reforça ainda mais esse diagnóstico. Em 2008, 33% das crianças de onze anos diziam ler livros todos os dias e somente 15% declararam não ler quase nunca. Com os adolescentes de dezessete anos, as proporções são muito diferentes: somente 9% disseram que liam todos os dias e 47% que nunca ou quase nunca liam. A conclusão é clara: a adolescência é o momento decisivo em que acontece o distanciamento dos suportes tradicionais da cultura escrita e da leitura (MERCCKLÉ et al., 2010). Desde os anos oitenta do século XX, cada geração entra na idade adulta com o nível de práticas de leitura inferior ao nível da geração anterior.

Devemos, no entanto, matizar, relativizar essas observações. Por um lado, ler não é apenas ler livros, e ler não é só ler objetos impressos. Os *digital natives* são leitores de revistas e outros textos eletrônicos, e

não somente usuários de jogos eletrônicos ou escritores de *emails* ou *SMS* (EVANS, 2011). Por outro lado, ler não é somente ler um texto da primeira até a última linha. A história da leitura nos tem ensinado sobre a diversidade das práticas designadas pela palavra “leitura”: ler em voz alta para os outros ou para si e ler silenciosamente, ler intensivamente ou extensivamente, ler para o estudo ou ler para o prazer, ou, como disse Umberto Eco, ler *libri da legere* e ler *libri da consulta*. Devemos levar em conta essas variadas formas de ler – que se tornaram contemporâneas com o passar dos séculos – antes de estabelecer um diagnóstico generalizado sobre a perda da leitura, que não pode ser imediatamente deduzida da diminuição da leitura de livros.

### A CRISE DA EDIÇÃO

As conclusões que podem ser tiradas das políticas editoriais têm reforçado a certeza de que existe uma crise da leitura e uma morte do leitor. Essa crise, que não exclui os gêneros de ficção, é mais fortemente sentida na edição de livros de ciências humanas e sociais. Em ambos os lados do Atlântico, os efeitos dessa crise são comparáveis, ainda que as causas principais não sejam as mesmas. Nos Estados Unidos, o dado essencial é a redução drástica da aquisição de *monographs* por parte das bibliotecas universitárias, cujos orçamentos estão sendo devorados pelas compras de publicações periódicas em ciências exatas, que, em alguns casos, alcançam cifras consideráveis de até dez e quinze mil dólares por ano. A isso se deve a resistência das *academic presses* em publicar livros considerados como demais especializados: teses de doutorado, monografias, livros de erudição (DARNTON, 1999, 2009).

Na França, uma prudência editorial semelhante, que limita as tiragens, responde sobretudo à redução de compras pelos *forts lecteurs* – que não eram somente professores ou estudantes. Para o setor de ciências humanas e sociais, os dados estatísticos compilados na França pelo *Syndicat National de l'Édition* mostram que, a partir da década de noventa do século XX, uma diminuição do número global de livros vendidos foi acompanhada por um aumento do número de títulos publicados, destinado a ampliar a oferta e, assim, mitigar com alguns possíveis sucessos as dificuldades eco-

nômicas das empresas. As consequências sobre as políticas editoriais foram a contração das tiragens médias, uma grande prudência diante das obras consideradas muito especializadas e das traduções e a preferência por publicar manuais, dicionários, enciclopédias ou biografias.

No caso da diminuição da leitura por parte dos adolescentes, devemos entender um duplo paradoxo. Em primeiro lugar, a generalização do acesso ao ensino secundário e o prolongamento do tempo de escolarização foram traduzidos por um retrocesso no crescimento da leitura de livros (SIMON, 2012). Penso que se poderia dizer o mesmo da defasagem entre a massificação do acesso aos estudos universitários e uma menor importância outorgada à leitura e ainda menos à compra de livros por parte dos estudantes, que preferem fotocópias ou consultas à *wikipedia* (SUPIOT, 2001).

O segundo paradoxo próprio da edição de livros para crianças e adolescentes consiste no contraste entre o retrocesso das práticas de leitura dos jovens e o crescimento espetacular do volume de negócios desse setor editorial. Na França, seu balanço econômico global ou *chiffre d'affaires* passou de 202 milhões de euros, em 2001, a 362 milhões, em 2011 (SYNDICAT NATIONAL DE L'ÉDITION, 2012). Hoje, os livros para jovens constituem o quarto setor da atividade editorial (depois da literatura, dos livros práticos e da edição escolar) e mais de 20% da compra de livros. No mesmo período, as livrarias especializadas nesse setor sofreram diminuições em seu faturamento, mesmo que inferiores ao de outras livrarias, mas em torno de 10 a 20%. Esse último fenômeno pode ser explicado pelos novos hábitos de compras de livros: pela internet, nos supermercados e nos *megastores* multimídias. Mais difícil de compreender é o desnível entre o crescimento da produção editorial para jovens e a drástica redução das práticas de leitura desses mesmos jovens. Devemos pensar, então, que as respostas das pesquisas ocultam as práticas efetivas, em uma época na qual apresentar-se como leitor não é valorizado, particularmente no caso do sexo masculino? Ou, ainda, que os livros comprados não são lidos? Ou que seus leitores são os adultos que compram os livros e não os adolescentes para os quais os livros são escritos e publicados? Somente novas investigações poderão sugerir respostas a essas perguntas.

## NORMAS ESCOLARES E PRÁTICAS DE LEITURA

Em uma terceira perspectiva, a morte do leitor e o desaparecimento da leitura são concebidos como consequência inevitável da civilização da tela, do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica. Tal perspectiva desconsidera que as telas do presente não são mais somente as de McLuhan (McLUHAN, 1962). Ao contrário das telas do cinema ou da televisão, as telas do presente propõem textos, não somente textos, certamente, mas também textos, muitos textos. A antiga oposição entre, de um lado, o livro, a escrita, a leitura e, de outro, a tela e a imagem, tem sido substituída por uma situação nova caracterizada pelo aparecimento de um novo suporte para a cultura escrita. Daí surge um laço paradoxal entre a terceira revolução do livro – que transforma as modalidades de inscrição e transmissão dos textos, como fizeram a invenção do *codex* e da imprensa – e o tema obsessivo da morte da leitura e do leitor. Compreender essa contradição supõe olhar para o passado e comparar os efeitos das revoluções anteriores com as mudanças do presente.

No século XIX, os livros didáticos afirmam enfaticamente que o verdadeiro conhecimento se encontra nos livros e só nos livros. Um método de ensinar a leitura e escrita francesa para as escolas primárias, publicado por Eugène Cuissart, em 1882, se dirige assim aos alunos que já aprenderam a ler: “Agora você pode ler, e em breve você será capaz de ler sozinho boas histórias nos livros. Todo o saber humano está nos livros. Se você pode ler, você pode tornar-se sábio.” (CUISSART, 1882 apud CHARTIER, A. M., 2007, p. 128). Os inimigos contra os quais se deve fundar a aprendizagem escolar são práticas empíricas, as superstições arcaicas, os falsos conhecimentos repassados pela tradição oral. A leitura é a única maneira de aprender. Daí a ambição da escola primária, segundo o modelo francês: oferecer um livro didático, um livro de leituras que é como um livro dos livros, constituído de breves textos e extratos de obras que transmitem múltiplos saberes (história, geografia, ciências morais, físicas e naturais, economia doméstica, higiene etc.). Portanto, é necessário procurar nos alunos as competências de ler (e escrever) que lhes permitam transformar a aprendizagem escolar em uma ferramenta de conhecimento, cujo objetivo é aprender a ler segundo regras e regulamentos.

Com os progressos da alfabetização e a diversificação de produtos impressos, o século XVIII e, ainda mais, o XIX, conheceram uma grande dispersão dos modelos de leitura. Forte é o contraste entre, por um lado, a imposição das normas escolares que tendem a definir um modelo único, codificado e controlado de leitura e, por outro lado, a extrema diversidade das práticas de várias comunidades de leitores, tanto as que estiveram anteriormente familiarizadas com a cultura impressa quanto as formadas por recém-chegados ao mundo da escrita: crianças, mulheres, trabalhadores. O acesso de quase todos à capacidade de ler, tal como estabelecido no final do século XIX, em várias partes da Europa, instaurou uma forte fragmentação das práticas de leitura.

Essa fragmentação levou a reforçar dois elementos encontrados nos primeiros séculos da modernidade. De uma parte, multiplicaram-se produtos impressos dirigidos aos leitores populares: coleções baratas, publicações por entregas, folhetins, revistas ilustradas etc. Desse ponto de vista, a produção e a circulação da cultura impressa mostram as mesmas mudanças fundamentais em todas as partes da Europa: a entrada em uma economia de mercado que produz um novo público leitor, a partir da oferta de novos produtos editoriais, e a multiplicação das bibliotecas escolares e públicas, vinculadas ou não ao fenômeno associativo dos gabinetes de leitura.

Na Espanha novecentista, por exemplo, a manutenção de altos níveis de analfabetismo, tal como se apresentam nas estatísticas, baseadas nos percentuais de assinaturas, não deve fazer esquecer a crescente presença de impressos efêmeros e baratos dentro das classes populares, incluindo analfabetos. Nas cidades, pelo menos, a grande circulação dos periódicos, folhetos, calendários, almanaques possibilitou uma grande familiaridade com a cultura impressa, possivelmente transmitida através da leitura em voz alta. Então, não devemos limitar a população de “leitores” unicamente aos alfabetizados. Não devemos tampouco isolar os objetos impressos (livros ou revistas) das outras formas de presença da escrita: os cartazes manuscritos, as inscrições gravadas, os escritos pintados encontrados nas ruas, nos cemitérios, nos edifícios públicos, nas casas. Na paisagem escrita urbana, essa onipresença dos textos escritos produz uma aculturação na escrita fora das aprendizagens escolares (BOTREL, 1993).

Outra característica comum em toda a Europa é a constituição, no século XIX, de um “campo literário” polarizado entre a “literatura industrial”, dirigida ao mercado crescente de leitores, e as formas cultas, da “arte pela arte”, ou o saber erudito, cujas criações circulam dentro do público restrito dos *happy few*. Estabelece-se um vínculo forte entre a reivindicação de uma cultura “pura”, subtraída das leis econômicas de produção, distanciada do entretenimento “popular”, governada pela cumplicidade estética e intelectual entre autores e leitores, e, por outra parte, os progressos de uma literatura comercial, dominada pelo capitalismo editorial e dirigida ao “grande público”. Essa polarização introduziu uma forte diferença entre os escritores que tentaram viver de sua pena e os quais não poderiam sobreviver sem se porem a serviço dos editores que publicavam os gêneros mais populares, e autores cuja existência não dependia da escrita, mas de outro trabalho (professor, advogado, empregado da administração) e que eram assim libertados das exigências do mercado editorial.

Convém, no entanto, matizar essas oposições fortemente percebidas pelos contemporâneos. Em primeiro lugar, a definição escolar das obras legítimas multiplicou a leitura por parte de leitores populares de obras transformadas em patrimônio comum. Antologias e coleções deram uma forma editorial a uma série de obras e autores que identificavam a produção literária nacional. Isso foi feito a partir de eleições e exclusões que compuseram um repertório literário canônico. Graças às bibliotecas populares e às coleções baratas de obras clássicas ou recentes, os leitores artesãos ou trabalhadores comuns compartilharam, ainda mais nos séculos XVI e XVII, os mesmos textos que os membros da elite. Contudo, como mostram as autobiografias operárias, liam essas obras canônicas de uma forma intensiva, baseada na repetição e na memorização. Reliam mais que liam, compartilhavam ao menos os textos lidos em voz alta; e os copiavam e memorizavam. Mobilizavam, para apropriar a literatura sábia e legítima, as práticas de leitura que haviam duradouramente caracterizado sua relação com os folhetos de cordel.

Multiplicaram-se também livros instrutivos dirigidos a esses mesmos leitores. Pura Fernández descreve deste modo as características formais dos livros úteis: “[...] capas e papel resistente, formato manejável, tendência ao agrupamento de títulos em coleções e bibliotecas de aspecto



sóbrio mas cuidado, o estímulo das ilustrações que orientam a leitura.” (FERNÁNDEZ, 2003, p. 674). Em toda a Europa, essas “bibliotecas” sem muros propuseram aos leitores volumes de divulgação científica ou histórica. Na França, a *Bibliothèque Charpentier* inaugurou, em 1828, esse tipo de coleção com seu pequeno formato (in-8° Jesus), seu preço baixo (3,50 francos por livro) e suas várias séries dedicadas à publicação de autores clássicos e contemporâneos: A “Biblioteca francesa” (dividida entre “Literatura antiga” (ou seja, medieval), “Memórias e Correspondências”, “Clássicos do XVI, XVII e XVIII”, “Escritores contemporâneos”), as “Bibliotecas inglesa, alemã, italiana, espanhola”, as “Bibliotecas” gregas e latinas (na tradução), a “Biblioteca filosófica” (dividida em “filosofia médica”, “Filosofia e Ciência”, “Filosofia e Religião”). A dimensão do conhecimento entrava, assim, em um projeto que fundamentalmente tratava de construir um repertório de obras literárias canônicas para o leitor sem muitos recursos.

Mesmo antes da *Bibliothèque Charpentier*, em 1825, outra coleção foi dedicada à divulgação da ciência e das artes, a *Encyclopédie portative ou Résumé universel des sciences, des lettres et des arts*. O próprio título insiste no caráter portátil, e a dimensão de resumo dos conhecimentos dos livros indica claramente que o projeto se inscreve na herança do modelo enciclopédico dos dicionários do Iluminismo. Três anos depois, a *Encyclopédie populaire, ou les sciences, les arts et les métiers mis à la portée de toutes les classes* propôs uma série de tratados sobre os diversos conhecimentos humanos, traduzidos do inglês a partir da *Library of Useful Knowledge*, inspirada na filosofia utilitarista e publicada pela *Society for the diffusion of useful knowledge*. Muitas bibliotecas enciclopédicas seguiram, cujos títulos destacavam a utilidade do conhecimento que propunham ou a universalidade social de seu público: a *Bibliothèque populaire*, em 1832, a *Bibliothèque des connaissances utiles*, em 1842, e a *Bibliothèque pour tout le monde*, em 1849 (OLIVERO, 1999).

Na Espanha, as leituras instrutivas apoderaram-se, na segunda metade do século, dos 75 volumes da *Biblioteca enciclopédica popular ilustrada*, publicadas em Madrid, entre 1877 e 1884, ou os 136 volumes da *Biblioteca universal ilustrada. Coleção de obras históricas e literárias*, editada em Barcelona, a partir de 1887.

## OS PERIGOS DO LER

No século XIX, o crescimento da produção impressa dirigida aos leitores populares tinha seu duplo perigo: a invasão das leituras por “maus livros” ou, pior ainda, os livros de entretenimento que não são livros, mas folhetos de cordel, publicações por entregas, revistas ilustradas. Daí, as condenações e as censuras desses textos que afastam o conhecimento transmitem maus exemplos e corrompem os leitores. Com uma insistência ainda mais forte, repetem-se denúncias, tão comuns no século XVIII, das más leituras e dos maus leitores – ou leitoras. Os diagnósticos dos tempos das Luzes designavam os efeitos fisicamente desastrosos da captura do leitor pela ficção. Enunciavam de maneira nova, apoiando-se nas categorias da psicologia sensualista, as denúncias mais antigas dos perigos que pesavam sobre o leitor das obras de imaginação. Por exemplo, em Castela do Século de Ouro, um forte laço unia três elementos: a referência repetida do motivo platônico da expulsão dos poetas da República; o uso de um léxico de alienação (embelezar, maravilhar, encantar) para caracterizar o esquecimento do mundo real pelo leitor de fábulas; e a consciência de que os progressos da leitura em silêncio e em solidão favoreciam muito mais do que as leituras feitas em voz alta, para os outros ou para si mesmo, a confusão entre o mundo do texto e o mundo do leitor.

No século XVIII, o discurso se medicalizou e construiu uma patologia do excesso de leitura, considerado uma enfermidade individual ou uma epidemia coletiva. A leitura sem controle é perigosa, porque associa a imobilidade do corpo com a excitação da imaginação. Portanto, produz os piores males: a obstrução do estômago e dos intestinos, a desordem dos nervos, o esgotamento físico. Os profissionais da leitura, os homens de letras, são os mais expostos a esses efeitos, fontes da enfermidade que é por excelência sua: a hipocondria. O exercício solitário da leitura conduz a um desvio da imaginação, à rejeição da realidade, à preferência outorgada à quimera. Daí provém a proximidade entre os excessos de leitura e os prazeres sexuais solitários. Ambas as práticas produzem os mesmos sintomas: palidez, inquietação, prostração. O perigo é maior quando a leitura é a leitura de um romance e o leitor, uma leitora retirada à solidão. A relação com o escrito foi assim pensada a partir dos seus efeitos corporais. Semelhante “somatização”, que indica uma forte mutação das representações da relação com os livros, permanecerá

durante o século XIX e fundamentará o enfoque particularmente nas aprendizagens escolares, sobre as leituras “corretas”, tanto pelo conteúdo dos textos quanto pelas posturas dos leitores.

É contra essas representações, que se multiplicaram as advertências contra os perigos das “más leituras”, que se afirmou a definição da leitura como instrumento privilegiado ou único de acesso ao conhecimento do mundo, do passado, da sociedade ou de si mesmo. A certeza de que todo o conhecimento se encontra nos livros, pelo menos nos “bons livros”, não foi unicamente uma ideia das autoridades ou dos doutos, porém, esta mobilizou os esforços dos “novos leitores”, que conquistaram a leitura e a escrita para entender e, possivelmente, transformar o mundo injusto no qual viviam.

Uma tensão que atravessa toda a história da cultura escrita é a que enfrenta as autoridades, que tentam impor o controle ou o monopólio sobre o escrito, contra todos aqueles e, mais ainda, aquelas para quem o saber ler e escrever foi a promessa de um melhor controle de seu destino. Os confrontos entre o poder estabelecido pelos poderosos sobre a escrita e o poder que a sua aquisição confere aos mais fracos se opuseram à violência exercida pelo escrito, em sua capacidade de fundamentar, como Vico enunciou, em 1725, “[...] a faculdade dos povos de controlar a interpretação dada pelos chefes da lei.”

Impresso ou manuscrito, o escrito tem sido permanentemente investido com um poder ao mesmo tempo desejado e temido, necessário e perigoso. É possível ler o fundamento de tal ambivalência no texto bíblico, com a menção do livro comido, como aparece no Apocalipse de João, X, 10: “E tomei o pequeno livro da mão do anjo e o devorei, e era doce na minha boca como o mel; e quando o havia devorado, foi amargo na minha barriga”. O livro dado por Deus é amargo, como o conhecimento do pecado, e doce, como a promessa de redenção. A Bíblia, que contém o livro da Revelação, foi ela mesma considerada um livro poderoso, que protege e conjura, aparta as desgraças, afasta as maldições. Em toda a Cristandade, o livro sagrado foi objeto de usos propiciatórios e protetores que não supunham necessariamente a leitura de seu texto, entretanto, que exigiam sua presença material o mais próximo possível dos corpos.

O livro é, portanto, o depósito de conhecimentos poderosos, mas temíveis. Caliban, que o sabe, pensa que o poder de Próspero será destruído, se forem capturados e queimados seus livros: “*Burn but his books*”. Mas os livros de Próspero não são mais do que um único livro, que lhe permite submeter a sua vontade a natureza e os seres. Esse poder demiúrgico representa uma terrível ameaça para quem o exerce, e copiar nem sempre consegue afastar o perigo. O livro deve desaparecer, afundado nas profundezas das águas: “E aí onde jamais caiu a sonda/eu vou afundar o meu livro [*I’ll drown my book*]”. Três séculos mais tarde, Borges nos ensina que é em outras profundidades, aquelas das prateleiras da Biblioteca Nacional na Rua México, em Buenos Aires, onde deveria ser sepultado um livro que, por ser de areia, não era menos inquietante. Se, evidentemente, deve-se ler para aprender, é necessário também aprender o que se deve ler, e como se deve lê-lo. Assim, expressam-se de maneira contundente dois temores contraditórios que habitaram a Europa moderna e que, todavia, nos atormentam nos dias de hoje: por um lado, o medo ante a proliferação indomável dos escritos, a multiplicação de livros inúteis ou corruptores, a desordem do discurso, e, por outro, o medo da perda, da falta, do esquecimento. É uma tensão comparável, que caracteriza os nossos tempos, em confronto com os desafios de uma nova forma de inscrição, comunicação e leitura dos textos.

## LER FRENTE À TELA

A revolução digital modifica tudo de uma vez: os suportes da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação e as maneiras de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade. A invenção da imprensa não modificou as estruturas fundamentais do livro, composto, tanto antes como depois de Gutenberg, por folhas e páginas reunidas em um mesmo objeto. Nos primeiros momentos da era cristã, essa nova forma do livro, a do *codex*, se impôs e se substituiu no rolo ou *volumen*, no entanto, não foi acompanhada de uma transformação da técnica de reprodução dos textos sempre assegurada pela cópia manuscrita. E, por mais que a leitura tenha conhecido várias revoluções, identificadas ou discutidas pelos historiadores, todas ocorreram durante a grande duração do *codex*: são as conquistas medievais da leitura silenciosa e visual, a paixão por ler que

caracterizou o tempo das Luzes, ou, a partir do século XIX, a entrada na leitura dos recém-chegados: os meios populares, as mulheres e as crianças, dentro ou fora da escola (CAVALLO; CHARTIER, R., 1997).

Ao romper o antigo laço entre os textos e os objetos, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita. Apesar da inércia do vocabulário que procura domesticar a novidade, denominando-a com palavras familiares, os fragmentos de textos que aparecem nas telas não são páginas, mas composições singulares e efêmeras. E, contrariamente a seus antecessores, rolo ou *codex*, o livro eletrônico não se diferencia das outras produções da escrita pela evidência de sua forma material.

A descontinuidade existe inclusive nas aparentes continuidades. A leitura diante da tela é uma leitura descontínua, segmentada, ligada mais ao fragmento que à totalidade. Não seria talvez, por esse motivo, a herdeira direta das práticas permitidas e suscitadas pelo *codex*? Este último convida a folhear os textos, apoiando-se em seus índices ou mesmo a “saltos e cabriolas”, a “*sauts et gambades*”, como dizia Montaigne. É o *codex* e não o computador que convidou a comparar diferentes passagens, como queria a leitura tipológica da Bíblia, ou a extrair e copiar citações e frases, assim como exigia a técnica humanista dos lugares comuns. Contudo, a similitude morfológica não deve levar ao engano. A descontinuidade e a fragmentação da leitura não têm o mesmo sentido, quando estão acompanhadas da percepção da totalidade textual contida no objeto escrito, tal como propõe o *codex*, e quando a superfície luminosa da tela onde aparecem os fragmentos textuais não deixa ver imediatamente os limites e a coerência do *corpus* (livro, número de revista ou de periódico) de onde foram extraídos.

A descontextualização dos fragmentos e a continuidade textual que não diferencia mais os diversos discursos a partir de sua materialidade própria parecem contraditórias com os procedimentos tradicionais do aprender lendo, que supõe tanto a compreensão imediata, graças à sua forma de publicação do tipo de conhecimento que se pode esperar de um discurso, quanto a percepção das obras como obras, ou seja, em sua identidade, totalidade e coerência. A revolução digital não está sem riscos, como mostra a inquietante capacidade do mundo eletrônico em dar credibilidade às falsificações ou erros e em submeter a hierarquia dos conhecimentos à

lógica econômica das mais poderosas empresas multimídia. Esses temores são justificados e devem inspirar possíveis dispositivos para limitar os efeitos inquietantes da revolução digital. Porém, não devem deixar esquecer outras realidades mais promissoras.

O sonho da biblioteca universal parece hoje mais próximo de tornar-se realidade do que nunca esteve, mais ainda do que na Alexandria dos Ptolomeus. A conversão digital das coleções existentes promete a construção de uma biblioteca sem muros, onde se poderiam acessar todas as obras que foram escritas ou publicadas em algum momento, e todos os escritos que constituem o patrimônio da humanidade. A ambição é magnífica, e, como escreve Borges, não sem ironia, quanto a sua Biblioteca de Babel: “[...] quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade.” (BORGES, [1941] 1997, p. 92). Todavia, seguramente, a segunda impressão deve ser uma interrogação sobre o que implica essa violência exercida sobre os textos dados a ler sob formas que não são mais aquelas em que se apresentavam para seus leitores do passado. De novo se poderia dizer que semelhante transformação encontrou precedentes. Foi no *codex*, e já não nos rolos de sua primeira circulação, que os leitores medievais e modernos se apropriaram das obras antigas, ou, ao menos, daquelas que puderam ou quiseram copiar. Seguramente. Entretanto, para compreender os significados que os leitores deram aos textos dos quais se apoderaram é necessário proteger, conservar e compreender os objetos escritos que os transmitiram. A “felicidade extravagante” provocada pela biblioteca universal poderia tornar-se uma impotente amargura, se se traduzisse na rejeição, ou, pior ainda, na destruição dos objetos impressos que alimentaram ao longo do tempo os pensamentos e sonhos daqueles e daquelas que os leram. A ameaça não é universal, e os incunábulo não têm nada a temer; porém, não ocorre o mesmo com as mais humildes e recentes publicações – por exemplo, os periódicos.

Ao mesmo tempo em que modifica as possibilidades do acesso ao conhecimento, a revolução digital transforma profundamente as modalidades das argumentações e os critérios ou recursos que podem mobilizar o leitor para aceitá-las ou rejeitá-las. Por um lado, a textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações ou demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como implica a inscrição de

um texto sobre uma página, mas que pode ser aberta e relacional, graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais. Por outro lado, e como consequência, o leitor pode comprovar a relevância de qualquer análise, consultando por si mesmo os textos (além das imagens, das palavras gravadas ou das composições musicais) que são o próprio objeto de estudo, naturalmente, se estiverem acessíveis em uma forma digital.

Semelhante possibilidade transforma as técnicas clássicas da prova (notas de pé de página, citações, referências bibliográficas) que supunham que o leitor tivesse confiança no autor, sem ter a possibilidade de colocar-se na mesma posição que ele, frente aos documentos analisados ou utilizados. Nesse sentido, a revolução digital constitui também uma mutação epistemológica que modifica os modos de construção e acreditação dos discursos do saber. Pode-se, assim, abrir novas perspectivas à aquisição de conhecimentos outorgada pela leitura.

Mesmo sem nos projetarmos em um futuro ainda incerto e desconhecido e concebendo o livro eletrônico em suas formas e seus suportes atuais, continua pendente uma questão: a da capacidade desse novo livro de encontrar ou produzir seus leitores. A longa história da leitura mostra que as mutações na ordem das práticas frequentemente são mais lentas que as revoluções das técnicas. Novas maneiras de ler não se impuseram imediatamente depois da invenção da imprensa. Do mesmo modo, as categorias intelectuais que associamos ao mundo dos textos perduraram com as novas formas do livro eletrônico. Lembremos que, depois da invenção do *codex* e do desaparecimento do rolo, o “livro”, entendido como a divisão textual de uma obra, tal como a parte ou o capítulo, correspondeu com frequência à quantidade de texto que continha um antigo rolo (CANFORA, 2002).

Porém, não devemos menosprezar a originalidade do nosso presente: as diferentes revoluções da cultura escrita que, no passado, estavam separadas se apresentam hoje simultaneamente. Na verdade, a revolução do texto eletrônico é ao mesmo tempo uma revolução da técnica de produção e reprodução dos textos, uma revolução da materialidade e da forma de seu suporte e uma revolução das práticas de leitura. Substitui a proximidade física que vincula os vários textos copiados ou impressos em um mesmo livro (ou uma revista, ou um periódico) por sua distribuição nas arquiteturas lógicas que governam os bancos de dados, as coleções digitais

ou as publicações eletrônicas. Por outro lado, redefine a materialidade das obras, porque desata o laço visível entre um texto e o objeto que o transmite, e dá ao leitor, e não ao autor ou editor, o domínio sobre a forma e o formato das unidades textuais que queira ler. Assim, é todo o sistema de percepção e de uso dos textos que se encontra transformado.

## PROMESSAS E INCERTEZAS

Apoiado nessas mudanças, o mundo digital pode dar realidade aos sonhos, nunca alcançados, que o procederam. Da mesma forma que a biblioteca de Alexandria (CANFORA, 1986), promete disponibilidade universal de todos os textos que foram escritos, de todos os livros que foram publicados. Como as práticas dos humanistas renascentistas (SHERMAN, 2007), o mundo digital outorga a colaboração do leitor, que pode escrever ele mesmo no texto aberto e na biblioteca sem muros dos escritos eletrônicos. Como o projeto dos Iluministas, define um espaço público em que, conforme desejou Kant (1784), cada indivíduo pode e deve fazer, sem restrições, nem exclusões, um uso público da sua razão e comunicar por escrito suas opiniões. Nesse sentido, o mundo digital é muito mais que uma nova técnica de composição, transmissão e apropriação da escrita. Certamente, permite a digitalização dos textos já escritos, a produção de textos nascidos como digitais ou práticas de escrituras inéditas, como as dos *blogs* e redes sociais. Entretanto, promete também tanto a transformação das categorias mais fundamentais da experiência humana, como, por exemplo, as noções de amizade multiplicada até o infinito, ou de identidade oculta ou exibida, quanto a invenção de novas formas de cidadania – ou de controle e de censura (DOUEIHI, 2008, 2011).

Como na época da invenção da imprensa, porém de maneira mais intensa, nosso presente digital está atravessado por tensões entre diferentes futuros possíveis: a multiplicação de comunidades separadas, cimentadas pelos usos específicos das novas técnicas; a apropriação, por parte das empresas mais poderosas, do controle sobre a constituição e difusão das bases de dados, ou da produção e circulação da informação, ou mesmo da constituição de um público universal definido pela participação de cada um de seus membros na construção coletiva dos conhecimentos, ou o in-



tercâmbio de ideias, discursos e sentimentos. A comunicação à distância, livre, gratuita e imediata que a rede permite pode dar realidade a qualquer dessas virtualidades.

Assim, a grande conversão digital do presente pode levar à perda de toda referência comum, à separação radical das identidades, à exacerbação dos particularismos. Ao contrário, pode impor a hegemonia de um modelo cultural único, de uma língua dominante e a destruição mutiladora das diversidades (CHARTIER, R., 2004). Todavia, pode igualmente produzir uma nova modalidade de construção e comunicação do saber fundamentada no intercâmbio dos conhecimentos, experiências e sabedorias. A nova navegação enciclopédica, se propicia que cada um embarque em suas naves, poderia tornar plenamente realidade a esperança de universalidade que sempre acompanhou os esforços os quais trataram de envolver a multiplicidade das coisas e as palavras na ordem dos discursos (FOUCAULT, 1970).

As questões do presente vinculam-se com essas incertezas. Como manter o conceito de propriedade literária, definido desde o século XVIII a partir de uma identidade perpétua das obras, identificável qualquer que seja sua forma de publicação, em um mundo onde os textos são móveis, maleáveis, abertos? Como reconhecer uma ordem do discurso que foi sempre uma ordem dos livros ou, para dizer melhor, uma ordem do escrito, que associa estreitamente autoridade de saber e forma de publicação, quando as possibilidades técnicas permitem, sem controles nem prazos, colocar em circulação universal opiniões e conhecimentos, mas também erros e falsificações? Como preservar maneiras de ler que construam a significação a partir da coexistência de texto em um mesmo objeto (um livro, uma revista, um periódico), enquanto o novo modo de conservação e transmissão dos escritos impõe à leitura uma lógica analítica e enciclopédica, onde cada texto não tem outro contexto além do proveniente de seu pertencimento a uma mesma temática?

Essas perguntas têm relevância particular para as gerações mais jovens, que, ao menos nos meios sociais com recursos e nos países mais desenvolvidos, se têm iniciado na cultura escrita através da tela do computador. Nesse caso, uma prática da leitura muito imediata e naturalmente habituada à fragmentação dos textos de qualquer tipo se opõe diretamente

às categorias forjadas no século XVIII para definir as obras escritas a partir da individualização de sua escrita, a originalidade do texto e a propriedade intelectual de seu autor (CHARTIER, R., 2012). A aposta não é sem importância, pois pode levar tanto à introdução na textualidade eletrônica de alguns dispositivos capazes de perpetuar os critérios clássicos de identificação de obras como tais, em sua coerência e identidade, quanto ao abandono desses critérios, para estabelecer uma nova maneira de compor e perceber a escrita como uma continuidade textual, sem dono ou *copyright*, na qual o leitor corta e reconstrói fragmentos móveis e maleáveis.

Essas questões têm sido amplamente discutidas através de inúmeros textos que tentam evitar, por sua própria abundância, o desaparecimento anunciado do livro, da escrita e da leitura. A admiração diante das incríveis promessas de navegação entre as ilhas de textos digitais se opõe à saudade de um mundo da escrita que teríamos perdido. Contudo, seria realmente necessário ter que escolher entre o entusiasmo e o lamento? Para melhor situar a importância e a miséria das transformações atuais, pode ser útil aos historiadores apelar para a única competência de que se podem orgulhar. Têm sido sempre profetas lamentáveis, mas, às vezes, ao recordar que o presente se constitui de fatos passados sedimentados ou emaranhados, puderam contribuir para a construção de um diagnóstico mais claro quanto às novidades que seduzem ou assustam seus contemporâneos.

Não quero repetir o que já escrevi sobre esse tema, entretanto, apenas enfatizar o que me parece a mais importante das mudanças introduzidas pela revolução do texto digital. A mais essencial se refere à ordem dos discursos. Na cultura impressa, tal como a conhecemos, essa ordem se estabelece a partir da relação entre tipos de objetos (o livro, o diário, a revista), categorias de textos e formas de leitura ou uso. Semelhante vinculação está enraizada numa história de longa duração da cultura escrita e resulta da sedimentação de três inovações fundamentais: em primeiro lugar, entre os séculos II e IV, a difusão de um novo tipo de livro, que é ainda o nosso, ou seja, o livro composto de folhas e páginas reunidas dentro de uma mesma encadernação que chamamos *codex* e que substituiu os rolos da antiguidade grega e romana (ROBERTS; SKEAT, 1987); em segundo lugar, no final da Idade Média, antes da invenção da imprensa, nos séculos XIV e XV, o aparecimento do “livro unitário”, quer dizer, a presença dentro de um mesmo livro

manuscrito de obras compostas em língua vulgar por um só autor (Petrarca, Boccaccio, Christine de Pisan), ainda que essa relação caracterizasse anteriormente somente as autoridades canônicas antigas e cristãs e as obras em latim (PETRUCCI, 1995); e, finalmente, no século XV, a invenção da imprensa, que continua sendo até agora a técnica mais utilizada para a produção de livros. Somos herdeiros dessa história tanto para a definição do livro, que é não somente um objeto material, como também uma obra intelectual ou estética identificada pelo nome do seu autor, quanto para a percepção da cultura escrita que está baseada em distinções imediatamente entre diferentes objetos (cartas, documentos, diários, livros).

A originalidade e a importância da revolução digital obrigam o leitor contemporâneo a abandonar todas as práticas herdadas, já que a textualidade digital não emprega mais a impressão (pelo menos em sua forma tipográfica), ignora o “livro unitário” e está alheia à materialidade do *codex*. É, ao mesmo tempo, uma revolução das técnicas de reprodução da escrita, uma revolução na percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. Será, então, o texto eletrônico um novo livro de areia? Ou será que já propõe uma nova forma da presença de escrita capaz de facilitar e enriquecer o diálogo que cada texto estabelece com cada um de seus leitores? Eu não sei. Talvez ninguém saiba. A única coisa que um historiador pode fazer é lembrar que, na longa história da cultura escrita, cada mudança (o aparecimento do *codex*, a invenção da imprensa, as revoluções da leitura) produziu uma coexistência única entre os antigos objetos e gestos com novas técnicas e práticas. É justamente uma reorganização semelhante da cultura escrita que a revolução digital nos obriga a buscar. Dentro da nova ordem de discursos que se delineiam, gosto de pensar que o livro não vai morrer em seus dois sentidos: como objeto material particular e como obra estética ou intelectual. Parece-me que não morrerá como discurso, como uma obra cuja existência não está vinculada a uma forma material específica. Os diálogos de Platão foram compostos e lidos no mundo dos rolos, foram copiados e publicados em *codex* manuscritos e depois em livros impressos e, hoje, podem ser lidos numa tela. Talvez não deva morrer tampouco o livro como objeto, porque esse “cubo de papel com folhas”, como dizia Borges, ainda é o objeto mais adequado aos hábitos e expectativas dos leitores que

se envolvem em um diálogo profundo e intenso com as obras que os fazem pensar, rir ou sonhar.

Podemos pensar e esperar (ECO; CARRIÈRE, 2009). Mas a verdadeira resposta não está nos hábitos e desejos dos leitores que entraram no mundo digital a partir de suas experiências como leitores de livros impressos. A resposta pertence aos *digital natives*, que identificam espontaneamente cultura escrita e textualidade eletrônica. São suas práticas da leitura e da escrita, mais do que nossos discursos, que vão decidir a sobrevivência ou a morte do *codex* como realidade material e do livro como discurso.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. La mort de l'auteur. In: \_\_\_\_\_. *Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil, [1968] 1984. p. 61-67.
- BAUDELOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. *Et pourtant, ils lisent...* Paris: Seuil, 1999.
- BORGES, J. L. La biblioteca de Babel. In: \_\_\_\_\_. *Ficciones*. Madrid: Alianza, [1941] 1997. p. 86-99.
- BOTREL, J. F. *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1993.
- CANFORA, L. *La biblioteca scomparsa*. Palermo: Sellerio, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Il copista como autore*. Palermo: Sellerio, 2002.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Ed.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil, 1997.
- CHARTIER, A. M. *L'école et la lecture obligatoire: histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris: Retz, 2007.
- CHARTIER, R. Languages, books, and reading from the printed word to the digital text. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 31, n. 1, p. 133-152, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Cardenio entre Cervantès et Shakespeare: histoire d'une pièce perdue*. Paris: Gallimard, 2012. p. 280-289.
- CUISSART, E. *Enseignement pratique et simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe*. Paris: Picard-Bernheim, 1882.
- DARNTON, R. The new age of the book. *New York Review of Books*, New York, v. 46, n. 5, 1999.

- \_\_\_\_\_. *The case for books: past, present, and future*. New York: Public Affairs, 2009.
- DONNAT, O. La lecture régulière des livres: un recul ancien et general. *Le Débat*, Paris, n. 170, p. 42-51, 2012.
- DOUEIHI, M. *La grande conversion numérique*. Paris: Seuil, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Pour un humanisme numérique*. Paris: Seuil, 2011.
- ECO, U.; CARRIÈRE, J. C. *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Paris: Grasset, 2009.
- EVANS, C. (Ed.). *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet: livre, presse, bibliothèques*. Paris: Cercle de la Librairie, 2011.
- FERNANDEZ, P. Lecturas instructivas y útiles. In: INFANTES, V.; LOPEZ, F.; BOTREL, J. F. (Ed.). *Historia de la edición y de la lectura en España 1472-1914*. Madrid: Fundación Sánchez Rupérez, 2003. p. 672-681.
- FOUCAULT, M. *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard, 1970.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
- KANT, I. Beantwortung der frage: was ist aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, Berlin, p. 481-494, Dezember-Heft 1784.
- MCLUHAN, M. *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.
- MERCKLÉ, P. et al. *L'enfance des loisirs: trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris: La Documentation Française, 2010.
- OLIVERO, I. *L'invention de la collection: de la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIXe siècle*. Paris: Institut Mémoire Edition Contemporaine: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.
- PETRUCCI, A. Writers and readers in Medieval Italy: studies in the history of written culture. In: \_\_\_\_\_. *From the unitary book to the miscellany*. New Haven; London: Yale University Press, 1995. p. 1-18.
- ROBERTS, C. H.; SKEAT, T. C. *The birth of the codex*. London: British Academy by Oxford University Press, 1987.
- SHERMAN, W. H. *Used books: marking readers in Renaissance England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2007.
- SIMON, C. Ado: zéro de lecture? *Le Monde*, Paris, 30 nov. 2012.

SUPIOT, A. (Ed.). *Pour une politique des sciences de l'homme et de la société*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

SYNDICAT NATIONAL DE L'ÉDITION. *Le livre en chiffres – 2012, données 2011*. Paris, 2012. Disponível em: <<http://www.sne.fr/donnees-et-enjeux/economie.html>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

