

A LEITURA E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: EXIGÊNCIA DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Joana Cavalcanti

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF (Centro de Investigação Paula Frassinetti)

RESUMO

Este artigo pretende discutir questões fundamentais acerca da formação de leitores, focalizando a problemática acerca do ensino da leitura e da iliteracia e suas consequências socioculturais, mas sobretudo o impacto que a leitura esta pode provocar enquanto sistema simbólico na construção de visão de mundo e apropriação da realidade.

No mundo contemporâneo é impossível se pensar em leitura e educação sem reflectir profundamente acerca da interculturalidade e da trama que aí se tece para se (re)construir a história humana, principalmente no sentido de se corrigir as situações que implicam em desigualdade, preconceito e racismo.

Nessa perspectiva iremos assumir e sublinhar o discurso de autores significativos para estas duas áreas temáticas, dando ênfase aos autores Freire e Bakhtine, articulando-os com outros investigadores, também, relevantes para o estudo da Leitura e da Educação Intercultural.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura, Educação Intercultural, texto, contexto, interpretação, discurso, interdiscurso, práticas pedagógicas, sentido.

ABSTRACT

This paper discusses fundamental questions about the formation of readers, focusing on the problem of teaching how to read and illiteracy and its socio-cultural implications, but primarily the impact that reading may cause as a symbolic system in the construction of worldview and ownership of reality.

In today's world it is impossible to think of reading and education without thinking deeply about interculturalism and plot that weaves around to (re) build human history, mainly in order to fix the situations that imply inequality, prejudice and racism.

In this perspective we will assume and underline the speech of significant writers for these two topics, emphasizing the authors Bakhtin and Freire, linking them with other researchers also relevant to the study of Reading and Intercultural Education.

KEY WORDS

Reading, Intercultural Education, text, context, interpretation, speech, interdiscourse, pedagogical practices, sense.

RESUMEN

Este artículo pretende debatir cuestiones fundamentales acerca de la formación de lectores, focalizando la problemática acerca de la enseñanza de la lectura y del analfabetismo y sus consecuencias socioculturales. Pero sobre todo el impacto que la lectura puede provocar en el sistema simbólico en la construcción de la visión del mundo y apropiación de la realidad.

En el mundo contemporáneo es imposible pensar en la lectura y la educación sin pensar profundamente acerca de la interculturalidad y la trama que se teje en torno a la (re) construcción de la historia humana, principalmente con el fin de corregir las situaciones que impliquen desigualdad, prejuicio y racismo.

Desde esta perspectiva, vamos a asumir y subrayar el discurso de autores significativos para estas dos áreas temáticas, poniendo el énfasis en autores como Bakhtin y Freire, y su vinculación con otros investigadores también relevantes para el estudio de la lectura y la Educación Intercultural.

PALABRAS CLAVE

Lectura, educación intercultural, contexto, interpretación, prácticas pedagógicas

1. SEMEAR LEITURA E COLHER A “PALAVRAMUNDO”

“(...) é pressuposto que todo saber e conhecer é interpretação e em que é estabelecido que o mundo é uma espécie de texto.” (Ijsseling, 2000, p. 28)

O processo de leitura é polissêmico, transversal, pessoal, colectivo e promove aprendizagens importantes, significativas e transformadoras acerca da realidade. Tal ideia parece ser consensual entre os pesquisadores e estudiosos da área, embora exista muita controvérsia quanto à existência de apenas uma definição para a leitura

Embora se saiba que o acto de ler esteja profundamente relacionado com questões de ordem ontológica que apelam para uma hermenêutica geral de busca de sentido para a realidade. Ainda assim e cada vez mais, se enfrentam barreiras relacionadas com a formação de leitores em todos os sectores sócio-educativos.

Criam-se novas abordagens pedagógicas e filosóficas, investem-se em projectos e programas de incentivo à leitura, oferecem-se formações acerca da leitura para educadores, pais, professores e até para profissionais de outras áreas. Entretanto, a leitura como espaço para a produção de sentido continua a não fazer parte da praxis educativa. A formação de leitores, ainda está muito relacionada com a decifração do código linguístico que nem sempre tem a ver com a atribuição de sentido, embora a decifração da palavra seja uma competência estruturante para que se possa buscar e desvelar sentidos.

Não pretendemos afirmar com isto que tal preocupação por parte dos professores não seja pertinente uma vez que a atribuição de sentido está relacionada com as competências de decifração, mas por outro lado sabemos que não consiste apenas na descodificação do código linguístico porque o acto de ler pressupõe a interpretação da realidade em suas múltiplas dimensões e através de outros códigos que vão para além do verbal.

Parece-nos que já não se pode pensar na leitura como um sistema ou processo fechado em si mesmo, mas concebê-la como uma das principais ferramentas ou instrumentos para o desenvolvimento social, político, económico, enfim conforme o investigador Toffler (1979):

“A tecnologia do futuro requer, não milhões de homens letrados, prontos a trabalharem em uníssono, em tarefas repetitivas, nem a obedecer cegamente a ordens, mas homens que possam formular juízos críticos, que possam encontrar os seus caminhos através de ambiências novas, que estejam aptos a localizar novos relacionamentos dentro da realidade rapidamente em mutação.” (pp.335-6).

Tem-se de perspectivar a leitura como algo que pressupõe movimento, plasticidade e flexibilidade para que se possa construir novas mentalidades capazes de assumir com autonomia e compromisso as exigências do futuro, um futuro que já faz parte do nosso acelerado quotidiano. Portanto, a formação de leitores deve desenvolver competências de interpretação das variadas experiências que fazem parte da biografia do sujeito.

As biografias fazem-se a partir da interacção com os outros numa permanente (re)construção das identidades. Tal reconstrução está intimamente relacionada com as condições históricas e sociais de cada leitor, visto que este se insere em circunstâncias e contextos, o que inclui os pontos de conexão que são de ordem universal.

Concordamos com o crítico Bloom (2001) quando afirma que a leitura/a literatura tem o sentido de alteração, transformação e estas devem ter o carácter universal. Valida-se pela necessidade intrínseca da pessoa em se identificar com os diversos percursos humanos com o objectivo de se sentir capaz de ver no Outro, aquilo que também é seu, mesmo que os contextos sejam diferentes. O sentido da transformação deve conduzir ao desejo de intervenção e do tornar-se capaz de actuar dinamicamente para alterar os contextos com a intenção de melhorá-los.

É possível que uma das principais funções da leitura seja de fazer pensar criticamente, reflectir e se envolvida com as diversas problemáticas pessoais e colectivas. Ler pode ser um belo e poderoso instrumento para se ensinar a pensar acerca da realidade.

Certamente, não será apenas o acto de descodificar o signo que permitirá o acesso à interpretação profunda, comprometida e adequada. Seria muito ingénuo acreditar que a leitura limita-se ao acto de decifrar, pois saber ler “(...) é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita” (Bonboir, 1970, p. 33).

Infelizmente, a leitura como instrumento poderoso para a interpretação da realidade, bem como possibilidade de apropriação dos diversos contextos, além de seu carácter de intervenção parece não fazer parte dos principais objectivos da instituição escolar, embora a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986) enfatize a leitura como uma das questões mais importantes do processo de aprendizagem.

Ensinar a ler para obter sentido é um dos grandes desafios que os professores enfrentam. Sublinhamos o facto de que tal proposta ainda não está interiorizada pela maioria dos professores, estes formados a partir de paradigmas positivistas para os quais ensinar tem o significado de ‘empurrar para dentro’ o máximo de informações, mesmo que estas não sejam significativas para os estudantes.

De outra forma, compreendemos que os contextos podem e devem ser alargados e tal percepção também faz parte daquilo que apreendemos como sendo uma das mais importantes funções da leitura. Entretanto, para que as experiências de leitura sejam vividas com intensidade, desejo e prazer não se pode descurar do vivido nos contextos, visto que são daí que se lançam as primeiras miríades sobre a realidade, a família, o grupo, as culturas, as paisagens, os afectos e as humanidades.

Consideramos a premissa de que a leitura é uma aprendizagem que se faz durante a vida inteira. Nos tornamos leitores permanentemente na interacção com os outros, mesmo quando tais interacções pressupõem os atritos e as fricções que provocam mais do que o diálogo, a dialéctica.

Quando se discute a formação de leitores, quase sempre, existe uma recorrência bastante grande aos clichés tão próprios dos discursos contemporâneos que utilizam a leitura como acesso para os mais diversos e exóticos interesses políticos e ideológicos.

Tem-se a impressão de que todas as pessoas estão plenamente conscientes da importância da leitura para a vida pessoal e colectiva dos indivíduos. Discutir sobre leitura em larga escala deixou de ser preocupação real e fundamentada para se tornar mais um instrumento de manipulação dos sistemas de mercado. Enfim, nos últimos tempos, pessoas com propostas aliantes de formação de leitores têm invadido os contextos educativos e quase todos se sentem capacitados para dar “receitas”, indicar caminhos, sugerir pistas, conduzir crianças ao ler mais e mais, mesmo que o mais signifique ler qualquer coisa.

Não queremos dizer que a leitura rápida e ligeira é uma impossibilidade para que se façam outras leituras mais complexas, inquietantes e questionadoras. Queremos apenas enfatizar que para além das leituras amenas que exigem basicamente a decifração dos códigos, existem as leituras que nos oferecem a possibilidade de abrir janelas reais e imaginária. Que são aberturas intersemióticas. Ler um bom texto é aceitar o desafio de (des)envolvê-lo numa perspectiva transcendente de relação com a vida.

Resta-nos saber se, para além do senso comum e de interesses advindos de múltiplos mercados e variadas políticas educativas, se os contextos pedagógicos oferecem espaços para a aproximação significativa dos sujeitos com a leitura. Não somente, com a leitura rápida e funcional, mas principalmente com a possibilidade de ler textos carregados de sentido. De interpelação. De convocação à reflexão. Tais textos fazem parte de um conjunto de leituras que nos tornam diferentes porque promovem a alteridade. Lançam o desafio de nunca mais sermos os mesmos porque algo foi transformado na nossa visão de mundo, pois é provável que:

“A força vital que faz surgir o encadeamento textual, é alimentada pela multidimensionalidade que se articula e veicula no próprio texto, sendo este um ‘um mosaico de citações’, na terminologia de Julia Kristeva, um ‘espaço polivalente’. Referindo-se a Bakhtine, diz Kristeva: ‘todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um texto’. Esta intertextualidade é uma ‘ruminação’ transformadora, o mesmo é dizer geradora de escrita de novos textos. (...) O texto, como um lugar de diálogo de instâncias diversificadas, é, pois, um espaço de relações intertextuais.” (in Borges-Duarte, 2000, p. 7)

O texto enquanto tecido, urdidura e trama remete-nos para o próprio significado de teia que não se encerra naquilo que se propõe como fim, mas antes pelo contrário colige na iniciação de outros pontos capazes de suscitar novas realidades que são a essência de possibilidades. A palavra é a sua própria virtualidade ao habitar na linguagem que não apenas comunica e informa, mas se pronuncia no acto de leitura como sendo a extensão do pensamento, do olhar e da alma.

Se falamos de leitura referimo-nos aos textos porque não existe leitura sem textos e quando apontamos o texto como lugar de diálogo discursos, do

‘entre-dois’, tentamos amplificar o seu significado para além da própria palavra escrita ou oral. O sentido da leitura é indissociável do seu (con)texto e que este pode ter o significado inspirado na condição que assumimos enquanto seres inscritos no mundo a partir da linguagem. Ora, a concepção *contemporânea de texto tem provocado mudanças significativas no próprio conceito de leitura e de sentido, assim como o de interpretação porque o verbo ler se apresenta como:*

“(...) unir: legere, légein, encontrar ligação entre o que se nos apresenta simultaneamente múltiplice e unido, legalizar o aparecer do que parece. Ler é tecer. (...) A leitura e o texto formam assim uma espécie de tapeçaria ‘viva’ – aberta e inacabada – onde os diferentes fios se entrelaçam e compõem, se urdem, contínua e indiferentemente.(...) É neste sentido que diz Roland Barthes: ‘Texto quer dizer tecido, mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo’. (...) Neste particular, assumimos a posição ricoeuriana de que a interpretação de um texto se faz no interior da dialéctica entre explicação e compreensão, sendo o seu resultado.” (Borges-Duarte, pp. 9, 10, 11).

Torna-se importante fazer uma certa travessia da concepção têxtil do acto de ler para uma outra que tem a ver com plantio, terreno, campo, semente, fruto, colheita e que de certa forma remete para o sentido anterior de coligir. O acto de semear implica numa acção futura de (re)colher. Se a palavra ou a linguagem pode ter a conotação de tecido, por outro lado também pode assumir a metáfora de semente de sentido. Ambas as tarefas, semear e tecer, indicam produção, acção impregnada de desejo pela possibilidade de se (re)construir/laborar no processo histórico de humanização.

Para olhar o mundo numa dimensão vertical foi necessário que o ser humano se desenvolvesse biologicamente, se erguesse. O gesto tem origem na própria necessidade humana de buscar outros territórios, de ampliar-se na horizontalidade, de agrupar-se pelas carências naturais. O próprio gesto de conseguir tocar e agarrar o mundo com as mãos resultou na instrumentalização da realidade, facilitou a percepção e aproximou uns dos outros porque a mão que se estendia para colher folhas e frutos, espalhar os grãos na terra e fazer o fogo também se humanizava ao tocar o Outro e por isso o cientista Maturama (2002) defende a linguagem como espaço inaugural do amor, da necessidade do Outro. Para este autor a linguagem é o lugar da reunião, da permanência, da construção social de vínculos que são de ordem afectiva, emocional, mas também política no amplo sentido do acto político de interferir na organização da polis.

De alguma forma, a ideia de Maturama se aproxima do pensamento do pedagogo e pensador Freire (1997) que deixa entrever em toda a sua obra o valor da palavra como semente de sentido capaz de gerar a ‘palavramundo’.Capaz de provocar a compreensão dos contextos que se constituem em realidades produzidas a partir das relações entre os sujeitos numa dinâmica que se move para atender ao apelo necessário de que todos os seres humanos se organizam positivamente ao aceitarem-se na construção do

amor. É o contrário do amor que promove o desconhecimento do Outro, o desrespeito, a indiferença, o preconceito, as desigualdades que resultam em ameaça, injustiça e guerra.

Para Freire (1997) a leitura é uma alavanca determinante para a interpretação da realidade e intervenção social. Constitui-se como um sistema de organização e reorganização do mundo. Para este autor a palavra tem o sentido de apropriação da realidade, configura-se numa capacidade de leitura de mundo, interpretação e produção de sentido, daí afirmar que a leitura é competência inerente ao ser humano, devendo ser ampliada a partir das múltiplas experiências vividas em comunidade. São as partilhas geradas a partir do acto de pensar a realidade que constroem uma visão de mundo e conferem poder, autonomia e voo.

Freire (1997) era mais do que um pedagogo. Pensava na Educação como um acto político, transformador. Assim também ele ampliou o conceito da palavra leitura, dando-lhe uma conotação política, sendo o acto de leitura uma acção dinâmica, social e multifacetada. Afirmou muitas vezes que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, espelhando o sentido do homem e do seu fazer a partir do compromisso assumido nas práticas sociais.

É possível que o encontro de ideias entre Freire e Bakhtine aconteça a partir do facto de que ambos pensam a linguagem como um lugar político e o acto de leitura como espaço de emergência do sujeito que se apropria da 'palavramundo' para pensar acerca da realidade. Para ambos, a leitura é um dos mais poderosos instrumentos para se ampliar a compreensão do eu e do Outro com vistas à transformação social.

A leitura contribui para o exercício de abstracção que conduz à imaginação e a criatividade, da mesma forma promove a capacidade de pensar a realidade a partir de um sentimento de identificação e pertença. A elaboração do pensamento crítico sobre as várias questões referentes aos problemas sociais, nomeadamente, aqueles que se constituem como desigualdades e injustiças sofridas pelas classes e culturas oprimidas. Reflectir sobre tais questões é pensar na própria condição humana não como determinação biológica, mas como resultado das relações de poder, bem como no poder transformador inerente ao acto de educar.

Como actores sociais devemos nos situar para além de nós mesmos, tentando fazer da nossa história mais do que uma narrativa de sucessão de acontecimentos, mas algo que implica numa consciência de autoria muito próxima do que Bakhtine (1997) refere ao se posicionar face ao escritor que para ele deve viver uma relação simples com a realidade que inaugura, pois:

“(...) viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efectivamente a nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe assegurem o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro. A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem – (para a pura auto-consciência real e pura);

levamos em conta o fundo ao qual damos as costas, o que não vemos nem conhecemos de maneira imediata, cujo valor não existe para nós e não é visível, significativo, cognoscível “ (...) Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida.” (pp. 36, 37)

Conforme a ideia de ambos os autores o processo de leitura é também de autoria, mas de uma criação que se pode rever no Outro porque somente assim faz sentido. A consequência dessa autoria que se projecta a partir do olhar do Outro pressupõe e confirma que a leitura se concretiza na condição de alteridade, nunca é realizada sem a existência do Outro. Poderíamos conceber a interpretação da realidade como sendo a permanente tentativa de compreensão de nós e dos outros porque entender as circunstâncias do Outro é de certa forma perceber as nossas próprias circunstâncias como autores e actores da realidade.

O já referido estudioso russo, Bakhtine (1992), ainda ao problematizar a questão da comunicação, da linguagem e da língua propõe a discussão acerca da enunciação que nos pode fazer pensar, tal como ele afirma que:

“Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (...) as situações de comunicação oral e imediata, como as conversas informais, e secundárias, aqueles que envolvem a escrita e que estão, portanto relacionados a situações mais complexas. (...) A língua é um instrumento de mediação usado pelo ser humano para agir com a linguagem. Não se pode abstrair a língua do seu contexto, pois existe uma correlação entre língua, ideologia e visão de mundo” (p.p. 279 – 301- 302).

Ora, o que é dito, precisamente, pelo autor acima mencionado é que os enunciados de uma língua estão comprometidos com a forma pela qual se reflecte sobre a realidade, que uma língua é o seu contexto e tal contexto oferece-nos uma visão de mundo. Portanto, Freire e Bakhtine tinham uma forma muito peculiar de problematização da língua como uma marca identitária e mecanismo de posicionamento ideológico.

Fica-nos claro que tais autores já falavam dos processos de comunicação a partir de uma lógica fundamentada nas relações de natureza entre o eu e o Outro, portanto falavam em algo mais além do que o multiculturalismo, visto que afirmam a linguagem como lugar dinâmico de trocas sociais simbólicas caracterizadas pela interacção capaz de provocar mudança, portanto já estavam na seara da interculturalidade.

Pensamos ser importante aprofundar o conceito de texto, visto que aí está a base de construção das variadas linguagens e das suas dimensões de leitura, pois parece-nos que a questão da interpretação e da literacia apontam para o sentido de que ler significa ser capaz de compreender e interferir numa dada realidade, sendo para Bronckart (1999) a noção de texto:

“Uma unidade concreta de produção de linguagem que pertence necessariamente a um género, composto por vários tipos de discurso, e

que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da situação de comunicação particular” (p.67).

É pertinente afirmar que saber ler um texto é também apropriar-se da realidade que este inaugura podendo descrevê-la, explicá-la, questioná-la. Entretanto, cabe-nos perguntar se de facto a maior parte dos leitores são capazes de se identificarem como sujeitos produtores e reprodutores de discursos, indivíduos que ao desafiarem a realidade social em que vivem se dão conta que estão a construir suas narrativas pessoais e colectivas.

Entendemos que neste espaço, também, cabe-nos apontar para o fracasso da maior parte dos livros didácticos que veiculam propostas de leitura completamente dissociadas da realidade, trabalhando aspectos superficiais dos textos, impedindo que os jovens leitores possam se aperceber das relações entre texto e contexto, bem como das condições de sua produção. Ora, trata-se pois da alienação do sujeito leitor daquilo que poderia ser produção de sentido do quotidiano, desde o banal ao sublime. Esquecendo-se de que “O acto de ler se alonga na inteligência de mundo” (Freire, 1997, p.11).

Certamente o grande salto qualitativo que se tem de dar relativamente ao desenvolvimento económico, educativo e social incide no investimento na formação de leitores, tal como apontam pesquisas realizadas (PISA, 2000, 2003,2006; DATA ANGEL) pois, só haverá avanço e sociedades desenvolvidas se houver políticas comprometidas com a formação integral dos indivíduos e tal construção depende da promoção da leitura e, conseqüentemente, do modo como a mediação da leitura é realizada pelos agentes sociais, educativos e culturais.

Nesse sentido, consideramos que o verbo ler insere-se numa proposta dialógica residente nas práticas sociais, situadas historicamente a partir de muitos modos de acessos. A leitura de um texto é sem dúvida a descoberta de um contexto e portanto, enquanto possibilidade de apreensão da realidade está intimamente associada à leitura de mundo, do quotidiano. Sendo abertura para a construção de um olhar múltiplo, crítico, interventivo, sobretudo investido de um saber com bases na reivindicação da condição de cidadania.

Esta condição tem como pressuposto que a leitura para além de ser um exercício social no qual as subjectividades e identidades são reconstruídas permanentemente através da (pre)visão do Outro, também apela para uma questão que não se pode desprezar porque se constitui no facto de que a descoberta da leitura deve assegurar plenamente o direito a se pensar livremente, bem como o de se expressar através da capacidade de interpretar os vários cenários da vida quotidiana articulando-os com a própria experiência de vida. Logo,

“(...) a leitura, mesmo sendo uma actividade individual deve propor ao leitor o sentimento de pertença e partilha com a realidade colectiva. Deve ser um gesto de desdobramento do eu para o Outro dentro de uma compreensão crítica e reflexiva das relações humanas. Ensinar a ler é também ensinar a ‘estar com o outro’, respeitando as diferenças individuais e culturais, pois ler faz parte do exercício contínuo de ser. É condição existencial, histórica e social.” (Cavalcanti,2002, p. 3).

A leitura carrega em si as sementes de sentido desde os primeiros contactos que são realizados pelas crianças com o seu meio e os discursos que aí são veiculados e apreendidos desde muito cedo. Os contextos são fontes ricas e necessárias para a construção de olhares e idias acerca das experiências vividas. Pois:

“O progresso da sociedade começa, portanto, com saber ler, compreender e interpretar o que se lê. Neste contexto, o significado da leitura é mais amplo do que a possibilidade de decifrar o código linguístico. A leitura alcança além da informação imediata e aporta o entendimento da relação da pessoa com o outro e a compreensão dos acontecimentos em torno do seu ambiente, tanto mais próximo como o mais abstracto. Permite o desenvolvimento da imaginação e a capacidade de reflectir e de criar. É desta capacidade de transcender o impulso reivindicatório das mudanças que a sociedade necessita.” (Waiselfisz: in Cavalcanti,2000).

Ora, o autor que referimos acima coloca a leitura não somente como instrumento essencial para que se opere mudanças significativas na sociedade, mas sobretudo como possibilidade de encontro entre o eu e o Outro. Desta forma, uma das dimensões mas importantes da leitura se relaciona com os processos discursivos, nos quais os sujeitos interagem a partir de um movimento de resignificação das histórias vividas que se transformam no contacto social. Tal relação entre o eu e o Outro não se inicia com a entrada da criança na escola, mas na sua interacção com os primeiros representantes do Outro, em geral, localizados no grupo familiar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ler é viajar pelo mundo

*Conhecer outros povos, outras terras,
outras culturas.*

*É conhecer também seu mundo
interior, Identificando emoções e
sentimentos. É tornar-se sensível e
criativo.”* (Margareth Lehmen)

Consideramos que tanto a Leitura quanto a Educação Intercultural podem se oferecer como espaço significativo para as práticas pedagógicas diversificadas, dinâmicas, lúdicas, criativas e comprometidas com os processos de mudança. A perspectiva de se articular a leitura com propostas da Educação Intercultural poderá constituir-se como um interessante instrumento de luta contra as desigualdades sociais, bem como de enriquecimento acerca da realidade, dos contextos e do Outro como uma mais-valia.

Acreditamos que a pedagogia intercultural deve se tornar uma prática educativa a ser valorizada pelos educadores e professores porque se propõe como lugar de abertura, questionamento acerca de como lidamos com Outro e com as diversas realidades socioculturais. Assenta-se numa pedagogia crítica, na qual os investimentos devem convergir numa Escola para todos, onde exista apoio para a legítima formação de leitores e para o sucesso escolar.

A leitura é um poderoso instrumento de apropriação da realidade, na medida em que actua de forma recuperadora, integradora e transformadora. Faz-nos reflectir criticamente sobre os dados oferecidos pelo real e para além dele.

Conforme Cortesão (2003) “a articulação entre o pedagógico, a consciência e a intervenção é (...) um processo crucial para se poder aceder a uma situação de consciencialização. A não existir esta articulação, poderá o processo educativo (...) ser desviado da sua intencionalidade mais profunda” (Rodrigues, p. 60).

Neste sentido, consideramos que a leitura seja um passaporte para uma interpretação consciente da realidade, devendo conduzir o sujeito aos processos de alteração de si e do meio no qual se insere, pois o acto de ler como já referimos não se conclui no momento de descodificação de uma certa linguagem, mas deverá se tornar um processo contínuo de percepção da realidade, ampliando-a através de outras possíveis interpretações acerca da condição humana. Assim, o acto de leitura se constitui numa acção de continuidade entre a memória das narrativas vividas e um tempo presente que se lança para a realização do futuro, sendo um acto de extencionalidade, prolongamento, no qual reunimos todo o nosso conhecimento de mundo para pensar acerca da história, da sociedade e da cultura, tal como aponta o autor Geraldi (1994) ao discutir sobre a leitura como sendo um processo de movimentos antagónicos gerados a partir de uma certa instabilidade entre aquilo que é a realidade lida e aquilo que é sua possibilidade enquanto espaço para múltiplas significações. Temos, então a ideia já recorrente de leitura como teia, rede de sentidos, pois

“Talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto do autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contapalavras produz. Para pensar a leitura a partir desta perspectiva, é preciso enfrentar o problema de construir, no fluxo das instabilidades, uma estabilidade, e confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor hipótese. Eis pois esta posição: instaurar a linguagem como um processo de contínua constituição que se produz na precariedade que a temporalidade implica.” (p.264)

Tal abordagem de leitura e linguagem aproximar-se daquilo que Bakhtine (1992) e Morin (1997) pensam acerca da hermenêutica do texto, sendo esta, uma realidade proposta que se concretiza no acto de leitura e no sujeito que lê a partir das conflitualidades exigidas pelas relações tecidas através das experiências vividas, das histórias construídas e das interferências provocadas nos objectos lidos. Para estes autores o acto de interpretação é também de intervenção, na medida que a visão de um determinado objecto acontece mediante o olhar de alguém que infere a partir do seu conhecimento de mundo e experiências vividas. Tal facto não é condicionante, mas contrariamente pode se converter em motor de busca, de ‘operação de caça’, expressão utilizada por Geraldi (1994), visto que tanto o objecto altera-se mediante a leitura como o leitor também, frente à captura e compreensão do objecto.

O acto de leitura é um acto criador de ideologias, crenças, valores, comportamentos e atitudes face aos contextos. O poder concedido pela leitura extrapola as situações condicionadas pela construção da diferença que diminui e oprime o Outro em muitos sistemas educativos e sociais. Isto não quer dizer que o poder de interpretação crítica do mundo torna todas as pessoas mais consciente e melhores, mas podem provocar a reflexão necessária para que estas repensem acerca das suas representações do Outro e tenham a oportunidade e a coragem para se alterarem face à sua leitura de mundo.

Finalmente, propomos a palavra como semente de sentido que sendo um signo capaz de se articular com as mais diversas linguagens apela para o que lhe transcende, funcionando desde sempre como elemento recuperador de visão de mundo. A palavra que nunca é inocente e que faz parte da inauguração do sujeito capaz de interferir no contexto porque lhe confere poder para reinventar a realidade e construir pontes simbólicas entre o Eu e o Outro.

A pedagogia intercultural poderá se constituir como espaço educativo basilar de formação de leitores capazes de compreender o seu acto de leitura e mais que isso, compreender-se no acto de leitura e comprometer-se no acto de transformar a realidade, diminuindo distâncias entre as pessoas na medida em que todas as narrativas humanas deveriam se converter numa linguagem de respeito pela vida e pelo Outro. Logo a 'palavramundo' pode se identificar com o vivido por todos os seres humanos que ao partilharem a experiência simbólica, única e inesgotável de se narrarem, extrapolam as fronteiras do particular e se universalizam através dos mais matizados sentimentos e convertem a palavra em semente que possibilita (a)colher o mundo.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes
- Bloom, H. (2001). *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Editora Objectiva
- Bonboir, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F;
- Borges-Duarte, I. (2000). *Texto, Leitura e Escrita. Antologia*. Porto: Porto Editora
- Bronckart, J. P. (1999). *A actividade de linguagem, textos e discursos por um interaccionismo sócio-cultural*. São Paulo: EDUC
- Cavalcanti, J. (s/d). *Leitura, o despertar para a cidadania*. Recife: UNESCO
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que Contam Histórias. Propostas de Actividades em Contextos Lúdicos de Aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Cortesão, L. (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, L., (2001) “Acerca da Ambiguidade das práticas multiculturais – Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã” in David Rodrigues (org.) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *A importância do acto de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (2006). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (2000). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Geraldi, J. W. (org) (1997). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Maturama, H. (2002). *Emoções e Linguagem na educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Souza, J.F. (2008). *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Editora Cortez
- Toffler, A. (1972). *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Artenova

READING AND INTERCULTURAL EDUCATION: DEMAND FOR NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Joana Cavalcanti

CIPAF (Centro de Investigação Paula Frassinetti)

ABSTRACT

This paper discusses fundamental questions about the formation of readers, focusing on the problem of teaching how to read and illiteracy and its socio-cultural implications, but primarily the impact that reading may cause as a symbolic system in the construction of worldview and ownership of reality.

In today's world it is impossible to think of reading and education without thinking deeply about interculturalism and plot that weaves around to (re) build human history, mainly in order to fix the situations that imply inequality, prejudice and racism.

In this perspective we will assume and underline the speech of significant writers for these two topics, emphasizing the authors Bakhtin and Freire, linking them with other researchers also relevant to the study of Reading and Intercultural Education.

KEYWORDS

Reading, Intercultural Education, context, interpretation, pedagogical practices.

RESUMO

Este artigo pretende discutir questões fundamentais acerca da formação de leitores, focalizando a problemática acerca do ensino da leitura e da iliteracia e suas consequências socioculturais, mas sobretudo o impacto que a leitura esta pode provocar enquanto sistema simbólico na construção de visão de mundo e apropriação da realidade.

No mundo contemporâneo é impossível se pensar em leitura e educação sem reflectir profundamente acerca da interculturalidade e da trama que aí se tece para se (re)construir a história humana, principalmente no sentido de se corrigir as situações que implicam em desigualdade, preconceito e racismo.

Nessa perspectiva iremos assumir e sublinhar o discurso de autores significativos para estas duas áreas temáticas, dando ênfase aos autores Paulo Freire e Bakhtine, articulando-os com outros investigadores, também, relevantes para o estudo da Leitura e da Educação Intercultural.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura, Educação Intercultural, texto, contexto, interpretação, discurso, interdiscurso, práticas pedagógicas, sentido.

RESUMEN

Este artículo pretende debatir cuestiones fundamentales acerca de la formación de lectores, focalizando la problemática acerca de la enseñanza de la lectura y del analfabetismo y sus consecuencias socioculturales. Pero sobre todo el impacto que la lectura puede provocar en el sistema simbólico en la construcción de la visión del mundo y apropiación de la realidad.

En el mundo contemporáneo es imposible pensar en la lectura y la educación sin pensar profundamente acerca de la interculturalidad y la trama que se teje en torno a la (re) construcción de la historia humana, principalmente con el fin de corregir las situaciones que impliquen desigualdad, prejuicio y racismo.

Desde esta perspectiva, vamos a asumir y subrayar el discurso de autores significativos para estas dos áreas temáticas, poniendo el énfasis en autores como Bakhtin y Freire, y su vinculación con otros investigadores también relevantes para el estudio de la lectura y la Educación Intercultural.

PALABRAS CLAVE

Lectura, educación intercultural, contexto, interpretación, prácticas pedagógicas

1. SOWING THE ACT OF READING AND REAPING THE “WORLDWORD”

“(…) it is assumed that all knowledge and experience is interpretation in which it is established that the world is a sort of text.” (Ijsseling, 2000, p.28)

The process of reading has multiple meanings is cross-wising, personal and collective and it promotes important, significant and transformative learning skills about reality. This idea seems to be consensual amongst the researchers and scholars on the subject, although there is a lot of controversy as to the existence of a single definition for the term ‘reading’. Though, we know that the act of reading is deeply connected with ontological issues that appeal to a general hermeneutics in the search of meaning to reality. Yet, more and more, we are facing barriers related to the teaching of readers in all socio-educational sectors.

New pedagogical and philosophical approaches are created, we invest in projects and programs that promote reading, we offer training on reading for teachers from all teaching levels, parents and even for professionals from other subject areas. However, the derivation of meaning through the act of reading is still not a part of the educational training praxis.

The training of readers is still related to the deciphering of the linguistic code which does not always have to do with the attribution of meaning. Though, the deciphering of words is a structural skill in the search and unveiling of the meanings of the word.

Hence we are not trying to state that such teachers’ concern is not pertinent, since the attribution of meaning is related to the skills of deciphering. However we know that reading does not only consist of decoding the linguistic code because the act of reading entails the interpretation of reality in its multiple dimensions and through codes that go beyond the verbal language.

It seems that one can no longer think of reading as a system or process closed in itself, but as one of the main tools or instruments for social, political and economic development.

As the researcher Toffler (1979) states:

“ The technology of the future requires, not millions of literate men, ready to work in unison, in repetitive tasks, or blindly obeying orders, but men that can formulate critical judgments, that can find their paths through new contexts, that are prepared to find new connections in our rapidly changing reality” (pp. 335-6).

We must approach reading as something that entails movement, plasticity and flexibility so we can build new mentalities capable of assuming the demands of the future with autonomy and commitment, a future that is already part of our accelerated day-to-day. Hence, the training of readers should develop skills which allow for the interpretation of the different experiences that are part of the person’s biography.

Biographies are produced from the interaction with others in a permanent (re)construction of identities. Such a reconstruction is intimately connected with

the historic and social circumstances of each reader, as one is integrated in different circumstances and contexts, including the connecting points of a universal order.

We agree with the critic Bloom (2001) when he states that reading/literature has a sense of change, transformation, and these should have a universal character. It is sustained in the intrinsic need of a person to identify with diverse human paths with the goal of being able to see oneself in the Other, that which is also theirs, even if the contexts are different. The direction of transformation should lead to the wish of intervention and of becoming capable of participating dynamically in order to change contexts to improving them.

It is possible that one of the main functions of reading is to make the reader think critically, reflect and be engaged with different personal and collective issues. Reading can be a beautiful and powerful instrument used to teach how to think about reality.

Certainly, it is not only the act of decoding the sign that allows access to profound, committed and adequate interpretation. It would be very naïve to believe that reading is limited to the act of deciphering, because knowing how to read “(...) *is being able to extract the inferences authorized by a text and giving it soul; to recreate or create the meaning of a message which is implicit up until then*” (Bonboir, 1970, p.33).

Unfortunately, even though the LBSE, Laws on the Educational System, 1986, emphasizes reading as one of the most important issues in the learning process, reading as a powerful instrument for the interpretation of reality, as well as a possibility for the reworking of different contexts (besides its nature of intervention) does not seem to feature as the main objective of the educational institutions.

We emphasize the fact that such a proposal is not assimilated by the majority of teachers, trained within positivist paradigms to which teaching means ‘pushing’ in the maximum amount of information, even if it is not relevant to the students.

On the other hand, we understand that contexts can and should be expanded and such a perception is part of what we apprehend as being one of the most important roles of reading. However, in order to experience reading with intensity, desire and pleasure one must not neglect the experiencing of our own context. It is from that starting point that we cast our first views on reality, family, group, cultures, landscapes, affections and humanities.

We assume that the act of reading is a learning process that we develop during our whole life. We become readers in an on-going interaction with others, even when such interactions include friction and attrition that provoke the dialectic more than they provoke dialogue.

When people mention the training of readers they frequently make resource to the use of clichés typical of contemporary discourses that use reading as access to the most diverse and exotic political and ideological interests.

We are under the impression that everyone is aware of the importance of reading for the personal and collective lives of individuals. Discussing about reading on a larger scale has ceased to be a genuine and justified concern to become an instrument of manipulation for the market systems. Recently, people with exciting proposals for the training of readers have flooded the educational contexts and almost all of them feel qualified to offer 'recipes', point out paths, suggest clues, lead children to read more and more, even if it means reading anything that comes along.

We do not wish to say that quick and light reading is an *impossibility* in order to do other more complex, perturbing and questioning reading. We only wish to emphasize that in addition to the light reading that basically requires the deciphering of codes, there are readings that offer us the possibility to open up worlds, both real and imaginary. These are inter-semiotic openings. Reading a good essay is to accept the challenge of developing it and engage in it, in a transcendental way in relation to life.

We can only wonder if, besides common sense and interest from multiple markets and various educational policies, the pedagogical contexts offer space for the significant approach between subjects and reading. Not only with fast and functional reading, but mainly with the possibility to read texts laden with meaning, interpellation, and which invites reflection. Such texts are part of a group of readings that makes us different because they promote otherness. They challenge us to never be the same again as if something in our view of the world has been changed. In this case, it is likely that:

“ The life force that creates the textual chain, is fed by the multidimensionality that is articulated and circulates in the text itself, this being a ‘mosaic of quotes’, in the terminology of Julia Kristeva, a ‘multipurpose space’. Referring to Bakhtine, Kristeva says: ‘all text is built as a mosaic of quotes, all text is absorption and transformation of a text’. This inter-textual dimension is a transforming digestion as to say a generator of new texts. (...) The text is a place of dialogue of different pretensions; a space of inter-textual relations “ (Borges-Duarte, 2000: p. 7)

The text - seen as cloth, thread and weaving structure - brings us back to the very meaning of web; a web that does not limit itself to what it proposes as an end, but on the contrary gathers other points that can generate new realities which are the essence of possibilities. The word is its own virtual form as it dwells in the language that not only communicates and informs, but pronounces itself in the act of reading as the extension of the thought, the eye and the soul.

If we speak of reading we refer to texts because there is no reading without texts. And when we view texts as places of discourse, of the “in between-two”, we try to extend its meaning beyond the actual written or spoken words. The meaning we derive from our reading is inseparable from its (con)text and thus it can have its meaning inspired in the state that we assume as beings, who belong to the world through language. Hence the contemporary conception of text has caused significant changes in the concept of reading and meaning, as well as in the concept of interpretation, because ‘to read’ is viewed as:

“(...) *join*: legere, légien, to find a connection between what is presented to us simultaneously as multifold and united, to turn legal the arousal of the apparent meaning. To read is to weave. (...) Reading and text thus form a kind of ‘living’ tapestry – open and unfinished – where the different threads are intertwined and composed, where they are woven, continuously and indifferently. (...) It is in this sense that Roland Barthes says: ‘Text means fabric, but as until now it was always seen as a product, as a finished veil, behind which is kept, more or less hidden, the meaning (the truth), we now emphasize, in the fabric, the generative idea that text is made, is worked on through a perpetual intertwining’. (...) In this particular, we assume the Ricoeurian position that the interpretation of a text is produced within the dialectic between explanation and understanding, being its result.” (Borges-Duarte, pp. 9-11).

It is important to shift from the textile conception/idea of reading to another that has to do with plantation, terrain, field, seed, fruit, harvest and which in a way relates to the previous idea of (re)collection. The act of sowing implies a future act of reaping/collecting. If words or language can have the connotation of fabric, on the other hand they can also assume the metaphor of a seed of meaning. Both tasks - to sow and to weave - indicate production, an action filled with desire by the possibility of (re)building/laboring in the historical process of humanization.

It was necessary for the human being to develop biologically, to rise, in order to see the world in a vertical dimension. This posture comes from the human need to find other territories, to expand horizontally, to unite due to natural hardships. The actual act of being able to touch and grab the world with our hands resulted in the instrumental construction of reality. It facilitated perception and brought us closer because the hand that stretched to collect leaves and fruit, spread the grains on the land and make fire also humanized itself when touching the *Other*.

That is why the scientist Maturana (2002) advocates language as an inaugural space for love, for the need of the *Other*. According to this author, language is the place of reunion, of permanence, of the social building of bonds that have an emotional and affectionate nature; bonds that are also political in the broad sense of the political act of interfering in the organization of the *polis*.

In a way, Maturana’s speech approaches the thought of the thinker and educator Freire (1997). We can observe the value of the ‘word’ as a seed of meaning capable of generating the ‘*worldword*’ in his work; capable of provoking an understanding of the contexts that constitute realities, which are produced as a result of the dynamic relationships between the subjects. A dynamic that is activated in order to attend to what is essential – that all human beings organize themselves positively when they accept each other in the construction of love. This is the opposite of the love which promotes the ignorance of the *Other*, disrespect, indifference, prejudice, inequalities that result in threat, injustice and war.

For Freire (1997) reading is an important lever to interpret reality and for social intervention. It serves as a system of organization and reorganization of the world. For this author words have a sense of appropriation of reality, it results in an ability to read the world, to interpret and produce meaning. Hence

the assertion that reading is a skill inherent to the human being, which should be expanded from multiple lived experiences in community. What is shared through the act of thinking about reality forms a world view and confers power, autonomy and the possibility to fly.

The thinker Freire was more than a teacher, he thought of Education as a transformative political act. He also extended the concept of the act of reading, giving it a political connotation, and viewing the act of reading as a dynamic, social and multifaceted action. He often said that the act of reading the world precedes the act of reading the words. It reflects the sense of man and of his actions from the starting point of the commitment to social practices.

It is possible that the ideological encounter between Freire and Bakhtine is found in the fact that both think of language as political space and the act of reading as a space for the emergence of the subject that appropriates the 'worldword' to think about reality. For both, reading is one of the most powerful tools to increase the understanding of the self and of the *Other* towards social change.

Reading contributes to the exercise of abstraction that leads to imagination and creativity. In the same manner, it promotes the capacity to think of reality from a sense of identification and belonging. It contributes towards the development of critical thinking on the various issues relating to social problems, namely, those which constitute inequalities and injustices that are felt by the oppressed classes and cultures. Reflecting on such issues is to think of the human condition not in terms of a biological determination, but as a result of the relationships of power, as well as the transformative power inherent to the act of educating.

As social actors we should place ourselves beyond our own existence, in an attempt to try to make our history more than a narrative of a chain of events; something that results in a conscience of authorship close to what Bakhtine (1997) referred to when describing a writer, which for him should live a simple relationship with reality he is creating, intending at:

"(...) living in a plan, which is different from the one we live, effectively, our life; that is the main condition from which each can complete each self until he/she forms a whole, thanks to values that transcend each life, lived internally, and that ensure him an ending. Each person must become an Other relative to herself, see herself through the eyes of another. Strictly speaking, we act like this in life, judging ourselves from the viewpoint of others, trying to understand and taking into account what is transcendent to our own conscience: this way, we take into account the value given to our appearance depending on the impression we may have on others – (for a pure and real self-conscience); we take into account the bottoms we turn our backs to, what we do not see or know immediately, whose value does not exist to us and is not visible, significant, recognizable (...) In life, after we have seen ourselves through the eyes of others, we always return to ourselves; and the last event, the one that seems to sum up the whole, always occurs in the dimensions of our own lives." (p.p. 36-37).

As we can see from the ideas of both authors, the process of reading is also one of authorship; but of a creation that identifies with the *Other* as this is

the only way it makes sense. The consequence of this authorship that is projected from the perspective of the *Other* implies and confirms that reading becomes concrete with the condition of otherness, it is never performed without the existence of the Other. We could conceive the interpretation of reality as a permanent attempt to understand ourselves and others because understanding the circumstances of the *Other* is, in a way, understanding our own circumstances as authors and actors of reality.

Bakhtine (1992), the scholar already quoted, when he problematized the issue of communication and language, proposed the discussion on the enunciation that can make us think, as he assures:

“Any enunciation taken alone is, of course individual, but each level of use of language develops its relatively stable types of enunciations (...) situations of immediate and oral communication, like informal and secondary conversations, those that involve writing and that are, therefore related to more complex situations. (...) An idiom is an instrument of mediation used by human beings to act with language. We cannot abstract an idiom from its context, as there is a correlation between idiom, ideology and view of the world” (p.p. 279-301-302).

Now, what is said, precisely, by the author mentioned above is that the enunciations of a language are compromised by the way they reflect on reality. Language is its context and this context offers us a view of the world. Therefore, Paulo Freire and Bakhtine had a peculiar way of discussing language as an identity marker and a mechanism of ideological positioning.

It is clear that these authors already spoke of processes of communication from a logic based on the nature of relations between the self and the *Other*, thus speaking of something beyond multiculturalism. They viewed language as a dynamic space of symbolic social exchanges characterized by an interaction which can provoke change, they were, therefore, already in the field of interculturalism.

We feel it is important to develop the concept of *text*, since that is the basis for the construction of various languages and of their dimensions of interpretation. It seems that the question of interpretation and literacy point towards the idea that to read means to be able to understand and interfere in a given reality, as for Bronckart (1999) the notion of text is:

“ A concrete unit of production of language that necessarily belongs to a gender, composed of many types of discourses/speeches, and that also has traces of the decisions taken by the individual producer depending on the particular situation of communication” (p.67).

It is pertinent to state that to know how to read a text corresponds to adapt to the reality that it reveals as well as being able to describe it, explain it, and question it. However, we must ask ourselves if in fact the majority of the readers are able to identify themselves as producing and reproducing subjects of discourses, individuals who defy the social reality they live in and realize that they are building their personal and collective narratives.

We feel that we must also point out the failure of most textbooks that present reading proposals completely disconnected from reality, which work on superficial aspects of texts, preventing young readers from being aware of the

relations between text and context, as well as the conditions of its production. It therefore relates to the alienation of the subject from what could be production of meaning of daily life, from the banal to the sublime; forgetting that "The act of reading extends across the intelligence of the world" (Freire, 1997: p.11).

Surely, the qualitative leap that has to be made in terms of economic, educational and social development is concerned with the investment in the training of readers, as shown by research (PISA: 2000, 2003, 2006; DATA ANGEL), as there will only be progress and developed societies if there are policies committed with the integral education of individuals. Such a construction depends on the promotion of reading and, consequently, on the way in which the mediation of reading is performed by social, educational and cultural agents.

In this sense, we consider that the verb 'to read' is part of a dialogical proposal present in social practices which, in their turn, are historically located from many modes of access. Reading a text is undoubtedly, discovering a context. Thus, as an option to apprehend reality, it is intimately associated to the *reading* of the world, the reading of daily life. Reading constitutes an opening for the construction of a multiple, critical and interventionist view, especially invested with a form of knowledge that is based on the claim for citizenship, as a condition.

This condition is based on the assumption that reading goes beyond its role as a social practice in which subjectivities and identities are permanently rebuilt through the (pre)vision of the *Other*. Reading also appeals to an issue that should not be ignored – the fact that the discovery of reading should ensure the full right to think freely, as well as to express oneself through the ability to interpret the different scenes of everyday life, articulating them with the experience of life itself.

Therefore,

"(...) reading, even as an individual activity should offer the reader a feeling of belonging and sharing with the collective reality. It should be an unfolding gesture of the self to the Other within a reflective and critical understanding of human relations. Teaching how to read is also to teach how 'to be with the Other', respecting the cultural and individual differences, as reading is part of the continuous act of being. It is an existential, historical and social condition." (Cavalcanti, 2000, p.3).

Reading carries in itself the seeds of meaning right from the first contacts children make with their environment and the discourses that are absorbed and apprehended from early on. Contexts are rich and necessary sources for the construction of perspectives and ideas of lived experiences. Therefore:

"The progress of society starts, therefore, with knowing how to read, understanding and interpreting what one reads. In this context, the meaning of reading is broader than the possibility of deciphering the linguistic code. Reading reaches beyond the immediate information and brings an understanding of the person's relationship with others and the comprehension of the events in its environment, whether close or abstract. It allows for the development of the imagination and the ability

to reflect and create. That's what society needs; the ability to transcend the claiming impulse of change." (Waiselfisz, in Cavalcanti, 2000, s/p).

The author we mentioned above places reading not only as an essential instrument to operate significant changes in society, but mainly as a possibility of encounter between the self and the *Other*. This way, one of the most important dimensions of reading is related to the discursive processes, in which subjects interact, re-signifying their lived stories, which are transformed in the social contact. This relationship between the self and the *Other* does not begin when children start school, but in their interaction with the first representatives of Others, usually found within the family.

2. FINAL REMARKS

*"To read is to travel the world
Meet other people, other lands, and other cultures.
It is also discovering your inner world,
Identifying emotions and feelings,
It is to become sensitive and creative"*
(Margareth Lehmen, s/p)

We believe that Reading as much as Intercultural Education can become significant spaces for diverse, dynamic, playful and creative pedagogical practices, committed to change. The articulation of reading with proposals of Intercultural Education can become an interesting instrument to fight social inequalities, as well as enrichment in terms of reality, contexts and the *Other*, as an added value.

We believe that intercultural pedagogy should become an educational practice which is valued by teachers and educators because it offers itself as a place of openness. It questions the ways we deal with the *Other* and with diverse socio-cultural realities. It stands on a critical pedagogy, in which investments should converge in a School for all, where support exists for the legitimate training of readers and for educational success.

Reading is a powerful instrument for the reworking of reality, insofar as it acts in a recovering, integrating and transformative way. It makes us critically reflect on the data offered by reality and beyond it.

According to Cortesao (2003) "the articulation between the pedagogical, the conscience and intervention is (...) a crucial process to achieve a state of awareness. When this articulation does not exist, the educative process can (...) be diverted from its deepest intention" (Rodrigues, 2001, p.60).

Consequently, we consider that reading is a passport for a conscious interpretation of reality, and should lead the subject towards processes of change of the self and of the environment in which he/she is inserted.

The act of reading as we have mentioned does not end when you decode a certain language, but should become a continuous process of perception of reality, extending it through other possible interpretations of the human condition. Thus, the act of reading constitutes an action of continuity between the memory of lived narratives and a present time which launches

itself towards the making of the future, be it an act of enlargement, prolongation, in which we gather all our knowledge of the world to think about history, society and culture.

This is pointed by the author Geraldini (1994) when he discusses reading as a process of antagonistic movements generated from certain instability between reality as it is read and in its possibilities as a space for multiple meanings.

We have the already recurrent idea of reading as a web, network of meanings as:

“Maybe it is possible to think of reading as an offering of counter-words from behalf of the reader that, accompanying the traces left in the text by the author makes these traces reborn by the meanings that the encounter of words and counter-words produces. To think of reading from this perspective, we must face the problem of building, in the flux of instabilities, an stability, and confess it to the Other as a temporary position that allows assumptions. Here is this position: introduce language as a process of continuous creation which is produced in the precariousness that time entails.” (p.264)

This approach to reading and language is close to what Bakhtine (1992) and Morin (1997) think about the hermeneutics of texts, which is a proposed reality that takes shape in the act of reading and in the subject who reads from the conflicts demanded by the relationships woven through these lived experiences; the stories produced and the interferences provoked in the objects that were read.

For these authors the act of interpretation is also an act of intervention, to the extent that the vision of a certain object occurs through the eyes of someone that infers from their knowledge of the world and passed experiences. Such a fact is not a constraint, but inversely can be converted into a search engine, of a ‘hunting operation’, term used by Geraldini (1994), to illustrate that the object changes when read and so does the reader, when faced with the understanding of the object.

The act of reading is an act that creates ideologies, beliefs, values, behaviors and attitudes towards contexts. The power granted by reading extrapolates situations constrained by the construction of difference that diminishes and oppresses the Other in many social and educational systems. This does not mean that the power of critical interpretation of the world makes people more conscious and better, but can provoke the necessary reflection for them to rethink about their representations of the Other and have the opportunity and the courage to change in terms of their interpretation of the world.

Finally, we propose the word as a ‘seed of meaning’, a sign capable of articulating itself with the most diverse languages, appealing to what transcends it, working always as an element that recovers a world view. The word which is never innocent and which is part of the inauguration of the subject; a word capable of interfering in the context because it gives it power to reinvent reality and build symbolic bridges between the Self and the Other.

Intercultural pedagogy could become a fundamental educational space in training readers capable of understanding their act of reading and, more importantly, understand themselves in the act of reading and commit themselves to the act of transforming reality; reducing distances between people to the extent that all human narratives should converge into a language of respect for life and for the Other.

Consequently the 'worldword' can identify with what is experienced by all human beings, who - while sharing the symbolic, unique and inexhaustible experience of narrating their experiences - extrapolate the boundaries of the particular and are universalized through the most multihued feelings and convert the word into seed that enables the embracement of the world.

3. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

- Bakhtine, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bloom, H. (2001). *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Editora Objectiva.
- Bonboir, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F.
- Borges-Duarte, I. (2000). *Texto, Leitura e Escrita. Antologia*. Porto: Porto Editora.
- Bronckart, J. P. (1999). *A actividade de linguagem, textos e discursos por um interaccionismo sócio-cultural*. São Paulo: EDUC.
- Cavalcanti, J. (s/d). *Leitura, o despertar para a cidadania*. Recife: UNESCO.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que Contam Histórias. Propostas de Actividades em Contextos Lúdicos de Aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Cortesao, L. (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesao, L. (2001). "Acerca da Ambiguidade das práticas multiculturais – Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã" in Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *A importância do acto de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (2006). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Geraldi, J. W. (2000). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Geraldi, J. W. (org) (1997). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e Linguagem na educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Toffler, A. (1972). *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Artenova.