



Samir Mustapha Ghaziri
Fábio Marques de Souza

Organizadores

PESQUISA E ENSINO DE LEITURA NO MUNDO ATUAL

Debates Múltiplos



**PESQUISA E ENSINO DE LEITURA
NO MUNDO ATUAL:
DEBATES MÚLTIPLOS**

Samir Mustapha Ghaziri
Fábio Marques de Souza
(Orgs.)

**PESQUISA E ENSINO DE LEITURA
NO MUNDO ATUAL:
DEBATES MÚLTIPLOS**

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Samir Mustapha Ghaziri; Fábio Marques de Souza [Organizadores]

Pesquisa e ensino de leitura no mundo atual: debates múltiplos.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 292p.

ISBN 978-85-7993-112-3

1. Pesquisa de leitura. 2. Ensino de leitura. 3. Leitura de imagens. 4. Leitura e suportes. 5. Autores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Antonio Bessa-Oliveira

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

Rua Tadão Kamikado, 296

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2012

Sumário

| | |
|---|-----|
| Prefácio | 7 |
| Mona Mohamad Hawi | |
| Apresentação | 11 |
| Aluno espectador-leitor: a leitura de legendas cinematográficas | 15 |
| Dagoberto Buim Arena | |
| Texto fílmico: imagem e intertextualidade | 53 |
| Fábio Marques de Souza Cristina Bongestab | |
| A leitura de jornais em escolas portuguesas e brasileiras | 71 |
| Adriana Pastorello Buim Arena | |
| Ler e pesquisar na tela do computador: procedimentos e discursos de estudantes de ensino fundamental | 91 |
| Samir Mustapha Ghaziri Dagoberto Buim Arena | |
| Práticas de leitura e seus suportes: um histórico como parâmetro de reflexão | 111 |
| Brena C. M. dos S. Nagao Raquel Lazzari Leite Barbosa | |
| Leitura e escrita no contexto escolar inclusivo: reflexões sobre a aprendizagem do aluno surdo | 129 |
| Viviane Lameu Ribeiro Paccini | |

| | |
|--|-----|
| Reuniões de Planejamento: um entrelace de experiências e aprendizados | 145 |
| Mona Mohamad Hawi Rosemeire Schettini Valdite Fuga | |
| Histórias de leitura de três professoras: Entre a oralidade e a escrita, caminhos percorridos e espaços ocupados. | 163 |
| Ana Maria Esteves Bortolanza | |
| Práticas de leitura: linguagem, ensino e gêneros | 183 |
| Ronaldo de Oliveira Batista Luciano Magnoni Tocaia Rosária de Fátima Boldarine | |
| O pedagógico suplício do Tântalo: Leitura e Literatura na sala de aula | 207 |
| Nefatalin Gonçalves Neto | |
| Princípios e diretrizes de um discurso: a leitura e os leitores em manual destinado às bibliotecas públicas brasileiras | 227 |
| Danielly Vieira Inô Espíndula | |
| Literatura ao alcance dos jovens leitores: um breve histórico da literatura infanto-juvenil inglesa | 255 |
| Cristiane Navarrete Tolomei | |
| O discurso ficcional e a redescrição de sujeitos nas aulas de espanhol como língua estrangeira | 267 |
| Viviane Conceição Antunes Lima Elda Firmo Braga | |
| Sobre os autores | 285 |

Prefácio

Escrever um prefácio é, normalmente, preparar o leitor para o que vai encontrar no livro que está em suas mãos. Ao apresentar seus autores e falar de sua temática, de seus objetivos, dos destaques especiais e das contribuições específicas para o assunto abordado, o leitor é chamado para mergulhar nas páginas do livro e, assim, iniciar a aventura de nelas descobrir a liga entre o que se presume e o que se indaga. Enfim, prefaciá-lo é motivar o leitor rumo a uma aventura mais centrada. Tarefa que me coube e que aceitei com prazer, por se tratar de um tema que me envolve: a leitura: especificamente, o ensino e a pesquisa sobre leitura.

A proposta desse livro: *Pesquisa e Ensino de Leitura no Mundo Atual – Debates Múltiplos*, organizado por Samir Mustapha Ghaziri, doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, e Fábio Marques de Souza, doutorando em Educação: cultura, organização e educação, pela Universidade de São Paulo, reúne trabalhos de pesquisadores de diversas instituições e formações, mas que têm em comum o estudo e o interesse pelo ensino e, por que não dizer, pela preocupação com que caminha a leitura nas escolas e entre os jovens leitores.

A leitura dos 13 artigos mostra a preocupação dos autores com a maneira como o ensino tem caminhado em todas as suas instâncias e, principalmente, o rumo da leitura nas escolas. Por esta razão, talvez, os estudos que se apresentam sobre modos de ler têm estado no topo das grandes pesquisas atualmente. Arena inaugura o livro presenteando-nos com uma densa discussão sobre “invasões promovidas pelo texto verbal – o da tela do cinema”; em

seguida, o artigo de Souza & Bongestab mostra que, ao tomar o cinema como arte e entretenimento, também vê aí a possibilidade de significá-lo como ferramenta e prática social propícios para o exercício da intertextualidade. Já Adriana Arena tece um relato de situações a partir de observações de aulas sobre leituras em uma escola de Lisboa

O texto de Ghaziri é fruto de sua pesquisa de mestrado em que discute novas práticas e modos de leitura emergentes no contexto do ciberespaço, mapeando, assim a leitura na tela do computador conectado à internet. Por sua vez, Paccini nos conta uma experiência vivida durante sua pesquisa de mestrado, em relação à prática de leitura, ao investigar os efeitos dos encontros de formação continuada com professores que tinham alunos surdos em suas salas de aula. Bortolanza descreve as histórias de leitura de “Clara, Marina e Valéria” num espaço multidisciplinar de assistência e educação a pessoas com Down.

Em práticas de leitura: linguagem, ensino e gêneros, os autores discutem a leitura em três aspectos, sob o ponto de vista interacional de linguagem, ao passo que Neto afirma que a escola deveria ser um espaço privilegiado para a socialização do saber. Já Espíndula procura identificar e analisar o discurso sobre a leitura e os leitores, no manual intitulado *Biblioteca pública: princípios e diretrizes* e Tolomei afirma que a literatura poderia e deveria ser um espaço "fantástico" para o desenvolvimento da capacidade leitora da criança. Lima & Braga rediscutem o lugar da literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira no ensino superior e, por fim, o último capítulo é um convite ao trabalho em equipe: um relato de experiências das autoras sobre reuniões de planejamento e formação de Grupos de Apoio.

Termino aqui essa síntese das ideias e temáticas geradas a partir do conceito chave “LEITURA” e convido o leitor a penetrar nesse mundo de discussões e possibilidades apresentadas pelos autores. É preciso, então, virar essa página e percorrer todas as outras com um olhar atento para, assim, se construir uma nova leitura a partir dessas vozes que estão aqui apresentadas. Boa leitura!

Mona Mohamad Hawi
Profa. do Departamento de Letras Orientais da FFLCH-
USP

Apresentação

Escrever ou organizar uma publicação sobre temas ou problemas que envolvem o ensino e a pesquisa de leitura no mundo atual é, reconhecidamente, um grande desafio. A multiplicidade de ambientes, de suportes e de processos de produção, armazenamento e disponibilização do registro escrito tornaram o ensino e a pesquisa sobre leitura matéria de interesse de estudiosos de diferentes áreas. Contudo, a pesquisa sobre leitura, no Brasil, não possui um passado longínquo. As primeiras referências, em nível acadêmico, datam da década de 1960. Inicialmente, psicólogos ocuparam-se do tema, posteriormente, para citar apenas alguns, estudiosos da Pedagogia, Letras ou Linguística, História, Sociologia, Filosofia e, mais recentemente, da Biblioteconomia e Ciências da Informação.

Nesse contexto, a quantidade de estudos, reflexões e debates, de fato, avançou e continua a avançar; afinal, inflacionou-se tanto a quantidade de textos tanto se tornou patente à relevância social da escrita. Entretanto, não obstante aos avanços, eles ainda não são análogos as reais necessidades do ensino brasileiro. O século XXI, embora ainda recente, impõe aos que ensinam, pesquisam ou simplesmente praticam leitura redimensionamentos de condutas e revisão de perspectivas. Se, para alguns estudiosos, as tecnologias do mundo atual, extremamente atrativas, pois são digitais, rápidas e multitarefas, se sobrepõem às práticas relacionadas a cultura escrita, ocasionando, inclusive, a morte, ainda não consumada, da leitura e dos livros; por outro, esta publicação defende que a leitura e seus materiais se mostram vivos, atualmente, como

em raros momentos históricos, distantes de serem escombros de uma prática em ruínas.

A escrita, desde sua origem na Suméria, cerca de 5.000 anos atrás, jamais perdeu sua importância, porque sempre se transformou. No caso do livro, obviamente, a partir do surgimento dos jornais e outros materiais de natureza semelhante, sua exclusiva relevância como fonte de cultura, conhecimento e informação se repartiu; ademais, sua natureza monossemiótica sofreu alterações, especialmente, pelas novidades trazidas pelo design gráfico de jornais e revistas – uso de tipos gráficos de diferentes formas e tamanhos e imagens mescladas aos textos. Contudo, a escrita, e claro, a prática que lhe dá vida, a leitura, como já dito, nunca perderam a importância, porque nos processos de intercâmbios, contrapontos e contaminações de diferentes suportes, mídias e linguagens, os diferentes artefatos sígnicos coexistem, se fundem, se miscigenam, dão vida a outros, enfim, mantêm em movimento o carrossel da história.

Nesse processo, a estrutura física do livro, a forma de apresentação da escrita em suas páginas e seu modo de produção sofreram alterações; os jornais e revistas ganharam diferentes aportes sensoriais; novas formas de geração, armazenamento e publicação de dados criaram corpo; a *web* abalou as estruturas de modos de pesquisar e ensinar leitura e soprou a poeira que encobria velhas condutas de antigos leitores que ainda sobrevivem nos novos leitores. A escola, nesse contexto, não raras vezes, é colocada contra a parede, acusam-na de não conseguir acompanhar as transformações técnicas e tecnológicas do mundo atual, que criam demandas políticas, curriculares e didáticas.

Todavia, alinhar o debate pedagógico sobre leitura às transformações do mundo contemporâneo não significa tratar unicamente da inserção de aparatos tecnológicos à sala de aula, mas, como tentam os autores desta publicação, tratar dos diversos assuntos que entrecruzam o universo escolar - em sua relação com a leitura - em face dos novos processos da comunicação, da cultura e da vida íntima e social. Assim, a tarefa a que se lançam os colaboradores deste livro é àquela que visa abarcar um entorno difuso de questões que envolvem o ensino e a pesquisa sobre leitura no período atual, na escola ou fora dela, que demanda o enfrentamento de diferentes linguagens e saberes, nem sempre centrada na relação leitura-livro. Por isso, nas páginas que seguem, o encontro é com a multiplicidade, isto é, com trabalhos que tratam, entre tantos assuntos, da leitura de legendas cinematográficas, de jornais, na tela do computador, no contexto inclusivo, literária, em bibliotecas e na intertextualidade com imagens.

Os Organizadores

ALUNO ESPECTADOR-LEITOR: A LEITURA DE LEGENDAS CINEMATOGRAFICAS

Dagoberto Buim Arena

Introdução

Não há como não ouvir as queixas dos professores a respeito do mau desempenho dos alunos do ensino fundamental, em escolas públicas, em relação ao ato de ler entendido como atribuição de sentidos a textos. Circunscrevo a afirmação à instância da escola pública, e da escola estadual ou municipal paulista, especificamente, porque são as instituições nas quais tenho atuado em ações de pesquisa e de extensão relacionadas com o ensino e com a aprendizagem de atividades de escrever e de ler. As queixas dos docentes, principalmente as que se referem aos alunos entre 6 e 10 anos de idade, revelam, contraditoriamente, as próprias mazelas de seu trabalho, como ensinantes de práticas de leitura, tanto as esperadas pela escola, quanto as que respondem às demandas sociais.

A história da leitura, a história dos leitores, a história da evolução do sistema gráfico, a história das relações entre elas e a evolução das tecnologias e dos suportes de escrita têm iluminado os debates sobre as situações de leituras e dos leitores destes tempos de 2010, na escola e fora dela. A mais recente dessas mudanças tecnológicas – a tela do monitor e tudo o que por ela explode diante dos olhos do leitor – inaugurou uma nova era nas relações entre o homem, o texto verbal, entre as imagens, e entre as ações de

ler diante do que, em frações de segundo, desfila diante dos olhos, faiscando pistas e violentando o tempo.

O tempo concedido aos olhos foi alterado pelas tecnologias de escrita ao longo dos séculos, mas é na Idade Média ocidental a essa modificação se intensifica para atender à demanda de um leitor que desejava ler em extensão, com rapidez, silenciosamente e com flexibilidade. De lá até agora, a escrita transformou-se para desenvolver a impressão de livros, de panfletos, de jornais, de almanaques, de histórias em quadrinhos e de outras tantas necessidades de seus leitores. Do mesmo modo, transformou-se para acompanhar as imagens no cinema não sonoro, com a introdução de títulos, intertítulos e demais táticas, para orientar e contextualizar o espectador. Nessa mesma febre evolutiva, transformou-se, sempre, para atender aos olhos de um leitor em busca de sentido, quando invadiu a tela do cinema, do monitor, da TV, do telefone móvel, das caixas de atendimento bancário e outras telas inventadas pela demanda crescente por tecnologias que impulsionam a rapidez das comunicações e das ações humanas.

Uma dessas invasões promovidas pelo texto verbal – a da tela do cinema – é a que será o objeto de análise e comentários nestas páginas. Para que a empreitada possa ter chances de êxito, será necessário que o leitor me acompanhe em um percurso, que apesar de sinuoso, poderá recolocar o desafio de ler legendas em filmes como objeto de pesquisa acadêmica e como estratégias de enfrentamento da escola em seu combate em favor do predomínio da compreensão do sistema lingüístico verbal escrito como um sistema gráfico e semiótico, constituinte da cultura escrita, em conexão muito mais estreita com as imagens do que com as manifestações acústicas, próprias da cultura oral, um

tanto quanto lenta para um mundo em aumento febril de velocidades de produção e de transmissão de dados.

O percurso será guiado pelo objetivo de analisar uma sessão cinematográfica, em uma escola de ensino fundamental, na rede municipal de Marília – SP, com 15 alunos de quarta série, na faixa etária de 10 anos. A sessão, a primeira de uma série delas, constituintes de um projeto de pesquisa e de extensão, foi realizada no dia 7 de abril de 2009. A análise dos desdobramentos terá como orientação a hipótese de que essas crianças elevam seu desempenho como leitores e para isso, ampliam seu universo cultural, ao enfrentarem filmes legendados, que não fazem parte de suas experiências nem como espectadores, nem como leitores, porque estão habituados a ver apenas os dublados.

Algumas perguntas também encaminham o planejamento e a execução do processo de geração de dados, a saber: Os alunos se interessariam por ver filmes legendados? Quais seriam as condutas que demonstrariam e quais os impactos que sentiriam, uma vez que não tinham experiências consolidadas para ler textos em movimento e fugazes como as legendas na tela de um aparelho de TV, em vez de uma tela em sala escura de um cinema? Esses alunos conseguiriam estabelecer conexões entre seu conhecimento, suas práticas de leitura, imagens, sintaxe do cinema, legendas e sinais indicadores de progressão da trama? Como não há condições técnicas para levar os alunos a salas de cinema, a opção foi por utilizar o aparelho de TV, embora reconheça a perda de qualidade e de características produzidas pela projeção de um filme por meio de um aparelho de TV, como já apontava Eco (1970, p. 331):

Por isso, a observação feita por um estudioso sobre o fato de que um filme normal, transmitido pela televisão, perde

metade de sua eficácia, não deve levar a concluir , como se fez, que, conseqüentemente, a televisão seja destituída de possibilidades artísticas, mas pelo contrário, que, possuindo cada meio de comunicação suas leis precisas, conexas ao material sobre o qual se trabalha e às técnicas empregadas, a televisão dá péssimos resultados quando se quer transformá-la em veículo de obras pensadas e realizadas para outra destinação.

Mesmo reconhecendo as dificuldades para a leitura de legendas em uma tela pequena, em uma sala iluminada pela luz solar, a despeito das cortinas, não haveria outro modo de proporcionar às crianças a oportunidade de aprender a ver filmes legendados. As perguntas acima feitas eram perguntas iniciais, das quais outras poderiam nascer e poderiam incomodar qualquer pesquisador, mesmo este, pouco conhecedor da arte cinematográfica, mas, como muitos, um espectador adulto entusiasmado, por ter aprendido a ver filmes e a ler as legendas, quando nem a escola ainda freqüentava. Aprender a ler a legenda foi uma ação cultural precedida por outra mais ampla – a de me introduzir no mundo da cultura escrita com a mediação atenta de olhos.

Sujeitos e metodologia

Os quinze alunos de 10 anos foram selecionados pelas professoras de suas salas, de acordo com a manifestação espontânea a um convite para ver filmes legendados, uma vez por mês, em horário distinto do das atividades escolares. Havia, contudo, o limite de quinze alunos porque esse seria o número que o espaço destinado para a sessão - a sala da diretora – comportaria. Eram sete meninas e cinco meninos. Antes de iniciado o trabalho, pesquisador,

professores e bolsistas elaboram uma lista de filmes, cujos personagens fossem também crianças, sem cenas que pudessem agredir os costumes e a cultura próprios do mundo infantil. Nestas páginas, cuidarei apenas da primeira sessão, com o filme *Heidi*, cuja ficha técnica será apresentada páginas adiante. Para coleta dos dados foram utilizados gravação em áudio, em vídeo, e protocolos de registro. Ao final, sob a coordenação do pesquisador e de acordo com os princípios de pesquisa, com a formação de grupo focal, foi possível gerar outros dados acerca dos comportamentos e expectativas dos espectadores leitores.

Justificadas as razões que motivaram a pesquisa, cujo projeto foi encaminhado ao comitê de ética da UNESP, campus de Marília, e apresentadas as estratégias de geração de dados, serão introduzidas no próximo tópico as referências teóricas que darão suporte aos argumentos e orientarão o olhar do pesquisador, tanto relacionadas ao aspecto histórico do objeto de estudo, quanto às concepções sobre o ensino da leitura como prática cultural, e da leitura de legendas, como uma dessas práticas.

A revolução com Carlos Magno (768 – 814)

Neste tópico o tema será a organização gráfica do texto verbal, orientado para a percepção pelos olhos, especialmente com destaque para a contribuição do rei Carlos Magno (768 – 814). Embora em seu reinado, os intelectuais da época tenham incluído pontos e espaços entre as palavras, algumas tentativas anteriores, depois esquecidas, já tinham sido praticadas. Na velha Roma, como expõe Desbordes (1995, p. 204), as indicações de separação já apareciam:

Os latinos conheceram e praticaram a separação de palavras desde as origens (sem dúvida por influência etrusca) até o século II d.C. Essa separação das palavras, evidentemente, não imita um fenômeno do oral, mas preenche o papel demarcativo que preenchem, no oral, os acentos (há, grosso modo, em latim um acento por palavra). Marcada, seja por um ponto, seja por um “branco”, está presente na maioria das inscrições monumentais e é encontrada também nos documentos tipo tabuinhas, papiros, grafitos de que falta avaliar a proporção. Porém, há exceções, de modo que, se é falso dizer que “os latinos não separavam as palavras”, não se pode absolutamente afirmar que “os latinos separavam as palavras”.

Se as tentativas de marcação da separação não eram tão estáveis, séculos depois essa prática começa a se instalar. Dois movimentos na área da linguagem e da língua escrita, entre os séculos VIII e IX, trouxeram mudanças importantes para a renovação e ampliação dos modos de ler (FISCHER, 2006). O primeiro movimento foi o paulatino, mas constante, desuso das declinações no emprego do latim e sua relação com as línguas vernáculas, substituído pelas posições fixas dos termos da oração na língua escrita. Em vez de ser guiado pelas terminações das palavras para entender sua função na frase, os leitores poderiam guiar-se pela posição do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e demais complementos com auxílio das preposições. Esse modo de organizar a língua escrita promoveu aproximações estreitas com o alemão, com o italiano, com o francês e com o inglês, ou seja, com as línguas mais faladas no centro cultural europeu. O segundo movimento deu-se na organização gráfica com alterações visuais de letras e uso

mais intenso de sinais de pontuação. Tal como afirma Fischer (2006, p. 147),

É quase certo que a maior adesão à leitura silenciosa, por volta do século IX, tenha ocorrido como resultado direto do surgimento de uma escrita nova, clara, uniforme e simplificada. Para implementar as urgentes reformas educacionais, Carlos Magno, em 789, também foi responsável pela revisão completa de todos os livros eclesiásticos nos principais centros monásticos da Alemanha, França e do Norte da Itália. Foi o inglês Alcuino de York – abade de 796 a 804, do mais influente de todos esses centros (San Martin de Tours) – quem supervisionou pessoalmente a criação do que mais tarde seria chamado de “minúscula carolina”. Essa foi a reforma na escrita mais significativa do Ocidente dos últimos dois mil anos.

Com Carlos Magno, os aspectos visuais do sistema de escrita ganham importância porque a revolução nos modos de ler apóia-se sobre os movimentos dos olhos, e, para isso, a forma das letras e as indicações de pontuação importam muito. Os detalhes importaram e ainda importam, porque por eles a escrita se consagra como sistema endereçado para a reflexão humana por meio da estrada sinalizada pelos olhos. Para entender e validar a importância dos detalhes para o processo de atribuição de sentido pelos olhos é preciso acompanhar as mudanças promovidas pelo reinado carolíngio, indicadas por Fischer (200, p. 147)

As letras minúsculas provaram-se muito mais fáceis de serem lidas que as de caligrafias anteriores. Isso deve ser atribuído aos três níveis diferentes de altura: ascendentes (como o b), padrão (m) e descendentes (g). No uso combinado, as minúsculas conferiam uma “silhueta”

gráfica a cada palavra, transformando-a em uma unidade reconhecível de imediato, ignorando os componentes individuais. Diante de uma palavra em letras minúsculas em três níveis, o leitor do século IX não precisava mais desmembrá-la letra por letra: ele logo reconhecia o grupo gráfico independente. Quanto mais ascendentes e descendentes eram padronizadas – e todas as abreviaturas, suspensões e outras marcas estranhas usadas para economizar pergaminho eram eliminadas -, mais fácil se tornava a leitura.

Para o estudo da leitura de legendas em suporte móvel, objeto deste trabalho, nada mais importante seria do que perceber o impacto das alterações gráficas patrocinadas pelo espírito inovador de Carlos Magno e de seus assessores. A letra minúscula e sua relação com a linha média virtual, com hastes acima e abaixo dela, não tornavam a leitura mais fácil, mas facilitavam a percepção, pelos olhos, dos traços distintivos entre as letras e, desta forma, maior rapidez, pela desnecessidade de pronúncia no processo de atribuição de sentido.

O leitor de dez anos, diante de um filme legendado deve muito às inovações carolíngias e às práticas culturais de leitura delas decorrentes. No trecho de Fischer (2006), acima transcrito, um detalhe não pode escapar à observação do pesquisador de leitura. Refiro-me à menção sobre as marcas eliminadas pela tradição do uso do pergaminho e dos modos utilizados para economizar o material que serviria de suporte para a escrita. Convém notar que a tecnologia utilizada mantinha relação estreita com o suporte material. A utilização das minúsculas encontraria sua consagração no uso do papel e, posteriormente, explodiria na tela do cinema e no monitor do computador.

A palavra pronunciada já não pertencia mais ao mundo da leitura veloz, embora permaneça ainda no mundo da leitura indecisa dos aprendizes no século XXI. A criança da pós-modernidade em 2010 poderia aprender a ler, isto é, a atribuir sentido, por meio dos olhos em busca dos sinais distintivos de um sistema gráfico, legado pelos copistas do império de Carlos Magno? São perguntas inquietantes para uma época em que a mídia vende as extraordinárias maravilhas do método fônico, utilizado em um tempo em que as letras deviam ter seu correspondente fonético muito bem definido. Cabe uma pergunta singela, cuja resposta poderá ser dada pelo próprio leitor: é possível ignorar em 2010 os avanços tecnológicos da época carolíngia?

Os avanços dessa época, em busca de dar aos olhos mais pistas para atribuição de sentido ao texto verbal não foram poucos, especificamente as que “dividiram o texto escrito em unidades, facilitando a sua compreensão.” (FISCHER, 2006, p. 148) Fischer (2006) refere-se ao uso dos sinais de pontuação, aos títulos de capítulos, às cores diferentes entre a primeira linha e as demais, à marcação de parágrafos por pinceladas. Todas essas inovações tinham um claro objetivo: dar ao leitor as pistas visuais necessárias para a compreensão rápida do texto verbal. Quero com isso destacar que o suporte do texto, o leitor e a tecnologia empregada para a inscrição do texto no suporte provocaram mudanças extraordinárias na apresentação da língua escrita e, por não dizer, nas práticas de leitura que seriam ensinadas e conquistadas pelas gerações posteriores, entre as quais estão incluídas as crianças da presente pesquisa. Atribuir sentido rapidamente ao texto é o ponto de chegada e, por essa razão, parece ser necessário ensinar a prática desde o início, sem a intermediação lenta e dependente do oral, inscrito em outros suportes, movido por outras

tecnologias. Para fortalecer minha argumentação, recorro a Fischer (2006), quando comenta as questões de natureza histórica, ao afirmar, com toda convicção, que

Toda inovação ortográfica fundamental desde a era carolíngia foi direcionada à organização visual dos alfabetos latino e grego (derivado) libertando cada vez mais o texto da fala. Mas, a partir do século X, foi a separação das palavras, acima de tudo, que concedeu aos olhos a primazia na leitura. A característica visual mais notável depois da invenção da minúscula no final da era carolíngia foi a separação entre as palavras por meio do espaço em branco deixado antes e depois de cada uma, como as palavras desta página. A inovação deixou a leitura mais solta, como jamais acontecera antes ou aconteceria depois. (FISCHER, 2006, p. 148).

Parkes (2002) enfatiza a contribuição dos copistas irlandeses pela experiência de segmentação da escrita contínua com a intenção de isolar não palavras, mas partes do discurso e muitas marcas de pontuação, com o objetivo de dar maior legibilidade ao texto:

Eles tornaram mais clara a pontuação introduzindo novas marcas, nas quais o número de símbolos vai aumentando de acordo com a importância da pausa. Desenvolveram também a *littera notabilior*, ou a “letra mais visível”, para dar maior ênfase visual ao início do texto ou da seção. Mais tarde, na Europa continental, os copistas retomaram tal princípio ao incorporar letras características de antigos textos com a finalidade de “exibição”, isto é, para serem usadas como *littera nobiliores* no início de novas *setentiae*, permanecendo o restante do texto escrito em minúsculas. (PARKES, 2002, p. 110).

Na Europa continental, os intelectuais da era carolíngia legaram ao mundo ocidental as bases fundamentais para o ensino das práticas culturais da leitura e para a construção do texto verbal sobre seus múltiplos suportes. O suporte, tal como o modo de inscrição do texto, promove a liberdade do leitor e transforma, incessantemente, o ato de ler. Ler a legenda na tela, em suporte móvel, diferentemente do fixo utilizado entre os séculos VIII e IX d.C., é uma leitura que solicita a atribuição rápida de sentido, por meio da rapidez de percepção dos sinais gráficos pelos olhos. Se não fossem as conquistas desse período, seria impossível ler as legendas que perduram em média três segundos, quando muito, diante dos olhos do espectador, que se torna, em um, dois ou três segundos, também leitor, obrigado a lidar, também como espectador, com as conexões entre suas experiências, as imagens e alguns traços distintivos de uma ou outra letra em uma ou outra palavra.

De qualquer modo, como espectador ou como leitor, os olhos orientam o cérebro humano no processo de atribuição de sentido. A partir desta afirmação, outras perguntas encharcam a minha reflexão e a do leitor que me acompanha: Como os olhos vêem as imagens? Como os olhos vêem o texto gráfico, desatrelados da imposição dos ouvidos? Afinal, os olhos vêem a palavra inteira, como uma imagem? Ou os olhos vêem pistas tomadas das hastes das letras – entre as ascendentes, as descendentes e as médias – como queriam os monges carolíngios? Para dar respostas a mim mesmo e ao leitor, recorrerei a Smith (1989).

Smith (1989) analisa quatro aspectos do ato de ler que trazem contribuições para o desenvolvimento da tese a ser aqui demonstrada: a de que é possível ensinar a ler legendas de filmes para alunos no processo inicial de sua formação, isto é, nos primeiros anos do ensino fundamental. Esses

quatro aspectos referem-se às relações entre os olhos e o cérebro, e a identificação de letras, de palavras e de sentido. Sua argumentação baseia-se na premissa de que o cérebro utiliza-se dos olhos para captar dados necessários para a compreensão, mas não processa todos os dados vistos.

Para o presente estudo, há um interesse específico sobre o tempo e a velocidade despendidos pelos olhos e pelo cérebro para processar os dados do texto verbal escrito. Segundo Smith (1989, p. 92)

Se existe uma intensidade suficiente, uma exposição de 50 milésimos de segundo é mais do que adequada para toda a informação de que o cérebro pode manusear em qualquer ocasião. [...] Os olhos coletam informações úteis por apenas uma fração de tempo no qual estão abertos (SMITH, 1989, p.92).

Durante a leitura de legendas, o espectador-leitor poderá, durante dois ou três segundos, praticar até doze fixações, com duração de 250 milésimos cada uma (SMITH, 1989). Cada fixação capta informações, na velocidade e na abrangência das decisões tomadas pelo cérebro, no limite da finalidade de busca ou das experiências sobre a língua e sobre o tema: podem ser algumas letras, algumas palavras ou uma boa porção de sentido, porque “quando mais sentido as letras fazem – o que significa quanto mais o cérebro é capaz de utilizar a informação não visual – mais podemos ver” (SMITH, 1989, p. 93). Há, ainda, outros dados que merecem atenção: a informação coletada não permanece disponível para o cérebro por mais de dois ou três segundos; a chegada de informações mais recentes apaga as informações anteriores; os olhos funcionam aos saltos, em movimentos não lineares em busca da informação solicitada pelo cérebro (SMITH, 1989). Ao tentar ler as legendas, o

olho coleta as informações em poucas sacadas para que o cérebro tome decisões a respeito delas. Para Smith (1989, p. 101) “o que distingue o leitor fluente daquele menos habilidoso é o número de letras ou palavras, ou a quantidade de significado que podem ser identificados em uma única fixação.”

Se a distinção entre leitores mais rápidos e pouco rápidos e entre leitores atribuidores de sentido e pseudo-leitores se dá pela apropriação de sentido por meio de sinais de letras e palavras, será necessário avançar mais sobre esses três outros aspectos: a identificação de letras, de palavras e de sentido. Como anúncio prévio da discussão que virá a seguir, convém observar que para Smith (1989, p. 105), “os leitores fluentes geralmente não confundem **b** e **d** quando lêem, mas isto ocorre primariamente porque possuem muitos outros indícios e não necessitam se preocupar com letras individuais.” Ora, se o leitor não vê as letras, nem seus traços, o que os olhos vêem que levam o cérebro a tomar decisões sobre o sentido? Para tentar responder a essa pergunta, será preciso recorrer sempre a Smith (1989).

A contribuição dos assessores de Carlos Magno, especificamente sobre o traçado das minúsculas e o uso das maiúsculas não é menosprezada pelo leitor aprendiz e pelo leitor avançado. Os traços distintivos e seus detalhes são importantes, mas deixam de ser simplesmente traços, porque fazem parte de uma palavra, ou de um conjunto delas, portadores de sentido. Deste modo, o traço, como parte do todo, também porta sentido, se o leitor souber atribuí-lo diante do texto verbal, tanto no suporte fixo quanto no suporte móvel, tal como a projeção de filmes na tela. As letras são, para Smith (1989, p. 139), “conglomerados de características que pertencem, talvez, a

doze espécies diferentes. O único modo como as letras podem diferir fisicamente umas das outras é na presença ou ausência de cada uma das características." A questão, todavia, volta-se para o trabalho de ver as características de cada letra, porque cada cérebro determina quais são, para ele, as características que distinguem uma letra de outra e que podem determinar a característica da palavra. Embora a escrita carolíngia tenha sido organizada para a percepção dos olhos, não há muita clareza sobre o que o cérebro de cada leitor pede aos olhos que vejam. Possivelmente, vêm muitos traços e muitos espaços e muitos sinais, guiados pela intenção de atribuição de sentido. Para avançar um pouco mais, será necessário discutir sobre a identificação de palavras.

Smith (1989) descarta, sob vários e convincentes argumentos, o princípio de que o leitor vê letra por letra, agrupamentos de letras, ou a palavra integral, como um símbolo visual. Ele insiste na percepção de características, tanto às letras, quanto às palavras. Do mesmo modo que os estudos desde o século VIII d.C. procuram estabelecer traços distintivos entre as letras, há os que procuram apontar esses traços entre palavras: quais seriam essas características? Com a palavra Smith (1989, p. 149), autor da pergunta:

Elas obviamente devem incluir as características das letras, uma vez que as palavras são formadas por letras. Os arranjos de sinais gráficos na página impressa, que podem ser lidos como palavras, também podem ser distinguidos como sequência de letras, de modo que 'as características distintivas' das letras que constituem uma diferença significativa entre uma com figuração e outra devem também ser distintivas das palavras (SMITH, 1989, p.149).

De outra parte, não é preciso que as características das letras sejam vistas para que as da palavra sejam também vistas pelo cérebro para sua tomada de decisão sobre o sentido: “Esta congruência entre as listas de ‘posição’ e ‘letra’ é inevitável, porque as características distintivas das letras também são características distintivas das palavras, mas isto não quer dizer que as letras devem ser identificadas a fim de que as palavras também o sejam.” (SMITH, 1989, p. 150). Afirmações como essa causam certa perplexidade entre muitos estudiosos da leitura, principalmente entre os defensores do método fônico, ou entre fonoaudiólogos, ou entre dislexistas, mas, apesar de terem sido escritas pela primeira vez há quarenta anos, aproximam-se dos homens que com suas idéias estonteantes ajudaram a mudar os rumos das práticas de leitura, como Carlos Magno, há dez séculos, ou como McLuhan, que na metade do século XX estilhou as análises empobrecedoras, porque conservadoras, sobre o impacto dos audiovisuais sobre o modo de compreender o mundo. Antes, porém, de fechar os comentários deste tópico, é preciso verificar outro aspecto: o da identificação de sentido.

A palavra continua com Smith (1989, p. 181-182), porque ele a utiliza com convicção para defender a possibilidade de o leitor compreender sem ver as palavras inteiramente, já que

Uma demonstração de que os leitores empregam o significado e que este os auxilia na identificação de letras ou palavras individuais, em vez de lutarem para identificar as palavras, a fim de obeterem o sentido, já foi dada. Estou me referindo à experiência mostrando que, a partir de um simples olhar à linha impressa, o equivalente a cerca de um segundo de leitura, um leitor pode identificar quatro ou cinco palavras, se estas estão em uma sequência significativa, mas metade desta

quantidade, se chegar a isso, se as palavras não estiverem relacionadas umas às outras (SMITH, 1989, p.181).

Na tela do filme, tal como foi descrito, as legendas permanecem expostas durante três segundos em média, mas muitas vezes nem nesse tempo. Essa exposição depende da rapidez dos diálogos e da quantidade de palavras que a compõem, dispostas em uma ou duas linhas, no máximo. Para que o sentido seja identificado, sem que as palavras isoladamente o sejam, a criança de 10 anos, sujeito desta pesquisa, deverá aprender a agregar a sua ação os conhecimentos, as previsões e deverá aprender articular as imagens e seus significados no texto em movimento. Com a afirmação de Smith (1989), é possível concluir que o aluno terá, no máximo, três segundos para atribuir sentido a um conjunto de doze palavras, sem que as veja por inteiro, mas por características que apenas confirmem ou não as previsões de sentido já elaboradas pelo leitor. As legendas, contudo, nos filmes de ficção, não são como as que aparecem em documentários, com o ritmo de uma narração. São de outra natureza e velocidade porque reproduzem os diálogos entre personagens ou as letras de uma canção, com a adequação necessária para coincidência com os movimentos bucais. Se o pequeno leitor não souber atribuir sentido, com apoio das previsões e do seu conhecimento em constante reconstrução durante a exibição do filme, não conseguirá compreender a trama, nem os diálogos. Se a sua atitude for a de procurar ver todas as letras ou todas as palavras, de modo integral, poderá ler apenas uma ou duas, no máximo. Se a sua atitude for a de estabelecer a direção clássica de ver primeiro para atribuir sentido depois, não conseguirá acompanhar o filme. Terão de aprender, por essas razões, outra lógica, pouco ensinada nas escolas – a

inversão de direção do processo, isto é, em vez de ver antes para produzir sentido depois, será preciso aprender a produzi-lo antes para confirmá-lo depois. Sem inversão da mão de direção, o aluno não gostará do filme, como também não gostará de ler um pequeno livro. E aí, o problema, na verdade, não reside no fato de não gostar, mas de não saber ler. O leitor, e em nosso caso, o leitor de legendas, se “já possui uma boa idéia do que poderia ser uma palavra, não existe utilidade em atrasar a leitura para ter uma certeza extra sobre o significado da palavra.” (SMITH, 1989, p. 183).

Ao tomar os estudos de Smith (1989) como referência, duas asserções podem ser feitas em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura de legendas nas telas dos televisores ou nas das salas de cinemas: 1. O leitor aprende a ler textos móveis; 2. Para aprender a ler legendas, na velocidade com que entram e saem da tela, será necessário aprender a usar a previsão, em vez de partir das palavras para a atribuição de sentido.

A leitura de textos em suportes móveis – a legenda cinematográfica

A indústria cinematográfica – produtores, diretores, distribuidores e tradutores - têm debatido a exposição das legendas em filmes destinados a públicos estrangeiros. A sociedade americana, por exemplo, a mais fértil produtora e distribuidora de filmes, enfrenta problemas de natureza cultural diante de filmes estrangeiros cujos diálogos são traduzidos para o inglês. Acostumados a ouvir, não aprenderam a ver imagens, a ver textos e a ouvir os atores dialogando em língua estrangeira. Por outro lado, as dificuldades e as barreiras culturais impedem que as traduções sejam bem feitas. Na verdade, não seriam propriamente

traduções, mas adaptações escritas dos diálogos proferidos. As legendas podem ser vistas, portanto, de vários ângulos – desde o do tradutor, do distribuidor, do sociólogo que analisa a invasão cultural e linguística, do próprio linguista, do leitor, e do pedagogo interessado no ensino aprendizagem da atividade de ler como prática cultural. Como este artigo procura atender às análises desta última situação, parece ser necessário entender como a leitura de legendas enfrenta suas resistências entre o público espectador e como pode, de outra parte, contribuir para a formação do leitor.

Sinha (2004, p. 172) inicia seu artigo *The use and abuse of subtitles* com a citação de Louis Gianetti, especialista em cinema, sobre a relação entre espectador e filmes legendados nos Estados Unidos: “Ninguém gosta de ‘ler’ um filme. As legendas distraem e podem sugar muita energia dos espectadores.” (tradução minha). As afirmações de Gianetti não diferem das manifestadas por professores em recente pesquisa coordenada por Souza (2008) na região do Oeste Paulista. Os espectadores formados pela exibição de filmes dublados pela TV aberta não aprenderam a ler, a ver e a ouvir, simultaneamente. Sinha (2004, 172) aponta os problemas do filme legendado para o espectador: “Ler legendas pode facilmente polarizar a população para isso: ser a favor ou ser contra. As pessoas acreditam que a leitura de legendas distrai o espectador do seu olhar para as imagens. Isso toma o caminho do prazer e coloca em seu lugar a tediosa tarefa de ler.”¹ (tradução nossa*).

¹ Reading subtitles can easily polarize the population into those for and against them. People often complain that reading subtitles distracts the viewer from looking/gazing at the image, that it takes away the pleasure of visual consumption and replaces it with the tedious task of reading.

A pesquisa coordenada por Souza (2008) reproduz algumas das justificativas dadas por professores para a escolha de filmes dublados em vez dos legendados, tanto em cinemas, quanto em locadoras de vídeo: *a legenda é rápida e dispersa o visual; entendo melhor e não perco o foco; ao preocupar-me em fazer a leitura da legenda, não aprecio o filme plenamente*. Se a legenda é uma barreira para o espectador-professor, será ainda uma barreira maior para o aluno-espectador que na escola somente poderia aprender a ler legendas se o professor escolhesse e exibisse filmes legendados. Como essa prática praticamente não ocorre nas escolas, os alunos são impedidos de aprender a ler textos móveis que permanecem apenas poucos segundos diante dos olhos. Trata-se, todavia, de um fenômeno de natureza cultural e histórica: cultural por ter relação com o modo como determinado povo estabelece relações com a produção cultural estrangeira, e histórica porque está atrelada à difusão, uso e exposição de certas mídias, como é o caso da televisão e dos filmes dublados por ela veiculados em período em que as salas de cinema começaram a desaparecer.

Objetivos e metodologia

As análises até aqui referenciadas indicam comportamentos de espectadores adultos, e, no caso brasileiro, de docentes em determinada região do Estado de São Paulo, mas nada apontam sobre alunos, leitores em formação. Por essa razão, oferecer a alunos de 10 anos a possibilidade de ver filmes legendados na escola proporciona a oportunidade para a atividade acadêmica de promover um caminho de formação do leitor que considere a escrita como sistema gráfico, em relação simultânea com imagens e áudio, em suporte móvel como são os quadros

cinematográficos que compõem um filme. Os objetivos da pesquisa seriam o de compreender quais seriam as atitudes leitoras e as táticas utilizadas pelas as crianças não acostumadas a ver os legendados. Embora o projeto inicial tenha longa duração, este artigo analisará apenas uma sessão cinematográfica entre algumas já realizadas.

Para a geração de dados e para atender aos objetivos da pesquisa foi utilizada técnica conhecida como grupo focal. Gatti (2005, p. 7) sugere a seleção dos participantes segundo critérios, desde que “possuam algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo”. No caso desta pesquisa, foram selecionados 15 alunos de quarta série, período matutino da EMEF Geralda César Vilardi, da zona Oeste de Marília. A respeito da técnica de grupo focal, pode-se afirmar que

um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Kitzingler (1994, p. 103) diz que o grupo é “focalizado” no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões (GATTI, 2005, p. 7).

Os alunos assistiram a um filme legendado – *Heidi*, previamente selecionado e adequado ao interesse do grupo, e após a projeção coordenei um debate não apenas sobre o tema filme, mas também sobre as facilidades ou dificuldades para a compreensão da trama com a leitura de legendas.

Uma das dificuldades na formação do grupo reside na natureza voluntária da participação. Neste caso, os objetivos da pesquisa foram apresentados para que os alunos pudessem optar ou não pela participação, com autorização expressa dos pais a cada sessão. Para participação os critérios foram, além do desejo, a possibilidade de retorno à escola em horário diverso do das aulas e a autorização dos pais. Durante e após a sessão, as manifestações dos alunos foram gravadas ou protocoladas por universitários participantes do projeto.

O filme

Heidi, produzido em 2005, na Inglaterra, baseia-se em livro do mesmo nome, escrito em 1880 pela escritora suíça Johanna Spyri, que conta a vida de uma menina órfã da Suíça, deixada pela tia na casa do avô ranzinza (Max Von Sydow), nos Alpes suíços. A direção é de Paul Marcus e o roteiro de Brian Finch. Durante a convivência com o avô, Heidi (Emma Bolger), consegue suavizar o mau humor do velho, ajudar um pequeno pastor de cabras a ler e a andar uma menina, de família alemã abastada, que conhecera durante o verão. Contracenando com a Geraldine Chaplin, no papel de governanta má Rottenmeier, Heidi leva os espectadores para as belas paisagens durante as quatro estações de costumes e beleza bem definidos.

A relação entre cinema e literatura, como neste caso, mantém-se constante ao longo da história do século XX e XXI, com os conflitos entre imagem, palavra oral e palavra escrita, como anuncia Machado (2006, 43):

Os modernos meios de comunicação que explodiram no século XX como uma força (des)mobilizadora sem

precedentes e que conduziram a uma supervalorização da imagem visual deveriam ter sido capazes de contrapor à lógica do contíguo textual a analógica do icônico [...]. Talvez nenhuma arte viva o paradoxo dessa crise com tanta intensidade como o cinema. Paradoxo porque, apesar dele ter praticamente instaurado a revolução do audiovisual, a maioria dos homens que o praticam ainda são homens de letras, herdeiros do inventário cultural de uma civilização embriagada de palavras (e não é por acaso que a maioria dos filmes é baseada em livros) (MACHADO, p.43, 2006).

Entre telas e livros, as crianças de dez anos, sujeitos da pesquisa, poderiam tornar-se leitoras. Espremidos na sala da diretora, às 14 horas, as doze crianças que compareceram à sessão, todas moradores do bairro composto por um conjunto habitacional, não receberam nenhuma informação sobre o filme, exceto a de que seria legendado, porque essa fora uma das condições para que participassem. A intenção era avaliar posteriormente o impacto da primeira sessão cinematográfica, principalmente em relação à compreensão e à leitura das legendas.

Para referir-me aos alunos, utilizarei apenas as três primeiras letras do nome. Na primeira referência, será indicado também o sexo. Quatro categorias podem ser aqui analisadas, com base na transcrição dos diálogos produzidos pela discussão do grupo focal: a primeira, quanto à experiência com filmes legendados; a segunda, quanto ao modo de ler as legendas; a terceira sobre a relação em imagens, língua inglesa e texto da legenda; a quarta sobre a compreensão da trama.

Experiência com filmes legendados

Na última parte dos comentários, encaminhei a discussão do tema para filmes dublados e legendados que entram nas casas dos alunos e as relações que eles mantêm com os familiares, em torno disso. Anunciei que durante todo o ano veríamos apenas filmes legendados, mas que em casa, os pais talvez preferissem os dublados. GUI (M) completa com “é, mas nós gostamos”, enquanto EVE (F) considera que é “mais interessante”, com a justificativa de que no dublado “não é a voz dele de verdade (do personagem avô), é da língua dele que ele tá falando ali (no legendado).” EVE entende que a fala do personagem em língua estrangeira (no caso, o inglês, embora as ações se passassem na Suíça), atribui verossimilhança à trama. GUI narra, por sua vez, uma situação em casa em que “o namorado da minha tia emprestou um filme pra mim, mas o filme não tinha português. Daí eu fui assistir mesmo assim, daí minha mãe e minha irmã não gostam de assistir filme legendado, então eu tava assistindo, elas ficaram irritadas e falaram que tava irritando o filme daquele jeito.” A razão para a irritação da mãe e da irmã localizava-se na leitura: “elas falaram que não gostam de filme em outra língua, porque não dá pra entender.” EVE tenta ajudar a GUI compreender a situação: “É claro, porque elas não lêem, tem que prestar muita atenção”. Ao ser indagado se vira o filme até o final, disse que não o fizera por falta de tempo, mas que seria bom voltar a ver o *Quarteto Fantástico*.

A origem do filme emprestado à família pode explicar a impossibilidade de utilização da dublagem, mas a situação é exemplar para explicar o que acontece no entorno cultural dos alunos, tanto no lar, quanto na escola. A opção pelo legendado é sempre censurada porque exigiria um esforço

extra do espectador que poderia colocar barreiras para a compreensão da trama, como Sinha (2004) comentara em seu artigo. Com o apoio das sessões de legendados, possivelmente GUI crescerá como espectador exigente, tal como EVE já se manifestava.

O modo de ler legendas: a previsão

Para dar início a esse tema, considerado fundamental para os objetivos do projeto, fiz uma pergunta direta ao grupo: Vocês perderam muitas legendas? A resposta uníssona foi negativa, seguida de explicações sobre ganhos e perdas, mais aqueles, do que estas. JVI (M) relaciona problemas com a leitura e desempenho de uma personagem ao afirmar que quanto mais rápida é a fala, mais legendas aparecem e com maior rapidez desaparecem diante dos olhos: “Eu perdi só aquela lá da moça lá, da que falava não sei o quê, ficava toda hora falando, daí não entendi”. JVI referia-se à tia de Heidi, tanto vulgar quanto loquaz. Personagens como essas, nos tempos atuais de muita imagem e poucos diálogos, trazem dificuldades não somente para um espectador-leitor em formação inicial, mas para os criadores de legendas e para os redatores de textos para dublagem. Outra dificuldade, talvez a mais freqüente, tenha sido a da leitura de nomes como *Peter* e *Rottenmeier*, como indicou EVE: “Alguns nomes não dava pra ler. O daquela moça que ficava na casa que cuidava da menina”.

Embora fossem nomes inusuais, os pequenos espectadores formulam táticas para lê-los com rapidez, como LET (F): “Se prestar atenção nos nomes, perde sempre aquelas outras partes da legenda”. A decisão tomada pode ter sido, para ela, não perder tempo com a pronúncia subvocalizada, nem com a configuração entre consoantes e

letras pouco conhecidas, para, por outro lado, atentar para os diálogos e, com eles, avançar na atribuição de sentido às linhas subsequentes. Em outro momento do debate, LET traz mais dados sobre essas táticas, socorrida por SAR (F) que a ajuda na formulação das explicações:

JES (M): Nem parece que era inglês o filme.

LET: Você vai lendo, aí você vai acostumando, aí **parece que eles estão falando, mas é que você tá lendo, aparecem muitas palavras repetidas e aí você já grava na cabeça**. Quando fala você já sabe qual é o nome.

SAR: Sabe, já está na cabeça e depois **a gente vai imaginando e pensando que eles estavam falando o que a gente leu**.

LET: Igual o nome dele, falava bastante vezes. Peter. Aí dá uma noção e vai ler mais rápido. Quando fala *Peter* nem parece inglês.

A manifestação de LET indica que a leitura da legenda se funde com os diálogos. Essa fusão provoca no espectador a impressão de ouvir em português, quando, na verdade, a língua do áudio está em inglês. Há como um processo de mascaramento, na maioria do tempo, criado pela leitura da legenda sobre a audição dos diálogos. SAR corrobora a afirmação de LET ao dizer que o espectador imagina e pensa que os personagens falam em português, porque, em frações de segundos, as legendas são lidas antes da fala, uma vez que as palavras ocupam tempo físico para sua manifestação. Esse tempo do oral é rompido pela leitura pelos olhos, que progressivamente vai sendo mais veloz porque, como afirma LET, “a gente já grava na cabeça” uma palavra que se repete. Essencialmente, LET, como todo bom leitor, usa táticas de previsão para se antecipar ao que será dito, e em consequência, que será escrito nas legendas.

As palavras ousadas de McLuhan, nos anos sessenta do século XX, já anunciavam o poder da palavra escrita como ferramenta de emancipação do homem e o modo de ler ocidental em comparação com a escrita chinesa. Se, apesar de a nossa escrita ser alfabética, lemos ideograficamente como os chineses, McLuhan (1969, p. 103) teria razão ao afirmar que

Como intensificação e extensão da função visual, o alfabeto fonético reduz o papel dos sentidos som, do tato e do paladar em qualquer cultura letrada. Que isso não aconteça em culturas como a chinesa, que utiliza uma escrita não-fonética, é um fato que as capacita à manutenção de um rico celeiro de percepção inclusiva e profunda da experiência e que tende a se malbaratar nas culturas civilizadas do alfabeto fonético. Pois o ideograma é uma *gestalt* inclusiva e não uma dissociação analítica dos sentidos e das funções como a escrita fonética (MCLUHAN, 1969, p.103).

O modo como lemos - legendas ou enunciados verbais – aproxima-se do modo chinês de ler, apesar da organização diferente dos sistemas lingüísticos – um alfabético e outro ideográfico. Usar a escrita ocidental para ler seria usar pistas visuais indicadoras de significado necessárias para a atribuição de sentido, como fazem os orientais.

Introduzido pela pergunta sobre como faziam para ler de maneira rápida, JVI afirma: “**AH, nem respeita a pontuação.** Vai ler rápido.” SAR (F), por sua vez, esclarece: “vou pelo menos prestando atenção nas palavras que vão indo. Vou tentar rápido de acordo com o que está escrito.” São essas táticas, supostamente as utilizadas. Entretanto, o espectador nem sempre consegue realizar uma meta-análise de seus procedimentos ou táticas intelectuais para ler. JVI

traz, com ele, noções de que o bom leitor obedeceria aos sinais de pontuação. Neste caso, para ler rápido, ele desobedeceria às regras canônicas, mas, na verdade, os sinais o ajudam a ler mais rápido, a antecipar o sentido e oferecem indicativos para a sua tomada de decisão. Em outras palavras, preso a conceitos já formulados sobre o bom leitor escolar, talvez quisesse dizer que para ler rápido, o espectador não pode ler palavra por palavra, pronunciando para si mesmo, respirando um pouco nas vírgulas e respirando mais nos pontos finais. As regras ensinadas devem ser respeitadas. SAR, sabiamente, afirma que **“começa a refletir, a colocar a pontuação no lugar certo e vai entendendo”**. Na essência, suas palavras revelam a autonomia para ler, porque em vez de receber passivamente a pontuação, ela já desenvolve hipóteses de como a legenda deve ser pontuada, por isso, **“coloca a pontuação”** e a confirma, e, confirmada, continua o processo de compreensão. Ao registrar esta manifestação de SAR, percebo que, como todos os demais espectadores, ela se posiciona também como participante dos diálogos lidos na tela. Se há diálogos, será necessário recorrer a Bakhtin, ainda que de modo rápido, para analisar o que afirma a respeito dos gêneros do discurso e dos participantes de uma situação dialógica clássica.

Bakhtin (2003) dedica suas reflexões para definir a distância entre oração, como fato gramatical, e enunciação como um ato discursivo. De modo ostensivo, a legenda do cinema é constituída por diálogos frequentes entre personagens múltiplas em situações alteradas pelo desenvolvimento da trama. Entre dois interlocutores, entra um terceiro, o espectador que, entretanto, não se mete entre os dois, mas se insere como o leitor que dialoga com o texto verbal, tal como se posiciona como leitor de um diálogo de

um conto ou romance. A atitude fundamental do interlocutor é a responsiva diante do enunciado do outro e, neste caso, o leitor espectador se mantém silencioso diante do diálogo sonoro, mas assume a atitude responsiva do leitor. Isso se torna explícito quando SAR afirma que começa a refletir e vai colocando a pontuação no lugar certo, em pleno silêncio, porque lida predominante com a escrita e suas inerentes características. Bakhtin (2003, p. 272) anuncia, de certo modo, essa conduta, quando comenta o gênero lírico e o papel do ouvido, do discurso escrito e do discurso lido:

[...] a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (no cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte. Os gêneros de complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Deste modo, no silêncio, SAR, como os demais, assume a compreensão responsiva, reflete, decide, pontua e “vai entendendo” o desfiar da trama. Tornam-se o terceiro enunciante, cujos enunciados não grudam na tela, mas

voam em direção à próxima cena, em processos de antecipação, como resposta aos enunciados já lidos.

Em outro momento do debate, para dar resposta a uma pergunta do pesquisador (*Dá tempo ou não dá tempo para ler as legendas?*) GUI explica que sua tática é dar “uma olhada só, já vê e começa a ler já, aí que passa, já lê. Eu só vejo o começo e já leio.” TAI (F), por seu turno, afirma que primeiramente olha as letras, e somente depois vai para as imagens, como EVE: Eu leio antes que ela suma, depois, se der tempo, a imagem. Tanto GUI quanto TAI sinalizam a utilização de sacadas oculares à procura de pistas para confirmar o sentido já previsto (SMITH, 1989) pela relação entre diálogos, imagens e experiências do espectador. De modo incrível, os meninos rompem com o modo como a escola ocidental ensina a ler, porque, se fossem a ela obedientes, não desenvolveriam os modos de ler específicos e necessários para a leitura de legendas.

Para explicar e defender a premissa anunciada de “por que sociedades não-alfabetizadas não podem “ver” filmes e fotos sem que para isto sejam devidamente treinadas”, McLuhan (1972) conta a história de uma projeção de um documentário sobre drenagem de águas fétidas, pelo prof. John Wilson, professor de Londres para uma comunidade africana não escolarizada, narrada em seu livro (*Film literacy in Africa*). Após a projeção, os espectadores disseram ter visto apenas uma galinha. Na verdade, a galinha ocupava uma fração de segundos diante das câmeras, em um quadro pelo qual passara correndo sem que dela tivessem dado conta o cinegrafista e o próprio Wilson. McLuhan usa a narrativa do professor inglês para defender a importância da aprendizagem para ver filmes, como também, quero crer, há necessidade de aprender a ler legendas em filmes, um

texto móvel e rápido nas telas. Sobre esse episódio comentava o estudioso canadense que

A alfabetização dá às pessoas o poder de focalizar um pouco à frente da imagem de modo a poder captá-la, por inteiro, num golpe de vista. As pessoas não-alfabetizadas, não havendo adquirido esse hábito, não contemplam os objetos como o fazemos. Ao contrário, percorrem os objetos e imagens como costumamos fazer com uma página impressa, segmento por segmento (McLUHAN, 1972, p. 66).

A atitude de prever (SMITH, 1989) é utilizada generalizadamente como fundamento do processo de ler na tela. Ao serem indagados sobre a previsão (*vocês já sabem o que vai acontecer ou não?*), GUI aponta que “dá pra ter a noção mais ou menos do que vai acontecer, do que vai falar, pela imagem”. TAI, não tão desobediente quanto os demais, afirma que começa a ler primeiramente as letras, mas um aluno complementa “eu leio antes que suma”, e EVE completa “se não der tempo, a gente vê a imagem”.

A discussão sobre o tempo de permanência das legendas na tela provoca múltiplas manifestações. Inicialmente, a hipótese é de que permanecem cinco segundos, mas alguns ponderam que “depende do tamanho da legenda, ela fica um pouquinho mais (EVE), ou ela “fica o tempo que o personagem fala (GUI)”. As crianças percebem que o tempo de permanência varia conforme a adequação das legendas às falas dos personagens.

Entre o português das legendas e o inglês do áudio

Posto para debate, a relação entre português e inglês durante a exibição do filme e a leitura não causou

estranheza ou dificuldades para a maioria; pelo contrário, disseram que o inglês ajudara, em vez de atrapalhar. Reproduzo um curto diálogo para, sem seguida, comentá-lo:

Pesq.: Agora, eu queira saber se o inglês atrapalhou ou ajudou.

Em coro: Ajudou.

Pesq.: Ajudou como, se vocês não sabem inglês!?

JVI: Algumas palavras são recentes.

Pesq.: Recentes como?

JVI: Dá para parecer as palavras que estão falando, aí você lê mais rápido.

Pesq: As palavras!??

EVE: Quando ela fala *teacher*, dá pra saber.

JES: *Thank you*.

GUI: Também ele fala muito o nome dos personagens, daí você já vai decorando.

Pesq.: E *Natal*, como era em inglês?

JES: *Christmas*.

EVE: Nem parece que era inglês o filme.

Apesar de não estudarem formalmente o inglês, alguns dos alunos aprenderam algumas palavras orais supostamente por meio de sua relação com as múltiplas manifestações culturais veiculadas pelas mídias. Interessante é, contudo, perceber, com base na fala de que “nem parece inglês o filme”, que as palavras em língua estrangeira se confundiam com as do vernáculo, sem que o espectador percebesse claramente o distanciamento. Esse processo (SMITH, 1989) se dá porque há uma relação, entre fala e legenda mediada pela intenção de atribuir sentido, que dirige as operações intelectuais do espectador/leitor. Pode-se concluir que as palavras estrangeiras de sentido e pronúncia conhecidos fundem-se ao vocabulário vernáculo,

e deixam, desse modo, de pertencerem ao inglês para, como tantas outras já incorporadas, a fazer parte da língua usual do leitor de cinema, como estes, em processo de aprendizagem.

A trama e a apreciação do filme

Colocados no centro do debate a trama e as opiniões sobre o filme, os comentários circularam entre a beleza plástica das imagens dos Alpes suíços e a relação afetiva entre Heidi, Clara e o avô porque mostrara “o amor, a alegria” MAR (F), ou nada afetiva, “a empregada e a tia dela, que vendeu ela, e a outra lá a empregada”.

A respeito do lugar de locação do filme, compreenderam que se tratava da Suíça, porque “estava escrito na legenda” e perceberam os sinais mudança das quatro estações do ano, cada uma com suas características naturais e com os comportamentos diferenciados dos personagens durante a trama. Na primavera, Heidi apanhava flores, enquanto um cabritinho pastava sobre a grama; no verão a escola entrava em férias e as pessoas se deslocavam para o alto das montanhas para passear; no inverno as aulas recomeçavam e havia dificuldades para andar pelas montanhas; no outono, a natureza assumia um tom avermelhado.

Compreenderam que o avô de Heidi havia se mudando para as montanhas para afastar-se do povoado que o acusara, injustamente, de assassinato “aquela hora que ele fala que as pessoas falavam que ele tinha matado alguém lá” (EVE) e que o pai havia morrido e que a tia “vendeu ela”. O debate revelou que os alunos se manifestavam mais, outros menos, sobre a trama e sobre as suas impressões. Os alunos, apesar de não terem ainda serem experientes na cultura do

legendado, já apresentam comportamentos ousados esperados pelo leitor/espectador.

Ser leitor: entre personagens e espectadores

No inverno, por nunca ter freqüentado a escola, Heidi, perto de 8 anos, ainda não sabia ler ou escrever, como Peter, um pequeno pastor, pouco mais velho, morador permanente nas montanhas. Durante a pequena estada em Frankfurt, Heidi aprendeu a ler com a avó de sua amiga Clara. Ao retornar à Suíça, já como leitora, suas relações com o amigo Peter estremeceram:

Pesq. Lá na montanha, ela só ficava lendo e o Peter gostava?

Alunos: não!

Pesq.: O que ele dizia?

Alunos: Que não ia perder tempo, porque queria brincar.

Pesq. : E o que ela respondeu?

Alunos: Que ler não era perder tempo e que ele poderia ser pastor para sempre.

Peter, todavia, convencido pelas palavras e comportamentos de Heidi, começou a frequentar a escola da vila, no inverno, no refeito lar do avô da menina, para tornar-se também um leitor de livros. Ao comentar a relação dos personagens com a leitura, provoqueei os alunos/espectadores a respeito de sua ação como leitores, de legenda e de livros:

Pesq. Vou passar apenas filmes legendados aqui.

Alunos: Para a gente aprender a ler melhor.

EVE: É melhor, para a gente falar melhor, ler outras coisas, aprender a ler melhor.

GUI: Porque lendo, você aprende a ler em menos tempo. Pesq. Se a gente ler um livro como a gente lê legenda, vai ler rapidinho um livro.

EVE: Eu li um livro de 86 páginas. O nome... eu li em um dia... Ah! na mesma hora fui beber água, fui ao banheiro, não fiz nada. Se você não ler num dia, dá preguiça de ficar lendo, pegando ele todo dia...

GUI: Você fica curioso, quer saber o que acontece, quer ler, não quer parar de ler, você fica lendo.

EVE. Tivemos a última aula com a professora, aí ela estava lendo, aí a última palavra ela falou... o menininho falou assim... ele abriu o armário e falou *poft*, e aí bateu o sinal triiiimmmmm, aí ela falou que vai terminar amanhã, só amanhã!!

Embora a apresentação de Heidi tivesse sido a primeira, a expectativa do projeto de pesquisa e de extensão era a de que o objetivo não permanecesse circunscrito apenas à leitura de legendas, mas a aprendizagem da leitura de legendas pudesse remeter os alunos para a leitura de livros com a utilização de procedimentos básicos e fundamentais como as relações entre as experiências culturais, as táticas de leitura com previsão, e, sobretudo, a orientação intelectual para atribuição de sentido ao texto.

Conclusão

Algumas das perguntas feitas no início deste texto, e que orientaram a pesquisa e a análise dos dados, referiam-se ao possível interesse dos alunos por filmes legendados, as quais seriam suas condutas, e como e se conseguiriam estabelecer conexões entre imagens, legendas e experiências acumuladas como leitores e espectadores. Para compreender e delimitar as fronteiras teóricas do meu modo

de pensar a leitura percorri alguns caminhos da história da leitura e da evolução do sistema lingüístico ocidental, como também os estudos sobre o modo como certos estudiosos compreendem o processo de ensinar e de aprender a ler.

Fiz um esforço contido para comentar apenas os dados referentes à primeira sessão com o filme *Heidi* para não cair na tentação de analisar dados já coletados, gerados pelas projeções seguintes, com outros filmes, tais como *A Princesinha*, *A voz do Coração*, *Oliver Twist*, *O Mágico de Oz* e *Coração de Tinta*, que serão analisados em trabalhos posteriores. Com *Heidi*, pude verificar, por meio do debate promovido pelo grupo focal, que os alunos de dez anos não apenas mantiveram o interesse pelo filme, como também compreenderam a trama. As legendas, lidas ora por fragmentos, ora inteiramente, sem que tenham visto todas as letras e todas as palavras, desafiaram os pequenos leitores a encontrar táticas e pistas para dar conta da ininterrupta tarefa de ler o texto em processo de aparecimento e desaparecimento na tela, em conexão extremamente fugaz com as sequências de imagens.

As manifestações dos participantes aproximam-se das ponderações teóricas sobre o processo de atribuição de sentidos por meio da previsão, da antecipação e da conexão entre os enunciados na tela e o conhecimento dos alunos, tanto os gerais, quanto os específicos relativos à linguagem como enunciação, na perspectiva bakhtiniana.

Do mesmo modo como o espectador, segundo McLuhan (1972), se constituiria como espectador vendo cinema e, portanto, aprendendo a sua sintaxe, o espectador de filmes com legendas somente pode aprender a lê-las se a ele for oferecida a oportunidade de experimentar e de invadir os espaços e o tempo do texto móvel, uma criação do início do século XX, mas persistente e ousada, com raízes nos

princípios da gramática da legibilidade herdada dos tempos fecundos de Carlos Magno.

As pistas, os saltos dos olhos, a fusão entre imagens e textos imagéticos, a olhada no início e a suposição do final, as previsões, como acentua Smith (1989), as estratégias todas, mesmo em uma primeira sessão, são sinais inegáveis de que a leitura na tela pode desencadear outras tantas possibilidades de formação de leitores rápidos, flexíveis e arrojados do texto imóvel nos suportes fixos, como o papel. O cérebro aprende, com a experiência, a sintaxe do texto móvel e, para não perder o bonde da história, coloca os olhos em tensos movimentos de percepção para confirmar as previsões que ele, cérebro, possa trabalhar, ainda que rapidamente, com poucos, mas suficientes dados, que servem, inteligentemente, para reduzir alternativas e eliminar redundâncias. Tudo tão rápido e tão eficiente para, inteligentemente, ler.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma Antiga**. São Paulo: Ática, 1995.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

FISCHER, S.R. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber livros, 2005.

MACHADO, A. **Os anos de chumbo: mídia, poética e ideologia no período de resisten Cia ao autoritarismo militar (1968-1985)**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação e massa** como extensões do homem (*understing media*). São Paulo: Cultrix, 1969.

_____. **A Galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Editoria Nacional, Editora da USP, 1972.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **Historia da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

SINHA, A. The use and abuse of subtitles. In BALFOUR, I.; EGOYAN, A. (orgs.) **Subtitles on the foreignness of film**. Massachussets: MIT and Alphabetical City Média, Inc., 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOUZA, R.J. et al. **Literatura na escola: espaços e contextos**. A realidade brasileira e portuguesa. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FAPESP/CNPq, 2008.

TEXTO FÍLMICO: IMAGEM E INTERTEXTUALIDADE¹

Fábio Marques de SOUZA
Cristina BONGESTAB

A definição inicial para o cinema foi uma técnica de registro do movimento. Entretanto, ao longo da história, com acréscimos de elementos estéticos, sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologia, passou a ser reconhecido como “a sétima arte” e se apresenta como uma das mais ricas e completas manifestações artísticas que o ser humano já teve a capacidade de desenvolver; isto porque o fazer cinematográfico engloba todos os demais processos de criação artística já vividos (música, dança, pintura, escultura, teatro e literatura).

Além de representar a vida, a arte cinematográfica dá forma às inquietações e desejos mais íntimos da alma humana. O filme reúne extraordinário número de informações nas diferentes áreas da experiência. As discussões sobre o cinema – ao longo do tempo – têm se encaminhando por diversos focos: o da indústria, das artes, das invenções, do entretenimento.

Neste capítulo, tomando o cinema como arte, entretenimento, ferramenta e prática social e levando em

¹ Este texto é fruto dos projetos: “Núcleo de Espanhol – Cinema dos outros” e “Cinema como arte, entretenimento, ferramenta e prática social”, respectivamente coordenados por Cristina Bongestab e Fábio Marques de Souza, em desenvolvimento no *Campus VI* da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

consideração que em nossa contemporaneidade estamos submersos em imagens, sons e movimentos; traçaremos algumas reflexões acerca do exercício da competência intertextual (imagética) e ilustraremos com as obras do cineasta espanhol Carlos Saura.

I. O cinema como arte, entretenimento, ferramenta e prática social.

Adentramos à sala de projeção e somos envolvidos num emaranhado de imagens e sons que atinge nossa alma, expondo nossas paixões, frustrações, desejos, inquietações. Uma breve análise pela trajetória do cinema nos revelará que, desde a década de 1960, a sétima arte vem passando por uma mudança de abordagem e tem se transformado em um dos mais fortes canais de comunicação e significação sócio-cultural. Neste sentido, Turner (1997), ao nos apresentar o cinema como prática social, nos alerta para o fato de que compreender um filme não é essencialmente uma prática estética; é uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas no âmbito da cultura.

Ao pensarmos no cinema a partir do tema arte e entretenimento na contemporaneidade, devemos levar em consideração que ele vai além da projeção do filme e constitui um complexo sistema constituído por elementos como a indústria, o mercado de filmes, o roteiro, o argumento, as locações, os atores, a produção, as interpretações, as conversas depois do filme, dentre tantas outras coisas.

Almeida (1994) cita a sala de projeção como o local de encontro entre os que produzem e os que o consomem o cinema. Para ele, trata-se do momento estético em que um objeto artístico e tecnicamente produzido vai ao encontro do

imaginário do espectador, relaciona-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como cinema, não mais como filme, longe dele como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos e à história do cinema.

Com o seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema nos permite uma nova maneira de olhar para o mundo e, com isso, estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Esta arte pode ser utilizada, nas escolas – desde a educação infantil ao ensino superior – como um dispositivo didático lúdico e atrativo, valioso na formação de novas gerações, possibilitando o encontro simultâneo com a cultura cotidiana e erudita, pois é o campo no qual a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra.

Quanto mais o espectador de cinema se empenhar em compreender/analisar os filmes aos quais assiste, maiores serão as chances de se aproximar da intencionalidade e seleção de sentidos pretendidas pelos idealizadores, das características culturais e das ideologias de suas escolhas, permitindo compará-las a sua própria cultura e valores.

Neste sentido, Trevizan (1998) aponta que o potencial artístico de um bom filme não se sustenta somente no reconhecimento da credibilidade da história contada, mas reside, sobretudo, na possibilidade de a linguagem criada estabelecer com o espectador um nível profundo de comunicação intelectual, filosófica, psicológica, emocional,

fazendo com que ele reflita sobre si mesmo e sobre o outro (TREVIZAN, 1998, p. 86).

II. A sociedade submersa em imagens, sons e movimentos e o delinear dos nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

É inegável a presença das imagens, sons e movimentos em nosso cotidiano. Já é consenso entre vários estudiosos que o cinema não nasceu mudo, mas em meio a narradores, explicadores, conferencistas, conversas, cantorias, enfim, em uma grande intersemiose. Neste ponto, damos destaque à compreensão da importância do montador na construção dos sentidos em meio ao emaranhado de signos que compõem uma cena. O próprio cinema nos tornou mais conscientes disto, por exemplo, quando nos apresentou Elizaveta Svilova restaurando o tempo em *O homem com a Câmera* (VERTOV, 1929).

Atualmente, a produção e a circulação de imagens se dão de forma interativa e dinâmica, como aponta Di Camargo (2009):

Desde as tradicionais artes plásticas, passando pela fotografia, pelo cinema, pela TV e chegando à Internet, o homem tem utilizado diversos recursos para se comunicar através da imagem. E, analisando os contextos da produção imagética, percebe-se que as imagens estão ligadas à arte, ao jornalismo, à publicidade, enfim, aos vários campos de produção de sentido, como um elemento imprescindível para o processo de comunicação (DI CAMARGO, 2009, p. 27-28).

As linguagens audiovisuais têm presença marcante na produção cultural contemporânea, o que pode ser

observado desde a propaganda até a sofisticada produção cinematográfica contemporânea. São vários os gêneros que utilizam a linguagem audiovisual como ferramenta essencial: filmes, telenovelas, vídeos, minisséries e videoclipes, os quais estão cada vez mais presentes em nossa cultura e tecnologicamente mais sofisticados (DI CAMARGO, 2009).

É inegável a revolução causada pela Internet na produção e circulação da linguagem audiovisual. A teia de alcance mundial mudou nossa forma de acesso à informação; a maneira de concebê-la (de forma hipertextual e multimodal); nossa forma de entretenimento e o panorama educacional. Cabe destacar também que a internet possibilita ao usuário a possibilidade de desempenhar um papel ativo, de emissor criador de conteúdo audiovisual e não somente o tradicional consumidor de conteúdo. Diante da gama de possibilidades para criação e consumo de produtos audiovisuais, faz-se necessário sensibilizar o espectador para compreender os vários discursos presentes nos produtos culturais transmitidos pela mídia:

Principalmente [pela] televisão, objeto popular de consumo, canal ideal para a propagação da cultura de massa. E também o cinema, uma forma complexa de fazer arte que difere das tradicionais em diversos aspectos. Sem a intenção de fazer um julgamento preconceituoso, faz-se necessário realizar uma leitura mais crítica dessa linguagem cada vez mais sofisticada. É conveniente rever o modo como enxergamos a comunicação de massa, a fim de que possamos participar, de forma politizada, desse processo de produção e consumo (DI CAMARGO, 2009, p. 28).

Vários estudiosos destacam as potencialidades da sétima arte no processo educativo. Napolitano (2003), por exemplo,

comenta que o trabalho com o cinema pode auxiliar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003, p.11-12).

Neste sentido, Trevizan (1998, p. 85) cita que o filme congrega informações nas diferentes áreas da experiência humana e por isso deve ser utilizado, nas escolas, como um instrumento didático. A autora destaca ainda o papel valioso desta mídia na formação de novas gerações.

Diante da importância de promover o trabalho com o cinema em contextos de formação, nossos planos de trabalho propõem a prática cineclubista em Monteiro-PB, uma cidade do cariri paraibano com pouco mais de vinte e oito mil habitantes e que, assim como 90% das cidades brasileiras, não tem sala de cinema.

No campus VI da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, o Núcleo de Espanhol desenvolve semanalmente o “Cinema dos outros”, que visa a exibição e discussão de filmes do universo hispânico, com vistas à alteridade e à interculturalidade.

O projeto “cinema como arte, entretenimento, ferramenta e prática social” tem três focos de atuação: i) complementar e fortalecer a prática cineclubista: exibição, análise e discussão no *campus*; ii) constituir um grupo interdisciplinar de estudos e pesquisas sobre o cinema; iii) desenvolver oficinas para produção de material didático e formação de multiplicadores na aquisição do E-LE (Espanhol-Língua Estrangeira) mediada pelo cinema.

III. O exercício da competência intertextual (imagética) em Saura.

Já é sabido que a recuperação do diálogo entre textos diversos, tomando aqui texto no sentido amplo, enriquece a competência intertextual, o que permite que o espectador recupere experiências e leituras anteriores. Mikhail Bakhtin valoriza a interação entre os textos, isto é, o dialogismo do discurso: “a presença de muitas vozes que não se fundem em uma consciência única, mas participam de um dinamismo dialógico” (DI CAMARGO, 2009, p. 32).

Nesta mesma linha, Trevizan (1998) ressalta

a importância da exploração em sala de aula, da natureza *intertextual* do texto fílmico. Assim, como o texto literário, também o texto fílmico é construído pelo processo dialogante com outros textos. Escritores, pintores, cineastas, artistas em geral dialogam culturalmente, resgatando, nos textos produzidos, *o tesouro enciclopédico do já dito* (ECO, 1991:22). É possível, portanto, em sala de aula, recuperarmos o diálogo de um filme em análise com outros filmes e também com textos estranhos ao universo cinematográfico (TREVIZAN, 1998, p. 91).

Neste momento, exploraremos a presença dessas “muitas vozes²” conforme apresenta Bakhtin, a partir da

² Intertextualidade ou dialogismo é uma referência ou uma incorporação de um elemento discursivo por outro, podendo-se reconhecê-lo quando um autor constrói a sua obra com referência a textos, imagens ou a sons de outras obras e autores e até por si mesmo, como uma forma de reverência, de complemento e de elaboração do nexos e sentido deste texto/imagem (BARROS; FIORIN, 1999 apud BONGESTAB, 2011, p. 131).

produção de Carlos Saura, um diretor de cinema e escritor multifacético, que entrelaça literatura, pintura, dança, música, fotografia, teatro, em suas obras. Daremos destaque, neste trabalho, às obras de Saura em que verificamos sua comunicação com pinturas, principalmente as de Goya, que ele levou para alguns dos seus filmes, algumas vezes incorporando os quadros às cenas, outras, baseando-se em quadros para a temática dos seus filmes.

O próprio Saura admite a influência das pinturas de Goya em sua produção cinematográfica: “[...] Goya, em concreto, me ha perseguido durante toda mi vida. Siempre he sentido una poderosa atracción hacia su pintura y su personalidad, que para mí sigue siendo un enigma. Es un personaje fantástico, al que durante años le he dado vueltas y vueltas [...]” (GUTIÉRREZ, apud RUIZ VEGA, 2009, p. 73).

Em uma série de quadros intitulada *Desastres de la guerra*, Goya representou a violência e inutilidade da guerra da independência espanhola. Baseado nessas gravuras, Saura declarou que no filme *Llanto por un bandido* (1963) tentou reconstruir os problemas da época, na Espanha. A gravura intitulada *No se puede saber por qué* (fig. 01) apresenta oito espanhóis amarrados e parece ter inspirado Saura, como salienta Ruiz Vega (2009), para o início desse filme (1963), no qual aparecem sete homens que serão executados, sem que os espectadores, tanto os da ficção como os espectadores da sala do cinema, soubessem os motivos.

Essa cena parece fazer alusão à Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Saura se utiliza, portanto, das gravuras de Goya acerca dos desastres da Guerra da Independência Espanhola (1808-1814) para enfatizar os desastres da guerra civil.



No se puede saber por qué.

Fig. 01 - *No se puede saber por qué*. F. Goya.

Em 1984, Saura dirige *Los zancos*. O enredo do filme gira em torno da história de Ángel, um professor universitário e escritor que se sente muito só e deprimido depois da morte da esposa. Então, decide ir para o interior para fugir das recordações que o rodeiam em Madri, mas sua solidão e depressão se acentuam no campo. Chega a pensar em suicidar-se, porém, se apaixona por Teresa, que lhe devolve a alegria de viver.

Teresa e Alberto, vizinhos de Ángel, são organizadores de um grupo de teatro amador, “Los Zancos”, e Ángel escreve a peça *El caballero melancólico* para ser representada pelo grupo. Este filme provavelmente teria sido inspirado no quadro de Goya, também intitulado *Los Zancos*, cuja cena parece representar a luta dos equilibristas para manterem-se em pé, o que pode ser associado à luta do personagem Ángel para recuperar a alegria de viver depois da morte da esposa.

No quadro também aparece o flerte com a moça da janela, que podemos associar à paixão de Ángel pela nova vizinha, Teresa, que vive com Alberto. A seguir apresentamos o quadro de Goya (fig. 02) e a capa do filme de Saura (fig.03) a fim de mostrarmos as semelhanças entre os temas tratados no quadro e no filme:



Fig.02 - *Los Zancos* (1791-1792), Goya.



Un film de **CARLOS SAURA**
FERNANDO FERNAN GOMEZ • LAURA DEL SOL • FRANCISCO RABAL • ANTONIO BANDERAS

Fig. 03 - *Los Zancos* (1983), Saura.

Destacamos o filme *Goya en Burdeos* (1999) em que Saura retrata a velhice de Goya. Para representar esta fase da vida do pintor, Saura demonstra o seu processo criativo, que vai do colorido e luminosidade de entusiasmo juvenil às pinturas negras da idade madura. Para recriar os quadros do pintor, Saura usou *slides* das litografias, gravações e pinturas de Goya, projetando-os em tamanho grande nas paredes da casa de Burdeos, onde o personagem Goya volta ao passado, por meio das lembranças.

Apresentaremos duas cenas que ilustram, neste filme, a intertextualidade com a obra de Goya. A figura 04 é uma das cenas finais desse filme, em que Saura parece projetar o quadro *Muertos recogidos* (fig 05), da série *Desastres de la guerra*, integrando-a no filme:



Fig.04 - *Goya en Burdeos* (1999), Saura.



Fig. 05 - *Muertos recogidos* (1810-1815), Goya.

A outra cena de *Goya en Burdeos* (1999) mostra o quadro *El sueño de la razón, produce monstruos* (fig. 06), pintado por Goya, projetado na parede da casa do protagonista (fig. 07):



Fig. 06 - *Goya en Burdeos*. Saura.



Fig. 07 - Quadro de F. Goya

Destacadas algumas pinturas de Goya que influenciaram a obra de Saura, mostraremos também uma cena do filme *Elisa, vida mía* (1977), de Saura, que associamos a um filme de Bergman. Nessa cena, a personagem Elisa retira uma fina película de uma máscara de beleza do rosto, parecendo, à primeira vista, que ela está retirando a própria pele (fig. 08).

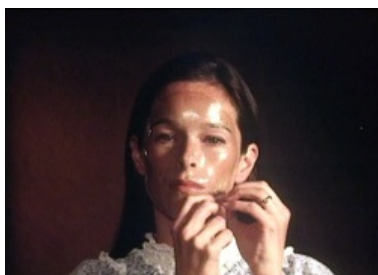


Fig.08 *Elisa, vida mía* (1977), Saura Fig. 09. *A hora do lobo* (1968), Bergman.

Essa cena de *Elisa, vida mía*, (fig. 08), lembra uma cena do filme *A hora do lobo* (1968), de Bergman, em que uma personagem, durante uma recepção, para ouvir melhor a música que tocava, tira o chapéu e em seguida arranca a pele do rosto (fig. 09).

Para finalizarmos, citaremos o romance *Elisa, vida mía* (2004), baseado no filme homônimo e escrito pelo próprio Saura:



Fig. 10 - *Melencolia* (1514) Dürer.

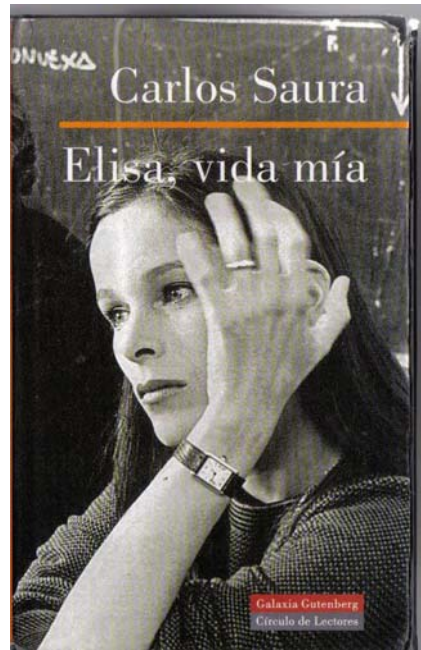


Fig. 11 - Capa romance *Elisa, vida mía* (2004), Saura.

No enredo desse romance, assim como do filme, predomina a melancolia dos personagens principais. Destacamos a capa do romance, que apresenta a personagem Elisa, com a posição típica dos melancólicos: olhar distante e rosto apoiado na mão. A foto da capa mostra uma figura melancólica parecida com o anjo da melancolia da gravura de Dürer (1505).

Considerações

A arte cinematográfica e o diálogo com outras artes foi o fio condutor no trajeto que traçamos neste texto. Destacamos a capacidade da sétima arte para representar a vida em seus múltiplos aspectos, enfatizando o potencial representacional das inquietações e desejos mais íntimos da alma humana. Tecemos considerações acerca das várias vias de estudo com vistas à compreensão do cinema, com foco na indústria, nas artes, nas invenções, no entretenimento e ressaltamos seu potencial na formação de novas gerações.

A partir de visões múltiplas e ao mesmo tempo complementares, isto é, tomando o texto fílmico como arte, entretenimento, ferramenta e prática social traçamos reflexões acerca do exercício da competência intertextual. A compreensão da natureza dialógica do cinema foi ilustrada com as obras do cineasta espanhol Carlos Saura. Valemos do caráter multifacético deste cineasta para analisarmos a relação entre imagem e intertextualidade.

Levando-se em consideração que os filmes de Saura são mediados pelo diálogo com a pintura, literatura, teatro, dança, música e com o próprio cinema, mostramos como este diretor se comunica com imagens que captura do cinema e de outras artes, incorporando-as a alguns de seus filmes.

Primeiramente, citamos a atração de Saura pelas pinturas de Goya, o que resulta na intertextualidade entre o filme *Llanto por um bandido* (1963) e um dos quadros da série intitulada *Desastres de la guerra*. Em um segundo momento, apresentamos o diálogo entre o filme *Los Zancos* (1984) e o quadro de Goya.

Na sequência, fizemos referência à releitura que Saura faz do quadros de Goya intitulados *Muertos recogidos* e *El sueño de la razón, produce monstruos*, no filme *Goya en Burdeos* (1999). Em relação ao diálogo com outros filmes, destacamos também o intertexto entre uma cena do filme *Elisa, vida mía* (1977) e uma cena do filme *A hora do lobo* (1968), de Bergman. Finalizamos nossa análise, com destaque para o diálogo entre a capa do livro do romance *Elisa, vida mía* (2004) e a gravura intitulada *Melencolia* (1514), de Dürer.

Os exemplos elencados ilustram a riqueza da sétima arte, que em sua composição incorpora várias das outras manifestações artísticas experimentadas pelo ser humano e nos coloca diante do desafio de promover via ensino, pesquisa e extensão a prática cineclubista com vistas a leituras plurais do texto fílmico.

Referências

ALMEIDA, Milton José. A linguagem na nova oralidade: imagens e sons In: *Coletânea Lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1994, p. 117-124.

BERGMAN, Ingmar. *A hora do lobo*. Disponível em: U torrent Download.

BONGESTAB, Cristina. *Memória e melancolia na obra de Carlos Saura*. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas/Literaturas Hispânicas) –

Centro de Artes: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DI CAMARGO, Ivo Jr. *A Memória de Futuro analisada pela Linguagem Cinematográfica: Diálogos entre a Teoria do Cinema e Mikhail Bakhtin*. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos: UFSCar, 2009.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003

RUIZ VEGA, Francisco Antonio. *Goya en el cine de Carlos Saura*. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127541>. Acesso em: 13 ago. 2009.

SAURA, Carlos. *Goya en Burdeos* (1999). Disponível em: U torrent Download.

SAURA, Carlos. *Los zancos* (1984). Disponível em: U torrent Download.

SAURA, Carlos. *Elisa, vida mía*. Disponível em: U torrent Download.

SAURA, Carlos. *Elisa, vida mía*. Barcelona: Galáxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 2004.

SOUZA, Fábio Marques. *Cinema como arte, entretenimento, representação e prática social*. Projeto de RETIDE. Monteiro: Universidade Estadual da Paraíba, 2011.

TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

SAURA, Carlos. *Goya en Burdeos* (1999). Disponível em: U torrent Download.

VERTOV, Dziga. *O Homem da Câmera (Chelovek s Kinoapparatom)* (1929). Disponível em: U torrent Download.

A LEITURA DE JORNAIS EM ESCOLAS PORTUGUESAS E BRASILEIRAS

Adriana Pastorello Buim Arena

Introdução

Serão apresentadas neste texto situações que aconteceram durante observações de aulas em uma escola de Lisboa com a proposta de discutir o conceito de leitura que se fazia presente no ensino de Língua Portuguesa. O texto apresentará a descrição das observações seguidas dos comentários reflexivos. Esse procedimento de exposição dos dados terá como função situar o leitor para as reflexões que emergiram durante o período de realização da pesquisa etnográfica no contexto escolar português. Desta maneira, não há a intenção de abordar generalizadamente o ensino em Portugal, mas demonstrar, por amostragem, o que se passa em relação à leitura e à leitura de jornais, na prática escolar portuguesa.

Os dados foram coletados em uma sala de aula de 4^o ano, composta por 20 alunos, em uma escola de Educação Básica 1 (EB1) situada na freguesia do Campo Grande, município de Lisboa. No bairro há vários serviços oferecidos à comunidade em área de educação, desporto, apoio de segurança ao cidadão, centros de saúde, áreas de lazer e cultura e transportes. A escola é bastante requisitada pelos pais devido ao fácil acesso a ela pelo transporte que há no bairro. Devido à sua localização, esta área tem uma variável rede de transportes públicos que dão acesso não só a zonas urbanas, como suburbanas por meio de autocarro, metrô e comboio.

O período de observação ocorreu de 15 a 17 de outubro de 2007. No primeiro contato com a professora, disse-lhe que gostaria de observar aulas em que trabalhasse diretamente com textos de jornais. Todos tinham sido alunos da professora no ano anterior e percebia-se um relacionamento afetuoso. Foram três as atividades realizadas pela professora: estrutura do jornal, produção do texto notícia e tiras de banda desenhada. Durante a apresentação do texto, os sujeitos envolvidos na pesquisa serão nominados por letras, não correspondentes aos seus nomes verdadeiros, para garantir o anonimato. A professora será tratada por **D**.

Leitura de jornais

No primeiro dia de observação, a professora propôs uma atividade usando banda desenhada que no Brasil é conhecido como *história em quadrinhos* ou *gibi*. O uso de quadrinhos é um recurso que freqüentemente aparece nos jornais em forma de tiras. A professora tinha confeccionado desenhos ampliados, na seqüência lógica de uma história chamada *O caldo de pedra*, conto bastante popular da cultura portuguesa. **D** colocava quadro por quadro na lousa e pedia aos alunos que comentassem aspectos observados e elementos visuais que os ajudassem a descobrir a trama da história. Embora alguns alunos já conhecessem o conto, nenhum deles descobriu que os quadros se referiam a ele. Depois da seqüência completa na lousa, a professora entregou o texto narrativo para cada aluno. Uma criança, imediatamente ao receber a folha, disse “*Ah, é uma pedra*”. O aluno fazia referência ao quadro que mostrava o frade com algo na mão, a respeito do qual algumas crianças levantaram hipóteses, mas não suspeitaram que poderia ser

uma *pedra*. Aqui temos um dado interessante para a reflexão sobre o conceito de leitura. Nos desenhos na lousa, em preto e branco, não era possível reconhecer objeto como uma pedra. Julgo que nem mesmo para quem conhecesse o conto, mas não estivesse com o foco de atenção voltado para ele, poderia tê-la reconhecido. Ao receber a folha, o aluno encontrou a palavra *pedra* no título e já pôde responder a uma das perguntas feitas pela professora durante a apresentação dos quadros. A atitude docente de plantar perguntas orais antecipadas criou, entre os alunos, a necessidade de procurar respostas imediatas, por meio de leitura rápida, para satisfazer a curiosidade provocada.

A professora leu oralmente todo o conto sem nenhuma interrupção. No texto havia duas lacunas que deveriam ser preenchidas com frases que completassem o sentido. D pulou o espaço dizendo aos alunos que prestassem atenção à leitura, porque depois completariam a história quando ela terminasse de ler. Seria uma estratégia facilitadora para a compreensão, pois o conjunto contribuiria para formar o sentido. Ao terminar a leitura, uma aluna perguntou se o conto era uma referência à sopa de pedra servida em diversos restaurantes, cafés e centros de compras de Portugal. A professora confirmou e, então, a classe discutiu as maneiras conhecidas de fazer e servir a sopa. Esse conto tradicional fazia sentido para aquela turma de alunos portugueses, pois tratava de um fato conhecido e vivido pela cultura portuguesa. O mesmo não aconteceria com crianças brasileiras, que não estão habituadas a ler nos letrados, ou menus dos restaurantes, um prato conhecido pelo nome *sopa de pedra*, a forma como atualmente esse prato é chamado em Portugal. Temos a versão deste conto no Brasil, cujo personagem principal é Pedro Malazartes que, com toda sua malandragem, consegue tirar, de uma velha

avarenta, bons ingredientes para fazer uma sopa, a qual nomeia *sopa de pedra* por ser uma pedra seu ingrediente principal.

Qualquer criança brasileira e portuguesa pode ler com bastante facilidade esse mesmo texto, se conhecer o código lingüístico, a estrutura de um texto narrativo, de natureza humorística. Entretanto, compreender o entorno cultural que está virtualmente impresso nas letras desse conto é uma atividade bem diferente para alunos brasileiros e portugueses. O conjunto de vivências culturais que emergem, quando a leitura é feita, varia muito. Os alunos portugueses lembravam-se do sabor da sopa já degustada muitas vezes por eles. Havia crianças que já tinham morado no interior de Portugal e que tinham guardado como recordação a pedrinha servida juntamente com a sopa nos restaurantes. Os alunos da capital, Lisboa, disseram que a pedra fica na panela dos restaurantes onde a sopa é feita, para conservar seu calor. A discussão feita pelos alunos portugueses, provocada pela leitura do texto *O caldo de pedra*, jamais existiria em salas de aulas brasileiras. O *Caldo de pedra* faz parte da gastronomia e do folclore portugueses. A esperteza de Malazartes é conhecida por boa parte dos alunos brasileiros. Ambos, alunos portugueses e brasileiros, chegariam a uma mesma *moral* da história, mas por caminhos culturais bastante diferentes. Trata-se dessa rede de conexões pessoais acionada pelos elementos gráficos, gerada por condições culturais diversas, que cada indivíduo constrói ao longo de sua existência. Como pesquisadora brasileira, que experimentei o caldo de pedras em Portugal durante o período do estágio de doutorado, tenho hoje uma rede de conexões mais ampla do que tinha anteriormente. A leitura é produzida, mas é preciso determinar o processo e condições de sua produção. Segundo Nogueira (1993, p. 31),

“a atividade de leitura não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido pré-estabelecido. A leitura envolve também a atividade do leitor que atribui sentidos ao texto a partir das relações que estabelece segundo suas experiências”.

Depois de ter garantido que todos os alunos tivessem compreendido a narrativa lida, a professora entregou-lhes os mesmos desenhos colocados na lousa para que recortassem os quadros e os colassem na ordem correta da história para produzirem o texto escrito a que deu o nome *legenda*.

Aqui temos duas situações que gostaria de explicitar. A primeira, o fato de a professora selecionar tiras de quadrinhos como sendo um tipo de texto que aparece nos jornais; a segunda, por referir-se aos balões de fala como sinônimo de legendas, outro tipo de texto comum nos jornais. Entretanto, em nenhum momento a professora explicou para seus alunos que o jornal, como produto cultural, veicula banda desenhada.

Como as tiras e as legendas são tipos de textos encontrados nos jornais, é possível compreender a escolha da professora. Entretanto, esses textos, fora do suporte *jornal* tornam-se diferentes. Vale ressaltar que legendas e tiras são textos jornalísticos estruturalmente diferentes, que foram utilizados pela professora como se fossem complementares. Segundo Faria (2001, p.159), pode-se entender por legenda “um pequeno texto com informações e/ou comentários sobre a foto ou matéria da foto”. A legenda não deve descrever a foto, mas ajudar ao leitor a compreendê-la. Ainda segundo Faria (2001), ela pode ser informativa, explicativa, interpretativa, irônica, investigadora, mas uma legenda simples normalmente contém os elementos principais da Pirâmide Invertida (quem, quê, quando, onde como, e por quê). Já, a legenda utilizada nos quadrinhos, que é colocada

na parte superior e representa a “voz” do narrador da história, deve ser lida em primeiro lugar, pois “situa o leitor no espaço e no tempo, indicando mudança de localização dos fatos, avanços ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimentos ou percepções dos personagens” (VERGUEIRO, 2006, p.62). O pedido que a professora faz aos seus alunos não corresponde exatamente às características de uma legenda, mas às de um texto narrativo de ficção, normalmente usado abaixo de uma figura que representa parte de uma história em um livro ilustrado.

Depois de ter corrigido a atividade de uma aluna, pediu que esta me mostrasse o trabalho terminado. A criança havia feito a colagem na seqüência correta e escrevera abaixo de cada quadro um pequeno texto narrativo que, lido também na seqüência, compunha a reescrita da história. No último quadro desenhara balões de fala entre as personagens. Ao escrever as falas, a aluna corretamente não colocou o sinal de travessão, mas a professora pediu que o colocasse antes de cada fala, mesmo dentro do balão, alegando que poderia esquecer-se de colocá-lo quando fizesse uma narrativa. Como se pode observar, a professora deu importância acentuada ao texto narrativo ao determinar o uso inadequado do travessão no interior do balão. Para cada tipo de texto há uma estruturação própria que precisa ser respeitada, mas D estava mais preocupada em ensinar o uso do travessão do que a estrutura da tira e o uso de balões e legendas em banda desenhada.

Podemos considerar que não há uma única montagem para as histórias em quadrinhos. Tudo vai depender do tipo de suporte em que ela será publicada. Segundo (VERGUEIRO, 2006, p. 45), “as tiras de jornal, por sua própria característica, precisam trabalhar temas específicos em dois ou três quadrinhos, algumas vezes de forma

isolada, em outras, interligadas com tiras anteriores e posteriores". As tiras de humor possuem a característica marcante de uma piada por dia de publicação, em que toda a narrativa se inicia e termina em uma única tira. Entretanto, as histórias de aventura partem de um gancho ou momento anteriormente dado. A tira de aventura publicada no dia anterior lida com a incompletude para que o leitor possa, no dia seguinte, esperar a completude, e assim sucessivamente permitir a compreensão do leitor. Os modelos são diferentes. Enquanto a primeira estrutura tem conteúdo finito, completo, a segunda exige o acompanhamento diário do leitor, caso contrário existe o risco de incompreensão. Pode-se afirmar que produzir legendas abaixo de um desenho não garante a apropriação da estrutura das tiras de jornais. Até mesmo um bom leitor de quadrinhos precisaria de algumas informações específicas para a leitura das tiras publicadas em jornais.

A mídia em geral, entretanto, como também o jornal impresso, chega pouco às salas de aulas. O discurso de que a escola deve desenvolver atividades de ensino em contextos sociais já está desgastado, mas sua prática, na verdade, ainda não chegou de fato a existir com consistência nas salas de aula, exceto em situações particulares. Em 1982 foi aprovada uma Declaração, por unanimidade, por 19 representantes das nações participantes do *Simpósio Internacional sobre Educação para os Media*, promovido pela UNESCO, em Grünwald na Alemanha, cujo teor explicitava a importância dos *Media* na Educação. O primeiro parágrafo desta declaração afirma que

Nós vivemos em um mundo onde a media está onipresente: um número crescente de pessoas gasta grande parte do tempo assistindo a televisão, lendo

jornais e revistas, ouvindo discos e rádios. Em alguns países, por exemplo, crianças já gastam mais tempo assistindo à televisão do que freqüentando a escola (Tradução minha- UNESCO, 1982).

Se não soubéssemos de que se trata de um fragmento de um documento redigido em 1982, diríamos que se trata da realidade atual. Em 2008, os alunos já não sabem mais o significado da palavra “disco”, pois em relação à época do simpósio, o mundo dos *Media* já mudou muito e hoje as crianças ouvem CD, DVD, MP4, Ipod e outras mídias. Neste mesmo documento, havia um forte apelo às autoridades competentes para que apoiassem

programas integrados de educação para os media que se estendam desde a educação pré-escolar até à universidade e à educação de adultos, com o propósito de desenvolver o conhecimento, as competências e as atitudes que encorajem o crescimento da consciência crítica e, conseqüentemente, uma maior competência entre os utilizadores dos meios eletrônicos e impressos. Tais programas deveriam incluir a análise dos produtos midiáticos, o uso dos *media* como meio de expressão criativa e o efetivo uso dos meios de comunicação social. Desenvolvam cursos de formação para professores e outros agentes, com a finalidade de promover o conhecimento e a compreensão dos *media* e para os formar nos métodos de ensino apropriados, tendo em consideração a notável mas fragmentária familiaridade com os *media* que muitos alunos já possuem. (tradução minha – UNESCO 1982).

O aluno, de modo geral, não necessita da ajuda da escola para se apropriar do novo modo de ouvir música. A escola parece estagnada, aprisionada por suas paredes, enquanto o mundo se desenvolve velozmente. O aluno ainda não é

preparado pela escola para expandir os conhecimentos que já possui dos *media*, porque as escolas não se prepararam para este tipo de conteúdo e, poderia dizer, nem mesmo o próprio professor. Pude entrevistar, durante o período de estágio de doutorado em Portugal, a coordenadora do ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências – que acompanha o período de estágio das futuras professoras. Perguntei a ela sobre a apresentação dos *media* durante o processo de formação das alunas como um conteúdo relevante para o ensino. Relatou-me a falta de novas perspectivas didáticas e metodológicas para o ensino e o conservadorismo persistente na formação de professores.

Em visita à *Bulhosa*, grande livraria situada no bairro Alvalade, próximo da Universidade de Lisboa, encontrei o livro *Como usar o jornal na sala de aula* de Maria Alice Faria, editado no Brasil. Tive a curiosidade de perguntar à professora se conhecia o livro ou outro do mesmo gênero. Afirmou que desconhecia orientações desse tipo, tampouco demonstrou interesse em conhecer o livro, porque preparava as aulas em conjunto com a parceira de série com o auxílio de livros didáticos que a escola possuía. Em entrevista confirmou o depoimento da coordenadora do ISEC ao dizer que não havia a preocupação em cumprir um dos apelos da *Declaração Sobre a Educação para os Media*, divulgada pela UNESCO.

No segundo dia de observação, tanto eu como os alunos, tivemos uma surpresa. Dado o horário marcado para o início das aulas, a professora conduziu todos os alunos para sala e lá se encontravam sobre as mesas dois exemplares de jornais distribuídos gratuitamente: o *Global* e o *Metro*. As crianças se sentavam em duplas. Em uma única mesa cabiam dois alunos. Como alguns chegavam atrasados, a professora pediu que lessem jornal até que

todos chegassem. A leitura aconteceu com naturalidade. Vale dizer que durante os dias em que observei a sala, a professora sempre pedia aos alunos que fizessem silêncio para desenvolver as atividades, mas diferentemente deste comportamento, não fizeram barulho, não correram afoitos para o material, como se fosse uma novidade e se concentraram na atividade de leitura do jornal. Considero que este fato ocorreu devido ao interesse dos alunos pelo material e pelo conhecimento prévio que já possuíam do jornal como veículo de informações sociais. Sabiam que nesse material o discurso tinha como foco a vida social, diferentemente dos livros didáticos.

Uma aluna levantou-se e reclamou com a professora que o jornal tinha sujado sua mão. A professora falou que era natural, próprio da tinta e do papel utilizados para a confecção. A aluna continuou a ler com muita atenção. É preciso que o professor permaneça atento aos indícios que podem dificultar o encontro dos alunos como o material de leitura proposto.

Devido ao grau de concentração na atividade, a professora deixou que lessem por quinze minutos. Então, pediu que fechassem o jornal para começar a explicação do conteúdo a ser trabalhado naquele dia. Imediatamente os alunos obedeceram, mas logo após começar a explicação, cinco alunos voltaram a folheá-lo. A professora observou, mas não fez nenhuma advertência. Embora a professora desejasse que os alunos prestassem atenção a sua explicação, considerou a atitude dos alunos como adequada. O interesse em continuar a leitura é um indício importante de que o jornal é um material aceito pelos alunos da Educação Básica e, portanto, possível de ser inserido nos currículos escolares.

O bairro onde se encontra a escola possui estação de metrô (*metro* em Portugal) a quatro quadras da escola. Por essa razão, a professora pode coletar os exemplares editados no dia da aula, de dois jornais diferentes, para todos os alunos. Em Lisboa há distribuição gratuita de alguns jornais; são distribuídos em estações de metrô, cafés, supermercados, pontos de ônibus, enfim, é muito fácil conseguir um exemplar de um jornal gratuito na cidade, fato esse que já não acontece em outras cidades do interior. D disse que vinha todos os dias para o trabalho por metrô, por isso era fácil conseguir os exemplares, mas era a primeira vez que usava um exemplar para cada criança. Suponho que fora por minha solicitação anterior. Uma atitude que merece ser destacada foi a naturalidade com que os alunos lidaram com os jornais. Considero que o fator colaborador para essa prática tenha sido o fato de sempre eles estarem em contato com jornais, dado que poderemos confirmar ao analisar as tabelas de entrevistas feitas com alunos portugueses. Os alunos sabiam manusear as folhas sem queixas, o que não acontece com alunos no Brasil.

Antes de avançar para o relato da aula, há um aspecto sobre os jornais que poderia esclarecer melhor o fato de as crianças não sentirem dificuldade com o tamanho da folha de papel. A formatação do jornal vendido em bancas é bastante diferente da do jornal distribuído gratuitamente, em Portugal. No primeiro caso, há edições que chegam a ultrapassar 140 páginas em um único exemplar. A formatação não possibilita a separação por cadernos, o que impede a possibilidade de duas pessoas lerem o jornal ao mesmo tempo, como normalmente ocorre com os leitores do Brasil, onde os cadernos são bem definidos e separados uns dos outros.

Não foi este tipo de jornal que a professora **D** trouxe para a aula, mas o jornal de distribuição gratuita, bastante diferente em sua formatação. Leve, com poucas páginas, variando de 20 a 26 por exemplar, apresenta tamanho menor em relação ao do jornal vendido. Podemos comparar seu tamanho com o tamanho da folha usada na produção de suplementos da *Folha de S. Paulo*. Raramente apresenta reportagens; sua maior produção é a notícia; é feito com a intenção de atingir o leitor apressado, que vai ao trabalho de metrô ou de ônibus; é semelhante a um jornal digital: notícias curtas, rápidas e objetivas e muita informação visual. Como as crianças são conduzidas a escolas pelos pais, e a maioria delas pelo metrô, pais e filhos têm acesso diário a esses jornais gratuitos.

Na sequência da aula, a professora promoveu um diálogo com os alunos a respeito da importância do jornal e seu conteúdo. Pediu que cada aluno contasse o que lera e, então classificava a notícia relatada por assunto, respeitando a formatação por assuntos. Embora parecesse bastante intuitiva, **D** contribuía para que o aluno percebesse que as notícias em um jornal não estavam dispostas aleatoriamente, mas em grupos semânticos, e os alunos demonstravam entender sobre o que explicava. Depois dessa etapa, a professora perguntou aos alunos o que eram *notícias*. Um aluno respondeu "*Luis Felipe Scolari bate no jogador*" fazendo referência a um fato que recentemente havia acontecido no futebol português, manchete de jornais. A professora não aceitou a fala como resposta, dizendo "*Isso é apenas uma informação*". A professora não a aceitou como resposta correta, pois para se constituir como notícia seria preciso que o texto apresentasse o relato de uma série de fatos a partir de um que seja mais importante. Embora o aluno não tenha dado uma resposta adequada, a professora

também não foi precisa em sua resposta. Nesse momento, a informação citada pelo aluno ocupava um lugar na estrutura do jornal, que se refere a um tipo de texto jornalístico específico, chamado *manchete*. Ela não definiu o que era notícia, e não explicou sua formatação. Poderia ter sido um momento para falar sobre as características da notícia e da manchete, textos específicos de jornal, mas continuou a ouvir os alunos sobre os assuntos lidos. Assim, todos os alunos seguiram o exemplo do primeiro e liam títulos de notícias que lhes chamaram a atenção.

Depois de ouvir todos os alunos, pediu que guardassem os jornais para ler, mais tarde, em casa. Um aluno perguntou a ela porque trouxera os jornais para aula. Sua resposta foi: “*estava a pensar que já era hora de ensinar vocês a ler o jornal*”. E imediatamente o aluno responde “*nós já sabemos ler, professora*”. É interessante observar que na fala do aluno também está implícito o conceito de que ler é saber decifrar o código lingüístico. Ao fazer esse comentário, o aluno demonstrou que não estava habituado a fazer estudos sobre a formatação dos textos, que o ajudariam tanto na compreensão da leitura como também na produção dos diversos tipos de textos. Não bastava ler uma diversidade de textos, sem reconhecer neles sua estrutura. Outra interpretação possível, quanto à leitura deste relato, é sobre o uso diário do jornal pelo aluno. Aquele que toma o metrô todas as manhãs para ir à escola entra em contato com o jornal e possivelmente já sabe o que necessita e qual uso faz dele. A escola não precisa de lhe ensinar o que é jornal, nem para que existe, porque já se apropriou deste meio de comunicação em suas relações sociais. Em comparação aos alunos brasileiros do interior de São Paulo, não se pode considerar o mesmo ponto de observação. Os brasileiros do interior não têm acesso à distribuição gratuita de jornais,

exceto em bibliotecas ou setores públicos que os disponibilizam para leitura diária.

A professora respondeu ao que ele havia dito da seguinte maneira *“Sim, é verdade. Mas nunca estudamos como são as notícias, pois já lemos fábulas, textos narrativos, banda desenhada.... mas, se calhar, notícias não”*. Na resposta dada pela professora percebemos sua preocupação com a formatação da notícia, embora não tenha explicitado sua estrutura. É possível levantar a hipótese de que está marcada, no processo de formação da professora a idéia que, ao lermos determinado tipo de texto, apreendemos a sua estrutura e assim poderemos facilmente produzi-lo.

A professora começou efetivamente a ensinar como se deve ler um jornal, ao dar as seguintes orientações: *“Bem, a primeira coisa que fazemos é ler os títulos. Depois vamos procurar as áreas que mais nos interessam”*. Durante esse momento da aula, sete alunos liam o jornal enquanto a professora explicava, mas um deles pediu a um amigo que trocasse de exemplar com ele, já que ambos estavam com jornais diferentes. Somente neste momento, devido ao barulho, é que a professora pediu que fechassem os jornais. Então, **D** interrompeu a explicação e entregou uma folha de exercícios para os alunos. Disse que havia escolhido uma notícia que saíra no jornal no início das aulas e que resolvera trazer para eles porque a considerara engraçada. Entretanto, a notícia cujo título era *“Retorno às aulas”*, assinada por José Jorge Letria, fora retirada de um texto de um livro didático produzido por este autor. A produção da notícia era fictícia e não um recorte de um jornal produzido socialmente. A atividade de interpretação parecia ter interesse em explicar o lide, mas não usou a palavra e nem o fez. Foi apenas um exercício de localização de informações. As questões também eram cópia de livro didático. Abaixo da notícia

havia perguntas de interpretação do texto como assunto da notícia; onde aconteceu; quem esteve presente; o que levaram os alunos de volta às aulas. A própria formatação da notícia no material didático apresentava desvios. Abaixo dos quatro parágrafos que compõem a notícia, foram colocadas a data e a assinatura do suposto jornalista que a escrevera.

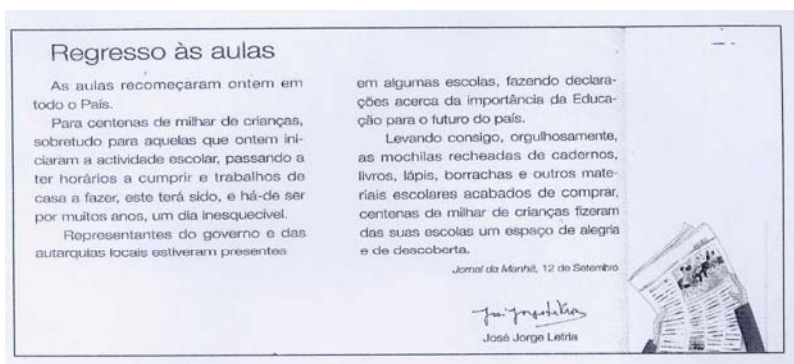


Figura 1 - Fragmento retirado da ficha de atividades propostas.

Assim, mais uma vez, entre tantas que conhecemos em nossa história brasileira, são produzidos textos artificiais que tentam imitar a realidade para serem colocados em cartilhas para o ensino da leitura e da escrita. Os alunos da sala da professora **D**, que passaram por esta lição escolar, certamente, em todos os dias, antes de a aula começar, já teriam entrado em contato com o jornal produzido socialmente com função real. Os alunos não perceberiam a farsa escolar? Por que levar o jornal para a sala de aula, permitir sua leitura, conversar sobre as notícias e escolher um texto artificial de jornal para ensinar aos alunos a estrutura de uma notícia? A didática da escola tradicional ainda impera nas ações atuais. A riqueza do jornal foi substituída por atividades desvinculadas da realidade.

Quando D passava as instruções de como procederiam a leitura do texto, um aluno comunicou, em voz alta, uma notícia que tinha encontrado, para outro aluno do lado oposto da sala, atrapalhando a explicação da professora. D reagiu, ao dizer que tiraria o jornal do aluno, que o tempo para ler tinha acabado e que, naquele momento, era hora de fazer a atividade.

Os alunos fizeram a leitura da notícia reproduzida na ficha de atividades em voz alta, mas para que todos lessem, foi necessário repetir quatro vezes a leitura do texto. Em seguida, os alunos deveriam responder às questões em silêncio. A única atividade que levava ao aluno a pensar sobre a estrutura do jornal era a representada a seguir.

5- Faz uma pesquisa num jornal e completa o quadro.

| | | | |
|---------------------|----------|--------|--------|
| Nome do jornal: | | | |
| Títulos de notícias | | | |
| Primeira página | Desporto | Música | Outros |
| | | | |

Figura 2 - Fragmento retirado da ficha de atividades propostas.

Um aluno estava lendo o jornal para fazer o exercício proposto pela professora. Ela passou e o fechou, pois o aluno havia excedido o tempo previsto para a realização da atividade, deixando o aluno irritado. Quando a professora virou as costas, mostrou com um olhar que não havia aprovado sua atitude, porque estava fazendo uma varredura para achar o item *música* e estava quase no final da busca.

A motivação dos alunos, nesse dia, em relação ao primeiro dia de observação, foi superior. Na verdade, a aula ofereceu pouca informação sobre a estrutura do jornal.

Entretanto, os alunos tinham informações trazidas de seu contexto cultural, não ensinadas pela professora, mas possivelmente pelos pais leitores e também pelo acesso à distribuição de jornais gratuitos, fato que poderá ser confirmado com as entrevistas. Os alunos que terminavam a atividade escrita voltavam para a leitura do jornal, demonstrando claramente que ler jornal lhes era mais interessante que preencher a ficha. Terminada a leitura para a escola, voltavam-se para a leitura da vida. No mesmo dia a professora fez a correção coletiva da ficha de exercícios. Um aluno que não tinha terminado sua atividade justificou-se que gastara seu tempo lendo o jornal, o que demonstrava o interesse pelos dados reais apresentados.

No terceiro dia de observação a professora pediu que os alunos criassem uma notícia, como se eles fossem jornalistas. Também neste dia, não fez nenhuma explicação prévia sobre a formatação do texto. Poderia ser uma notícia inventada ou lida, ou conseguida pelos jornais e telejornais. Solicitou a tarefa sem dar subsídios aos alunos, que ao final da aula leram suas produções. Quatro alunos fizeram um texto narrativo utilizando a forma *era uma vez*.

As aulas sobre jornal trouxeram muito pouca informação sobre o que de fato é esse produto cultural e como é elaborado. Entretanto, os alunos demonstraram saber muitas informações sobre a sua complexidade, sem que a escola lhes oferecesse detalhadas. A escola parece caminhar paralelamente ao que acontece no cotidiano da vida social, na qual os alunos estão inseridos sem intenção explícita.

Conclusão

Embora todos os educadores acreditem na importância de criar com os alunos a necessidade de ler, muitos deles

apenas utilizam livros didáticos que, devido às suas limitações, mais inibem do que criam verdadeiras situações de leitura. É certo que um professor poderá suprir falhas dos manuais adotados, inserindo um diálogo crítico entre ele e seus alunos sobre o material de trabalho. Contudo, o professor poderá ter o jornal em sala de aula como um aliado que trará oportunidades raras de realização de leituras efetivas, ampliando a noção de realidade social que permeia as escolas e apresentando, no cotidiano dos alunos, situações reais produzidas pelas relações sociais. Este material é produto cultural e, portanto, deve haver uma correspondência entre os signos lingüísticos sociais exteriorizados pela palavra escrita e os signos internos da criança, também gerados pela ideologia social do contexto em que está inserida. No entanto, os fatos escolhidos para ser notícia estão vinculados ao dia-a-dia de uma classe social que determina os rumos econômicos do país, mas que não é a classe social a que pertence a maioria dos alunos. Muitos alunos não têm o jornal como um veículo de comunicação, e o jornal impresso e falado não abordam questões sociais que são prioridades para as classes de nível baixo. Por essa razão, nem sempre as notícias trazidas pelos jornais correspondem a um imediato diálogo entre alunos e sociedade, porque a imprensa, para veicular suas notícias, pensa no público potencial de leitores, antes de distribuir os exemplares para as bancas. É possível que o aluno compreenda pela leitura do jornal, que é um objeto social fruto das tensões dos diversos grupos sociais, um pouco da História do país, sempre calcada nos interesses de classes dominantes. Embora o jornal traga um grande conjunto de informações, as prioridades daqueles que são vítimas do regime econômico-social não ocupam lugar de destaque.

Essa característica aparentemente negativa, entretanto, pode proporcionar um vasto campo ao professor para ensinar seus alunos a selecionar e organizar os fatos, comparando-os e criticando-os, a fim de desenvolverem estratégias e processos mentais que contribuam para a aprendizagem da leitura significativa, ambos, alunos e leitura, inseridos no fluxo lingüístico que é social e dinâmico.

O jornal possibilita o contato com questões prioritárias de determinadas camadas sociais e esse fato o levará a estabelecer relações com as informações trazidas pelo material didático usado em seu dia-a-dia e os diversos problemas de sua classe social. Assim o aluno poderá, em meio às contradições, situá-los e integrá-los às características do momento histórico em que vive.

A relevância da presença do jornal em sala de aula concentra-se em dois aspectos: o social e o pedagógico. O primeiro justifica-se porque “se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar seu papel na sociedade” (FARIA, 2001, p. 11). O segundo, “porque aborda o jornal como um excelente material pedagógico para todas as áreas, sempre atualizando, desafiando os professores a encontrar o melhor caminho didático” (FARIA, 2001, p. 12).

A presença dos jornais nas ruas de Lisboa leva as famílias a lê-los, mas também pode provocar mudanças nas escolas, como levá-las a aderir à leitura em sala de aula, porque nesse veículo cultural circulam o conhecimento, as relações econômicas e políticas da sociedade. A escola não pode estar ao largo disso.

A apropriação da leitura do jornal está nas mãos das escolas, e, mais particularmente, nas mãos do professor em sua relação singular com os alunos. Portanto, não basta o

contato oferecido pela distribuição gratuita; é preciso que o professor ensine como usá-lo com toda sua complexidade e potencialidade.

Referências

FARIA, M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

MEIA HORA. Lisboa, 12 set. 2007. Ano I, n. 40. Educação, p. 4.

METRO. Lisboa, 16 out. 2007. Ano IV, n. 626.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, C.(Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus: 1993.

UNESCO 1982. Disponível em:

http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF. Acesso em: 28 nov. 2007.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

Ler e pesquisar na tela do computador: procedimentos e discursos de estudantes de ensino fundamental

Samir Mustapha Ghaziri
Dagoberto Buim Arena

Considerações Iniciais

O presente texto é originário de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. O objetivo desse trabalho foi o de estudar as novas práticas e modos de leitura emergentes no contexto do ciberespaço e seu impacto para formação do leitor na escola. A pesquisa se dedicou, entre outros aspectos, ao mapeamento das estratégias e modos de leitura na tela do computador - conectado à Internet -, entre alunos de ensino fundamental de uma escola pública do município de Assis – SP.

Os estudantes participantes da empreitada foram observados em situação de leitura tanto em materiais impressos como na tela do computador, pois, além do que foi dito, era de interesse do estudo captar as atitudes de leitura transferidas de um suporte para outro, em especial, do impresso para tela. Nessa linha, foram analisados os processos de atribuição de sentido ao escrito, bem como a mobilização de modos novos de operar o pensamento para realização da leitura no computador.

Neste texto, é apresentada estrutura semelhante ao da pesquisa que lhe dá origem, em que, em quatro tópicos, apresentam-se: 1) trechos de momentos decisivos da história da leitura, importantes para compreensão dos processos de mudanças de suportes de textos; 2) características da estrutura de textos na *web* e modos de leitura apresentados pelos estudantes participantes da pesquisa; 3) análise das formas de atribuição de sentido ao registro escrito exposto na tela; e, por fim, 4) análise dos modos de operar o pensamento para leitura na Internet.

Questões de leitura e história da leitura

Ao recuperar a história da leitura, ou melhor, a trajetória histórica do leitor, sem grandes dificuldades é possível verificar que a leitura é uma prática sociocultural marcada pela multiplicidade de usos, cenários, gestos, públicos e materiais/suportes. Na Antigüidade Clássica, por exemplo, existiam pelo menos três importantes suportes de textos: as tabuinhas de argila ou madeira, o livro em forma de rolo e o códice. Entre eles, o mais utilizado era o livro-rolo, também chamado de *volumen*. A leitura nesse suporte se dava ao passo em que era desenrolado, pois o que o fazia surgir o texto ao leitor era o desenrolar de suas hastes. Ao ser desenrolado o texto ganhava vida à medida que era lentamente vocalizado.

Os textos eram apresentados à leitura em *scriptio continua*, ou seja, sem intervalos entre as palavras. Nos termos de Cavallo (2002), essa estrutura gerava um modo de ler um tanto complexo:

[...] Muito raramente a escrita foi percebida do interior, visto que, contínua como era, impedia que um olhar não suficientemente exercitado caracterizasse de imediato os

limites de cada palavra e colhesse seu sentido. Portanto, para a compreensão deste último a articulação oral de texto escrito era um auxílio seguro, visto que o ouvido, melhor do que a vista podia colher – após ter decifrado sua estrutura gráfica – a sucessão de palavras, o significado de cada frase, o momento de interromper a leitura com uma pausa (CAVALLO, 2002, p.81).

Nesse contexto, que é o da história grega e romana, surgiu o códice: livro de folhas de papiro dobradas e encadernadas. Uma de suas principais diferenças em relação ao antecessor, e que concorreu para sua afirmação histórica, foi à possibilidade de inscrição de texto nos dois lados da página, que o tornava mais viável do ponto de vista econômico. Ademais, a partir de então, uma obra integral poderia ser alocada em um único códice, algo que no livro em rolo era muito mais difícil. Surgia assim, para falar como Cavallo (2002), uma nova noção de livro e de leitura completa. A leitura integral de uma obra que anteriormente demandava o contato com vários rolos passou a acontecer com a leitura de um códice de seu começo ao fim. A inserção de dispositivos editoriais, notadamente para demarcar início e término de um texto dentro de um códice, originaram-se nesse mesmo momento. Outra importante possibilidade trazida pelo novo suporte foi à liberdade concedida a uma das mãos de quem lia, haja vista que o livro poderia ser acomodado em apenas uma delas. Fato que permitia ao indivíduo ler e, concomitantemente, escrever, portanto, inserir glosas, comentários e anotações de natureza diversa, sobretudo nas margens do texto.

Interessa agora chegar à Idade Média, momento antecedido pela queda do Império Romano e pela formação dos reinos bárbaros, pois é nela em que uma nova atitude em relação ao escrito se propagará de maneira forte e

definitiva, qual seja, a leitura silenciosa. A Igreja, que reinou quase soberana durante esse período, viu, inicialmente, com maus olhos a supressão da voz, porém, tempos depois passou a incentivá-la, exaltando-a como mais apropriada para compreensão dos textos. Segundo Parkes (2002), a mudança ocorreu, antes de qualquer coisa, por questões práticas. As palavras do autor são elucidativas:

[...] Enquanto no século IV, Santo Agostinho considerava as letras sinais que representavam os sons e estes sinais das coisas sobre as quais pensamos, já no século VII, Isidoro de Sevilha considerava as letras sinais sem sons, os quais tinham o poder de nos transmitir de forma silenciosa (*sine voce*) as falas daqueles que estão ausentes. As letras em si mesmas eram sinais de coisas. E a escrita passa a ser, daí em diante, uma linguagem visível capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio do olho (PARKES, 2002, p.106).

Na esteira de tais acontecimentos, no século XV, viria acontecer aquele que pode ser considerado o principal deles: o surgimento da prensa tipográfica. Tal acontecimento, de conseqüências muito discutidas, mas de pouco consenso, além de aumentar o número de títulos e a própria quantidade de textos em circulação, o que gerou a passagem de uma leitura intensiva para uma extensiva, teria, na perspectiva de Eisenstein (1998), impactado sobre importantes acontecimentos históricos, como: a Reforma Protestante e o surgimento da Ciência Moderna.

Em síntese, a existência do códice como principal suporte de textos atravessou as fronteiras cronológicas e territoriais do mundo antigo, consolidou-se no medievo, ganhou forma impressa na modernidade e, hoje, após vinte séculos de uma continuidade cheia de mudanças, sua

permanência é colocada à prova pelos ambientes híbridos da era da tecnologia digital e da alta definição. Uma das intenções subjacentes a este texto é a de demonstrar que o escrito e a leitura nunca perdem sua importância, porque sempre se transformam. Até aqui, mesmo que resumidamente, tentou-se demonstrar ou mencionar essa dinâmica. Apesar de não se tratar de um estudo puramente histórico, este trabalho exalta a importância da dimensão histórica da vida social na problematização do objeto de pesquisa, por entre outros modos, a partir de sua historicidade. Nesse sentido, é preciso dizer que a cada novo suporte, como acima demonstrado, discursos antagônicos se digladiam na arena dos usos e gestos de leitura. E esta não parece ser uma postura exclusiva do passado, ainda hoje, enquanto o novo é celebrado por alguns outros o negam.

O advento da grande rede de computadores, com sua ecologia envolvente e a possibilidade de comunicação, acesso e troca de informações sem precedentes, transformou todo o desenvolvimento midiático. A rotina das redações de jornais e revistas, os processos editoriais, a indústria fonográfica, a produção cinematográfica, televisiva e a telefonia, sobretudo a móvel, não são e jamais serão as mesmas. Tais acontecimentos dividem opiniões, não é difícil encontrar discursos que a exaltam como revolucionária e outros que a retratam como milenarista.

Desse modo, para compreensão da formação atual do leitor e a história recente desse processo é preciso levar em conta a aparição ou inscrição do escrito em novos ambientes, sobretudo na tela do computador. Ademais, é relevante pensar que o texto, o registro escrito, não é de modo algum apresentado a leitura fora de uma materialidade específica que lhe dá suporte, que influencia

suas formas e que demanda estratégias particulares de leitura.

Estrutura textual e modos de leitura *on-line* na escola

Em um estudo acerca de modos de leitura na *web*, Nielsen (1997), reconhecido pesquisador de um ramo do conhecimento intitulado *usabilidade*, constata que do número total de participantes de sua pesquisa, 16% realizavam uma leitura palavra por palavra, os demais realizavam uma ação que o autor chama de *scan* ou escaneio, isto é, um sobrevôo pelo texto, ou uma leitura rápida em que o leitor dispensa diferentes níveis de atenção ao texto. Conforme o pesquisador, a segunda atitude é a correta, pois na tela do computador a leitura deve ser rápida e para tanto é necessário que os textos estejam estruturados de maneira condizente. Tal estrutura, intitulada pirâmide invertida, pode ser sintetizada em seis pontos básicos:

1. O texto deve conter palavras-chave destacadas. Os *links* de hipertextualidade e as variações de cor e fonte podem ser considerados exemplos dessa característica;
2. A presença de subtítulos significativos, pois atraem a atenção do leitor;
3. As *bulleted lists*, pois induzem o leitor a estender sua leitura;
4. O cuidado necessário com a quantidade de idéias contidas em um único parágrafo. Preferencialmente uma única idéia por parágrafo;
5. A estruturação do texto na forma de uma pirâmide invertida, isto é, iniciado pela conclusão. Essa modalidade, segundo Nielsen (1997), utilizada no

jornalismo, permite ao leitor interromper a leitura em diferentes pontos do texto sem grandes prejuízos;

6. A diminuição do número de palavras em comparação a um texto impresso.

Em resumo, a concisão, a possibilidade de *escaneio* e a objetividade são características textuais muito apreciadas pelos leitores. Tais características, incorporadas aos textos na rede, atendem às expectativas dos leitores no que diz respeito a algo, aparentemente, intrínseco ao sistema *world wide web*: a lógica da velocidade. Os leitores na tela desejam encontrar as informações buscadas da maneira mais rápida e eficiente possível. Contudo, vale lembrar que a leitura na tela é sempre enfatizada como cansativa. Problema atribuído à luminosidade da tela. Nesse sentido, apenas para que se tenha uma ideia, a resolução do gráfico dos monitores é de cerca de 110 pontos por polegada, ao passo que os livros são impressos a uma resolução média de 1.200 pontos por polegada. Portanto, não é sem razão que os conteúdos devem estar disponibilizados na rede de maneira que os leitores encontrem as informações desejadas de maneira rápida e fácil, mas, obviamente, devem suprir plenamente as necessidades motivadoras da leitura.

Em outro estudo, Nielsen & Pernice (2007) dedicaram-se ao movimento ocular, no intuito de mapear o campo visual de alguns indivíduos durante a navegação pela Internet. Para realização da pesquisa foi utilizado um *eyetracking*, computador equipado com câmeras e emissores infravermelhos que capturam as áreas de maior concentração visual dos sujeitos em navegação por um *website*. Por meio desse equipamento, observou-se que as áreas de maior focalização visual concentram-se no topo da página, sinal de que nessas regiões se realiza leitura mais

detida e é no topo da página, entre as informações iniciais, que o leitor busca identificar a natureza do conteúdo. Ainda por meio do equipamento, foi possível verificar que após identificar o conteúdo do *website* ou do texto, o leitor-navegador realiza um *escaneio* por toda sua extensão, com alguns momentos de concentração em palavras-chave ou subtítulos destacados por tonalidades diferentes, em negrito ou sublinhados.

Entre os estudantes participantes da pesquisa que dá origem a este texto, o percurso de leitura era iniciado sempre pelo acesso ao *website* de buscas do *Google*. É importante dizer que os sujeitos foram observados em situação de pesquisa escolar, em que buscam respostas a questões de pesquisa previamente formuladas em debate com o pesquisador. As buscas feitas pelos estudantes no *Google* se davam sempre a partir de palavras-chave referentes aos temas de pesquisa. Configurada a página de busca, alguns realizavam uma leitura de *escaneio*, isto é, uma leitura acelerada, em que o cursor do *mouse* percorria rapidamente as linhas dos títulos, nem sempre chegando a seu final. Isto significa que o leitor antecipava palavras e informações. Além disso, pelas pistas dadas no título do *website*, ele previa seu conteúdo, tomando a partir disso a decisão de acessá-lo ou não.

A atitude de não ler um texto do começo ao final, isto é, de antecipar palavras e informações, não gerava perdas na leitura. O movimento do *mouse* era feito rapidamente; o leitor parecia já saber que para dar conta da quantidade de textos disponíveis na rede, nos quais poderia encontrar as respostas buscadas, era preciso lê-los aceleradamente. Merece destaque, também, à atitude de alguns sujeitos de executar um *escaneio* mais detido nos resultados dispostos pelo *Google* no topo da página, do centro em diante a leitura

era acelerada. Os estudantes dedicavam maior atenção aos primeiros resultados.

No tocante à leitura realizada no interior dos *websites*, alguns realizavam os mesmos movimentos anteriormente descritos. O cursor do *mouse* percorria rapidamente as linhas do texto, as quais nem sempre eram lidas do começo ao final. Nesses textos, o leitor também mobilizava a estratégia de antecipação. Sua leitura, notoriamente, era a de busca por indícios que o levassem as respostas às questões de pesquisa. Atitude notada, por exemplo, quando a resposta era encontrada, ou pelo menos uma parte dela, pois o leitor percorria o trecho em menor velocidade, como se para compreender fosse necessário ler mais vagorosamente.

Contudo, alguns sujeitos não mobilizavam as mesmas estratégias. Na página de resultados do *website* de buscas, por exemplo, alguns percorriam os títulos lentamente com o cursor do *mouse*. O mesmo ocorria no interior dos *websites*. Os sujeitos percorriam o texto de forma lenta, realizando uma leitura palavra por palavra; ou seja, nem todos mobilizavam a estratégia de antecipação. Tal leitura, palavra por palavra, prejudicava o sujeito, uma vez que o impedia de realizar previsões, de antecipar, enfim, de ler rapidamente. Talvez, por essa razão, esse leitor se cansava facilmente, o que muitas vezes o impedia de encontrar respostas às questões de pesquisa. Algo que talvez venha corroborar a ideia de que o conhecimento sobre as formas dos textos e do manejo dos suportes é relevante para o processo de atribuição de sentido, partindo do pressuposto de que as formas assumidas pelos textos nas diferentes materialidades influenciam tal processo.

É preciso ainda dizer que só foi possível mapear as maneiras de ler na tela do computador na escola em razão da atitude dos sujeitos de acompanhar a leitura com o

cursor do *mouse*. Esse fato permitiu constatar que essa é uma atitude levada do impresso à tela. Em outras palavras, que o acompanhamento da leitura com o cursor é um comportamento novo em termos de instrumento, mas não de atitude. Decorrente da maneira como o escrito é estruturado *on-line* o cursor do *mouse* atua como um lápis ou outro objeto qualquer na mão do sujeito para acompanhar a leitura. Daí decorre que os comportamentos diante da tela, apesar de parecerem novos, carregam traços do suporte anterior. O surgimento de novos suportes, ainda que repletos de possibilidades de manejo, não fazem os leitores se desvencilharem tão rapidamente de sua herança histórica.

Por fim, cabe registrar, de fato conforme Nielsen & Morkes (1997), que os indivíduos diante da tela realizam um sobrevôo pelo texto, também chamado de escaneio; contudo, para os autores, tal ação seria mobilizada em substituição à leitura, mas, para este trabalho, ela é uma das novas formas de ler suscitadas pelo suporte. Assim, a ação de escanear um texto nada mais é do que um modo de ler novo, fruto da mudança de materialidade que altera a forma de apresentação do escrito. Dito de maneira mais simples, a mudança nos textos gera uma mudança de atitude do leitor. No entanto, na escola, essa mudança de atitude de leitura emerge como ilegítima, ou como uma não leitura, uma vez que não foi ensinada em seu espaço e conforme seus cânones.

Ademais, o ato de escanear textos não se confunde com o termo consagrado *leitura dinâmica*, uma vez que esta prevê memorização de termos considerados centrais para a compreensão e de reiteração de novos, ou melhor, de associação e criação de outros. A leitura na tela *on-line*, ao contrário, prevê uma antecipação do leitor ao olhar o texto

de um modo global, procurando, a partir dessa leitura, identificar os pontos-chave que o levem às respostas de perguntas geradoras de necessidade de leitura. Desse modo, não existem classes, gêneros, ou ainda, formas específicas de textos que devam ser *escaneados*. O *escaneio* deve pautar-se pela necessidade do leitor, como uma forma de seleção, de prioridade.

A atribuição de sentido *on-line*

Em sua relação com o mundo social, o ser humano alfabetizado é diariamente defrontado com diferentes materiais de leitura: anúncios publicitários, listas telefônicas, revistas, jornais, livros e, mais recentemente, os textos eletrônicos. Contudo, a escola parece desconsiderar este fato e privilegiar o ensino da leitura como algo “idealizado, delimitado, padronizado, fortemente influenciado e caracterizado pelas marcas da literatura” (ARENA, 2003, p.54). A perspectiva aqui adotada é outra; ela ampara-se em Arena (2003), segundo o qual, a ação de um indivíduo diante do registro escrito, sempre inscrito em um objeto específico, não pode ser vista simplesmente como a *leitura*, mas como a *leitura de* (ARENA, 2003). Isto quer dizer que a leitura deve ser pensada em sua relação com os materiais ou suportes que colocam o escrito diante dos olhos do leitor. Além disso, sob essa perspectiva, não se pode ter uma atitude única de leitura diante dos diferentes materiais ou suportes. O leitor do século XXI deve assumir uma postura flexível, multifacetada.

Nesse sentido, os trajetos de leitura-navegação dos estudantes participantes da pesquisa permitiram a formulação de três perfis ou categorias de leitores da tela, a saber: 1) o leitor-navegador inexperiente ou leitor ingênuo

da tela, assim definido por desconhecer o funcionamento do meio, o que o impede de alcançar as metas de leitura; 2) o leitor-navegador aprendiz ou leitor contingente da tela, classificado nesses termos em razão do conhecimento ainda limitado sobre a rede, bem como pela inconstância em encontrar respostas às questões de pesquisa, o que justifica a utilização do termo contingente, uma vez que ele expressa, entre outras coisas, eventualidade, dúvida e incerteza; e, por último, 3) o leitor-navegador experiente ou leitor seletivo da tela, que se caracteriza pelo conhecimento mais amplo sobre a Internet, por tomar decisões de forma rápida e segura e, ainda mais, por cumprir com todos os objetivos propostos para leitura.

A atribuição de sentido por tais leitores se dava à medida que encontravam respostas às questões de pesquisa. Nesse aspecto, o processo, o modo como procediam ao encontrar ou por não encontrar merece destaque. A primeira anotação a ser feita sobre atribuição de sentido é a de que o leitor durante se trajeto vai, conforme Smith (2003), coletando e analisando “amostragens da informação visual disponível no texto” (SMITH, 2003, p.103). Por esta razão, a produção de sentido na leitura na tela pode ser considerada um trabalho de coautoria, pois, entre um *website* e outro, entre um *link* e outro, o leitor tece seu próprio texto a partir do entrecruzamento das várias vozes com as quais dialoga.

Nessa perspectiva, tendo como base os leitores participantes deste estudo, notam-se três modos diferentes de produção de um texto de pesquisa escolar, resultantes das leituras. A primeira delas diz respeito à produção de um pequeno texto escrito, no próprio computador, com palavras próprias; a segunda, de reprodução de trechos de textos visitados ao longo do percurso de leitura, no que se pode chamar de (re)construção de um novo texto; a terceira,

refere-se a produção de um texto escrito manualmente, sem o intermédio do computador.

A análise de tais atitudes, que envolvem a transmissão e a repetição do discurso de outrem, se ampara em Larrosa (1999) e Bakhtin (2003). Conforme Larrosa (1999), no âmbito escolar, a transmissão do discurso alheio é manifestada nos seguintes termos: “leia o texto, e depois o escreva com suas próprias palavras: diga o mesmo que o texto disse, não com as palavras do texto, mas com outras palavras, com suas próprias palavras” (LARROSA, 1999, p.122). Essa foi uma das atitudes apresentadas pelos sujeitos, notadamente valorizada pela escola. Ao invés de copiar as palavras do texto, ele as traduziu em seu próprio discurso; portanto, produziu um texto, um discurso, ou ainda, uma palavra bivocal. Isto significa a produção de uma palavra que não é acabada, mas aberta; capaz de descobrir em cada novo contexto dialógico novas possibilidades semânticas. Por isso, embora não se saiba tudo o que ela pode dizer, é levada a outros contextos, aplicada em novos materiais, colocada em novas situações para que se possa dela obter novas respostas, novas facetas quanto a seu sentido e novas palavras próprias (porque a palavra alheia produtiva gera em resposta, de maneira dialógica, nossa nova palavra) (BAKHTIN *apud* LARROSA, 1999, p.122).

Todavia, as outras formas de produção do texto de pesquisa escolar, a partir da reprodução, não impedem o acontecimento da compreensão. Além disso, nenhuma das produções pode ser considerada mera reprodução mecânica. Afinal, para Bakhtin (2003), a reprodução mecânica de um texto ocorre apenas quando ela é feita por uma máquina. No caso da reprodução por um indivíduo, ela deve ser vista como “acontecimento novo e singular na

vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.311).

Nessa perspectiva, Bernardes & Fernandes (2005) afirmam que “todo texto, ao ser reescrito pelo leitor, adquire, no momento mesmo de sua (re) produção, novos sentidos não-reiteráveis” (Bernardes & Fernandes, 2005, p.131). Portanto, mesmo quando os sujeitos extraem trechos de textos de outrem para a elaboração de seus próprios, isto não constitui mera cópia. Pois, o “acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência” (BAKHTIN, 2003, p.311), que nós a entendemos como sendo a atribuição de sentido, “sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003, p.311 - grifos do autor).

Os sujeitos se apropriam do discurso alheio e, em razão do desconhecimento dos dispositivos de citação, transformam-no em seu próprio discurso. Para Bernardes & Fernandes (2005):

[...] toda enunciação também é dotada de um sentido único, portanto não-reiterável que constitui aquilo que Bakhtin [...] denomina por tema: “um sentido definido e único [...] determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação [...] que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (Bernardes & Fernandes, 2005, p.128).

Novos modos de operar o pensamento

Para compreender o modo como são forjados os novos modos de operar o pensamento e o que são esses novos modos, cabe retomar o consagrado acadêmico canadense McLuhan (1969), segundo o qual, a iniciação de povos de cultural oral no alfabeto fonético resultou na transferência

da audição como principal sentido para visão. Dito de outro modo, o homem inserido na cultura oral ao apropriar-se de uma nova tecnologia, a da escrita, por exemplo, sofreu mudanças em seu corpo mental, uma vez que a tecnologia é uma extensão de seu próprio corpo, de suas faculdades mentais. Tal mudança causou o bloqueio de certos sentidos e o acionamento de outros. Nos termos de McLuhan (1969), a palavra escrita deu ao homem tribal um olho por um ouvido.

Do mesmo modo, o surgimento da imprensa impactou de maneira decisiva sobre o homem europeu moderno, tanto de um ponto de vista social tanto no que diz respeito a seu pensamento. Isto porque, a impressão ou extensão tipográfica do homem, para falar como McLuhan (1969), contribuiu para que se desenvolvessem o “nacionalismo, o industrialismo, os mercados de massa, a alfabetização e a educação universais” (McLuhan, 1969, p.197). No crepúsculo do século XXI, o computador e a Internet, como tecnologias já consolidadas, seguem por um fluxo semelhante, transformando o modo como pensam aqueles que a criaram e os que hoje são seus principais defensores: a juventude urbana. São eles os interessados em novas formas de se comunicar e de se informar. O computador e a Internet mudaram os padrões de pensamento daqueles que sabiam ler no impresso. A transcrição a seguir, de uma discussão ocorrida junto aos participantes desta pesquisa, demonstra tal fato:

Pesquisador: A relação que estabelecemos no momento da leitura com o livro e com a tela parece diferente. Comentem as diferenças no comportamento quando se está diante de um livro e diante da tela. Será possível executar outras atividades durante a leitura?

Rodolfo: Quando eu leio um livro tem que estar tudo quieto, sem nenhum barulho, tem que estar quietinho para poder ler, se não...

Gustavo: Eu a mesma coisa, se não você ao consegue viajar junto com o livro, junto com a história do livro.

Pesquisador: E na tela do computador?

Gustavo: Aí, sim.

Pesquisador: Você poderia dar um exemplo?

Gustavo: Ouvir música.

Pesquisador: E o que mais? Conversar no MSN, por exemplo?

Rodolfo: Você pode minimizar (a tela) e continuar lendo, a hora que alguém está chamando aparece aí você conversa e já volta.

Pesquisador: E por que será possível fazer isso na tela e no impresso não?

Gustavo: Tecnologia.

Pesquisador: Será que esse comportamento diferenciado, mais flexível, tem alguma relação com o modo de pensar, com uma mudança no modo como pensamos?

Gustavo: Muda, muda sim.

Rodolfo: Você vai com outra intenção. A hora que você entra na Internet, você fala: eu vou pesquisar sobre a história, mas enquanto isso eu vou colocar na rádio (na rádio virtual, disponível em muitos portais verticais), escuta, entra no MSN (programa de conversação), conversa, minimiza, escreve o que tem que escrever (referindo-se a pesquisa, a busca) e depois conversa ao mesmo tempo e escuta música. Acho que dá. Muda também.

As salas de aula podem estar lotadas, pode faltar infraestrutura, os salários dos professores podem ser insuficientes, mas, como diz Johnson (2005), fora da escola, os alunos estão, a todo o momento, sendo desafiados por

“novas formas de mídia e tecnologia que cultivam aptidões sofisticadas de resolução de problemas” (JOHNSON, 2005, p.117). Nesse sentido, seria importante a escola buscar compreender, em um primeiro nível, as demandas do homem atual, imerso numa cultura cercada pela automação tecnológica, para assim, saltar para um segundo nível de compreensão, o da alteração do modo de pensar desse homem, provocada pela mídia digital que fratura os modos arraigados de condução da leitura na escola e nos impele a deslocar para a galáxia do texto eletrônico.

Em última análise, o problema está em um fato, bem observado por Gee (2004), segundo o qual, na escola, as pessoas são analisadas apartadas de suas ferramentas de pensamento. “Velocidade, flexibilidade, multiplicidade e decisões rápidas transformam o modo de pensar do homem” (ARENA, p.7569, 2004). Entre seus vetores encontram-se o computador, a Internet e os jogos eletrônicos. Essas tecnologias transformam a maneira de operar frente o conhecimento e frente o conteúdo de sala de aula.

A leitura na escola deve contribuir e participar do processo de transformação dos modos de pensar dos alunos, o que não exige a substituição do livro pelo computador, mas um trabalho conjunto, em que se preze sempre pela moderação. O sucesso do ensino da leitura na escola se dá à medida que transforma os modos dos alunos de ver a vida e de nela operar. A leitura e a pesquisa escolar não geram prejuízos e nem induzem ao comodismo, o docente que permanece leitor ao longo de sua carreira e se lança ao desafio de conhecer as tecnologias bem sabe orientar seus alunos em relação aos desafios que o mundo atual nos apresenta.

Referências Bibliográficas

- ARENA, D. B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006, v.1, p.409 – 422.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*; tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*; tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Viera. Editora Hucitec: São Paulo, 2004.
- BARROS, D. L. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. de. & FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999.
- BERNARDES, A. S. & FERNANDES, O. P. A pesquisa escolar em tempos de Internet. In: FREITAS, M. T. de A. & COSTA, S. R. *Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola* (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BONINI, N. A. G. *Visão Túnel na leitura: comprometimento na construção de significados*. 2002. Universidade Estadual Paulista – UNESP – Dissertação (Mestrado em Educação), Marília, 2002.
- CAVALLO, G. *Entre volumen e codex: A leitura no mundo romano*. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; tradução Fúlvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 2002.
- CAVALLO, G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; tradução Fúlvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 2002.
- CHARTIER, R. *A Aventura do livro*; trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- EISENSTEIN, E. L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa moderna*. Trad. Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1998.

- GEE, J. P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*; traducción J. M. Pomares. Ediciones Aljibe: Archidona (Málaga), 2004.
- JOHNSON, S. *Surpreendente!: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*; tradução Lucya Hellena Duarte. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MCKENZIE, D. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Traducción Fernando Bouza. Akal Ediciones: Madrid, 2005.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*; tradução Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.
- MORKES, J. & NIELSEN, J. *Applying writing guidelines to web pages*. 1998. Disponível em: <http://www.useit.com/papers/webwriting/rewriting.html>. Acesso em 10 de julho 2010, 16:50:20.
- NIELSEN, J. *How users read on the web*. 1997. Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>. Acesso em 10 de julho de 2010.
- NIELSEN, J. & PERNICE, K. *Eyetracking research*. 2007. Disponível em: <http://www.useit.com/eyetracking>. Acesso em 10 de julho 2007.
- NIELSEN, J. *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. 2006. Disponível em: http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html. Acesso em 10 de julho 2007.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*; trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Práticas de leitura e seus suportes: um histórico como parâmetro de reflexão

Brena C. M. dos S. Nagao
Raquel Lazzari Leite Barbosa

Nos últimos anos a diversidade de instrumentos que podem auxiliar o homem no desempenho das mais diversas tarefas tem se multiplicado em velocidade que era inimaginável décadas atrás. Até pouco tempo, por exemplo, descrevia-se um estudante dirigindo-se para a escola dizendo: carrega uma pesada mochila, com uma grande quantidade de livros. Hoje, à medida que os suportes, em especial, de textos, vêm sendo substituídos por instrumentos cada vez menores e com as facilidades ampliadas para a sua aquisição essa descrição vai mudando paulatinamente. Os alunos vão ganhando possibilidades de levar seus materiais sem ter de enfrentar “cargas pesadas”. Podem contar com celulares, *vídeo-games portáteis*, *tablets*, *notebooks*.

Essas transformações e a proximidade com suportes digitais no dia-a-dia vêm acarretando reflexos importantes na relação estabelecida entre o leitor e o texto. Daí a percepção da necessidade de se desenvolver estudos sobre essa nova relação que afeta as práticas de leitura. Uma compreensão do fenômeno pode permitir o conhecimento de maneiras diversas e aperfeiçoamento dos novos recursos a serem utilizados no sistema educacional. Contudo, a eficácia na utilização dos novos instrumentos apresentados para a área do ensino, e especificamente para práticas de leitura, requer, necessariamente, um exercício de reflexão

ampla sobre a formação de leitores, incluindo histórico, contextos e culturas diversas.

Assim, neste texto, o objetivo é apresentar observações sobre as práticas de leitura e de seus diferentes suportes na história ocidental para analisar certos questionamentos frequentemente levantados no que concerne a práticas escolares e sociais de leitura. Práticas essas mais ou menos valorizadas segundo os contextos escolares.

Histórico

Segundo Jesper Svenbro (1998), a escrita alfabética entrou em contato com a cultura grega por volta do século VIII a.C, colidindo com um período marcado pela exaltação da oralidade. A fala tinha tal importância que a função da escrita era submeter-se ao som, ou seja, a leitura era feita com o intuito de emitir o som das sílabas. A hipótese apresentada pelo autor é que além da tradição de exaltar os fatos heróicos de forma que muitos pudessem ouvir e lhe atribuir fama, a leitura em voz alta era também a melhor forma de identificar o sentido do que se lia. Essa hipótese é reforçada diante de um período de escrita sem separação de palavras, ao que se chama *escriptio continua*. Assim, a voz auxiliaria na segmentação de palavras resultando na compreensão do texto lido.

Além disso, à leitura em voz alta era atribuído o papel de passividade e, portanto, de desprestígio, o que levou por muito tempo, os escravos a exercerem o papel de leitores, usando a voz como instrumento de trabalho. Podemos construir então a imagem de um espaço, no qual exista a figura do leitor escravo lendo para outros ali presentes.

Gostaríamos de ressaltar que Svenbro (1998, p.48) faz a distinção entre aquele que tem o texto em suas mãos e o profere, daquele que está presente no momento da leitura e somente à escuta. Para o autor, os que presenciam a leitura não são leitores, mas ouvintes: “Pondo-se de lado o leitor ‘que se inclui na leitura’ e que ouve sua própria voz, eles não lêem absolutamente nada. Somente escutam...”.

Além de atribuir a tarefa de ler ao escravo, quem se aventurava a ler/ouvir deveria evitar envolver-se com os argumentos do texto, pois isso significaria por em risco seus direitos de cidadão.¹

Tanto a prática da leitura quanto a do ouvinte não colaborariam para compreensão do texto, pois até alcançar à compreensão, os “leitores” deveriam passar pelos obstáculos de decifração e vocalização. Além de temer os argumentos do próprio texto.

A leitura silenciosa começa a ganhar espaço conforme mudam as necessidades dos leitores. Tal prática rompe com a primeira etapa de decodificar as letras, pois ao ler silenciosamente, o leitor obteria o reconhecimento imediato do sentido, uma vez que já não seria necessária a vocalização das palavras. O teólogo Isidoro de Sevilha durante a alta idade média chega a afirmar que prefere a leitura silenciosa, pois julga compreender melhor o texto, visto que “o entendimento do leitor torna-se mais completo quando se está em silêncio. Deste modo, seria possível ler sem esforço físico e melhor refletir sobre as coisas lidas que assim fugiriam menos facilmente da memória” (PARKES, 1998, p. 106).

¹ Trata-se de uma cultura que considera digno de cidadania somente aquele que vive sem se envolver pelos argumentos do texto. (1998, p.49).

Todavia, a transição de uma cultura oral para outra que reconhece a necessidade de uma leitura silenciosa demandou tempo e não atingiu a todos, pois, assim como hoje, nem todos tinham acesso ao mundo da escrita e da leitura. Essa tarefa restringia-se a um restrito círculo de leitores que liam muito e tinham acesso ao teatro.²

A transição prosseguiu lentamente, ao ponto de a leitura silenciosa passar a ser considerada uma atividade simples, corriqueira e quase inata. Assim, como uma leitura que exigia primeiro decodificar e vocalizar sobreviveria em meio ao crescimento de publicações de textos que passaram a exigir velocidade e compreensão na apropriação dos textos?

Entre as muitas questões que atuaram nas mudanças de comportamento no modo de ler pode ser ainda contabilizada a presença crescente de textos. Entre os séculos II e III d.C. os textos eram escritos em *volumen*, suporte de textos em formato de rolo e feito de papiro. Para lê-lo era necessário, em geral, ocupar as duas mãos: com a direita pegava-se o rolo e com a esquerda o desenrolava. A escrita era feita apenas na frente do *volumen*.

Quando mais tarde as práticas culturais da Grécia foram apropriadas pelos romanos, estes passam a utilizar o rolo de papiro como suporte para seus textos literários:

Tratava-se não somente de realizar uma transposição dos modelos gregos para outro contexto cultural, mas também de conquistar um método complexo de estruturação do

² Svenbro (1998, p.57) não acredita que o estímulo para leitura silenciosa tenha ocorrido apenas pela crescente exposição de textos. Ele atribui também ao teatro o estímulo para uma leitura silenciosa, visto que os atores precisavam memorizar os textos para somente depois vocalizá-los, ou seja, o texto lido é resguardado em silêncio para depois ser proferido. Essa prática é denominada “escrita vocal”.

livro que, inspirando-se naqueles modelos, organizasse o texto de modo cada vez mais adequado para a leitura. (CAVALLO, 1998, p. 72)

A experiência com a cultura grega foi o início para o desenvolvimento de suportes que facilitariam a leitura. Exemplo disso foi a criação do denominado *códice*, um “livro-caderno”, com páginas que além de contribuir para o manuseio do texto, propiciou a economia de produção e edição. Foi também responsável por despertar outra consciência de leitura.

Em uma estrutura de paginação, lembrando um caderno, o *códice* permitia que uma das mãos ficasse livre para percorrer as páginas lidas, pois ao invés de enrolar ou desenrolar rolos, bastava folhear as páginas para escolher o que se desejava ler. O fato de poder escrever na frente e no verso das “folhas”³ também favoreceu o manuseio, além de diminuir o custo de sua produção. A passagem de um suporte para outro interferiu também na “noção de leitura” que se tinha até então. Segundo Cavallo:

No caso do rolo, tal noção mostrava-se bastante estável porque estava ligada a convenções definidas de técnica e de conteúdo; ela podia, de fato, associar imediatamente o objeto a uma obra, estivesse essa última encerrada num único livro-rolo ou distribuída em vários livros rolos. Neste último caso, alguns “livros” eram lidos separadamente, sendo alguns deles mais lidos que outros, já que raramente correspondiam a uma obra inteira, de forma que a leitura total de um texto ficava, às vezes, de fato limitada a um único livro-rolo ou a dois ou três breves textos contidos num único *volumen*. (CAVALLO, 1998, p.94)

³ A referência não é a folha de papel utilizada hoje, mas o material do período: pergaminho e papiro. (Cavallo, 1998, p. 92)

Assim, a “noção de leitura” era tomada a partir de uma única obra, mesmo que essa obra não terminasse num único suporte. Conforme a citação acima, essa prática comprometia a leitura, pois nem sempre a obra era inteiramente conhecida. O códice rompe com essa prática, uma vez que sua estrutura permite compor uma obra completa, ou ainda, integrar outras. Esse último fato modificou a noção de “leitura completa” que se tinha. Se até então ler por completo correspondia ler uma obra, mesmo que fragmentada em diferentes rolos, agora, ler um códice não só representava o conhecimento da obra até seu fim, como também ter acesso a outros textos em um mesmo suporte. Ler o códice, apesar de algumas vezes ser composto por mais de uma obra, seria então ter uma “leitura completa”.

Diante desse contexto de produção de livros, a leitura passou a ser assumida pela sociedade como um ato de prestígio, diferentemente de outras épocas. Ler em voz alta ou ler em silêncio faziam parte da escolha dos leitores. Cavallo (1998, p.83) anuncia que “nos primeiros séculos do Império, o novo leitor não é mais aquele “obrigado” a ler por força de suas funções”, pois neste período a leitura é feita, sobretudo, pelo prazer.

Já nessa época surgem críticas acerca desse tipo de leitura, ou melhor, do perfil desses leitores, alegando-se escolhas precárias, pouco entendimento ou ainda não apreciação de obras consideradas difíceis. Apesar das críticas, o número de leitores cresce e propicia a produção de “literatura de grande consumo”.

Esse cenário começa a esvaecer, à medida que a estruturação do livro e sua simbologia mudam. Por um lado, atribui-se ao livro tal importância que o mesmo passa a distinguir segmentos sociais, o que justifica o surgimento

de bibliotecas particulares, ainda que seu dono não usufruísse de sua posse. Por outro lado, em função de uma determinada instituição, o livro passa a ser estruturado de forma imponente, como é o caso de obras eclesiásticas, jurídicas, ou mesmo, escolares. Os livros ganham tamanho e notas que exigem leituras coordenadas “entre texto principal e textos anexos”.

A mudança acentua-se com o surgimento da pontuação dos textos, que segundo Cavallo (1998, p.96), marca a passagem de uma leitura “livre e recreativa” para a “leitura orientada e normativa”. Uma leitura que fora descompromissada passa a ser uma leitura de interpretação e meditação que culmina na seleção e restrição do número de leitores desse período. Ressalta ainda que a paginação impede a “visão continua do conjunto”, situação diferente a do período do rolo no qual a visão percorria o caminho do texto sem interrupção. Assim, embora tenha surgido como um facilitador da leitura, o códice exigiu tempo dos leitores para se adaptarem aos novos dispositivos que lhe eram empregados. Lembramos também que junto à mudança do suporte, a sociedade deparou-se também com novas formas de ler e escrever, quando escrever à mão foi substituído pela máquina impressa.⁴

O ensino da leitura e da escrita era atribuído inicialmente às famílias e posteriormente aos professores. Ensinar a ler e escrever tinha como objetivo ensinar gramática e pronunciar bem as palavras. Segundo Parkes (1998, p.103 - 105), trata-se de uma concepção de leitura que

⁴ Acreditava-se que o texto impresso “supostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores e corromperia a correção dos textos colocando-os em mãos ‘mecânicas’ e nas práticas do comércio”. (Chartier, 1999, p. 09)

a Alta Idade Média herdou da Antiguidade. Porém, a leitura enquanto exercício escolar faz emergir, nas palavras de Hamesse (1998, p.123) “uma tomada de consciência do ato de ler”: “A partir daí, não se aborda mais um livro de um modo qualquer. Existe a necessidade de se compreender o método seguido para realizar a leitura de um texto”.

Por volta do século XIII, entra-se num período em que o saber ler é uma prática realmente importante, a ponto de se estabelecer uma instituição como local para seu aprendizado: a escola. Reconhece-se a necessidade e utilidade da leitura enquanto forma de apropriação e transmissão do conhecimento pelo homem, atitude que faz pensar a importância de se ter acesso aos materiais escritos. Mas essa aspiração traz como consequência a leitura superficial dos textos.

O meio encontrado para suprir a demanda de leitura foi a criação dos chamados florilégios, antologia de textos que acreditavam facilitar o contato do leitor com as obras e autores que surgiam cada vez mais. Seguindo essa linha, tal mudança gerou, também consequências na relação leitor-texto:

A leitura contínua e cronológica de uma obra que era feita lentamente, permitindo que se assimilasse se não o conjunto, pelo menos sua substância, dará lugar agora a uma leitura fragmentária e retalhada que terá a vantagem de permitir a apreensão rápida de trechos escolhidos, mas que não estimulará mais o contato profundo com o texto e a assimilação da doutrina que nele estava contida. A utilidade irá passar à frente do conhecimento. (HAMESSE, 1998, p.127)

A leitura fragmentária por meio dos trechos reunidos em uma espécie e gênero textual ao ocasionar uma suposta

superficialidade, teria se estendido ao cenário universitário. Essa prática de leitura em dadas instituições seria responsável pelo fato de muitos estudantes passarem a substituir o prazer por uma prática utilitária no desempenho de seus estudos. Segundo Hamesse (1998, p.139): *“O ponto de vista enciclopédico substituirá em todos os níveis a leitura e a meditação”*. Em decorrência da aparente facilidade do acesso ao saber, professores e alunos teriam se conformado com esse tipo de leitura que daria sentido diferente ao ato de ler. Nesse contexto, seria privilegiada a memorização de trechos de obras ou pensamentos como representação do saber. Hamesse (op. Cit. p.133) ressalta que a preferência por esses textos levava em consideração o preço do pergaminho, que tornava caro o suporte e a simbologia da cópia como uma tarefa servil. Era difundida a noção da cópia como perda de tempo: *“As horas de estudo são por demais preciosas. Não se pode perdê-las copiando as obras de outros”*.

No que concerne ao ensino da escrita, segundo Saenger (1998, p.159), o ditado era o recurso comum no período medieval para ensinar escrever, exercício que carrega consigo resquícios do conceito de leitura como instrumento da vocalização.

A presença das ideias humanistas tiveram certa influência na transição da concepção de leitura, uma delas, foi a recomendação da leitura mediante o contato com textos originais. Todavia, os gêneros textuais fragmentários não desapareceram, chegando inclusive ainda a serem destinados ao ensino.

É importante ressaltar que o ensino era voltado para ideias religiosas e por isso os textos utilizados para o ensino da leitura eram de cunho religioso. Foram as novas necessidades de leitura que pouco a pouco conquistaram

espaço para o aprendizado da leitura por outras obras. O desenvolvimento da cidade e a preocupação por um ensino democrático contribuíram para o ecletismo da leitura, bem como para o alcance dessa prática por outras classes sociais. (HAMESSE, 1998, p.140)

Contraponto

Por meio desse apanhado histórico que envolveu um histórico sobre práticas de leitura e seus suportes, foi importante constatar que para o desenvolvimento dessas práticas as mudanças nos tipos de suportes de textos tiveram uma grande importância. Os dispositivos textuais e sociais equacionaram outras formas de segurar o texto, escolher onde e como se gostaria de ler, se silenciosamente ou oralmente, com finalidade utilitária ou prazerosa, enfim, como deveria ser o ensino dessa prática.

Dessa forma com base nas observações privilegiadas para a reflexão neste texto é possível avançar no tempo e fazer algumas considerações a respeito de processos de ensino e aprendizagem relacionados a questionamentos acerca de possíveis caminhos que as inovações tecnológicas apresentam.

No livro de Christiane Gribel (1999), *Minhas férias parágrafo pula uma linha*, somos convidados a olhar com os olhos de criança o que significa escrever uma redação. No primeiro dia de aula alguns alunos recebem como punição pela bagunça a tarefa de redigir uma redação, usando as férias como tema. Durante sua confecção o personagem-narrador argumenta que sua professora não se interessava de fato pelas suas férias, mas pelos erros de grafia que podia cometer ao longo do texto. Por isso, receava obter a nota e as correções das palavras. Apesar do bem humorado tom da

narrativa, ela representa parte do posicionamento de professores e alunos diante da prática da leitura e da escrita.

Hoje enquanto estudos preconizam a valorização da expressão e da argumentação por meio da escrita, é possível encontrar exercícios que valorizem os erros de grafia em detrimento da produção de ideias. Não se desconsidera a importância do escrever de acordo com as convenções da escrita, mas questiona-se qual o sentido em priorizar de maneira tão drástica esses quesitos antes mesmo que as crianças possam desenvolver e expressar suas opiniões.

Os mesmos questionamentos podem ser levantados quando a meta é ensinar a ler. Estabelecer como atividade primeira a decodificação de sílabas pode impedir que a criança busque sentido nas palavras antes de pronunciá-las. Além dessas considerações, podem ser citadas outras práticas que até pouco tempo eram recorrentes em salas de aula e talvez ainda o sejam em alguns contextos: “tomar leitura” do aluno para avaliar a leitura, exercícios incansáveis de cópia, ir à biblioteca sem pegar livremente os livros, entre outras. Muitas vezes alunos são coagidos a ler em público em voz alta para demonstrar se sabiam ou não ler, copiar lousas inteiras sem compreender o que se está a fazer, ir à biblioteca para venerar os livros e não lê-los.

Essas são atividades que mais ou menos se parecem com as desenvolvidas durante a cultura grego-latina e o período medieval. A leitura em voz alta era valorizada a tal ponto que considerava a boa pronuncia como instrumento para avaliar a leitura. Não se levava em consideração o entendimento do texto, até porque, num certo período, essa era uma prática que colocava em risco os direitos de cidadão, visto que poderia envolver-se com os argumentos da obra. Mas hoje, conseguir interpretar é condição sem a qual o sujeito não se apropria integralmente da cultura.

Ainda, segundo as observações feitas sobre os diversos períodos históricos o exercício da cópia que existia em função dos manuscritos, foi pouco a pouco sendo abandonado por se considerar perda de tempo, por não se configurar em exercício de estudo, contudo, ainda hoje há escolas que insistem em recorrer a moldes da cultura clássica e, por vezes, sem melhorá-la.

Com as possibilidades que os suportes digitais oferecem, essas práticas tendem possivelmente a ter dificuldade em prevalecer, pois as novas gerações veem no computador maneiras de ler e escrever diferentes, isto mesmo antes de chegar à idade escolar. Não é somente o manuseio técnico do novo suporte e o acesso a ele que está em jogo, mas novas maneiras de pensar, aprender e ensinar a ler e escrever em meio ao ciberespaço.⁵

Longe dos argumentos de que o contato por si só com o computador estimularia a leitura e a escrita é essencial a intervenção e o estímulo por parte dos agentes da educação na formação do leitor, do cidadão. Daí a necessidade de se apropriar das novas tecnologias (algumas nem tão novas).

O texto e a tela

Quando questionado sobre o novo “objeto” que suporta textos digitais, Chartier argumenta:

⁵ Compartilhamos do estudo de Pierre Levy quando define ciberespaço como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (1999, p. 17)

Aliás, é difícil empregar ainda o termo objeto. Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor (...) suas fronteiras não são tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa (...) a revolução do texto eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1999, p.12-13).

A tela, seja ela de um celular, *notebook* ou *tablet*, pode hoje estar conectada à internet ampliando as possibilidades de leitura. Mesmo que o eleito seja um texto para leitura, haverá sempre a instigação para percorrer outros textos, pois a tela apresenta a possibilidade de navegar pelos hipertextos. ⁶ Segundo Lévy (1993), o hipertexto “é um conjunto de nós ligados por conexões. Os “nós” podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”.

Com ele pode-se ficar diante de bibliotecas, livrarias, sebos, e ainda, próximos de gêneros textuais consequentes do ciberespaço. Pode-se ir e vir, partilhar rapidamente do que se acaba de ler e ser autor ao mesmo tempo.

O estudo desenvolvido por Ghaziri (2008) acerca da diferença da leitura na tela e no impresso aponta que ler na tela implica numa leitura mais rápida. Ela tende a despertar no leitor um comportamento diferente daquele do papel. Isso pode ser justificado pelos dispositivos empregados na

⁶ Acerca dessas considerações, gostaríamos de ressaltar que Marcuschi (2011) em *A coerência do hipertexto* levanta outro debate acerca das possibilidades do texto eletrônico, afirmando que esse recurso é também recurso de textos impressos. O que muda é a relação do leitor para com eles.

tela *on-line*, estruturação do texto para internet e pela resolução da tela que tende a cansar a vista do leitor.

A partir da consideração de Nielsen, apontadas por Ghaziri (2008, p.71), de que usuários que leem textos na tela *on line*, de fato não leem, podemos tirar a premissa de que há a necessidade de reflexão sobre o que é leitura.

Enquanto Nielsen afirma que ler na tela *on line* é sobrevoar o texto, atitude denominada pelo autor como *scan*, Ghaziri, por outro lado, conclui que ler na tela é também leitura, mas não como a feita no papel. Trata-se de uma outra forma de ler, própria de textos *on lines*. Em suas palavras:

Em última análise, a ação de escanear o texto não é nada mais do que um modo de ler novo, fruto da mudança de materialidade/suporte que altera suas formas. Dito de maneira mais simples, a mudança nos textos gerou uma mudança de atitude do leitor. No entanto, essa mudança (de comportamento de leitura) emerge como ilegítima, ou como uma não leitura, pois não foi ensinada na e pela a escola. (GHAZIRI op.cit. p.89)

Constituir uma única concepção de leitura parece ser uma tarefa complexa, ainda mais quando se considera a interação entre: suportes, textos, leitores e ensino. Por isso, compartilhando da afirmação de Chartier pode-se dizer que “Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal?” (1999, p. 91)

Cabe ainda dentro das observações expostas neste texto e das idéias de autores invocados indagam sobre as variações de gêneros textuais diante do ler no impresso e o ler em tela. Como, por exemplo, seria a leitura de um livro de Machado de Assis na internet? Ou ainda, qual seria o público dessa leitura?

No que diz respeito aos locais de leitura, a tela até pouco tempo nos remetia às práticas passadas de leitura, ficávamos sentados diante da mesa de um computador *desktop*. Contudo, a tecnologia avançou possibilitando ter em mãos muitas obras, em pouco peso e em lugares diferentes. Agora, ler no ônibus, no avião, em pé, deitado ou sentado são práticas comuns quando se tem acesso a um tipo de computador portátil. O suporte em voga são os *tablets*.

Essa transição de leitura está começando a atingir a educação. Alguns jornais já noticiaram que escolas têm exigido o *tablet* em lista de materiais escolares, ou mesmo, que neste ano serão distribuídos *tablets* aos professores do Ensino Médio da rede pública.

O texto na tela implica na possibilidade de estar conectado ao ciberespaço, o que segundo Lévy (1999, p.167), traz como consequência outra forma de pensar, ensinar e aprender. Por isso, o autor julga que qualquer política educacional deve levar em conta essas especificidades. O contexto educacional brasileiro estaria preparado para lidar com tais especificidades?

Parece haver a expectativa de que com a tecnologia o ensino mude drasticamente. No entanto, mesmo com os instrumentos mais avançados para as práticas de leitura se não houver avanços nos exercícios ligados à formação do leitor, bem como no repensar de concepções sobre a leitura, tender-se-á a repetir maneiras ultrapassadas diante do ato de formar leitores, apenas com mudança de suportes. Afinal, gregos e romanos já liam em rolos, assim como fazemos ao descer e subir pela barra de rolagem do computador, o que muda é que a tecnologia apropriando-se de legados culturais avança e a questão em aberto que fica é:

o contexto escolar vem propiciando condições para a melhor formação de leitores?

Algumas considerações finais

Enquanto instituições de ensino não reconhecerem a importância de mudar modos de ensino/aprendizagem e, sobretudo de ler e escrever, usufruindo de suportes de leitura emergentes, mesmo que instrumentos novos cheguem à escola, sem o seu uso crítico e consciente por parte dos sujeitos, o papel de tais instrumentos será pequeno ou nulo. Corre-se o risco de utilizar os textos da internet como faziam os estudantes do período medieval ao se contentarem com a leitura superficial e fragmentada dos florilégios.

Os dispositivos do texto eletrônico modificam os modos de ler, mas é a postura do leitor e de quem o orienta que pode definir a qualidade de como se lê e com qual finalidade. Daí, neste texto ter sido privilegiada, como parâmetro, uma forma de reflexão sobre práticas de leitura envolvendo mudanças históricas de suportes de leitura.

Referências bibliográficas

CAVALLO, G. Entre *volumen* e *codex*: A leitura no mundo romano. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês) -vol. 1 - São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp/ Imprensa Oficial do Estado, 1999. 160 p.

FOLHA de São Paulo, São Paulo, 03 fev. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1043442-escolas-particulares-incluem-tablet-em-lista-de-material.shtml>. Acesso em 17 fev.2012.

GHAZIRI, S. M. *Da leitura no impresso à leitura na tela: novas veredas para a formação do leitor na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GRIBEL, C. *Minhas férias parágrafo pula uma linha*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

HAMESSE, J. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 1998

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MACHADO, R. Mercadante defende distribuição de tables para professores. Folha de São Paulo, São Paulo, 06 fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1044827-mercadante-defende-distribuicao-de-tablets-para-professores.shtml>. Acesso em: 17 fev. 2012.

MARCUSCHI, L.A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI C.V. & RIBEIRO A.E. (orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. 3ed.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: Práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 1998.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M.

Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 1998.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: A invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 1998.

Leitura e escrita no contexto escolar inclusivo: reflexões sobre a aprendizagem do aluno surdo

Viviane Lameu Ribeiro Paccini

O presente texto nasce de uma experiência marcante, vivenciada durante minha pesquisa de Mestrado, e que pode ser tomada como retrato da realidade de muitas práticas de leitura e escrita nas salas de aula que se encontram em processo de inclusão de alunos surdos.

O objetivo principal da referida pesquisa (PACCINI, 2007) era investigar o processo e os efeitos de encontros de formação continuada, promovidos pela Diretoria de Ensino de Assis-SP e intitulados “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”, aos professores de Língua Portuguesa do ensino regular, de Assis e região, que tinham alunos surdos em suas salas de aula. Para tanto, os instrumentos utilizados foram os registros dos encontros, por meio de gravação em áudio e anotações de campo, questionários abertos, análise de atividades de leitura e escrita dos alunos surdos, desenvolvida pelos professores, bem como a observação presencial das aulas de três dos professores participantes da pesquisa.

O breve relato, que seguirá, é sobre uma situação específica que se deu durante uma observação investigativa, realizada na sala de aula de uma das professoras que participavam dos encontros de formação continuada. A partir do mesmo, pretende-se uma análise à luz de outros textos relacionados à temática, buscando-se apontar

questões relevantes no tocante à prática e à aprendizagem de leitura e escrita na escola, considerando a presença de alunos surdos nesse contexto.

O relato

Sentada na última carteira da classe, observava a aula. No momento em questão, a professora havia pedido para que os alunos produzissem um texto escrito sobre “A importância da liberdade”, tema já trabalhado por ela, em uma aula anterior, por meio de um texto poético e de outro texto em prosa.

Antes de ler os textos novamente, para que os alunos relembassem o assunto já discutido, a docente levou o livro à carteira de sua aluna surda e, particularmente, explicou-lhe sobre a atividade que estava sendo proposta, olhando em seus olhos. A aluna respondeu positivamente com sua cabeça, ajeitando o seu material.

Após sua leitura em voz alta, a professora foi novamente até a carteira da aluna, pedindo para que ela escrevesse, mas a aluna demonstrou que estava com preguiça e virou-se para um colega sentado atrás dela. A professora, então, preocupada com a possibilidade de sua aluna não ter entendido a atividade, olhou-me como que pedindo ajuda.

Depois de um tempo, a professora voltou à mesa de sua aluna, explicou-lhe a atividade, mais uma vez, mas ela pareceu, realmente, não compreendê-la.

A professora decidiu, então, emprestar o livro que continha os textos trabalhados à aluna, para que esta os pudesse ler. Porém, a professora avisou-lhe que apenas lesse e não copiasse os textos.

Após alguns instantes, ao ver que a aluna estava debruçada sobre seu papel, escrevendo rapidamente, a

professora decidiu verificar e percebeu que estava mesmo copiando um dos textos. Reprendendo a aluna, a professora pediu-lhe para que escrevesse apenas o que pensava sobre liberdade, mas a expressão da aluna indicava que ela não estava compreendendo bem o que a professora lhe dizia, embora fizesse sim com a cabeça, em alguns momentos.

Então, a professora, ainda ao lado da carteira da aluna, pediu-me para que ajudasse a explicar, com certo olhar de súplica. Sentei-me com a garota surda e comecei a conversar com ela sobre assuntos que envolviam o tema “liberdade”, mas que estivessem ligados ao seu cotidiano, explicando-lhe, dessa maneira, o conceito da palavra que ela disse não conhecer. A aluna contou que gostava de ir passear ao shopping, mas, que, às vezes, sua mãe não a deixava sair.

Depois da conversa, pedi para que ela escrevesse sobre o que havia me contado. Porém, de início, a aluna se recusou a escrever, dizendo que não queria fazer e que não sabia.

Então, eu insisti que ela deveria tentar, dizendo-lhe que tinha capacidade para escrever e que, como os outros alunos, ela também precisava realizar a atividade. Entretanto, o sinal de encerramento daquela aula tocou. Mesmo assim, insisti, novamente, que ela deveria escrever e ela prometeu que faria seu texto em casa.

Para minha surpresa, no primeiro encontro que houve, após a visita naquela sala de aula, a professora trouxe-me o texto de sua aluna, dizendo que ela própria havia ficado surpresa com a produção.

A seguir, o texto escrito pela aluna:

Nome: Gustavo de Souza Santos nº 05
Série: 7º A Data: 06/07/06

Produção de texto:

temas: a importância da liberdade

o liberdade é muito importante que porque eu um triste castigo muito sempre eu quero passear no shopping olhar o filmes filho de Francisco muito legal liberdade depois vai beber refrigerante e comer pipoca e vai conversar com suas colegas e pra que se divertem bastante.

o liberdade porque triste muito vou ficar não pode passear quero ter amigos e pra sempre como eterno e o nome Deus. liberdade que Deus te ilumine e te abençoe a cada dia de sua vida. Deus é muitas felicidades Beijos.

o liberdade amor não é eterno eterno é a capacidade de amar. vou não faz nada de importante não lique por que o mais importante te ja foi feito vou!

liberdade deus colocou lágrimas em seus olhos, e porque liberdade não pode triste muito eu porque pretendo por um arco - ouz em seu coração.

LIBRAS: mediadora indispensável

Os problemas de comunicação, apresentados pelos professores participantes da pesquisa como a principal dificuldade no processo de inclusão de alunos surdos, são evidenciados nas tentativas de interação da professora com a aluna (PACCINI, 2007). Como estratégia, a professora procura falar diretamente com ela, frente a frente, e também usa do próprio material para explicar sua proposta de leitura e escrita, de forma mais concreta. Em um determinado momento da aula, faz uma leitura oralizada, em alta voz, para toda a classe.

Quadros (1997) aponta que pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos constataram que, apesar de longo investimento na oralização de crianças surdas, estas são capazes de captar apenas 20% da mensagem, por meio de leitura labial.

Percebendo não ter êxito no decorrer de suas tentativas de comunicação com a aluna, a professora prefere pedir auxílio a alguém que saiba se comunicar na língua da aluna, a Libras.

Em 24 de abril de 2002, é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, pela Lei nº 10.436, bem como implicações para seu uso, divulgação e ensino (BRASIL, 2002). O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a referida lei, dispondo, inclusive, sobre a importância da aprendizagem do surdo em um ambiente bilíngue, ou seja, que considere a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua a ser adquirida pelo surdo, sendo a Libras, sua primeira língua (BRASIL, 2005).

A Língua de Sinais constitui, assim, a modalidade ideal na aquisição da língua materna pelo surdo, pois é a única

que pode ser apropriada de maneira natural e, não, como um processo de tentativa e erro ou de imitação que, por sua vez, pode ser observado na aquisição de uma segunda língua. De acordo com Vigotski, “o aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apoia com toda evidência em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna.” (VIGOTSKI, 2001, p. 354).

Nesse sentido, o capítulo IV do mesmo Decreto, que trata do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação, dita que as escolas devem ser providas de:

- a) Professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) Tradutor e intérprete de Libras - Língua portuguesa;
- c) Professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- d) Professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005, cap. IV, art. 14).

A presença do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa mostra-se como condição mínima para que a aprendizagem do surdo se dê no ambiente bilíngue, ou seja, para que ele possa aprender por meio de sua primeira língua. Embora o trabalho desse profissional seja previsto, legalmente, essa realidade não faz parte da realidade da grande maioria das escolas que possuem alunos surdos matriculados. Além disso, muito ainda precisa ser discutido a respeito do desenvolvimento de seu trabalho como intérprete, em conjunto com o professor regente, que continua a ser a principal referência de aprendizagem do aluno “incluído”, pois, como afirma Fernandes:

(...) *Bilinguismo na educação* requer mais do que linhas de atuação de “intérpretes” em sala de aula, os quais não são incluídos nas atividades de planejamento pedagógico bem como sua participação no processo educativo, como um todo, pois seu papel é apenas traduzir o conteúdo pedagógico, sob a responsabilidade do professor ouvinte. (FERNANDES, 2003, p. 55).

Ainda, segundo a Lei nº 10.436, em parágrafo único do Art. IV, “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Como o surdo é privado do contato com a oralidade do português, é por intermédio da linguagem escrita que sua aprendizagem se dará e, como a Libras ainda não possui registro escrito corrente, é imprescindível que o surdo vivencie situações que lhe façam compreender a função social da linguagem escrita, o seu uso, para que ele tenha interesse em aprendê-la. Neste aspecto, também se mostra imprescindível uma prática pedagógica centrada em uma concepção discursiva de linguagem, como lugar de interação e espaço de constituição de sujeitos (PACCINI, 2011).

A leitura e a produção escrita

Embora os textos-base para a produção escrita proposta pela professora tivessem sido trabalhados em aula anterior, fica claro o não entendimento da aluna ou mínima aproximação sobre o tema abordado em ambos: “liberdade”. Quando a professora oferece os textos à aluna, para que ela possa fazer nova leitura, ela prevê a possibilidade de que a mesma apenas o copie e, de antemão, previne-a a não fazê-lo.

A prática do “copismo” é recorrente entre os alunos surdos, conforme destacado por 34,8 % dos professores colaboradores (PACCINI, 2007). Por não sentirem-se capazes de produzir ou realizar as atividades escolares, os alunos apenas copiam as propostas. Para a aluna observada, seria mais fácil copiar, ou seja, apenas transcrever os textos, do que atribuir sentido a eles e produzir seu próprio texto, a partir dessa compreensão.

Quanto às dificuldades dos surdos em relação à leitura, vários pesquisadores, inclusive, a partir de relatos dos próprios surdos, apontam a falta de vocabulário como um fator complicador (CÁRNIO, 1995; GÓES, 1999; ALMEIDA, 2000; FERNANDES, 1990, 2003; BOTELHO, 2010; entre outros). A resposta para esse comportamento diante do texto escrito encontra-se nas práticas que se fizeram presentes, durante muito tempo (e, em alguns casos, ainda perpetuam-se), no processo de ensino-aprendizagem da escrita, em que se valorizava a compreensão vocabular e, não, textual.

Até o final da década de 80, a concepção predominante nas escolas - tanto nas regulares quanto nas especialmente voltadas à educação de surdos - era a de linguagem como instrumento de comunicação, que corresponde a um modelo linear, em que a língua é vista como um código regido por um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais (PACCINI, 2011). Quanto a isso, Fernandes ressalta:

Até hoje educadores nos questionam como é possível “dar independência” de leitura a uma criança surda que “não tem como juntar, sonoramente, letras e sílabas para construir novas palavras e percebê-las”; como se letras e sílabas pudessem dar autonomia suficiente a um falante da língua; (...) como se letras e sílabas fossem o verdadeiro

e único ponto de referência para a partida neste processo ou chegada ao letramento. (FERNANDES, 2003, p. 45.)

Tal concepção da escrita como transcrição de unidades sonoras é criticada por alguns autores, como Foucambert (1994) e Smith (2003), os quais, inclusive, tomam-na como entrave na aprendizagem da leitura, de modo geral.

Para que a aprendizagem da leitura se dê como um processo prazeroso, é preciso romper com a tradição cultural do método fônico, do ensino que não provê a vivência da língua, mas, ao contrário, toma-a como código que deve ser aprendido para ser decodificado oralmente. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar os estudos histórico-culturais de Vigotski (1989, 1995, 2001), o qual já afirmava que “a escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento” (VIGOTSKI, 1989, p. 85), bem como o sócio-interacionismo de Bakhtin (1986, 1992), para uma reorientação das práticas pedagógicas.

A partir do estudo de suas obras, pode-se perceber uma profunda sintonia, especialmente, em relação à concepção de ambos sobre o homem e sobre a linguagem, que pode redirecionar e potencializar o trabalho com leitura e escrita na sala de aula, rumo ao letramento de todos, relevando-se as singularidades de cada aluno como ser sócio-histórico-cultural (PACCINI, 2007). Haja vista o conceito de letramento conforme abordado por Kato (1986), Tfouni (1995), Kleiman (1995), Soares (1995, 2002, 2003), entre outros, que o definem como algo que vai além da alfabetização ou apropriação da escrita, correspondendo ao uso efetivo desta em práticas sociais que a envolvem.

Analisando o texto da aluna, nota-se que esta inicia sua produção, escrevendo sobre o que havia relatado na

conversa, em sala de aula. Por seu conteúdo inicial, pode-se observar que ela compreendeu o conceito de liberdade, relacionando-o à sua vida cotidiana.

O texto apresenta poucos problemas ortográficos, embora possua falhas no aspecto coesivo. Quanto a isso, é importante salientar que, pela dificuldade ou inexistência da audição, o surdo não tem internalizados os usos de elementos como conectivos e as diferentes conjugações verbais, os quais são inicialmente apreendidos pela própria imersão na oralidade, quando da aquisição da Língua Portuguesa, no caso dos ouvintes. Além do mais, a língua oficialmente reconhecida como natural da comunidade surda, a Libras, possui uma estrutura gramatical própria, diferente do português.

Assim como os estrangeiros ouvintes, que adquirem a Língua Portuguesa como segunda língua, apresentam características próprias em seus textos, decorrentes de sua experiência linguística anterior, resultando em uma *interlíngua*, também os surdos, ao escreverem, articulam propriedades de sua língua materna, a LIBRAS, e da língua-alvo (SALLES et al., 2004).

Geraldi (1993, p. 105) aponta que “as comunidades linguísticas não são homogêneas (...) e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referências) quanto com diferentes formas de construção de enunciados”. Partindo das palavras do autor, pode-se afirmar que os surdos que utilizam a LIBRAS operam com *diferentes sistemas de referência* e com *diferentes formas de construção de enunciados*, as quais se fundamentarão nas características inerentes à sua comunidade linguística.

Ao afirmar que o texto é uma sequência verbal escrita coerente, Geraldi (op. cit.) considera que, quando este apresenta uma justaposição de sequências verbais, sem

ligações entre si, no processo de sua compreensão, é preciso buscar, nos espaços 'em branco', as ligações possíveis. Ou seja, a escrita de surdos pode ser dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não. Segundo Góes:

(...) as construções desviantes podem ou não permitir pistas para ajustamentos na tentativa de construção de sentido. Casos de referencialidade ambígua, escolha lexical indevida, ordenação inadequada e sentido incompleto variam quanto às demandas de interpretação postas ao leitor. Em algumas dessas ocorrências, é possível inferir a mudança necessária à compreensão, com base no próprio enunciado e naqueles adjacentes ou, ainda, em informações do contexto de produção (...). (GÓES, 1999, p. 7)

Assim, cabe ao professor construir o sentido dos textos de seus alunos, inclusive, partindo dele para um diagnóstico de sua aprendizagem da língua escrita, bem como para um processo de revisitação do texto ou de reescrita, para um trabalho sobre aspectos sistemáticos da língua.

O conteúdo da produção, que corresponde ao que a aluna relatou na conversa, e a estrutura do texto, bem característica da escrita dos surdos ou de aprendizes do português como segunda língua, indicam que ela própria o produziu, apesar de ter realizado a atividade em casa. A questão da autoria é relevante e deve ser esclarecida, pois, algumas vezes, a casa se torna o refúgio onde o aluno consegue obter sucesso, atendendo, assim, à expectativa do professor. Em casa, o aluno pode contar com o apoio de adultos (pais, irmãos, etc.), que podem auxiliá-lo e até mesmo dar as respostas da atividade proposta ou fazê-la

por ele. No caso dos alunos surdos, isso pode ser considerado comum, pois entendendo-se incapaz de realizar algumas atividades escolares, até mesmo por não compreender suas propostas e objetivos, o aluno surdo acaba por depender de que outros façam por ele, para que, de alguma forma, possa cumprir com suas obrigações enquanto aluno.

Em minha experiência no desenvolvimento do trabalho de iniciação científica no projeto GIS - Grupo de Integração do Surdo, no letramento de surdos jovens e adultos, alguns alunos que ainda frequentavam o ensino regular traziam textos que haviam passado pelo visto de seus professores e que, na verdade, visivelmente, não haviam sido escritos por eles mesmos, comparando-se tais produções com os textos que escreviam no projeto. Esse fato evidencia o que foi exposto acima.

Voltando à análise do texto da aluna, pode-se notar que, a partir do segundo parágrafo, ao escrever sobre amigo, ela transcreve um verso de uma canção: *"amigo é pra sempre como eterno é o nosso Deus"* e continua seu texto como se estivesse escrevendo uma carta: *"Que deus te ilumine e te abençoe..."*, transcrevendo, ainda, mais outros versos. Também é interessante observar que, em meio aos versos, ela cita a palavra *"liberdade"*, demonstrando que tem consciência de que seu texto deve estar todo relacionado a esse tema.

A professora comentou que ela pode ter escrito os versos, pois sabia que o texto me seria entregue e, por isso, possui características de uma carta, ou seja, com mensagens que ela gostaria de escrever à sua destinatária. Porém, não se pode negar o fato de que, muitos surdos acabam por escrever palavras ou frases conhecidas ou decoradas por eles, mesmo que estas não tenham ligação alguma com o

restante do texto, para que suas produções tenham o formato e extensão de um texto convencional.

Considerações finais

A experiência relatada deflagra uma situação recorrente em grande parte das escolas, considerando a realidade do processo denominado como “inclusivo”, em que o direito dos surdos a uma aprendizagem em ambiente bilíngue não está sendo, nem minimamente, cumprido, como previsto por lei. O relato assinala o óbvio: o ensino-aprendizagem acontece, basicamente, nas interações e, tratando-se, especificamente, do ambiente escolar, a interação entre professor e aluno é elemento central nesse processo, possibilitando a compreensão dos conteúdos, a participação nas atividades propostas em sala de aula e, enfim, o seu próprio desenvolvimento. Tudo isso pode ser muito prejudicado ou, até mesmo, anulado, se a comunicação representar algo tão difícil ou impossível para ambos.

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita é imprescindível a todos os alunos, inclusive aos surdos e, nesse caso, há que se considerar sua língua materna, o caráter referencial da mesma, já que o desenvolvimento nela se apoiará, bem como a importante ação de contrastar ambas as línguas, analisando-as comparativamente e pensando-as sistematicamente. Essa prática deve permear todo esse processo, o qual deve ser pensado a partir de projetos pedagógicos que envolvam assuntos de interesse dos alunos e que demandem práticas reais de leitura e escrita, em um trabalho que evidencie a função social da linguagem escrita, focalizando o letramento.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, E. C. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BAKHTIN, M. V. **Estética da criação verbal**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos** - Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. MEC. *Decreto nº 5.626/2005*. Brasília: MEC, s/d.
- _____. MEC. *Lei 10.436/2002 – Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília: MEC, s/d.
- CÁRNIO, M. S. **Conceitos e compreensão de leitura e escrita no contexto da educação especial**. 1995. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Faculdade de Educação-USP, São Paulo, 1995.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1996.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- PACCINI, V. L. R. **Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PACCINI, V. L. R. Leitura e surdez: diferentes concepções de linguagem e de prática de leitura e escrita. In: GHAZIRI, S. M.; NÓBREGA, R. M. N.; ANNIBAL, S. F. (Orgs.). **Leitura e contemporaneidade**: novos suportes, projetos de incentive e variedade de contextos. Rio de Janeiro: Publicit, 2011.

QUADROS, R. M de. **Educação de surdos**. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 1. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista brasileira de educação**, ANPED, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Obras escogidas**. vol. II. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2001.

Reuniões de Planejamento: um entrelace de experiências e aprendizados

Mona Mohamad Hawi

Rosemeire Schettini

Valdite Fuga

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos

João Cabral de Mello Neto

Primeiras palavras

Iniciamos este artigo trazendo a leitura do poema de João Cabral de Mello Neto, *Tecendo a Manhã*, posto que, em sua essência, o poema retrata, de certa forma, o trabalho realizado em Carapicuíba no que concerne, especialmente, às reuniões de planejamento realizadas com os grupos de professores das escolas Ligadas à Diretoria de ensino de Carapicuíba.

Tal qual o galo que precisa de tantos outros para tecer as manhãs, essas reuniões só puderam ser concluídas com êxito, pois tivemos auxílio *de tantos outros galos*, que nos substituíam dada à impossibilidade destas pesquisadoras estarem em outros compromissos no mesmo dia e horário.

Esse fato, no entanto, é apenas uma situação vivida, dentre tantas outras, que não cabe, neste contexto, ser relatadas dado o escopo deste artigo.

É objetivo, pois, deste trabalho, relatar como as reuniões de planejamento foram idealizadas e realizadas, nas escolas ligadas à Diretoria de Ensino de Carapicuíba, doravante D.E, desde o momento da sua organização pela Equipe PUC a partir dos encontros mensais na DE até a elaboração e apresentação de *workshops*, por parte dos professores que compuseram os Grupos de Apoio, doravante GA no projeto Ação Cidadã.

Para uma melhor compreensão do que e como realizamos os encontros, elaboramos o artigo em episódios visando mostrar o percurso traçado que culminou com a produção de unidades didáticas elaboradas pelos GA, cuja apresentação ocorreu em forma de um *workshop* nas respectivas escolas em que atuam.

Uma breve apresentação

O presente artigo insere-se no Projeto de Extensão Ação Cidadã: leitura nas diferentes áreas, pelo Grupo de Pesquisa LACE¹, que visa, dentre outras questões, desenvolver e aprofundar a discussão dos modos como a linguagem é enfocada nos contextos de formação, bem como delinear um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais crítico-reflexivos.

¹ LACE-Linguagem em Atividades no Contexto Escolar. Este projeto objetiva desenvolver pesquisas de intervenção crítico-colaborativo sobre a constituição de sujeitos, sobre as formas de participação, e sobre a construção de sentidos e significados em educação.

As pesquisas realizadas, nesse contexto, além da atuação, *in loco*, de pesquisadores e estudantes de doutorado, mestrado, graduação vêm resultando publicações, dissertações de mestrado e teses de doutorado, monografias de iniciação científica, contatos com outras Instituições de Ensino Superior². Este artigo, em especial, é fruto do trabalho realizado, em 2005, nesse contexto.

O capítulo apresentado por Lessa, Liberali e Magalhães define a base do programa; Fidalgo relata a entrada da equipe em Carapicuíba. Às autoras, coube a função de discutir as reuniões de planejamento realizadas junto aos GA das escolas ligadas a essa DE. Assim, especificamente, este artigo centra-se no relato do processo dessas reuniões, em seus detalhes e nuances, desde o momento em que decidimos nos agrupar para mediar o trabalho dos GA, quando da elaboração de uma unidade didática, cujo objetivo era apresentá-la, posteriormente, aos demais colegas centrados nas escolas em que atuam, especificamente, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Visto que nem tudo precisa ser contado, pois a narrativa reside mais na *pertinência das escolhas operadas em função da orientação dada à narração do que na sua exaustividade* (Josso, 2004: 175), este artigo enfocará os pontos considerados principais para a compreensão das tarefas desenvolvidas nas reuniões com os GA.

² IES nacionais – UEL,UFU,UFRJ,UNESP-Assis, e internacionais – Université de Genève, Universidade de Birmingham,Universidade de Bath, Universidade de San Diego.

Conhecendo as Comunidades

As equipes formadas pela PUC-SP e pela D.E. de Carapicuíba reuniam-se mensalmente, em dois períodos (manhã e tarde) no espaço dessa regional em Carapicuíba e tinham por objetivo orientar os GA na elaboração de unidades didáticas a serem apresentadas em *workshops* em suas respectivas unidades de ensino. Para melhor visualização o quadro abaixo delinea os participantes da equipe PUC no referido Projeto.

Quadro1: Membros da equipe PUC-SP

| Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | | | |
|--|---|---|---|
| CEPE EQUIPE PUC-SP | | | |
| Coordenadoras | Pesquisadoras Doutoras | Pesquisadores Mestres | Alunas (os) de I. Científica |
| Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães; Dra. Fernanda Coelho Liberali; Dra. Ângela Brambilla Cavenaghi T. Lessa. | Prof ^a .Dra. Alzira Shimoura; Prof ^a .Dra. Lívia Maria Villela M. Motta; Prof ^a .Dra. Mona Mohamad Hawi; Prof ^a . Ms. Rosemary Schettini; Prof ^a . Ms. Sueli Sales Fidalgo; Prof ^a . Ms. Valdete Fuga. | Prof. Ms. Geraldo Barbosa; Prof ^a . Mônica Lemos ; Prof. Gerson Damascena; Prof ^a . Marianka Gonçalves; Profa. Nalini Arruda. | Leandro Pires; Léia da Silva; Leila da Silva; Ma. Juliana; Marina Olivetti; Silvana; Digiane. |

A finalidade deste trabalho estava em propor uma abordagem diferenciada para a leitura nas diferentes áreas, baseada nas competências das ações de linguagem³ e nas habilidades de leitura⁴. Tinha o intuito de mostrar aos professores, a possibilidade de focar a leitura em um nível mais abrangente e não apenas leituras dirigidas ao conteúdo da disciplina. Por isso mesmo, independente da área a que o texto pertencia, era possível analisá-lo e interpretá-lo, considerando a área de interesse do professor. Nesse sentido, os textos trabalhados nas reuniões mensais abarcaram diferentes disciplinas, pois nossa questão era mostrar uma possibilidade de abordar a leitura de um texto, considerando uma situação de ação de linguagem. Foram trabalhadas tipologias textuais narrativas, informativas, focamos também o gênero histórias em quadrinho.

Antecedendo os encontros em Carapicuíba, a comunidade puquiana reunia-se no espaço LAEL, a fim de decidir sobre os tipos de texto, temas, apresentação e divisão de trabalho da equipe. Isso feito, partíamos, na última sexta-feira de cada mês à Carapicuíba.

Como já salientado, os encontros na D.E eram realizados em dois períodos. Nosso grupo se dividia e, muitas vezes, um membro que tinha participado pela manhã ficava à tarde para tentar organizar a apresentação e tarefas semelhantemente ao período anterior. Missão quase impossível, dada à diversidade da comunidade de

³ Os aspectos mobilizados na produção e compreensão de textos são: situação da ação, organização textual e os principais aspectos lingüísticos de um dado texto.

⁴ Foram trabalhadas as habilidades voltadas para textos narrativos, informativos e histórias em quadrinhos, conforme levantamento realizado a partir do exame do Saesp.

professores carapicuibenses. Os encontros vespertinos dificilmente se organizavam da mesma forma, já que os questionamentos e necessidades dos professores do período da tarde mostravam-se diferentes.

Quanto à comunidade de Carapicuíba, conforme salientado, faziam parte dos GA as supervisoras de ensino e professores ligados àquela diretoria. Somamos ao todo 21 escolas, das quais compareciam, em média, 4 a 5 professores e, por vezes, o diretor e o coordenador. Devido ao horário de trabalho, houve, por vezes, revezamento de professores entre um período e outro. No entanto, esse fato não alterou o ritmo de trabalho proposto pelas equipes. As escolas que participaram do projeto estão especificadas no quadro abaixo, bem como as supervisoras responsáveis pelas escolas:

Quadro2: membros da equipe de Carapicuíba

| Super visoras | Marilu | Márcia | Eleuza | Denise | Vander-lice | Mara | Regina |
|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-------------|--------------|--------|
| Escolas | Idomineu | Kenkiti | Vinícius | Odete | Tucunduva | Paulo Idevar | Amos |
| | Antonieta | Tenente | Fernando Nobre | Salomão | Diva | Cidrônea | |
| | Vila Dirce | Vila S. Joaquim | Oscar Grassiano | Cícero Barcala | Natalino | | |
| | Roberto C. Real | | Ari Bouzam | | Adalberto | | |

Julgamos importante ressaltar o impacto causado nos primeiros encontros: professores “assustados” que nos diziam “estar em lugar errado” ou ainda comentários como o que segue:

“... mas eu dou aula de matemática e já é difícil, tenho que agora ensinar português?...” (*Professora de Matemática: encontro da tarde*)

Ou ainda:

“...Isso tudo que vocês estão ensinando, eu faço com a minha 5ª série. Eles sabem tudinho da narrativa...” (*Professora de Português: encontro da tarde*)

Embora houvesse comentários adversos à nossa proposta e porque não dizer, à nossa presença naquele contexto, ouvíamos também elogios e satisfação por parte de alguns outros professores, como os que seguem:

“... Isso, para mim, é novidade, Eu nunca achei que poderia ensinar matemática desse jeito, através de uma interpretação de texto...” (*Professora de Matemática: encontro da tarde*)

Interessante destacar, aqui, o comentário de um professor de Física:

“...Esse curso da Puc veio me ajudar, porque eu tenho dificuldades com os meus alunos e acho que agora vou poder chegar mais perto deles. Também eu já começo a perceber como as escolhas lexicais são importantes, eu nem reparava nisso...” (*Professor de Física: encontro da manhã*)

Esses comentários nos incentivavam e, gradativamente, percebíamos o engajamento dos professores à nossa proposta. As dificuldades foram, aos poucos, superadas, e, hoje, vemos a satisfação nos rostos dos professores. Muitos

comentam o resultado da aplicabilidade dessa “nova estratégia” em suas aulas e a atenção de seus alunos.

Uma vez que já estávamos trabalhando com diversas tipologias textuais, era necessário que os professores participantes do Projeto dessem continuidade com os demais colegas de suas escolas a nossa proposta de trabalho, ou seja, ensinar uma abordagem de leitura que não focasse apenas o conteúdo, mas a partir de qualquer tipo de texto, os conteúdos de diversas áreas poderiam ser contemplados, desde que se contemplassem também as competências das ações de linguagem. Assim, esses professores que lá estavam, deveriam atuar, igualmente, como apoio em suas escolas:

- na discussão de como usar a leitura como base de ensino nas diferentes áreas;
- em compartilhar unidades produzidas nos workshops;
- no desenvolvimento de uma proposta colaborativa.

Era necessário, então, criar um espaço para que os professores pudessem preparar o planejamento de unidades didáticas, tal qual fazíamos, quando elaborávamos nosso material para os encontros mensais na D.E. Assim, criamos as reuniões de planejamento dos workshops, assunto a ser desenvolvido na próxima seção. Antes, apresentamos o quadro abaixo para melhor visualização do nosso processo de trabalho:

Quadro3: Desenvolvimento do trabalho em Carapicuíba

| Sujeitos | Análise | Multivocalidade | Historicidade | Contradição | Ciclo Expansivo |
|----------|---|--|--|--|---|
| Quem? | Lael, coordenadores, diretoria de ensino, direção, professores | Saresp. Discursos de professores e diretores e pesquisadores. | Grupos dos pesquisadores da PUC interessados em trabalhar com a escola pública. Professores e supervisores engajados com os problemas da escola pública. | Diferentes áreas trabalhando juntos. Pontos de vistas diferentes. Diferenças pessoais. Diferenças nas escolas. | Transformação de papéis. Supervisor grupo de apoio. Professor – aluno – professor – grupo de apoio. |
| Porque? | Melhorar o ensino de leitura nas diversas áreas, formar grupo de apoio. | Melhorar o desempenho dos alunos nas provas do Saresp. Desenvolver a criticidade da leitura. | Nos últimos anos as escolas estão sendo mal avaliadas. Necessidade de reverter a situação. Entramos para formar o aluno em cidadão crítico. | Dificuldades de compreensão. Desconfiança por parte dos professores. Resistência inicial à mudança | Melhorar o desempenho e desenvolver a criticidade |
| O que? | Trabalhos de habilidade de leitura nos diferentes gêneros | Conteúdo dos textos em diferentes áreas. Saresp. Leitura critica. | Cruzamento dos conteúdos. | Diferentes nomenclatura e diferentes visões teóricas. | Conteúdo trabalhado nos workshops virou unidade de aula nas escolas. |
| Como? | Instrumento utilizado para planejamento para realização e avaliação de workshops. Reuniões de planejamentos. Data show. Cópias de textos. Discussão. Avaliação. | Preparação do planejamento com professores e alunos da PUC e como as vozes se constituíam nos diferentes grupos da manhã e da tarde. | Ida a Carapicuíba desde 2002. Proposta de trabalho | Não dá tempo para atividade terminar. Geração de polemicas na construção de sentidos e significados. | |

As reuniões de planejamento com os Grupos de Apoio

Como dissemos, era chegado o momento de orientar os GA na elaboração de uma unidade didática, para posterior apresentação nas HTPCs de suas respectivas unidades escolares. Uma das coordenadoras da equipe PUC, Fernanda Liberali, direcionou a nova tarefa dos GA no tocante à preparação de unidades didáticas a serem apresentadas nos HTPCs. Inicialmente, a proposta gerou incômodo, conversas paralelas entre professores, mencionando desistências ou ainda alegando muito serviço nas escolas. Para dar maior segurança nessa tarefa aos GA, esta coordenadora explica:

“... Gente, vocês poderão trabalhar com os textos já trabalhados aqui. Além disso, nós faremos uma reunião de planejamento para orientá-los. Não precisam se preocupar. Vamos organizar as datas. No 1º mês vocês farão a reunião de planejamento com nossa equipe e no mês seguinte vocês apresentarão a unidade preparada nas respectivas escolas. Quem for acompanhar vocês nas reuniões estará lá na escola no dia da apresentação. Fiquem tranquilos...” (*Fernanda Liberali, em um encontro mensal*)

Essa fala foi fundamental para acalmar os ânimos exaltados com as surpresas do dia. Inversamente, serviu, também, para exaltar nossos ânimos, pois até o momento presente, vínhamos participando das reuniões alicerçadas pelas coordenadoras Ciça, Fernanda e Ângela. A partir do discurso mencionado acima, iríamos atuar de forma mais autônoma nesses encontros: começava a inquietação e os olhares entre nós.. Toda a equipe PUC se agendou para orientar os GA nessa nova

arefa. A tabela abaixo definiu a organização do planejamento das unidades didáticas e apresentações nos *workshops*.

Tabela5: organização das reuniões de planejamento e apresentação das UD's.

| ESCOLA | DATA / PLANEJAMENTO DIRETORIA DE ENSINO | EQUIPE PUC | WORKSHOP NA HTPC | SUPERVISOR | EQUIPE PUC |
|------------------------|---|------------------|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Vinícius</i> | 13/09 terça-feira 14:00 | Mona | 25/10 terça-feira 10:40-12:20 | <i>Eleusa</i> | Mona* |
| <i>Kenkiti</i> | 02/09 sexta-feira 13:00 | Fernanda Rose | 05/10 quarta-feira 16:00- 18:00 | <i>Márcia</i> | Ciça |
| <i>Cidrônea</i> | 16/09 sexta –feira 9:00-12:00 | Ângela Sueli | 06/10 quinta-feira 10:00-12:00 | <i>Mara</i> | Ângela * Sueli |
| <i>Odete</i> | 16/09 sexta 9:00 | Ângela Sueli | 07/10 sexta-feira 13:00 - 15:00 | <i>Denise</i> | Val* |
| <i>Tucunduva</i> | 13/09 terça-feira 14:00 | Mona Mônica | 11/10 terça-feira 14:00 | <i>Vanderlice</i> | Mona * |
| <i>Amos</i> | 26/08 sexta-feira 13:00 | Fernanda Rose | 17/10 segunda-feira 9:00 | <i>Regina</i> | Rose |
| <i>Cícero Barcala</i> | 16/09 sexta-feira 9:00 | Alzira Val | 17/10 segunda-feira 11:00 –14:00 | <i>Denise</i> | Val* |
| <i>Idomineu</i> | 26/08 sexta-feira 9:30 | Val | 18/10 terça-feira 11:00 - 13:30 | <i>Marilu</i> | Fernanda |
| <i>Diva</i> | 16/09 sexta-feira 9:00 | Rose | 18/10 terça-feira 16:30- 19:00 | <i>Vanderlice</i> | Mona Rose |
| <i>Fernando Nobre</i> | 16/09 sexta-feira 9:00-12:00 | Mona | 20/10 quinta-feira 11:30 | <i>Eleusa</i> | Mona |
| <i>Vila S. Joaquim</i> | 26/08 sexta-feira 9:00 | Ciça Rose | 20/10 quinta-feira 9:00 | <i>Márcia</i> | Ciça Geraldo |

| | | | | | |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Roberto C. Real</i> | 01/09 quinta-feira 9:30 | Lívia Marianka | 20/10 quinta-feira 10:00 | <i>Marilu</i> | Lívia Marianka |
| <i>Oscar Grassiano</i> | 02/09 sexta-feira 9:00 | Fernanda Rose | 20/10 quinta-feira 10:30 | <i>Eleusa</i> | Fernanda* |
| <i>Ari Bouzam</i> | 02/09 sexta-feira 13:00 | Fernanda Rose | 20/10 quinta-feira 17:00 | <i>Eleusa</i> | Rose |
| <i>Salomão</i> | 16/09 sexta-feira manhã | Ângela Sueli | 20/10 quinta-feira 14:00 | <i>Denise</i> | Ângela Sueli |
| <i>Paulo Idevar</i> | 01/09 quinta-feira 14:00 | Mona Rose | 25/10 terça-feira 16:00-18:00 | <i>Mara</i> | Rose |
| <i>Vila Dirce</i> | 02/09 sexta-feira 13:30 | Rose | 25/10 terça-feira 10:00- 11:40 | <i>Marilu</i> | Rose Fernanda |
| <i>Natalino</i> | 13/09 terça-feira 14:00 | Rose | 25/10 terça-feira 16:00 - 18:00 | <i>Vanderlice</i> | Mona |
| <i>Tenente</i> | 26/08 sexta-feira 9:00 | Ciça Val e Rose | 26/10 quarta-feira 10:00- 12:30 | <i>Márcia</i> | Ciça Geraldo |
| <i>Antonieta</i> | 26/08 sexta-feira 13:30 | Mona | 27/10 quinta-feira 14:00 | <i>Marilu</i> | Rose |
| <i>Adalberto</i> | 16/09 sexta-feira 13:00 | Fernanda Rose | 27/10 quinta-feira 17:00 | <i>Vanderlice</i> | Geraldo |

A tabela acima mostra como nos organizamos para atender às reuniões de planejamento (2ª coluna), quem acompanhou (3ª coluna), dia da apresentação na escola (5ª coluna) e quem acompanhou a apresentação (5ª e 6ª colunas). Esse cronograma foi seguido, embora tivéssemos tido algum contratempo, como remarcação de datas (Vinicius e Tucunduva), ausência da equipe PUC (Cidrônea, Odete e Cícero Barcala) e desistência da apresentação(Oscar Grassiano).

Reuniões de Planejamento com os Grupos de Apoio: expectativas e anseios

Os GA eram compostos, em média, por cinco professores em disciplinas distintas. Agendamos uma reunião para acompanhamento da elaboração da unidade didática que esses professores deveriam apresentar nas respectivas escolas.

Como os textos já tinham sido selecionados previamente nas reuniões mensais, solicitamos aos grupos para que esboçassem a unidade didática com antecedência, pois nesse único encontro, iríamos focar as dúvidas existentes. Em um dos encontros mensais, os professores já tinham sido orientados o que uma unidade didática deveria contemplar, no tocante à sua organização:

- Justificativa;
- Objetivos gerais e específicos;
- Conteúdos específicos e transdisciplinares;
- Temas transversais;
- Procedimentos metodológicos;
- Questões, recursos e/ ou tarefas a serem propostas com o texto base.

No primeiro encontro, entretanto, notamos certa inquietação e ansiedade dos professores, com relação à apresentação “formal” nos HTPCs. Na verdade, essa era a temática da maioria dos grupos nos primeiros momentos da reunião. A inquietação estava centrada na *performance* do grupo e não, propriamente, no conteúdo da unidade didática. A pergunta sempre girava em torno do desempenho: “teriam que conduzir a reunião em suas

escolas tal e qual a equipe PUC?”, ou ainda, “e se eu não souber responder as perguntas que os colegas fizerem?”

Esse foi um dado que chamou muito a atenção deste trio, pois apesar de todas as explicações dadas durante as reuniões anteriores, essa preocupação ainda era forte nos GA, que tinham, de fato, um modelo a ser seguido – a Equipe PUC. De certa forma, essa nova situação acabava por gerar desconforto, pois para alguns professores essa era uma posição nunca vivida antes. Paralelamente, para muitos de nós da equipe PUC, essa situação também trazia grandes novidades e, certamente, provocava conflitos e incertezas, pois estávamos igualmente preocupados com o nosso desempenho diante dos GA, principalmente, quando nos vimos sem a presença “física” de nossos coordenadores que, no período, encontravam-se em congresso no exterior.

Nossa inquietação era o fato de estarmos diante de um público novo, diferente dos nossos alunos de graduação nas nossas instituições ou, ainda, do nosso grupo de estudo, cujos jargões e modos de agir são conhecidos e familiares. Nesse contexto de formação tínhamos professores-alunos de várias áreas, uma arena de conflitos e discursos concorrentes, múltiplos pontos de vista e interesses, exigindo ações de tradução e negociação, para alcançar o objetivo maior, a elaboração e apresentação de uma unidade didática (Engeström, 1999).

Sabemos que lidar com situações novas no processo ensino-aprendizagem implica, fundamentalmente, lidar com o *novo*, com o *incerto*, com o *alheio*. Semelhantemente aos professores dos GA, tínhamos, também, nossos modelos, a fala dos nossos pares “mais experientes” atuando nas nossas zonas de desenvolvimento proximal, intervindo nas nossas ações, criando novos significados. Esse modelo do qual falamos difere daquela concepção

mecânico-tecnicista; permite, pois, a reconstrução individual daquilo que é observado a partir do outro, gerando possibilidades de desenvolvimento (Vygotsky, 1934/2000).

Estávamos experimentando uma situação equivalente, pois procurávamos modelos. Era preciso enfrentar o novo os conflitos e contradições que se faziam presentes. As dúvidas que tínhamos eram expostas entre nós e, eventualmente, via e-mail com nossos coordenadores-orientadores.

As orientações centravam-se em questionamentos pertinentes no tocante às competências e habilidades abordadas em cada item proposto nos exercícios; às perguntas elaboradas para atingir as situações de ação de linguagem (contexto, organização textual e aspectos lingüísticos); o viés que poderia ser desenvolvido com outras disciplinas em um segundo momento; a relevância da temática em foco. Ainda, não poderíamos esquecer de frisar a questão tempo na apresentação e a maneira como estariam conduzindo o HTPC.

Era, portanto, por esse caminho que tentávamos tornar essas preocupações mais amenas, pois a equipe PUC estaria na retaguarda nas apresentações que aconteceriam nas respectivas escolas, uma vez que nossa expectativa era de que *os professores pudessem compartilhar seus conhecimentos e habilidades sobre o ensino, com a possibilidade de expressar e receber apoio emocional e estímulo de seus colegas* (Parrilla and Daniels, 1998:23).

Na elaboração, percebíamos que os professores de Língua Portuguesa tinham mais desenvoltura com a nomenclatura usada e os jargões eram mais familiares, o que resultava maior tranquilidade nas colocações desses professores com a equipe PUC. Aos demais integrantes, a preocupação centrava-se nas possíveis ligações com sua área de atuação. Nesse momento ouvíamos mais; porém,

procurávamos não perder de vista a proposta central , lembrando - lhes sempre da justificativa e dos objetivos propostos na unidade didática.

Ao término de cada reunião tínhamos, informalmente, um momento para relatar o que havia acontecido nas orientações, com relação às dificuldades pontuadas pelos GA e nas nossas próprias também. Era um momento de auto-avaliação sobre nossas ações, que proporcionava uma percepção dentro do evento no qual estávamos inseridas e, fundamentalmente, um momento para reconstrução.

A cada encontro, percebíamos, de nossa parte, maior desenvoltura e ao término dessas reuniões de planejamento com os professores, colocamo-nos à disposição para que eles enviassem, via e-mail, caso necessitassem de outras orientações para a preparação dos Workshops em suas escolas. Era o próximo passo: os professores iriam apresentar as unidades didáticas elaboradas para o grupo de suas escolas.

Apresentação dos Grupos de Apoio nos HTPCs

Seria deveras injusto comentar sobre algumas apresentações e não de outras, por esta razão, decidimos que esta seção relatará, essencialmente, os pontos gerais das apresentações dos GA, finalizando com uma avaliação de nossa parte sobre o nosso trabalho e o que há ainda a fazer.

Nas escolas em que estivemos, a receptividade das diretoras e coordenadoras foram excepcionais, ao lado do GA. Naturalmente, observamos momentos de apreensão no início da apresentação. No entanto, passado um tempo, trabalhavam com os professores, conforme havíamos trabalhado com eles. Em alguns momentos, o GA pedia nossa intervenção, e aí entrávamos pra dar o apoio devido.

Algumas apresentações tiveram apenas 50 minutos, obedecendo ao horário da escola nos HTPCs. Isso de certa forma obrigou o GA a priorizar os aspectos da apresentação. Outras escolas, no entanto, tinham 2 horas de HTPC, o que contribuiu para que a apresentação fosse completa, do início ao fim. Ao final das apresentações, as dirigentes das escolas, quando presentes, davam o seu depoimento sobre o trabalho. Os encontros eram finalizados com um lanche oferecido pelas escolas a todos os presentes. De nossa parte – equipe PUC- sentíamos que o trabalho vinha se firmando a cada encontro, a sintonia e segurança de nossa parte eram mais visíveis e isso porque:

“Um galo sozinho não tece uma manhã; ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito e que ele o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.”
(JCMN)

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. 1979. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, 2000.
- DANIELS, H. 1996 (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. *Vygotsky e a Pedagogia*. 2001 Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DAVYDOV, V. V. e ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, H. 2001. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus.

ENGESTRÖM, Yrjö 2001. Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education an Work*, vol.14, n.1, p. 133-156.

JOSSO, M.C (2004). Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo. Cortez.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. 2002. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola

SCHNEUWLY, B. *contradição e desenvolvimento. Vygotsky e a pedologia*. Comunicação para o Workshop "Aprendizagem e desenvolvimento", Universidade de Bordeaux Ii, Bourdeaux.1992.

VYGOTSKY, L 1937/1987 *Pensamento e linguagem*. Tradução J.L. Camargo. São Paulo. Editora Marins Fontes. 5ª edição.

VYGOTSKY, L 1934/1984. *A formação social da mente*. Tradução J.C. Neto, L.S.M.Barreto e S.C. Afeche. São Paulo, Editora Martins Fontes. São Paulo, 5ª edição.

Histórias de leitura de três professoras: Entre a oralidade e a escrita, caminhos percorridos e espaços ocupados

Ana Maria Esteves Bortolanza⁵

Este estudo, recorte de minha tese de doutorado⁶, descreve as histórias de leitura de Clara, Marina e Valéria, professoras que atuam no Centro de Referência Down (CRD)⁷, espaço multidisciplinar de assistência e educação à pessoas com Down, situado ao norte do estado do Paraná. Ao analisar as histórias leitura de três professoras do Centro de Referência Down, pretendi responder as perguntas: Como as professoras teriam se constituído leitoras ao longo de suas vidas? Em que espaços e tempos desenvolveram suas práticas de leitura?

O objetivo deste estudo é dar visibilidade às histórias de leitura das professoras, evidenciando as relações entre oralidade e escrita que permeiam sua formação leitora, nos espaços privados e públicos. Como professora na educação básica e no ensino superior, minha investigação partiu de uma constatação empírica: as práticas de leitura que circulam na sociedade parecem não ter visibilidade em

⁵ Endereço eletrônico: amebortolanza@uol.com.br

⁶ Trata-se da tese de doutorado “Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de Referência Down”, defendida em 2010, na UNESP, campus de Marília.

⁷ Centro de Referência Down é um nome fictício atribuído para preservar a identidade da instituição, assim como as professoras receberam os pseudônimos de Clara, Marina e Valéria para proteger suas identidades.

contextos escolares. Dar visibilidade as práticas de leitura em contextos escolares é condição *sine qua non* para pensar o ensino da leitura e de suas práticas.

Introdução

Primeiramente conceituo as práticas culturais e as relações entre a cultura escrita e a oralidade que permeiam as práticas de leitura construídas historicamente, pois neste estudo a leitura é abordada como objeto cultural construído nas relações sociais. Para Rockwell (2001, p. 14), “a idéia de prática cultural lembra a atividade produtiva do ser humano, no sentido material e também na esfera simbólica. O conceito de prática cultural serve de ponte entre os recursos culturais e a evidência observável de atos de ler em certos contextos”.

Nesse sentido, as práticas culturais de leitura implicam processos de apropriação de escritos que leitores e leitoras realizam no ato cotidiano de ler/ouvir. Nessa perspectiva, os discursos das professoras-leitoras remetem às situações de leitura, aos objetos lidos, sua produção, ou seja, aos interesses e intenções que os produziram, aos gêneros nos quais foram entalhados, aos destinatários para os quais se dirigiram, aos espaços em que foram produzidos, ainda que não mantenham uma relação direta com as práticas de leitura que essas leitoras realizam no cotidiano.

É a partir dos espaços institucionais – família, igreja e escola – como lugares de produção e reprodução da cultura oral e da cultura escrita que abordo a formação leitora das professoras, pois somos leitores na escola e fora dela e nossas práticas se diferenciam de acordo com as condições subjetivas e objetivas em que nos encontramos, os espaços onde lemos, os objetivos que definimos, os suportes que

temos em mãos, os interesses que nos movem, as comunidades leitoras com as quais nos identificamos, as práticas que herdamos e aquelas que reinventamos no cotidiano anonimamente.

Galvão e Batista (2006, p. 430) falam de culturas escritas, não da cultura escrita em oposição à cultura oral, alinhando os estudos sobre a cultura oral e a cultura escrita em duas vertentes. A primeira, com ênfase nas formas de inserção da sociedade na cultura escrita, condições de alfabetização das populações e o tipo de cultura escrita construído nesse processo. A segunda vertente assenta-se no estudo das “práticas de leitura e escrita, de modos de inserção individuais em culturas escritas e da maneira pela qual essas culturas adquirem uma identidade específica”, tendo em vista os usos do impresso, do manuscrito e da oralidade. Nesta segunda vertente, insere-se este estudo, uma vez que foca-se a identidade leitora de cada professora segundo os modos de inserção individuais em culturas escritas. Embora com diferentes histórias de vida e de leitura, a formação leitora das professoras deste estudo aponta semelhanças quanto às experiências de leitura vivenciadas na família, na escola e na igreja.

Viñao Frago (1999, p. 137), ao tratar das relações entre linguagem oral e linguagem escrita, esclarece que ambas tem “sua própria dinâmica e lógica interna, suas normas e conseqüências. Nem a escrita é a linguagem falada traduzida para o texto escrito – como se tratasse de uma gravação – nem a fala é a linguagem escrita incorreta ou desvalorizada”. Cultura escrita e cultura oral são abordadas aqui como duas práticas culturais distintas, que não se dicotomizam: a oralidade é uma dimensão constitutiva da cultura escrita, portanto duas práticas culturais que se interpenetram, se influenciam e se modificam mutuamente.

O texto que se segue foi organizado em três tópicos nos quais descrevo e analiso as histórias de leitura das professoras Clara, Marina e Valéria, tendo em vista os espaços institucionais de formação leitora: a família, a igreja e a escola. Os dados levantados no estudo possibilitaram elaborar uma análise da relação entre cultura oral e cultura escrita que permeia o desenvolvimento das práticas leitoras das professoras Clara, Marina e Valéria nos espaços privados e públicos, ou seja, família, escola e igreja. No primeiro tópico são apresentadas as primeiras experiências de leitura em família; no segundo tópico, a análise recai sobre as práticas de leitura constituídas principalmente no espaço igreja; no terceiro tópico, o foco de análise são as práticas de leitura na escola.

Práticas de leitura e família

Sabe-se que a criança começa a ter contato com a escrita antes de entrar na escola e ser alfabetizada. Na família, desde os primeiros meses de vida, a criança entra em contato com a escrita por meio de calendários, rótulos, legendas na tela da TV, cadernos, revistas, jornais, panfletos etc., presentes em seu entorno familiar.

Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 25), “muitas crianças aprendem [...] em suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm. O entorno familiar tem, portanto, um papel relevante na formação leitora.

Na perspectiva de Vygotsky (1935), o entorno exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Ele não é em si a condição que determina objetivamente o desenvolvimento da criança, pois é a relação que a criança

estabelece com o entorno que é determinante. O papel do fator ambiental muda no processo de desenvolvimento da criança e também varia entre diferentes grupos da mesma idade.

Nesse sentido, o entorno familiar exerceu forte influência na apropriação de práticas de leitura na infância das professoras. Essa influência pode ser evidenciada por meio dos gestos de leitura da família, das figuras de leitores e do contato com os escritos domésticos que representaram para essas professoras uma experiência emocional fundamental nos primeiros anos de vida que precederam à apropriação da linguagem escrita propriamente dita.

Práticas de escuta: a contação de histórias ou relato

Bajard (2007) diferencia escuta da contação de histórias e escuta de leitura de histórias. A contação de histórias ou relato é uma prática cultural antiga, de todas as culturas, que se manteve na tradição oral, segundo Bajard (2007, p. 26), é uma prática “da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações histórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva”.

Para a professora Clara, as primeiras experiências de escuta de histórias foram na rua, ao juntar-se a primos e tios para ouvir “uma tia que contava histórias [...] todo dia à noite, ela tinha um capítulo para contar”.

A professora Marina ouviu muitas histórias, “daquelas histórias antigas, as moças colocavam a bacia com água perto da fogueira, pingava vela para sair as iniciais do nome do namorado”, ou histórias que provocavam tanto medo

que “quando criança a gente tinha até medo de passar no cemitério por causa dos *causos*”.

Na infância da professora Valéria, a contadora de histórias era a avó, presença constante, pois sua “mãe trabalhava bastante. Minha avó que ficava sendo a cuidadora”. Na escuta de histórias, “ficava, eu e mais três primas, com a minha avó. Ela não lia e ela contava histórias pra gente”. Principalmente os *causos* fizeram parte de suas primeiras experiências de leitura/escuta.

Os relatos revelaram práticas significativas de leitura/escuta na infância. Em suas famílias havia contadores da história, pais, avós e tios que foram os primeiros mediadores de leitura das professoras. Ainda não alfabetizadas, essas professoras apropriaram-se das narrativas orais de vários gêneros textuais, sempre rememoradas vinculadas a uma figura ou grupo familiar.

A presença de contadores de histórias na família mostra que a oralidade teve um papel fundamental na formação leitora das professoras, pois as histórias eram contadas, e não lidas, uma vez que esses contadores era analfabetos. Evidencia também que as gerações dos avós dessas professoras não tiveram acesso à cultura letrada.

Figuras de leitores

Neste tópico, descrevo os leitores em família, suas maneiras de ler, suportes, propósitos, gestos de leitura, considerando que as representações de um leitor ideal nem sempre correspondem à figura do leitor concreto. As figuras de leitor na família apontam para as experiências de leitura na infância com o escrito, mediada por pais que tinham acesso à escrita e que valorizavam a prática da leitura na privacidade do lar.

O leitor de carne e osso é a figura de leitor que valoriza a família, sua privacidade, e nesse espaço, realiza leituras que fazem parte do cotidiano familiar, pois para Ferreira (2003, p. 1) “esta figura do leitor não é causa e nem consequência da expansão da imprensa, da obrigatoriedade e difusão da escola primária, da alfabetização em massas das populações urbanas, da ampliação do mercado de livros por editores”. De acordo com a Autora, “esta figura acompanha todos esses aspectos, e ainda outro: a valorização da família e sua privacidade, a idéia de tempo livre para o consumo da leitura, consolidados a partir do século XIX”.

Para Marina, o pai foi um bom leitor em sua infância, um leitor ideal que a teria motivado para a leitura. Ela descreve o pai lendo, confortavelmente, à cabeceira da cama, sempre em situações prazerosas de leituras diversificadas, a figura de leitor ideal reafirmada por ela ao falar do pai-leitor: “meu pai passou esse exemplo para mim”.

O pai lia, em vários suportes e gêneros textuais, jornais, livros, fascículos, revistas e gibis. À noite, na cama, deixava os fascículos ao alcance de Marina, um deles o *Livro da Vida*, por meio do qual Marina entrou em contato com a materialidade do livro e da escrita. Sua mãe também lia, mas Marina não a via como uma leitora exemplar, pois sua imagem de leitor ideal estava relacionada à escolaridade e à aquisição de conhecimentos.

A mãe da professora gostava de ler e lia muito. De acordo com Marina “lia muito, pegava livros que às vezes eram muito pesados, ela descolava a capa, cortava o meio do livro para ela poder segurar. Depois que lia tudo, ela reconstituía todo o livro novamente porque ela lia muitos romances”. Era leitora assídua de romances longos, leituras extensivas que realizava para se distrair depois do trabalho

diário. Mas para Marina, a mãe era uma leitora solitária que fazia “uma leitura meio individualista”.

Segundo Marina, para sua mãe “a noite representava a leitura.” Essas leituras noturnas favoreciam a intimidade de Marina com os livros pesados que a mãe tomava emprestado da biblioteca. O ato de desmontar o livro ao meio, para segurá-lo enquanto lia deitada, revela a intimidade que a mãe tinha com esse objeto.

Ao descolar e colar novamente as páginas, a mãe de Marina refazia artesanalmente o livro, intervindo diretamente na produção material desse suporte. A professora parece ter aprendido na infância que ler significava explorar as formas materiais do livro para entrar em contato com a escrita ali materializada. Um dos livros descolados que Marina citou foi “E o vento levou” (1936) de Margareth Mitchell (1900-1949) que se tornou *best-seller*.

O pai da professora Valéria lia solenemente a Bíblia, já a mãe, às vezes, lia histórias. O avô folheava a Bíblia em um gesto revelador de leitura de devoção desse objeto sagrado, embora não lesse convencionalmente. Na família predominavam as leituras religiosas da Bíblia e reverenciá-la era um gesto de leitura que não passava necessariamente pela decifração do escrito.

A professora Clara não se lembrava da figura de leitores em sua infância, mas brincava de ler para a irmã mais nova, ao folhear os livros de histórias que tinha em casa. Possivelmente a representação de um leitor ideal tenha dificultado a Clara perceber os leitores concretos em sua família. A presença de livros para crianças na casa de sua mãe é um indício de que alguém lia na família. Com a presença desses possíveis leitores, a professora ter-se-ia apropriado de objetos de leitura, maneiras de ler e de escritos.

Os relatos mostraram a presença de leitores em família, analfabetos ou alfabetizados, mais letrados ou menos letrados, leitores ocasionais ou assíduos, e, sobretudo, a presença marcante de leitores de devoção de escritos sagrados na infância das professoras.

Os escritos domésticos

Escritos domésticos em diferentes suportes e gêneros textuais foram lembrados pelas professoras: livros pesados, de bolso, de histórias, romances sentimentais, revistas informativas e religiosas, gibis, fascículos de coleções, cadernos, almanaques, cartilha, manuseados e apropriados pelos leitores em família.

Clara mencionou a cartilha *Caminho Suave* que ganhou do tio militar. Com esse objeto de leitura, brincava de escolinha com suas bonecas. Em tom de confissão, Clara disse que “amava essa cartilha”, sentimento de afeto também compartilhado por Valéria e Marina. No faz-de-conta, manuseava a cartilha transformada no principal objeto do jogo. O guarda-roupa virava lousa, as bonecas eram suas alunas e a cartilha sua referência de escrito na infância. Clara lia para ensinar e ensinava para aprender a ler; mestre e aprendiz tinha a cartilha como principal escrito nessas brincadeiras. Outro livro lembrando por Clara foi “um livro grosso do *Pinóquio*” que ela lia para a irmã, mas “era a minha imaginação porque eu não sabia ler”. Leitura de imagens que a professora buscou na infância, embora tivesse pouco acesso aos materiais escritos, pois ela repertoriou apenas a cartilha e um livro de histórias.

Valéria lembrou os almanaques que traziam dicas, simpatias e piadas. “Tinha até a história de um homem que não tomava remédios, que ficava com vermes, uma coisa

assim...”. Os almanaques de farmácia da época faziam propaganda de remédios e cosméticos e continham calendários, piadas, receitas etc. A personagem Jeca Tatu foi criada por Monteiro Lobato (1882-1948) para o laboratório Fontoura, que editava o “Almanaque do Biotônico”. (GOMES, 2006). Um impresso popular como o almanaque, direcionado às pessoas poucas letradas, que trazia informações úteis e distração para a família, parece ter sido um dos poucos escritos domésticos presentes em sua infância.

Marina relatou o primeiro livro de histórias que ganhou da tia, contadora de histórias. Ela tinha sete ou oito anos e já sabia ler, entretanto, ao manuseá-lo sua reação foi de desapontamento porque o livro não tinha ilustrações. Motivada pela capa do livro que tinha uma figura, a expectativa se desfez assim que folheou e percebeu que não havia ilustrações. Embora o pai e a mãe de Marina fossem leitores mais assíduos, e em sua casa houvesse mais impressos, seus primeiros contatos com os escritos domésticos que marcaram sua formação leitora mostra sua decepção com o livro para crianças sem ilustrações.

Outro espaço institucional revelou-se importante na formação leitora dessas mulheres: a igreja e sua influência por meio das leituras religiosas.

Práticas de leitura e Igreja

A religião ocupa um lugar determinante nas manifestações culturais em nosso país. De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 34), “todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores e para apoiar numa produção multiplicada de livros de ensinamento, de devoção e de liturgia, os novos procedimentos exigidos pela

reforma religiosa”. Assim “A leitura [...] não encontra em si mesma sua finalidade, devendo antes alimentar a existência cristã do fiel, levado para além do livro pelo próprio livro, conduzindo, dos textos decifrados, comentados, meditados, para a experiência singular e imediata do sagrado”.

Nessa perspectiva, as leituras religiosas das professoras ocupam um lugar fundamental em suas vidas hoje, pois essas leituras inteiramente mediadas pela relação com Deus transformaram a leitura em uma experiência vivenciada no terreno do sagrado, que alimenta a fé responde às inquietações do cotidiano.

Leituras religiosas

Educadas na tradição da Igreja Católica, as professoras Marina e Valéria tornaram-se evangélicas e suas leituras preferenciais são de textos religiosos. A professora Clara conviveu com diferentes credos e manifestações religiosas e optou pelo catolicismo.

As leituras religiosas de livros de autoajuda e espiritualidade, de orações, e, sobretudo, da Bíblia são as leituras preferenciais das professoras. A oralização é uma característica marcante em suas leituras de devoção, assim como a recitação de cor. Segundo Silva (2008, p. 94), “a oralidade parece guardar em sua essência um gênero que só resiste pela palavra viva, pelo trabalho do pregador [...] a leitura da Palavra Divina mantém uma relação direta com a oralidade [...] divulga um modo de entendimento e produção de sentido específico”, que serve de conduta para a vida cotidiana.

Situações de leitura, escritos e objetos de leituras religiosas

Valéria frequentava a Igreja Presbiteriana, mas fora criada na tradição da Igreja Católica. Ela acompanhava um programa semanal de rádio que transmitia ensino religioso da Igreja Católica às escolas públicas da cidade. Na sala de aula, ouvia e lia as lições com apoio de um livro didático. Práticas de leituras religiosas que ela conhecia na família, ao ouvir as histórias bíblicas contadas pelo avô, a figura do pai lendo a Bíblia e, sobretudo, as leituras de devoção do avô.

A motivação para leituras religiosas de Valéria vem da Igreja Presbiteriana. São leituras direcionadas aos fiéis, guias de conduta para a vida espiritual, para ela “leituras que dão sentido à vida.” Um exemplo disso é seu depoimento sobre o livro lido e relido nada menos que cinco vezes, “Deus trabalha no turno da noite”, em que, de acordo com a professora “um pastor que escreve dos Estados Unidos, e ele sempre começa com uma história [...] é uma leitura muito simples [...] e eu volto sempre”.

A autoridade inquestionável de que se reveste o pastor ao comunicar-se com seus fiéis, por meio de um texto simples, de fácil compreensão, através de pequenas histórias, ia ao encontro de Valéria que via, na palavra do pastor, um modelo a ser seguido, tomando-o como guia seguro para sua vida no cotidiano. As múltiplas leituras que Valéria fez do livro revelam uma leitora de leituras intensivas, de livros religiosos, entre eles, a Bíblia, que tinham a finalidade de buscar respostas “para sua vida pessoal, para sua vida emocional e espiritual.”

Marina, também da Igreja Presbiteriana, ao se aposentar passou a dedicar-se ainda mais aos serviços voluntários de sua igreja. Mesmo tendo voltado às atividades profissionais,

continuava prestando trabalho voluntário com um grupo de mães da igreja em um hospital da cidade. “Todos os sábados à tarde, a gente vai só no SUS, são pessoas menos favorecidas. A gente leva a Palavra, escuta todo mundo e nós levamos a palavra de Deus”. O trabalho voluntário de visita aos doentes tinha como ferramenta a Palavra Viva do Evangelho, assentado na oralidade, prática muito comum na Igreja, perpetuada nas leituras de devoção e na pregação da Palavra que continua viva na voz das leitoras deste estudo.

As leituras religiosas das professoras mostraram maneiras de ler e objetos de leitura que atravessaram séculos, modificando-se à medida que foram sendo apropriados em tempos e lugares diferentes por diferentes leitores. Alicerçadas na prática religiosa, as leitoras, pelo exercício da espiritualidade e fé em Deus, mantêm com os escritos religiosos e os objetos de leitura uma relação de devoção, expressa em leituras intensivas, quase sempre oralizadas, às vezes partilhadas, incansavelmente repetidas como parte fundamental de suas práticas de leitura cotidianas. Certamente eram as leituras que denominei de *sobrevivência*.

E a leitura na escola, que sentido teria para as professoras? No tópico que se segue passo a analisar os relatos sobre a leitura na escola, as práticas escolares a que foram expostas: a alfabetização, os objetos de leitura e os escritos escolares.

Práticas de leitura e escola

Tornamo-nos leitoras na sociedade, mas é na escola que aprendemos a ler e a escrever, nela aprendemos protocolos de leitura que disciplinam nossas maneiras de ler.

Entretanto, é preciso salientar que não há uma divisão dicotômica entre práticas de leitura dentro da escola e fora da escola, pois as mesmas práticas que circulam na sociedade, circulam também no interior da escola, embora a escolarização da leitura muitas vezes escamoteie as práticas de leitura de professores e alunos.

Leitura e alfabetização

O alfabeto é uma espécie de passarela entre o oral e o escrito. A passagem da escrita ideográfica para a fonética implicou na redução do número de signos substituída pelos sons em número limitado, desobrigando a passagem pelo sentido, uma vez que se criou um quadro de correspondências entre significantes escritos e significantes orais. Entretanto, “as relações biunívocas entre os elementos escritos e orais não obrigam a considerar a língua escrita como uma mera duplicação do oral.” (BAJARD, 1994, p. 21). São, portanto, duas maneiras de ver a escrita alfabética. De um lado, as relações entre a língua escrita e a oral; de outro, o alfabeto composto por um pequeno número de figuras gráficas possibilita à escrita ser autônoma em relação à linguagem oral.

Entendo que a escrita e o oral caminham lado a lado, e as práticas de ensino-aprendizagem da leitura na escola se defrontam com estas duas visões, ao mesmo tempo paralelas e imbricadas.

Os escritos escolares e as maneiras de ler

Para Hébrard (1996, p. 37) “na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no

domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato”. Portanto, o ato de ler é um processo de produção de sentido, no qual as inferências do leitor apóiam-se mais sobre seu capital cultural que sobre a técnica de decifração. No encontro com o texto escrito, leitor iniciante deve refazer seu horizonte de referência, articulando três temas: trazer o campo cultural de origem de seu grupo de pertencimento, operar essas referências a partir das práticas escritas e aprender os signos escritos.

Quanto à escolarização das práticas de leitura, Chartier e Hébrard (1995) analisam a discussão generalizada da crise da leitura escolar, mostrando que a leitura funcional e a leitura consumidora de objetos culturais penetraram no espaço escolar, remodeladas pelas referências de seus mediadores, os professores. Se de um lado, a democratização da leitura levou ao abandono do patrimônio literário por leituras supostamente mais atraentes e urgentes, de outro, ela permaneceu no interior da escola como forma de trabalho. Entretanto para os Autores, “[...] a leitura-prazer só comparece à escola como convidada, mesmo que estejam lá todos os seus suportes.” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 577).

Na sala de aula de Valéria, em sua alfabetização, havia “cartazes, tinha as vogais, tinha em caixa alta, a escrita em imprensa, todos os tipos de letra, o alfabeto todo. Tinha uma estante de livros na sala, um armário com nossos materiais e uma estante do lado de cá que tinha livros, livros de história.” Só a professora podia manuseá-los: “ela pegava o livro, escolhia uma história e contava pra gente, trazia gravuras grandes, ia escrevendo no quadro e a gente ia fazendo a parte oral”. Entre o alfabeto na parede e a leitura de histórias pela professora, parece ter sido alfabetizada pelo método tradicional.

A alfabetização de Marina foi semelhante a de Valéria. A professora Marina relatou que “era a leitura oral, e era uma coisa muito profissional, *b* com *a*, *ba*, *b* com *e*, *be*... Uma coisa maçante”. Os textos eram passados no quadro e “você copiava textos enormes, quando você terminava de copiar o texto, já estava cansada, só pelo fato de tanto escrever. Tudo manuscrito, em silêncio, era cópia, muita cópia”. Repete-se na fala de Marina um discurso que evidencia o método tradicional pelo qual a professora aprendeu a ler.

Clara relatou que as práticas de leitura oral geraram muita dificuldade para ler com compreensão. Parece que só no ensino superior, Clara foi motivada a buscar novas maneiras de ler e teve acesso à leitura silenciosa, o que lhe possibilitou ler com compreensão.

Depois da quarta série, Valéria foi para uma escola pública grande, “a gente ia para a biblioteca, já tinha os livros, livros de português, já tinha todos os livros, cada matéria com seu livro.” Nas aulas de redação apresentava resumos e apresentações orais dos livros lidos. O primeiro livro lido para resumir foi Pollyana, mas Valéria lembrou-se de outros livros, “livros antigos de português, tinha textos longos de histórias longas, de uma, duas folhas”.

Valéria relatou que “aqueles livros, sabe, Bianca, Sabrina... nossa, eu era fascinada, no final de semana, eu pegava onze, doze livros daqueles” A professora levava os alunos para a biblioteca para lerem autores como Érico Veríssimo (1905-1975), mas “a gente pegava Bianca, Sabrina, punha capa no meio, então na hora que ela vinha a gente dava uma escapulida.”. As leituras não legitimadas foram lembradas pela professora como suas leituras preferenciais na adolescência, leituras essas que tinham mais aceitação que as leituras obrigatórias estabelecidas pela escola.

A cartilha *Caminho Suave*, objeto de afeto

A cartilha *Caminho Suave* foi a principal referência de escrito na alfabetização das professoras. Na relação das leitoras com a cartilha, novos sentidos foram atribuídos, para além da materialidade do livro, transformando-a em objeto de afeto, pelo que representou na infância, e memória de leitura guardada no tempo. Segundo Goulart (2009), na relação entre o leitor e a leitura, o objeto-livro impregnado de passado assume papéis e funções distintas, representações que lhe são acrescentadas por outros sentidos a ele atribuídos com o passar do tempo.

Clara referiu-se à cartilha com admiração: “eu amava aquela cartilha, amava”. Por que Clara manifestaria tal apreço à cartilha, a cujo método fazia restrições? O apego ao livro-objeto não se relacionava ao método, pois a cartilha representava para a professora um tempo de infância e de escola, ocupando um lugar privilegiado em sua memória de leitura, de valor inestimável nos primeiros contatos que teve com a escrita, ritual de passagem do mundo da não-escrita para o mundo da escrita.

Marina também manifestou seu apreço à cartilha ao dizer: “eu gosto tanto dessa cartilha Suave”. Foi alfabetizada pela cartilha *Caminho Suave* e chegou até a adotá-la no início de sua atuação docente. Para ela, o método de alfabetização que a cartilha propunha era condizente com sua prática pedagógica na Educação Especial.

Nas lembranças da professora Valéria, a cartilha representou também a própria alfabetização. O objeto-livro é lembrado como mediador das primeiras leituras na escola. Para Valéria, a cartilha propunha “um ensino tradicional”.

Dois objetos de leitura se destacaram pela presença marcante na infância dessas leitoras e o valor a eles

atribuídos: a cartilha *Caminho Suave* e a Bíblia. Ambas se inscrevem no espaço da sociedade escriturística e remetem às relações entre oralidade e escrita, pois para Certeau (2008) vivemos em uma sociedade cada vez mais escrita, de forma a modificar e reformar suas estruturas tendo como referência os modelos escritos.

Considerações finais

Nas leituras em família, os recontos possibilitaram que as professoras desenvolvessem práticas de leitura/escuta de histórias contadas por pessoas da família. Figuras de leitores – pais, mães, avós, irmãos, leitores assíduos ou eventuais – que liam para se instruir, distrair, reverenciar e ensinar. Práticas de leitura em diversos suportes e gêneros textuais, em diferentes lugares e tempos, leituras que essas leitoras ainda não alfabetizadas se apropriaram ainda na infância. Na família, os leitores de devoção, com quem aprenderam as leituras de reverência, deixaram marcas em suas memórias: maneiras de ler que não passam pela decifração do escrito. No contato com os escritos domésticos, os livros de histórias se sobressaem, mas são os escritos sagrados que emergem com força na presença da Bíblia aberta, reveladora da Palavra Viva.

Na escola, predominaram as práticas de leitura assentadas na decifração do código alfabético que tiveram como principal suporte a cartilha, revelando as práticas tradicionais de leitura a que foram expostas nos primeiros anos de escolaridade. Práticas escolares de leitura que as professoras reproduzem aos alunos no Centro de Referência, onde atuam hoje. Resgatada como objeto de afeto e memória de leitura, a cartilha representa hoje a

infância dessas mulheres e sua passagem para o mundo da escrita.

As leituras religiosas se apresentam como leituras de sobrevivência das professoras, pela leitura da Bíblia podem ver o mundo de outro modo, enfrentar o cotidiano pessoal e profissional. Leituras intensivas de livros de devoção governadas pela relação com Deus, em que é preciso somente ouvir essa Voz. Leituras que mantêm uma relação direta com a oralidade: quando silenciosa, há uma Voz que fala, quando em voz alta, emerge na oralidade que ecoa desses escritos.

Dois objetos de leitura permaneceram no cotidiano dessas professoras-leitoras: A cartilha *Caminho Suave*, principal referência na alfabetização, ganha sentidos por elas atribuídos que não estão mais na materialidade desse objeto. Na memória de leitura guardada há tanto tempo, a cartilha foi embebida de outros sentimentos e valores: admiração, amor, beleza. O segundo objeto, a Bíblia, objeto de devoção, sempre reverenciada, ouvida no rádio, percebida nos gestos do avô que a folheava, ensinada pela avó que contava histórias bíblicas, lembrada como presença Viva na casa de infância, persiste ainda hoje nas leituras das professoras.

O estudo apontou que nos espaços institucionais da família, igreja e escola, as professoras vivenciavam práticas de leitura significativas lembradas como experiências marcantes e significativas no cotidiano. Práticas essas marcadas pela relação oralidade e escrita como aponte na introdução deste estudo.

Referências bibliográficas

- BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAVALLO, G. CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1999.
- CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRA, N. S. de A. *Anotações sobre uma leitora singular*. ALLE, Faculdade de Educação, Unicamp. 2003.
- GALVÃO, A. M. de O. BATISTA, A. Oralidade e escrita: uma revisão. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- GOMES, M. L. Vendendo saúde: revisitando os antigos almanaques de farmácia. In: *História, Ciências e Saúde*, v. 13, n. 4, out. /dez. 2006. Acesso em: 15/05/2009.
- GOULART, I. do C. V. *O livro: objeto de estudo e memória de leitura*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2009.
- HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar: Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. In: *Educación e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n.1. jan/ jun. 2001.
- SILVA, L. C. B. da. *Práticas de leitura na infância: imagens e representações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- VIÑAO FRAGO, A. *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Mimeografado. Tradução do Corpo de Tradutores. Universidade de Havana, 1935. (MIMEO).

Práticas de leitura: linguagem, ensino e gêneros

Ronaldo de Oliveira Batista
Luciano Magnoni Tocaia
Rosária de Fátima Boldarine

"A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo." (KLEIMAN, 2008, p. 13)

Introdução

Neste trabalho, discutimos a leitura em três aspectos que se configuram em permanente diálogo e evidenciam a linguagem como atividade estabelecida nas mais diferentes instâncias de comunicação entre leitor e autor, elementos muitas vezes em interação a distância, mas envolvidos em constantes produções de sentidos, contextualizadas social e ideologicamente, permitindo, dessa forma, a criação e recriação de ideias, posicionamentos, argumentações e significações.

A partir de uma perspectiva interacional de linguagem e seu ensino, em um primeiro momento, revemos algumas noções básicas sobre a leitura como atividade. Em seguida, o ato de ler será visto como espaço de atuação social, tendo em vista toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Encerrando nossas considerações, trataremos do texto, da leitura e do seu ensino, privilegiando a perspectiva dos gêneros textuais como norteadora do trabalho na sala de aula e na conseqüente formação de leitores.

1. Linguagem, texto e leitura

As práticas de leitura inserem-se em atividades linguísticas concretas que evidenciam a presença do homem na língua, como já apontava Benveniste em seus textos clássicos (1995). Sendo assim, antes de uma reflexão sobre o espaço da leitura em sala de aula na educação básica, começaremos com algumas considerações sobre a linguagem em geral e o modo como a leitura se insere nas ações linguísticas que empreendemos, a distância, porém instâncias também de interação entre autor e leitor.

Partir do ponto de vista mencionado acima é considerar, automaticamente, que a linguagem é uma capacidade abstrata característica da espécie humana e que, entre outras possibilidades, manifesta-se concretamente nas línguas naturais. Nesse sentido, entendem-se a linguagem e as línguas como instâncias de uma propriedade natural, particularizando o ser humano. No entanto, em meio a complexas relações entre cognição e linguagem, não se vê esta última apenas como produto de nossa constituição como espécie, mas também como elemento cultural e social, relacionado a produções de sentidos manifestados nas mais

diferentes formas linguísticas que um sistema de unidades estruturais e suas relações possibilitam.

O complexo social, cultural e histórico em que se situam os homens e sua linguagem implica uma relação constante que coloca em diálogo sistema linguístico, falantes, papéis sociais e contextos de interação, manifestando os mais diversos valores ideológicos, dos quais a linguagem está revestida a cada momento em que estamos envolvidos em um processo de enunciação. As línguas, dessa forma, manifestam uma dupla dimensão, recriando a cada ato linguístico processos da realidade e sentidos, em um jogo, essencialmente cognitivo, entre conteúdo e forma. A leitura, portanto, é uma das atividades desses jogos da linguagem contextualmente situados, efetivados em torno da enunciação e das manifestações discursivas transmitidas por meio dos textos, uma das vias de acesso material aos sentidos.

Os posicionamentos aqui assumidos partem da concepção de texto como espaço de interação entre os participantes de uma troca verbal, sujeitos constituídos pela linguagem, pela história, pela sociedade e pela ideologia. Num processo dialógico, esses leitores têm seus espaços de constituição e atuação construídos em torno das atividades de linguagem. Assim, o ato de ler é formado por elementos diversificados, mas complementares, que instituem um bloco complexo, que envolve leitura, material linguístico e sentido, como aponta Kleiman (2008). Ler é, assim, o estabelecimento de uma relação de sujeitos (autor e leitor) que interagem por meio do texto, produzindo os efeitos de sentidos, criados e recriados a cada ato em que se coloca a linguagem em funcionamento.

A leitura, portanto, é uma atividade de comunicação que evidencia que cada momento de contato entre autor e leitor,

muitas vezes isolados pela distância típica de muitos gêneros textuais da escrita, é um momento de comunicação e interação pela linguagem, em que estão presentes formas e impasses de um processo que permite nossa demarcação no espaço social e a nossa própria constituição como membros de um grupo. Partindo da noção de que se comunicar é se colocar num espaço discursivo (de uso socialmente situado da linguagem), ler é também produzir os mais diferentes efeitos de sentidos, ou seja, é se comunicar também de diferentes maneiras e possibilidades. Desse modo, há o distanciamento inevitável da figura de um leitor passivo, típica de uma concepção mecânica e estrutural da linguagem. A leitura não é vista como mecanismo desvinculado de seu uso, como se estivéssemos apenas decodificando quais são os elementos que compõem uma estrutura textual. Ler é colocar em funcionamento o jogo da linguagem, em meio a estratégias de uso da língua que procuram situar os falantes nas imagens discursivas mais apropriadas para os eventos comunicativos.

Nessa perspectiva, considera-se texto como unidade básica de comunicação, sem limites para sua extensão: desde uma frase socialmente contextualizada na interação verbal até um romance de mais de trezentas páginas, por exemplo; uma manifestação na modalidade escrita, como um bilhete, é um texto; uma troca verbal na modalidade oral, como uma saudação, também é um texto. Enfim, o elemento definidor do texto é o fato de ser uma forma de linguagem que estabelece referências, comunicação e expressão numa situação de interação verbal, por meio da escrita ou da oralidade, reconhecida pelos participantes da troca verbal, estabelecida face a face (como numa conversa informal) ou a distância (como numa leitura solitária) como

unidade com uma forma coesa e transmissora de diferentes efeitos de sentidos.

Privilegiamos, para as reflexões aqui estabelecidas, o texto escrito como objeto de observação e unidade do processo de ensino-aprendizagem de língua. Delimita-se, também, uma concepção discursiva, cognitiva e social do texto, no sentido de que é ele que garante a realização efetiva da língua e seus sentidos em espaços definidos de atuação nas diferentes esferas e imaginários sociais em que os sujeitos da linguagem se localizam. No entanto, se há variabilidade na definição de formato ou extensão do texto, não se pode ignorar o fato de que há uma propriedade essencial que faz com que um texto seja reconhecido pelos usuários de uma língua. Há uma competência textual em cada falante da língua portuguesa que o permite reconhecer um texto, recriá-lo, recontá-lo, reescrevê-lo. E isso ocorre porque todo texto manifesta, ou deve manifestar para que seja visto como unidade textual, a propriedade da textualidade.

Essa propriedade define que um texto deve ser constituído de forma organizada a partir da presença de unidades lexicais e gramaticais em permanente relações sintáticas e semânticas, que formam a estrutura de um texto, como um sistema harmonioso de relações entre suas partes. Um texto, então, precisa apresentar coesão textual, revelada pela relação entre os elementos linguísticos que o compõem. No entanto, um texto também não é visto como tal apenas pela sua estrutura interna, pois ele deve possuir, como outro elemento da textualidade, a propriedade da coerência textual, uma unidade de sentido capaz de ser reconhecida pelos participantes da interação verbal. Na constituição da unidade de sentido dos textos, as relações com outros textos (diversos modos de intertextualidade) são importantes por

configurar uma trama discursiva em que sentidos se projetam e se estendem além de uma materialidade específica, atingindo, portanto, a dimensão social do texto, veiculador contextualizado de intenções, argumentações, posicionamentos e ideologias.

Nesse sentido, a unidade textual apresenta uma dupla face, uma vez que é um objeto linguístico em sua materialidade e também uma forma de interação, a partir do momento em que produz efeitos de sentidos entre seus usuários. Por isso é que algumas teorias definem duas categorias: o *discurso*, como a produção de sentido contextualizada nas formas de atuação na interação verbal por meio de um texto; o *texto* efetivamente falando, visto, então, como forma linguística, materialidade essencialmente definida pelas relações gramaticais e organizações lexicais. O discurso precisa do texto, pois os sentidos estabelecidos numa troca linguística precisam ser manifestados por uma materialidade; e o texto não existe apenas para ser uma materialidade, mas sim para manifestar sentidos que são variáveis. Sobre essa relação é importante lembrar que um mesmo texto, uma mesma forma, pode apresentar diferentes sentidos, dependendo do contexto em que é utilizado e também de quem são os usuários desse texto.

É possível, assim, observar o texto em duas perspectivas: uma que o considera em suas relações contextuais e situacionais; outra que o dimensiona em suas relações cotextuais (relações internas dos elementos que formam a estrutura material do texto). Desse modo, há, de fato, uma dimensão microtextual, verificada por meio da materialidade em torno de processos de coesão e coerência (esta, nessa dimensão, resultante das relações lexicais e gramaticais), e uma dimensão macrotextual, verificada apenas quando o texto atua efetivamente num processo

comunicativo real (nessa dimensão é que assumimos o fato de que o sentido de um texto é sempre variável, pois múltiplas são as possibilidades de sentido para uma forma linguística contextualizada em seu uso).

No processo de ensino-aprendizagem, como preconizam diretrizes contemporâneas para o ensino de língua portuguesa, o texto não representa mais o componente da linguagem que durante muito tempo ficou marginalizado, diante do império estruturalista da forma e da observação de unidades e relações descontextualizadas do processo comunicativo de que fazem parte. O texto passou a ocupar lugar central no ensino, em articulação com um direcionamento de modos de tratamento da língua em sala de aula que objetivam a formação de um aluno consciente de seu papel na sociedade, uma vez que deverá compreender múltiplas formações de sentido dos usos contextualizados da língua, inserida em relações cognitivas, históricas e ideológicas que fabricam e autorizam leituras dos textos, repositórios dos recursos do sistema linguístico e meios de acesso a manifestações discursivas socialmente estabelecidas. Na articulação do código e do sentido, nas tramas textuais e discursivas, *"o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino da língua"* (KLEIN, 2009, p. 70).

Cabe lembrar, no entanto, que a presença do texto na sala de aula não deve manter a visão que hoje é ainda corrente: textos em livros didáticos servindo apenas de apoio para discussões e exemplificações gramaticais, na famosa definição do texto apenas como pretexto para outras discussões. O lugar do texto deve ser o de espelhar relações sociais e formas de ação linguística, e não o de figurar como pseudotexto esvaziado de sua função social, como elemento ideológico e articulador de sentidos e unidades linguísticas.

Parte-se, então, do princípio de que a atividade da leitura implica, para o leitor, a percepção e a compreensão de duas instâncias textuais: uma que projeta o leitor num universo linguístico, no mundo da língua e seu sistema; outra que projeta o leitor no mundo do uso da língua e seus efeitos de sentidos, derivados de uma prática de linguagem contextualizada, pois *"um texto não tem sentido por si mesmo, mas graças à interação que se estabelece entre o conhecimento apresentado no texto e o conhecimento de mundo armazenado na memória do interlocutor"* (GUIMARÃES, 2009, p. 17).

Para que essas instâncias textuais sejam alcançadas, as atividades de leitura devem estimular, ao lado das atividades de compreensão dos sentidos textuais, a formação de um leitor crítico que se distanciará do imaginário de mero decodificador de sinais linguísticos. Há, portanto, um sujeito do ato de ler, e não mais um receptor de ideias e de intenções produzidas por um emissor autônomo, deslocado de um processo de interação verbal.

Uma perspectiva como essa, dialógica por natureza, define uma compreensão da leitura como colocar em atuação conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. O ato de ler deve levar em conta a ação do leitor que, de posse de seus conhecimentos, reconstruirá o texto, suas intenções e formas e, então, passará à tarefa de percepção dos efeitos de sentidos, a partir do que o autor propôs (cf. KOCH, 2002). Desse modo, é preciso considerar que as atividades de leitura exigem mais do leitor, que deve colocar em jogo, nessa atividade de interação que passa a ser o ato de ler, experiências e conhecimentos não apenas linguísticos. Ainda é importante lembrar que se o leitor constrói sentidos (a partir das sinalizações do texto), não se fala de um único sentido textual, mas de uma gama variada de sentidos, de leituras possíveis, empreendidas pelo leitor,

por meio de seu conhecimento da língua, de mundo e das contingências das diferentes situações em que o texto exercerá seu papel de articulador da interação verbal.

Em um processo contínuo, que se inicia na sala de aula e se entende na própria formação de um leitor crítico ao longo da vida e das práticas de leitura, o contato com os textos deve propiciar aos alunos o reconhecimento de sua língua como o instrumento que pode permitir o acesso ao mundo dos sentidos e da argumentação por meio da linguagem, possibilitando, ao mesmo tempo, um contato frutífero com meios de comunicação, atividades culturais, dialogando com um complexo ciclo que deve ter como objetivo, mais que tudo, a formação de indivíduos que possam perceber o mundo e a realidade como parte de sua própria constituição como ser humano e membro de uma sociedade.

2. Práticas de leitura na ação escolar

Muito se discute na sociedade em geral e, de modo particular, em meios ligados à educação a respeito da falta de leitura ou das dificuldades de leitura do brasileiro. Essa é uma questão que suscita diversas pesquisas, solicitadas tanto por órgãos públicos como por órgãos privados. Os resultados são sempre muito divulgados e, geralmente, insatisfatórios.

Embora nas últimas décadas a má situação tenha sofrido uma perceptível melhora, os dados ainda são desoladores. Segundo pesquisa intitulada Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo instituto Pró-livro (2010), 17%, dos entrevistados não compreendem o que leem: 7%, não têm paciência para ler e 11%, não têm concentração. Todos esses problemas dizem respeito a habilidades que são

formadas no processo educacional. Esses dados somam 42% do universo pesquisado⁸.

Ainda segundo a mesma pesquisa, as dificuldades declaradas configuram um quadro de má formação das habilidades necessárias à leitura, o que pode decorrer da fragilidade do processo educacional. Para superar esses problemas, seria necessário um esforço significativo por parte do poder público na formação e aperfeiçoamento de professores de modo geral e os de língua portuguesa em particular. Estes vistos como mediadores especiais nas práticas de leitura.

Dessa maneira pode-se dizer que a questão da aquisição da prática de leitura é, ainda, responsabilidade da escola, principalmente em um país como o Brasil, onde o acesso a livros não é tão democrático, considerando a presença e eficácia de espaços públicos de leitura, por exemplo. Portanto, não é possível pensar sobre questões que envolvam práticas de leitura e linguagem sem se abordar formas como essas práticas são desenvolvidas nas escolas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) – documento produzido com o objetivo de criar referências para educação em nível nacional –, a linguagem deve ser pensada como a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, sendo a produção de sentido a principal razão de qualquer ato de linguagem, considerando relevante observar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. Dessa forma, reiterando posicionamento já apontado, o que se percebe é que a

⁸ Os dados podem ser consultados no site www.prolivro.org.br, acesso em março de 2012.

linguagem, incluída a leitura, deve transpor apenas o nível decodificador e fazer parte das práticas sociais do educando.

Embora o texto dos Parâmetros Curriculares indique a preocupação com questões que envolvem a linguagem numa perspectiva mais dialógica e social, o que se pode observar, ainda, em muitas escolas é a falta de discussão que considere aspectos relacionados à produção social da linguagem e, conseqüentemente, à prática de leitura.

Nas últimas décadas, diversas políticas públicas vêm sendo desenvolvidas a fim de tentar minimizar os problemas referentes à prática de leitura nas escolas públicas e, também, para incentivar a aquisição de livros. Entre elas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Além de programas específicos de leitura, outras reformas têm acontecido, porém, pelos índices apresentados em avaliações externas, pouco se tem avançado. Uma das razões que talvez possa explicar o pouco avanço que se tem conseguido é que, como afirma Azanha (1995), existe no Brasil um vago saber sobre as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas, seus problemas de ensino-aprendizagem e um desconhecimento das instituições escolares.

O desconhecimento de que fala Azanha pode advir de uma falta de planejamento mais amplo das políticas educacionais. A partir dos anos 1970, observamos uma necessidade cada vez maior de democratizar o acesso à escola, mas essa ampliação da presença de alunos de diferentes classes sociais no ambiente escolar não veio acompanhada de mudanças, também necessárias, nas relações existentes entre os espaços institucionalizados e a

nova comunidade escolar. Com o acesso restrito, aqueles que conseguiam maior escolarização já apresentavam diferenciais que possibilitavam melhor acompanhamento das exigências formais da escola. A exclusão estava posta e era encarada com naturalidade. Contudo, diante da nova clientela ampliada, os programas institucionais não têm apresentado mostras de solucionar os problemas encontrados na alfabetização e no letramento; problemas que prosseguem durante todo o ensino fundamental e médio.

Dessa forma, a escola, que para muitos é o único lugar de contato com a leitura e os livros, não consegue realizar plenamente o seu papel. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2009, ainda se tem no Brasil 21% da população no nível rudimentar de alfabetismo (capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares); 47% no nível básico (leem e compreendem textos de média extensão, realizam pequenas inferências); e apenas 25% no nível pleno (leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses). Esses dados configuram uma realidade distante do ideal para um país que se pretende em pleno desenvolvimento.

Como já apontamos, é bastante comum em muitas escolas que a questão da leitura seja tratada apenas como decodificação do texto, vocalização ou como suporte para localização de informações, sem articular os livros com a história, a sociedade e a cultura. É impossível diante de constatações como essas não procurar discutir a leitura para além desses aspectos, pois, pelos resultados apresentados nas pesquisas, pode-se perceber que esse tipo de tratamento da leitura não tem apresentado muitos resultados.

A leitura sempre envolve uma combinação de conhecimentos já adquiridos pelo leitor com o escrito propriamente dito, assim quanto menos se conhecer sobre determinado assunto, mais difícil se tornará a leitura. Uma leitura que seja significativa deve ultrapassar a decodificação mecânica e envolver a significação global do texto, buscando a atribuição de sentidos àquilo que se lê. Para que essa operação de atribuição de sentidos ocorra de maneira satisfatória é necessário que a escola propicie aos alunos os subsídios necessários que contribuirão para o entendimento dos textos e que os mesmos passem a fazer sentido para o aluno. Uma das possibilidades para isso seria contribuir para o aumento do capital cultural dos educandos.

Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2001), a aquisição da competência leitora possibilitaria aos aprendizes acúmulo de capital cultural, que pode ser definido como o acúmulo de bens simbólicos, que propiciariam melhor movimentação na sociedade. O capital cultural pode existir sob três formas: incorporado (recebido por meio da família e das primeiras relações sociais); objetivado (aquisição de bens culturais como livros e obras de arte); institucionalizado (materializado por meio de diplomas escolares). Dessa forma, podemos inferir que o trabalho com leitura deve envolver o todo da escola numa prática em que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira a contemplar os objetivos propostos e transformar a leitura em um meio que concorra para a aquisição de saberes que poderão ser utilizados pelo aluno em suas relações sociais.

As crianças oriundas das classes populares, a maioria em nosso país, têm dificuldades de assimilação da cultura abstrata, formalizada, de dominar um conjunto de referências culturais e linguísticas, de se relacionar com um

modo específico de saber. Isso decorre da falta de familiaridade com a cultura socialmente imposta. Os filhos de classe média e mais especificamente os de classe alta, por viverem nesse tipo de ambiente, por terem contato com livros, obras de arte, por viajarem, assimilam com mais facilidade esses conteúdos. Conseqüentemente seu desempenho será melhor. No senso comum fica reforçada a ideia de dom, de aptidão. Bourdieu questiona a ideia de inteligência como dom natural, como se alguns fossem “abençoados” e outros não, aí entra a questão do capital cultural, que pode ser adquirido, e a escola deveria dar conta de suprir o que não se tem no momento anterior à entrada do aluno no espaço escolar.

O resultado do fracasso nas avaliações que envolvem a leitura não deve ser atribuído ao que o aluno é e sim ao que ele não tem. Contribuir para o aumento do capital cultural dos educandos, propiciar aos alunos a percepção de que a leitura é mais do que apenas vocalização e decodificação, estimular a visão da leitura como prática social são ações pontuais que poderiam favorecer o avanço da produção de conhecimento para todos. Os instrumentos de ensino da leitura devem ser pensados como meios de produzir cidadãos conscientes de seu papel, receptores e produtores de sentido, numa relação dialógica com o meio em que estão inseridos.

Numa discussão sobre aquisição de linguagem e formação de leitores plenos, é importante levar em consideração a relação estabelecida com os livros e os materiais escritos nas escolas. De acordo com Bourdieu (2004), o que normalmente se define como leitura é, na verdade, o produto das condições sociais que produziram leitores. Assim, a escola parece reproduzir o que socialmente é imposto, pautando suas estratégias de ensino

na reprodução de modelos estruturados na sociedade. Desse modo, a escola, a serviço do Estado, infelizmente parece cumprir um papel equivocado, tanto no que diz respeito à precária alfabetização de um número cada vez maior de pessoas, quanto à manutenção do *status quo*. Ainda estamos, portanto, longe do que se aponta como o caminho adequado para um ensino de língua portuguesa ancorado nas práticas de uso da linguagem, mirando um intenso contato com os textos vistos como unidades contextualizadas, a partir, por exemplo, do direcionamento de perspectivas para o trabalho com os diferentes gêneros textuais.

3. Gêneros textuais e o ensino de leitura como atividade social

A compreensão de um texto não se dá de forma isolada e nem como uma atividade natural. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Ao depararmos com pessoas que leem textos, porém não os compreendem, verificamos que ler é ação linguística e cognitiva. Assumimos, então, que o ato de ler caracteriza-se como uma forma de agir no mundo, denominada de agir social, em uma perspectiva de inserção relacionada ao outro em uma cultura e ou sociedade.

No que diz respeito à atividade de leitura, em alguns dos quadros teóricos dos estudos atuais, percebemos que ela é encarada como prática social comumente associada a questões de letramento. A prática de leitura liga-se, assim, ao contexto situacional, com especial atenção à história dos participantes, ao lugar no qual eles se encontram, às questões relativas aos graus de formalidade e informalidade das relações e aos objetivos desencadeados pela atividade de leitura, variando segundo o grupo social.

O leitor deixa de ser, nessa perspectiva, o dono do texto e passa a operar sobre conteúdos e contextos socioculturais diversos, com os quais está confrontado diariamente em suas práticas sociais. Passa-se, portanto, de uma vertente cognitiva, ligada a questões textuais e a faculdades mentais do leitor, concebendo-o como sujeito ativo mobilizador de conhecimentos pessoais, para uma vertente interacional, que, ancorada em teorias enunciativas e na análise crítica do discurso, sugere um paradigma voltado às questões de interação, discurso e gênero.

Acreditamos que, se a língua define-se como ato interativo que se distancia de um trabalho voltado apenas à forma, o texto é, portanto, um evento comunicativo que se dá, justamente, na relação interativa e na sua situacionalidade. Assumimos, dessa maneira, que todo texto se realiza por meio de algum gênero textual.

Como mencionado por Bakhtin (2006) e retomado por Bronckart (2007), cada esfera da atividade humana elabora, em sua comunicação, tipos estáveis e diversificados de enunciados: os gêneros discursivos ou textuais⁹. Considerados formas estáveis de enunciados, os gêneros são instrumentos (cf. SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) que possibilitam a comunicação em situações habituais, estabilizando os elementos formais das práticas de linguagem. Eles não se caracterizam apenas, ou exclusivamente, por aspectos formais, mas por aspectos sociocomunicativos e funcionais. É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ferramentas

⁹ Ressaltamos que Bakhtin (1953/2006) nos fala em gêneros discursivos enquanto Bronckart (2007) nos fala em gêneros textuais e que adotaremos a postura metodológica da escola de Genebra.

sociodiscursivas que nos auxiliam a agir no mundo e a descrevê-lo, constituindo-o de alguma forma.

O trabalho com gêneros parece proporcionar o desenvolvimento do aluno no que diz respeito à sua autonomia no processo de leitura, visto que trata do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. Essas situações caracterizam a interação social, incorporada nas práticas languageiras pelos gêneros textuais.

Projetos pedagógicos que tenham por base os gêneros textuais devem contemplar atividades de leitura que procurem desenvolver conteúdos com finalidades específicas, tais como encontrar uma informação, fazer um fichamento, resumir, sublinhar trechos essenciais de um texto, entre outras; preconiza-se, no entanto, que, no trabalho de elaboração dessas atividades, não se contemplem apenas atividades simplificadas de reconhecimento e decodificação linguísticos, como já salientado. Cabe ao professor estabelecer um caminho que possibilite ao aluno praticar tais comportamentos responsivo-ativos, servindo-se de diversas estratégias de acordo com o gênero textual com o qual seja cotejado.

Uma das críticas ao trabalho na perspectiva sociointeracionista dos gêneros é a sua inclusão demasiadamente exagerada – geralmente para o trabalho linguístico - em materiais didáticos, sem que se desenvolvam a contento suas características enunciativas e discursivas. Julgamos que nem todos os gêneros se prestam ao trabalho de leitura na escola, visto que suas esferas de circulação, muitas vezes, se afastam de um possível trabalho em sala de aula ou nada acrescentam a uma discussão pertinente sobre determinado conteúdo.

Em nossa opinião, alguns gêneros textuais que se encaixam adequadamente a projetos pedagógicos de leitura

seriam notícias de jornais, carta do leitor, rótulos de produtos, HQ, piada, carta pessoal, bilhete, horóscopo, manual de instrução de equipamentos, contos, fábulas, notas fiscais, contratos, letras de música, verbete de dicionário, sinopse de filmes, quarta-capa de livros entre outros. As atividades de leitura devem levar em conta aspectos verbais e não verbais dos gêneros, as informações presentes ou ausentes dos textos, bem como a relevância de algumas informações em detrimento de outras. Um manual de instruções, por exemplo, é composto tanto de textos verbais quanto visuais, constituindo o denominado texto sincrético. Assim, levar em conta atividades de leitura que se concentrem apenas no texto verbal é uma atividade redutora no que diz respeito à compreensão desse gênero.

Para refletir sobre o uso dos textos na sala de aula, vamos propor uma abordagem da leitura em torno de gêneros textuais, com o objetivo de apresentar atividades pedagógicas que contribuam para que o aluno amplie sua capacidade de ler textos de forma mais consciente e crítica.

Geralmente, o material didático do qual o professor se serve na sala de aula é o livro didático. Uma breve análise dos livros aprovados no PNLD nos revela a existência de uma variedade de gêneros em seus capítulos¹⁰. Contudo, ao analisar as atividades pedagógicas propostas para o trabalho em sala de aula, verificamos que essa variedade não corresponde à realidade. A maioria dos gêneros é repetida e alguns parecem estar presentes apenas como pretexto para a explicação de algum conceito linguístico, tendo sua função comunicativa esvaziada, exatamente como

¹⁰ A presença de gêneros textuais nas unidades didáticas propostas pelos manuais escolares é critério de análise nas resenhas propostas pelo PNLD (cf. site do FNDE: www.fnde.gov.br)

apontamos no início de nossas reflexões. São poucas as atividades que trabalham o gênero de maneira sistemática, sendo os gêneros mais formais aqueles tratados em suas características básicas.

Uma das possibilidades de trabalhar qualquer gênero em sala de aula é elaborar o que Schneuwly e Dolz (2004, p.97) definem como sequência didática, ou: *“um conjunto de atividades escolares organizado de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”*. Uma sequência didática se desenvolve em etapas que foram descritas pelos autores da seguinte maneira: um momento inicial, chamado de **produção inicial**, no qual o professor diagnosticará as primeiras dificuldades a serem suplantadas pelos alunos e as representações iniciais possuídas por eles quanto ao gênero em questão. O trabalho tem base em Vigotski (2008), no sentido de que o autor, no estudo com crianças, defende que o aprendizado começa muito antes das crianças frequentarem a escola, e que qualquer situação de aprendizado com a qual elas se defrontem no âmbito escolar tem sempre uma história prévia. Schneuwly e Dolz (2004) recuperam, também, as chamadas zonas de desenvolvimento da teoria vigotskiana, a primeira nomeada zona de desenvolvimento real (produção inicial definindo-se pelas primeiras representações sobre determinado gênero) e a última, zona de desenvolvimento proximal (produção final possibilitando entender o curso interno de um desenvolvimento).

Sem a profundidade desejada e cautelosamente resumindo o processo de desenvolvimento da sequência, diríamos que a produção inicial é fundamental para ter acesso às primeiras representações que os alunos possuem da atividade futuramente desenvolvida. Acredita-se que quanto menor seu contato com o gênero trabalhado, menor

seu poder de ação. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os alunos conseguem, no entanto, mesmo que insuficientemente, desenvolver textos orais ou escritos que correspondam à situação apresentada. Essa etapa se resume em uma amostragem para o professor do caminho que os alunos ainda precisam percorrer, tendo esse processo a essência da avaliação formativa.

Um segundo momento caracteriza-se pelo desenvolvimento de **módulos**, ou seja, momentos nos quais o objetivo principal do professor é identificar os problemas iniciais dos alunos da fase anterior para, em seguida, instrumentalizá-los na tentativa de solucionar os eventuais problemas apresentados. Não há um número definido de módulos, eles podem variar em função do movimento geral da sequência didática. A reescritura dos textos na busca por uma adequação cada vez mais coerente ao gênero proposto é prática corriqueira no desenvolvimento desse segundo momento.

Um terceiro momento, a **produção final**, define-se como a última etapa da sequência didática; aqui, o aluno coloca em prática todo o conhecimento adquirido durante o trabalho desenvolvido nos módulos. Cabe, nesse momento, a realização de uma avaliação somativa e não apenas formativa no intuito de verificar os pontos essenciais supostamente aprendidos pelos alunos no decorrer do processo. Isso lhes confere maior autonomia, visto que passam a controlar sua própria aprendizagem, sabendo o que fazem, como fazem e por que fazem. Deverão estar aptos, portanto, a regular formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que este venha a ser produzido.

As atividades de uma sequência didática privilegiam, na verdade, o desenvolvimento das capacidades de linguagem

(cf. SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) necessárias à leitura e/ou à produção de textos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação, de uma forma não teoricamente aprofundada, caracterizam-se pelas representações que se tem sobre o contexto e a situação de produção do gênero em questão, já que este deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico e a um objetivo específico. De maneira geral, estão inferidas em respostas a questões do tipo: de que gênero de documento se trata?; quem escreveu o texto?; para quem?; por quê?; onde este texto é veiculado?; o que você sabe sobre esse tema?; você alguma vez já preencheu um documento desse tipo?; você teve dificuldades, por quê?; em que condições esse gênero circula na sociedade?

As capacidades discursivas tratam da infraestrutura geral de um texto, de um plano global organizado pelo autor em virtude da temática desenvolvida pelo gênero. Em atividades de leitura, devem-se observar questões relativas às escolhas vocabulares, à presença da linguagem verbal e não verbal, à seleção de informações presentes no texto e sua disposição, aos tipos textuais organizadores do gênero, fotos, gráficos, fonte, tamanho da fonte, cores, diagramação, enfim, a elementos que contribuem para conhecer um texto em suas condições reais de circulação.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas se encarregam de verificar questões referentes aos elementos linguísticos disponibilizados pelo autor na produção de seu texto. Aspectos relacionados às operações de textualização (coesão e coerência), aos mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes, às modalizações, às características das orações e dos períodos e à escolha de itens lexicais possibilitam ao leitor entender de maneira aplicada, no texto

lido, o que a escola faz, comumente, ao propor atividades separadas dos textos, em exercícios de verificação ou controle.

Isso posto, julgamos que um projeto pedagógico em que o ato de ler seja desenvolvido nesse princípio possibilitará o desenvolvimento da criticidade dos alunos, além de contribuir para que as aulas de leitura sejam menos monótonas e muito mais performáticas, no sentido de entender a língua em seu aspecto dinâmico.

Referências bibliográficas

AZANHA, José Mário Pires. Comentários sobre a formação dos professores em serviço. In: Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1953].

BENVENISTE, Emile. Problemas de linguística geral I. Trad. de M.G. Novak e M.L. Neri do orig. francês de 1966. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência – Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007

GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIN, Lígia Regina. Fundamentos teóricos da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Iesde, 2009.

KOCH, Ingedore V. Desvendando os sentidos dos textos. São Paulo: Cortez, 2002

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Site: www.prolivro.org.br

O pedagógico Suplício do Tântalo: Leitura e Literatura na sala de aula

Nefatalin Gonçalves NETO

Se, por e não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (Roland Barthes), 1977, p. 90.

Cada sociedade gera e busca satisfazer suas próprias necessidades materiais assim como suas necessidades intelectuais. Estes dois aspectos, o material e o intelectual, são condensados quando o social produz conhecimento e o apresenta enquanto forma elaborada. Essa engrenagem existe, enquanto tal, para a própria subsistência da sociedade. Necessitada de ser conservada e transmitida de geração em geração, é a escola que tem o papel fulcral de transmitir tal produção por meio de seus métodos e técnicas.

A pluralidade de conhecimentos e de possibilidades obriga a instituição escolar a possuir diversas áreas de ensino e conhecimento, sendo a literatura um desses bens penhorados. O acesso ao aprendizado da literatura é um dos múltiplos desafios da escola e deveria de ser o mais valorizado e exigido pela sociedade, pois, como demonstra nossa epígrafe barthesiana é a literatura, junto com outras formas de expressão artística, que propicia o desenvolvimento integral do homem. Ela, enquanto produção elaborada, possui a capacidade de, para além de refletir e desvelar as necessidades sociais, formar o homem

esteticamente, humanizar o sujeito que a mantém em produção/circulação, pois a literatura

(...) tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que realmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 2004, p. 177).

Dessa forma, a literatura percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico e desenvolve o senso crítico do ser humano.

Como nos elucida Cândido a literatura, enquanto processo cultural, não é um brinquedo útil para ser usada como forma de entretenimento, ela é formadora de consciência dentro da sociedade e princípio de estruturação dessa consciência em relação ao mundo que a cerca. Necessária, a literatura expressa e sana sua necessidade de ficção e fantasia do ser humano, impregnando a vida de sentidos e possibilidades. Ou, nas palavras do próprio teórico:

(...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que viva sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham a noite, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2004, p. 174).

Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo. Ela se torna, por esse mote, não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também criadora da consciência individual, a reguladora dos pensamentos e da ação, sejam estas próprias ou alheias. Entrementes a questão da formação cultural e de sua função gratuita de sanar nossa necessidade de ficção e fantasia, a literatura enquanto área de conhecimento se liga a outro processo, o de formar o ser humano enquanto atuante e interpretante da realidade em que vive. Na sociedade atual, marcada pela velocidade da informação e pelo avanço tecnológico/científico, pela globalização da economia, pela competitividade, pelo desemprego e a desigualdade social, o conhecimento e o domínio da leitura literária tornam-se condições imperativas para o ser humano exercer sua cidadania e intervir na realidade, modificando-a. Dessa forma, ler e escrever constituem-se ferramentas essenciais de uma criticidade libertadora.

Seguindo essa linha de pensamento, a escola hoje deveria ser o espaço privilegiado para a socialização do saber, onde a promoção de práticas educativas comprometidas com o “aprender a aprender” asseguraria aos alunos o domínio do conhecimento, priorizaria a interpretação da realidade e o processo cultural de uma sociedade; abordaria questões de nosso tempo e problemas universais inerentes ao ser humano e, por fim, permitiria momentos prazerosos de contato com a fabulação presente nos textos. Estruturada com vistas a um caráter formativo, o ambiente escolar

(...) é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para

o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Possibilitando a efetiva participação do sujeito na sociedade enquanto ser ativo e reflexivo, o processo ensinado pela escola deveria constituir-se em uma ferramenta que conduziria o sujeito a uma compreensão crítica daquilo que o cerca. Entretanto, a configuração do ambiente escolar neste início de milênio não traduz essa responsabilidade. Se focarmos nosso olhar para a escola, notaremos que esta ainda não possui um acervo básico e indispensável que promova a circulação de uma literatura de “alta” qualidade e de expressão “humanizante”. Seus espaços de leitura não são valorizados e não há um empenho visível que promova sua melhoria.

Um trabalho que se poderia elencar como valorizador do espaço de leitura na escola é a criação dos professores mediadores de leitura. Contudo, estes, que deveriam compartilhar seus conhecimentos literários, ensinar a capacidade de leitura interpretativa de mundo e transmitir ideia de que a leitura amplia fronteiras, acabam tendo uma participação segunda e pouco reluzente na vida ativa da escola. Temos, então, a entrada em cena de uma antiga proposição já desgastada por diversos teóricos que estudam a relação literatura e pedagogia: o profissional da sala de aula que lida com a leitura, mesmo possuindo tal função em relação às letras, não gosta de ler, não possui preparo teórico e metodológico para selecionar textos interessantes e não tem paciência para ouvir as leituras que os alunos fazem dos textos estudados ou que produziram. E essa falta de gosto é

justificada por dois motivos que tiveram sua gênese dentro de um contexto educacional brasileiro.

O primeiro deles está relacionado ao professor alfabetizador que incute nas crianças os primeiros gostos pela palavra escrita e lhe ensina a ler e a escrever. A formação deste professor foi, durante muito tempo, embasada por uma concepção tradicional, cujas práticas de ensino de leitura consistiam no uso da cartilha e de seus textos curtos, construídos por famílias silábicas. Tais textos, vazios de significação, passavam aos alunos a mensagem de que “ler na escola é diferente de ler fora dela”. Ou seja, os textos se constituíam em um amontoado de frases que não possuíam significação contextual e, muitas vezes, eram até contraditórios. Nesta concepção, o trabalho com leitura centrava-se unicamente na decodificação do texto. Por isso, a escola formou uma grande quantidade de leitores que, embora decodificassem, não compreendiam os textos que liam. Alguns destes alunos, com o passar do tempo, se tornaram professores e passaram a ensinar o mesmo (não)gosto que adquiriram pela leitura a seus alunos. Ao serem eleitos como professores de leitura, estes profissionais carregam consigo a marca de sua alfabetização precária, engendrando-a em seus discípulos.

Importa-nos lembrar que aqueles manuais de alfabetização que não valorizavam o texto e nem a capacidade do leitor foram alvo de numerosas críticas por parte dos pedagogos da década de 50 do século passado. Eles denunciaram o caráter ideológico deste tipo de produção (representação arcaica da realidade, estereótipos sociais), bem como os numerosos erros linguísticos que tais manuais apresentavam (confusão entre letra e grafema, entre som e fonema ou entre a frequência da letra e a do som). Os pesquisadores comprovaram que estes livros

usavam métodos de decifração centrados no código, absolutamente inadequados para levar a uma leitura visando à compreensão. Assim, notou-se que o processo de oralização da cartilha induzia à leitura mecânica, silábica, mais atenta na articulação dos sons que na compreensão das frases e textos. Os manuais de leitura pareciam ser mais um obstáculo que uma ajuda à aprendizagem e foram considerados responsáveis pela má *performance* das crianças oriundas deste tipo de formação.

Por outro lado, a forma de ensinar a ler destes manuais tornou o professor um ser passivo, que apenas repetia mecanicamente as informações, apenas um decodificador do código escrito, sem condições de interação com o universo letrado da criança. Já o aluno, ao avançar a séries em processo de estudo, recebia como instrução uma concepção de literatura enquanto processo retórico que incluía estilo e a erudição. Tal ensino exigia que os leitores “menos instruídos” tivessem contato com os textos clássicos como modelos do bem escrever. O problema desta proposta era que aquele contato não poderia acontecer de forma “integral” – já que induziria à emancipação e consequente questionamento por parte do aluno –, razão pela qual foram introduzidas as adaptações que expurgavam as matérias ou frases e reflexões “inconvenientes”. Dessa forma, ler, até aproximadamente a década de setenta, era decodificar sinais gráficos e ter decorado alguns modelos exemplares de clássicos gregos, latinos ou arcaicos e, se o aluno não gostasse de ler, era o professor o responsável por esse desgosto.

Em meados da década de setenta, esse processo de ensino-aprendizagem entra em crise e, por consequência, gera um colapso naquela concepção de leitura que este método concebia. Essa mutação foi consequência, dentre

outros fatores, do fato de a escolaridade primária ter se tornado, progressivamente, uma escola de massa. O *currículum* da escola se transforma uma vez que a educação infantil passa a ser disponibilizada a todas as crianças, mesmo não sendo obrigatória por lei.

Os processos decorrentes desta prática introduzem, na grade de conhecimentos teóricos do professor alfabetizador, os estudos sobre novas formas de entendimento da leitura – como as ideias de Paulo Freire, por exemplo – até, progressivamente, chegarmos ao conceito de letramento. Este conceito prioriza a noção de sujeito enquanto protagonista do seu próprio processo de aprendizagem enquanto leitor; um produtor que irá transformar as informações que recebeu em conhecimento próprio para melhor assimilá-la e/ou vivenciá-la. Diferente do método anterior, essa construção, feita pelo sujeito, não se dá no vazio, mas a partir de situações reais nas quais o protagonista age sobre seu objeto de conhecimento, pensa sobre ele, sendo desafiado durante a interação com outras pessoas, dando sentido às informações recebidas e buscando recursos em seus conhecimentos anteriores para avançar. O letramento parte do princípio de que o conhecimento não é gerado do nada, mas é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe.

Essa função primeva do letramento de ser um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita para usos utilitários levando em conta a capacidade de compreensão de textos escritos, mesmo que não se tenha domínio do código transpõe o conceito de leitura, em termos conceituais, de um domínio tecnológico – ser alfabetizado – para um domínio interativo – processo de construção com o mundo por meio da língua, tanto escrita quanto falada, a qual permite ao sujeito ampliar e rever sua

maneira de entender o mundo e representá-lo. Assim, o leitor crítico na perspectiva letrada não é apenas um decifrador de sinais, mas sim aquele que se coloca como co-enunciador, travando um diálogo com o escritor, sendo capaz de construir o universo textual e produtivo na medida em que refaz o percurso do autor, instituindo-se como sujeito do processo de ler. Dessa forma, uma prática de leitura efetiva na escola que tenha como base os fundamentos do letramento pressupõe o trabalho com a diversidade de textos para a leitura.

Esse mote da leitura de diversos gêneros, entretanto, causou um segundo problema, já que os mesmos receberam uma valorização demasiada em detrimento da leitura de textos literários. Tanto que a nova orientação para a utilização da literatura na escola, emanada dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN – e decorrentes da LDB 9.394/96 promoveu a intensificação dos livros paradidáticos, institucionalizando-os como instrumento de ensino e, de certo modo, propondo a substituição dos livros literários pelos paradidáticos. Assim, a LDB disseminou

(...) todo e qualquer tipo de texto [...] [como] unidade de ensino. De sorte que o texto literário é tratado em sua especificidade, ressaltando-se a necessidade de incorporá-lo às práticas cotidianas da sala de aula, como uma forma específica de conhecimento, conforme se lê nos parâmetros da língua portuguesa (...) (LDB, p. 38).

A normatização dos PCN dizia que “todo e qualquer livro” deveria ser tido como instrumento de ensino, de modo que a recomendação induziu o professor a ressaltar os diversos gêneros – jornal, revista, blog, carta de leitor, texto científico – e a esquecer o texto literário em sua especificidade, deixando-o fora das práticas cotidianas da

sala de aula. O texto literário virou pretexto para qualquer coisa, menos para ser lido; seu valor foi reduzido a *processo para* e não elemento capaz de sanar nossa necessidade de ficção e fantasia.

Por outro lado, os textos privilegiados na escola ainda são estranhos ao contexto vivencial daqueles que o leem, já que os professores, por falta de formação, usam os diversos gêneros como textos de reflexão gramatical, e não como fomentadores de arguição, reflexão ou representativos de nossa realidade linguística. Ou seja, o professor ainda não sabe qual tipo e nem como trabalhar com textos em sala de aula. E o antigo problema do desenvolvimento do gosto literário é preterido em favor de outros gêneros – que também são mal trabalhados na sala de aula. Assim, a leitura da literatura sofre um duplo baque: perde espaço para a diversidade textual e deixa de ser valorizada por si.

O segundo motivo da falta de desenvolvimento do gosto pela leitura em nosso contexto educacional que aludimos anteriormente está relacionado ao processo de formação do professor de língua portuguesa. Esse motivo se erige, exatamente, pela crise que, na década de oitenta, ocorreu nas Universidades de Letras em um âmbito quase que universal. Neste período, foi o constante questionamento dos valores dos cânones literários que acirrou uma discussão provinda dos estudos culturais. Estes, na esteira das reflexões de Hall (1999), entendiam as culturas nacionais e, por consequência, os cânones dessas culturas, como

(...) um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, 1999, p. 62).

Os estudos culturais surgem como uma resposta das ciências humanas à crise do modelo epistemológico surgido na modernidade. Essa resposta, reavaliando os processos da sociedade em seus âmbitos culturais e epistemológicos, trabalhará no sentido de valorizar as camadas e os grupos sociais menos favorecidos até aquele momento. Assim, é por meio da perspectiva da história e do multiculturalismo que se fortaleceram os estudos sobre os negros, as mulheres, os homossexuais e das minorias.

Na literatura, essa mudança perspectívica se dá quando tais estudiosos tomam o antigo cânone e o reavaliam por meio de uma soma do literário com a história, a sociologia e a antropologia. Ora,“(…) a palavra *cânone* vem do grego *kanón*, através do latim *canon*, e significava ‘regra’. Com o passar do tempo a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 61). Ou seja, os multiculturalistas colocam em xeque esse conjunto autorizado que afirmava, em seus elementos interiores, valores da classe que os elegeram como corretos.

Tal mutação da década de 80 acaba por apontar as deficiências da postura anterior e, por outro lado, recusam o que estava em voga até o momento. Os processos decorrentes desta atitude produziram uma confusão epistemológica no quadro escolar do país. Ao tomar os estudos literários como preconceituoso e negar seu cânone estético em favor de uma suposta pós-modernidade os estudos culturais acabavam por equiparar, por exemplo, os romances de Graciliano Ramos com os de uma romancista – desconhecida na época – como Marilene Felinto. Assim, estes estudiosos passaram a fazer leituras de panfletos sociais, da bíblia, de livros engajados de sociologia ao lado de um Homero e de um Dante, o que provocou uma mudança substancial no catálogo literário do

país. Logo vieram os defensores destes antigos cânones, tais como Bloom (*O cânone ocidental*) ou Calvino (*Seis propostas para o novo milênio*). Contudo, priorizando manifestações culturais em detrimento aos efeitos estéticos, a força dos estudos multiculturalistas foi tamanha que tomou as universidades do país, tendo como frente apenas os professores que buscavam na Literatura Comparada uma posição antípoda. Entretanto, a voz destes foram, muitas vezes, suplantada pelos novos campos de pesquisa e desenvolvimento como os estudos de Literaturas africanas ou os estudiosos da cultura, que sufocaram os elementos estéticos do texto com jargões do tipo hibridização, trânsitos e confluência, dentre outros. Assim, tudo era considerado em literatura, menos o texto propriamente dito e sua qualidade expressiva, tais como sua forma de expressão, processos retóricos, estilemas, etc.

Ora, essa transposição problemática dos estudos de literatura para os de cultura causou um grande problema na elaboração dos cânones literários e escolares do nosso país. Este cânone era – e é – uma espécie de diretriz para leitura de livros que ampliam o repertório do leitor, tendo como componentes de escolha e critério a existência socialmente relevante, somado à capacidade de ampliar as dimensões de mundo vivido e sonhado. Além de expressar uma forma carregada de significados que extrapolam o local e o temporal, ele existe de forma ampla, aberta sempre a novas e possíveis interpretações e carregada de um valor humano inafiançável. Se reportarmos-nos a transposição deste conglomerado significativo para a sala de aula, veremos que houve uma grande ruptura deste cânone com a instituição formadora e, por conseguinte, com os agentes de disseminação deste do conhecimento literário.

Historicamente, os professores da área de Letras formados até o final da década de setenta no Brasil receberam uma percepção clara de livros que possuem uma qualidade estética. Eles podem não ter lido Homero, Sófocles, Dante, Shakespeare, Cervantes, Flaubert ou Proust, mas ao menos conhecem e já leram alguma coisa de Gregório de Matos, José de Alencar, Machado de Assis, Mário de Andrade, Drummond, Cecília Meireles, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, dentre outros clássicos da literatura brasileira. Assim, os professores que possuíam tais conhecimentos tinham uma desenvoltura maior com o ensino da leitura, contemplando seus alunos com o ensino de escritores consagrados pelo cânone da historiografia brasileira.

Todavia, a ruptura realizada pelos estudos culturais instaurou uma confusão epistemológica no quadro escolar dos professores de língua portuguesa. O politicamente correto gerou professores que não sabiam quais obras ler, como trabalhá-las e, pior, que negavam muitas vezes o estético, ignorando qualidade, construção e significação. Dessa forma, os alunos formados na década de oitenta no Brasil perderam a referência de um cânone coeso que os orientasse. Essa falta de gosto expressa pelos professores contaminou os alunos e tornou-os, até o momento, sujeitos desligados de uma prática leitora que entenda o livro como espaço subjetivo, lugar em que a história funciona como uma ponte entre o real e o imaginário. A literatura passou a ser, muitas vezes, elemento lúdico em clara e potente desvantagem frente ao computador, televisão e outros eletrônicos da vida contemporânea.

Os livros literários perderam seu espaço para leituras em que a atualização e a reinterpretção do mundo inexistem. Foi negado ao leitor, por esses livros substituintes, questões

universais como os conflitos do poder e a formação de valores, induzindo aquele que lê apenas ao bom, ao belo e ao correto.

Esqueceram-se os produtores deste tipo de mercadoria que a literatura não é uma experiência necessariamente edificante, segundo os critérios valorativos vigentes. Ela humaniza como a própria vida, com sua complexidade e suas contradições apresentando, portanto, um caráter não-doutrinário, não-didático. Dessa forma, a Literatura efetivará sua função formadora no sentido de dar conta de uma tarefa comprometida com “o conhecimento do mundo e do ser” (CANDIDO, 1972, P. 74), representando um acesso às circunstâncias individuais mediante a “realidade” fantasiosa do escritor e cumprindo, assim, a finalidade implícita do estético: favorecer a emancipação pessoal. Em seu artigo *A literatura e a formação do homem*, Candido tenta mostrar “algumas variações sobre a função humanizadora da literatura” (p. 77), ou seja, a função primordial da literatura é a de humanizar o sujeito; e, enquanto humanizadora, ela subverte as estruturas e reconecta os elementos de cada conexão que subverte. Destarte, ao afirmarmos o valor estético do literário, não queremos dizer que os outros elementos sejam inválidos, mas apenas corroborar que a função primeira da literatura é estética para, posteriormente, ser qualquer outra coisa.

Essa falta de base leitora do professor causou um segundo problema: a questão da não centralidade do texto como objeto de ensino. Como nos respalda Todorov, “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (2009, p. 27). Assim, ao invés de estudar o objeto, a escola ensina seus alunos acerca do estudo das disciplinas. Deixando a literatura de lado, o professor muitas vezes ensina “os gêneros e os registros, as

modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa, etc” (TODOROV, 2009, p. 28-29), quando não, passa de uma perspectiva de produção para a de recepção. Este desvio aumenta a distância entre obra e mundo, já que “se quer percebê-la a partir de então em si mesma e por si mesma” (*Idem*, p. 53). esquecendo-se de que, mais que estrutura, a literatura “interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (*Idem*, p. 65).

Estes dois problemas precisam de tratamento adequado, repensando a questão de modo atrelado a uma forma de se ensinar que transponha a simples decodificação do explícito no texto verbal. Assim, caracterizar um cânone literário que permita ao professor letrar e, ao mesmo tempo, educar literariamente o aluno exige do profissional uma constante formação na área em que atua. Há, dentro da área de leitura e literatura, uma multiplicidade de estudos e pesquisas que procuram analisar os mecanismos subjacentes à produção de leitura, formação de leitores e ensino da Literatura na escola, sendo possível encontrar discussões importantes relativas à História da leitura, História cultural, Sociologia da leitura, Estética da Recepção, entre outros, que buscam operar transformações nesta área. Entretanto, se não houver um reprocessamento prático destes conhecimentos, cremos que as mudanças não chegarão.

Há a necessidade de se demonstrar ao professor que a literatura tem sentido em si mesma, que ela não serve de escopo. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários. Ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene,

dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Entretanto, além da questão da formação pessoal do professor, este necessita de um cânone em que o esquemático não seja priorizado em favor do literário. Ou seja, necessitamos de um grupo de livros que não sejam escolhidos por agradarem apenas aos adolescentes – como os romances de suspense (série *Harry Potter*) ou de ternura (série *Crepúsculo*), em que a denúncia social ou a construção satírica quase inexistem. Esse esquematismo em valorizar gêneros ao gosto do freguês demonstra, por parte dos órgãos responsáveis pela questão da leitura em nosso país, uma limitação. Tais acabam deformando os cânones em favor de uma agradabilidade para com o público.

Exemplo desta deformação são as seleções escolares de Machado de Assis. O livro *Cinco Histórias do Bruxo do Cosme Velho* – que chegou a ganhar o prêmio de melhor projeto editorial de 1995 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – por exemplo, apresenta quatro histórias cômicas do escritor carioca, mas que, do ponto de vista de sua obra, não podem ser consideradas como das melhores. Estas são escolhidas por seus caracteres de comicidade e rapidez, mas que não incentivam o leitor a persistir na literatura de Machado. Tais histórias são acompanhadas de um poema melodramático que é considerado por especialistas como um dos piores que o escritor produziu. Assim, essa coletânea produz uma visão distorcida do que Machado escreveu.

Ora, se como nos ensina Perrone-Moisés (1998, p. 61), “estabelecer a lista dos autores consagrados é uma prática tão antiga quanto a da escrita poética, e muito mais antiga

do que a que chamamos de literatura”, necessitamos de retomar urgentemente essa prática, tanto para que nossos alunos não se percam nos meandros desta falta de fontes de referências modelizadoras quanto para que os professores tenham uma coordenada ajustada para guiarem seus passos. Borges considera a leitura um prazer, uma felicidade e não uma aprendizagem ou um aperfeiçoamento cultural. Assim, o que precisamos é de resgatar este prazer por meio de um cânone, uma lista de leituras que não ditasse o gosto da leitura – já que sabemos que não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, de gosto literário, mas que elencasse um grupo de leituras pertinente para suprir a necessidade ficcional de nossos jovens leitores. O que propomos é uma *paideuma*, uma lista que tente, como a propôs Pound, encetar escritores inventivos. Tais escritores seriam, o que Newton é para a Física, ou seja, escritores “luminosos”.

Apesar de parecer pouco didático, o conceito de lista já havia sido sugerido por Pound quando este fez a mesma constatação que fizemos

da falência do ensino da literatura (...). Numa nota posterior, ele chama as instituições de ensino de “instituições para a obstrução da aprendizagem”. Segundo ele, em vez de ensinar as “belezas” esparsas da literatura, os professores deveriam preocupar-se com a literatura como um todo, ressaltando nesse todo apenas as partes fortes e os nexos significativos, os “pontos luminosos (...)” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 64)

Sendo assim, o *paideuma* é aquilo que deve ser ensinado, não apenas para se conhecer o passado, mas para uso do presente e do futuro. Ou seja, é uma proposta de organização do conhecimento que, àqueles que dela se

aproximarem, possam achar, o mais rápido possível, sua parte mais importante, não perdendo seu tempo com questões obsoletas. Orientando leitores-escritores, a *paideuma* propõe, como diz Pound (*Apud* PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 65), que “qualquer homem da minha geração pode oferecer aos seus sucessores como meios para uma nova compreensão”.

A proposição da *paideuma* serve, a um tempo, para eliminar o primeiro problema por nós elencados, a falta de motivação para o ensino da língua materna. Se tivermos professores com uma sólida formação leitora, estes passarão, com muito mais gosto e empenho, os ensinamentos da língua de Camões. Afinal, nada é mais prazeroso do que compartilhar aquilo que gostamos com o próximo. Por outro lado, a formação dessa *paideuma* resolveria o problema da formação dos professores de letras e dos mediadores de leitura, já que apresentaria aos mesmos um grupo de obras que dirigiriam suas escolhas e preferências, além de colocá-los em contato com os grandes nomes da literatura nacional e universal.

Sabemos que os caminhos da leitura não se resolvem tão facilmente com o levantamento de uma simples lista, mas sem a mesma não temos como articular estudos mais profundos de análise literária, não teremos base comparativa para elencar o que há de melhor na produção contemporânea e, principalmente, não possuiremos um caminho organizativo para seguir e nos guiar nos meandros da leitura e da literatura. A *paideuma* é um instrumento pedagógico que inicia essa transformação.

Dessa forma, orientados pela voz eminente de Ezra Pound, acreditamos que o retorno ao que há de substancial em nosso cânone é um – não o único, mas talvez o primeiro – passo que necessite ser dado para que possamos

aprimorar o gosto literário em nossas escolas e desenvolver a potencialidade leitora de nosso país, já que é no encontro como qualquer forma de Literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Entretanto, é necessário um crivo qualitativo como o cânone antes presente em nossa realidade para que o professor se guie e que possamos medir o desenvolvimento da forma literária em sua prática docente. Nesse sentido, a Literatura apresenta-se não só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias.

Assim, cremos como Zilberman (1994, p. 38) que “a escola e a literatura podem provocar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal”. Nessa perspectiva, o texto é uma espécie de *constructo*, fundamentado na interação entre o leitor e seu contexto de inserção sócio-histórico e desperta a criança para o fenômeno estético de forma plena. Ao ler um bom livro literário, essa interação permitirá uma conquista plena de liberdade dentro do mundo interpretativo, pilar para a ação crítica e reflexiva no mundo factual, além de alcançar sua maturidade leitora e escritora, desenvolver sua competência argumentativa, sanar sua necessidade de ficção e fantasia e, parafraseando Pound mais uma vez, propor novas formas de compreensão do mundo. Assim, notamos – e usamos destas palavras para, também, terminarmos nossas reflexões – que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos *nos pode dar*” (2001, p 77, grifos do autor).

Referências Bibliográficas

- BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BRASIL. *Lei n. 9.394: lei das diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Semtec, 1999.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Revista Ciência e Cultura*. 24, p. 73-9, setembro de 1972.
- _____. *Vários Escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. *Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *A terra em que nasceste*. Imagens do Brasil na literatura. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

Princípios e diretrizes de um discurso: a leitura e os leitores em manual destinado às bibliotecas públicas brasileiras

Danielly Vieira Inô Espíndula

Introdução

Quem são os leitores das bibliotecas públicas e o que buscam? Que leituras realizam e como? Os objetivos que levam os usuários a procurar uma biblioteca pública são tão diversos quanto o são também os perfis desses usuários. Estudantes ou não, jovens, crianças, mulheres, profissionais de diferentes áreas, cada um tem uma demanda específica ao buscar a biblioteca: pesquisa escolar, lazer, atualização, pesquisa de obras raras, entre outras. Como resultado dessa diversidade, registram-se também práticas de leitura distintas. Alguns vão em grupo e compartilham a leitura em voz alta, outros preferem ir sozinhos e optam pela leitura silenciosa; há aqueles que lêem uma obra de cada vez, fazendo anotações, grifando o texto (apesar da proibição expressa de sublinhar os livros da biblioteca) ou ainda que consultam várias obras e confrontam as idéias, fazendo anotações em um caderno ou no computador.

Mas, como usuários, certamente nossa percepção acerca da biblioteca limita-se a observar se ela atende ou não às nossas necessidades quando dela precisamos, o que costuma significar que observamos, entre outros aspectos: a pertinência e abrangência do acervo em relação ao tema que buscamos; a facilidade de encontrar as obras; o conforto das instalações; a atenção e eficiência dos funcionários, etc. É provável que jamais tenhamos observado que a biblioteca

tem uma organização própria, pensada para atender ao público. Essa organização revela as concepções sobre o que é a leitura e quais as suas funções, de um lado, e quem são os leitores e quais seus possíveis interesses, de outro. Além disso, desde a disposição das prateleiras no espaço até a escolha das obras que comporão o acervo, todas as decisões relativas ao funcionamento das bibliotecas seguem orientações oficiais, as quais, em última instância, também estabelecem normas para a movimentação dos leitores nestes espaços.

Os documentos oficiais destinados a orientar os profissionais envolvidos no funcionamento das bibliotecas são instrumentos que podem ser utilizados para compreender essa relação entre o modo como essas instituições são concebidas (a organização e seleção do acervo, a disposição das obras nas estantes, as regras de empréstimo, etc.) e as concepções de leitura e de leitores a ela subjacentes.

Assim, interessa-nos neste artigo identificar e analisar o discurso sobre a leitura e os leitores, no manual intitulado *Biblioteca pública: princípios e diretrizes*. Este documento foi publicado pela Fundação Biblioteca Nacional em 2000. Nossa atenção se voltará para os trechos do texto nos quais aparecem definições de *leitura* e nos quais são apresentados os grupos de *leitores* que, segundo os autores do documento, costumam frequentar as bibliotecas (homens, mulheres, crianças, jovens, etc.), e seus interesses e preferências nas escolhas de leitura, pois é a partir desses dois fatores que se devem dar as decisões sobre a aquisição do acervo e sobre as maneiras de organizá-lo no espaço dessas instituições, visando à facilitação no acesso à informação e o estímulo à leitura.

Em outras palavras, ao definir o que cada grupo social costuma ler e como essas obras devem ser disponibilizadas ao público das bibliotecas este documento entra numa corrente de discussões já bastante antiga sobre os hábitos de leitura e sua relação com a circulação de bens culturais nos grupos sociais. O que era considerado apropriado para a leitura de homens, mulheres e crianças, na Idade Média ou no século XVIII, por exemplo? Seriam as mesmas leituras indicadas para estes mesmos grupos sociais atualmente? Embora não seja nosso objetivo, no âmbito deste artigo, chegar às respostas para essas questões, sem dúvida elas estarão implícitas na nossa reflexão.

Compreender essa concepção elaborada em nome dos bibliotecários e dirigida para eles sob a forma de orientações torna-se relevante devido à importância que as bibliotecas públicas têm como espaços privilegiados de promoção da leitura. Considerando que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1999a, p. 13), entender a lógica que rege estas instituições é, ao mesmo tempo, entender os gestos e movimentos de leitura permitidos ao leitor dentro deste espaço e a relação entre leitura e sociedade atualmente. Nesta discussão, baseamo-nos nas contribuições de Chartier (1999), Certeau (1994) e Battles (2003), entre outros.

Sobre bibliotecas e história da leitura

Ao longo do tempo, a leitura assumiu diferentes concepções e, conseqüentemente, a ela foram atribuídos valores sociais distintos, a depender dos interesses e das ideologias vigentes em cada momento e defendidas por cada grupo social. Este é um dos caminhos reconhecidos por Chartier (1999a) no que se refere à história da leitura.

Segundo este autor, além da história do livro e da análise dos textos, a leitura pode ser estudada como prática social e cultural. Nesta linha de estudos, as atenções se voltam para as diferentes maneiras com que cada grupo de leitores realiza/atualiza esta prática, considerando as determinações sobre *o que* pode ser lido, por *quem* e *como* em cada grupo social ou período do tempo. Nesse caso, a leitura é estudada a partir de sua relação com os dispositivos de interpretação que se interpõem entre o texto e o leitor. Tais dispositivos são definidos socialmente e variam de acordo com as funções e valores que cada grupo atribui à leitura. Portanto, a leitura, nesta perspectiva, é estudada procurando-se identificar “as normas e as convenções [...] que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. [...]” (CHARTIER, 1999a, p. 13).

Podemos comprovar esta afirmação observando três momentos, que comentaremos apenas superficialmente a seguir, tendo em vista os objetivos e limitações deste artigo. São eles: a *Idade Média* e o controle do conhecimento pelo clero; a *Revolução Francesa* e suas transformações sociais; a *Revolução Industrial* na Inglaterra e a necessidade de educar o proletariado; e o *século XX*, que traz consigo o fortalecimento do vínculo entre educação, bibliotecas públicas e leitura, esta última entendida como instrumento de ascensão social. Esses momentos foram escolhidos por duas razões principais: primeiro, por registrarem fatos decisivos no que diz respeito às transformações por que passaram as práticas de leitura realizadas por certos grupos sociais ao longo do tempo; e, segundo, por ser possível perceber, nos discursos mais recentes sobre a leitura, resquícios dos modos de ler e de representar a leitura tais

quais foram construídos nos períodos citados. Vejamos cada um deles.

Na **Idade Média**, registra-se o controle clerical da difusão do conhecimento. Nesse período, cabia à Igreja Católica controlar *quem* poderia ler e *o que* poderia ser lido, reservando para seus membros (e, mesmo entre eles, apenas a alguns) o acesso exclusivo a certas obras consideradas heréticas por colocarem em dúvida o poder instituído. A publicação do *Index Librorum Prohibitorum*, as perseguições a escritores, as queimas de livros (bem como de autores e leitores) pelos tribunais da Santa Inquisição são apenas alguns dos exemplos mais conhecidos desse controle exercido pela Igreja.

No entanto, esta instituição determinava não apenas que obras ler ou quem teria o direito de ler, mas também o que ler nestas obras, ou seja, que interpretações eram autorizadas: o sentido do texto era determinado pela interpretação da autoridade religiosa, esta última orientada pelos dogmas da Igreja. A palavra lida, considerada sagrada, permitia apenas uma interpretação – aquela que reconhecia a própria autoridade e verdade da Igreja, verdade esta construída e difundida por seus membros. Cria-se dessa forma um ciclo no qual não havia espaço para que o leitor comum se encontrasse com a obra e dela fizesse sua leitura. Esta, se existisse, deveria confirmar a leitura do clero, representante da palavra de Deus, ou poderia ser considerada subversiva, herética, passível de punição.

A leitura, portanto, era o reconhecimento da autoridade instituída à Igreja, pela interpretação dos textos feita pela própria Igreja. Ou seja, a leitura era prática usada como instrumento para a manutenção do poder.

Contudo, além dessa divisão entre o clero e o povo no que diz respeito ao acesso à cultura escrita, é possível ainda

verificar outras divisões dentro de cada um desses grupos sociais, como aquela que separa os alfabetizados dos analfabetos e os homens das mulheres. As mulheres, por exemplo, não eram estimuladas a ler e, quando lhes era permitido ler, as leituras eram de tipos bem específicos, geralmente de caráter religioso ou com objetivo de formação moral, como os livros de orações e aqueles destinados a preparar a mulher para as funções de esposa e mãe. Mas, segundo, Manguel (1999), esta não era uma prática exclusiva da Europa medieval; na verdade, ela é antiga e se estende a séculos anteriores e culturas distintas, como a grega e a japonesa:

A noção de que certos livros se destinam aos olhos de certos grupos é quase tão antiga quanto a própria literatura. Alguns estudiosos sugeriram que, tal como a epopéia e teatro gregos tinham como alvo primário uma platéia masculina, os primeiros romances gregos destinavam-se provavelmente a uma platéia feminina.

Embora Platão escrevesse que na sua república ideal a escola seria compulsória para ambos os sexos, um de seus discípulos, Teofrasto, argumentava que se deveria ensinar às mulheres apenas o suficiente para administrar um lar, porque a educação avançada “transforma a mulher numa comadre preguiçosa e briguenta” (MANGUEL, 1999, p. 256)

Ainda assim, as mulheres alfabetizadas e, portanto, aptas a ler, dificilmente encontravam-se no povo, mas pertenciam à nobreza. Tais contrastes revelam o acesso desigual à leitura em virtude do controle exercido sobre quem poderia ler, o que ler e como ler.

Segundo Chartier (1996), é ainda neste longo período a que se chama Idade Média que se registra a prática da leitura intensiva (poucos textos, de caráter sagrado lidos

repetidamente por aqueles que dominam melhor a prática da decifração) e da leitura oralizada, em grupo. As pinturas que retratam a leitura e a escrita neste período apenas reforçam essa representação da sacralidade do ato de ler e escrever.

Uma vez que a leitura era privilégio de poucos e se concentrava principalmente sob o poder do clero (que não tinha interesse algum em democratizar o conhecimento), as bibliotecas nessa época encontravam-se escondidas por trás dos muros dos mosteiros, cujos pesados portões só uns poucos poderiam abrir e estavam aptos para tanto. Mesmo dentro dessas bibliotecas, as práticas de leitura eram controladas e se destinavam à cópia, muito mais que à leitura interpretativa de cada monge.

Embora as primeiras bibliotecas universitárias datem desta fase histórica, elas ainda não costumam ter um caráter público, segundo afirma Battles (2003):

De fato, em meados do século XIII, os livros da faculdade não estavam nem mesmo reunidos numa biblioteca. Ficavam distribuídos entre os professores, que os utilizavam em suas atividades de ensino. Era só quando um professor viajava que os livros usados por ele ficavam armazenados em arcas acessíveis a todos. [...] (p. 80).

Outro momento importante para compreender as transformações nas concepções de leitura é o período da **Revolução Francesa** (1789-1799). Pautada no princípio da “Igualdade, Liberdade, Fraternidade”, essa fase se caracteriza pelo confronto às autoridades instituídas até então – o clero e a nobreza. Com a destituição do clero e do absolutismo, a autoridade será transformada, saindo das mãos da Igreja Católica e da nobreza e passando para a classe burguesa.

Se não há mais a valorização social da leitura autorizada exclusivamente pelos clérigos (prática que continua a existir nos rituais da Igreja até os dias atuais), por outro lado a leitura passa a ser orientada pelos princípios e parâmetros valorizados pela classe que se encontra no poder: a burguesia. Por isso, entre outras inúmeras e significativas mudanças nas práticas de leitura, há uma modificação nos temas das obras lidas, ou seja, muda-se *o que* ler. As leituras valorizadas agora passam a ser todas aquelas relacionadas aos ideais da Revolução, especialmente a Filosofia, e se afastam da leitura sacralizada.

É também nesse período que se registra um aumento na produção literária, especialmente dos romances, os quais se converterão na leitura preferida das mulheres e, por essa razão, assim como por seus temas, sofrerão certo controle posteriormente, por serem considerados subversivos em relação aos padrões morais da sociedade burguesa da época. Assim, o que se vê é que a leitura se reveste de um ideal libertário e libertador, mas, na realidade, continua sendo, em certa medida, objeto de controle – não mais da Igreja, mas da nova classe social que detém o poder e cujas ideologias passam a figurar como aquelas que devem ser seguidas pelos demais grupos.

Modifica-se ainda o *como* ler. De acordo com Chartier (1996, p. 90), “mesmo quando ela não é nem feminina, nem romanesca, a representação da leitura no século XVIII é leitura da intimidade”. Ou seja, as representações da leitura neste período sugerem que há uma transição entre a prática da leitura oralizada e em grupo para a leitura individual e silenciosa, realizada no interior dos gabinetes ou dos aposentos, o que não significa que as duas práticas se excluam e que a primeira deixou de existir imediatamente após o aparecimento da segunda.

De acordo com Chartier (1999), na sociedade francesa dos séculos XVI e XVII, a biblioteca particular se converteu em um lugar que refletia o *status* de seu dono: quanto mais exemplares e edições luxuosas e raras este possuísse, maior o seu *status* na sociedade. No século XVII não é diferente; uma vez reforçado o foro de intimidade da leitura, as bibliotecas particulares tornam-se espaços cada vez mais comuns nas casas da burguesia.

É apenas no período da **Revolução Industrial** (séc. XIX), na Inglaterra, que verificamos uma mudança na forma de conceber as bibliotecas, que passam a ser públicas e a ter funções que não lhes tinham sido atribuídas até então. Evidentemente, assim como ocorreu nos períodos anteriores, comentados acima, também neste a relação da sociedade com a biblioteca é o reflexo de mudanças sociais significativas, as quais resultaram também em mudanças no modo de conceber a leitura e os leitores.

O acesso ao livro, promovido a partir dos ideais iluministas e da multiplicação de impressos no período da revolução industrial, provocou mudanças nas práticas de leitura: de uma *leitura intensiva*, na qual se lia o mesmo livro diversas vezes, para a *leitura extensiva*, na qual se lia uma quantidade maior de obras (CHARTIER, 1999b). Além disso, são modificados os tipos de impressos lidos (não apenas livros, mas também periódicos) e o *onde* se lê: a partir do século XX, devido às transformações nos suportes da escrita, o leitor pode ler em qualquer lugar.

É neste contexto, na segunda metade do século XIX, com a multiplicação dos impressos, que a expressão “biblioteca pública”, conforme entendida na atualidade (como sinônimo de proporcionar acesso aos livros a outras parcelas da população), se vê fortalecida (BATTLES, 2003). Contudo, essa preocupação de tornar pública a biblioteca não surge

sem que se percebam as relações, sempre correntes na história da leitura, entre *saber* e *poder*, conforme mencionamos anteriormente. Na Inglaterra, foi aprovada, em 1850, uma lei de criação de bibliotecas públicas, apoiada por um grupo de utilitaristas que diziam que

[...] as massas ‘não sabiam fazer cálculos’ e ‘careciam de bom senso prático’, mas que uma boa educação iria ensiná-las a fazer cálculos corretos, transformando seus membros em consumidores moderados, sensatos, e em trabalhadores bem treinados e cheios de aspirações (BATTLES, 2003, p. 138).

O objetivo era, portanto, educar as massas para adequar suas ações ao pensamento capitalista vigente na época. O caminho encontrado para tanto foi a promoção da leitura, através da criação de bibliotecas:

[...] Os utilitaristas perceberam que, numa biblioteca bem cuidada, o valor que cada livro tem para a sociedade cresce, na medida em que mais e mais pessoas têm acesso a ele. Ao contrário do livro privado, cujo uso funcional termina quando é lido e devolvido à estante pela última vez, um livro de biblioteca pode seguir abrindo portas. (BATTLES, 2003, p. 139)

A biblioteca pública como lugar de democratização e promoção da leitura, conseqüentemente, do conhecimento, foi utilizada como argumento na disputa de classes naquele momento e como instrumento para a propagação de uma ideologia que garantia a manutenção do poder nas mãos da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que promovia sua forma de pensar e explicar o mundo – seus valores – como os mais adequados e justos para a sociedade da época.

Os utilitaristas “[...] esperavam que as bibliotecas canalizassem as exigências subversivas de uma classe baixa, a quem sempre fora negado o acesso à cultura” (BATTLES, 2003, p. 139), em outras palavras, as bibliotecas e a leitura serviriam como instrumentos de controle e poder. É interessante perceber que a própria existência desse discurso de democratização do acesso ao conhecimento apenas reforça a sua distribuição desigual entre as classes, e o fato de que as bibliotecas surgiram como aparelhos do Estado para corrigir essa desigualdade histórica – observável não só na história da humanidade como um todo, mas também (e talvez principalmente) na história destas instituições, afinal, esse caráter público das bibliotecas não foi sempre evidente ao longo da história destes espaços.

Analisando a desigualdade cultural na França no século XX, Certeau (1994) se opõe a essa visão de que às massas caberia apenas se deixar moldar pelos valores culturais de uma elite: a elite é vista como produtora de cultura, e de uma cultura valorizada justamente pelo fato de ser produzida pela elite, enquanto a massa é apenas consumidora de cultura e, por não ter acesso aos bens culturais valorizados pela elite, apenas recebe passivamente os produtos culturais (de baixa qualidade, segundo a elite) propagados pelos meios de comunicação de massa. A tábua de salvação para essa realidade seria a educação das massas a partir dos valores culturais da elite:

Em geral, esta imagem do ‘público’ não se exhibe às claras. Mas ela costuma estar implícita na pretensão dos ‘produtores’ de *informar* uma população, isto é, ‘dar forma’ às práticas sociais. Até o protestos contra a vulgarização/vulgaridade da mídia dependem geralmente de uma pretensão pedagógica análoga: levada a acreditar

que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações, a elite impressionado com o ‘baixo nível’ da imprensa marrom ou da televisão postulada sempre que o público é modelado pelos produtos que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 260).

Assim como se postula hoje uma função educativa para os meios de comunicação de massa, na Inglaterra do século XIX, a leitura tinha função educativa, utilitarista, e o leitor era aquele a quem se devia educar através da leitura, alguém a quem se deveria ensinar o ideal capitalista para evitar que as “exigências subversivas” de seu grupo social pudessem resultar na insurgência contra o poder instituído. As leituras valorizadas passam a ser aquelas que contribuem, portanto, para o exercício das profissões e para a compreensão da vida econômica da sociedade (veja-se a importância dada à habilidade de calcular), o que se justifica facilmente pelo desenvolvimento industrial ocorrido na época. E este objetivo seria alcançado através das bibliotecas públicas.

Como se pode perceber até aqui, a leitura sempre esteve vinculada a quanto poder esta prática pode proporcionar àqueles que a dominam; afinal, como afirma Abreu (2002, p. 15), “a leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”. E, ao longo dos tempos, são muitos os fatos que ilustram as tentativas de controle das massas através do controle da leitura, conforme discutido anteriormente.

Segundo Chartier (1999b), a história da leitura sempre foi marcada pela disputa entre a falta e o excesso de livros e leitores, e pela condição dos autores (e também os leitores) que se viram submetidos, ao longo dos anos, ora à punição ora à promoção pelo(s) seu(s) gesto(s) de escrita/leitura. A tentativa

de reverter o quadro, propagando a idéia de que “é preciso ler” e permitindo o acesso aos livros a todas as camadas da população, não mais apenas à nobreza, foi iniciada no Iluminismo francês, mas nas últimas décadas do século XX ganhou força, devido às reflexões sobre educação e ensino, as quais geraram reformulações importantes nestas áreas.

Passemos, portanto, aos comentários sobre o último dos períodos a serem retomados nesta breve exposição: o **século XX** e a valorização da leitura como forma de ascensão social. Abordaremos esse período a partir de reflexões sobre os papéis atribuídos às bibliotecas públicas, uma vez que a elas parece caber a função de promover a leitura (ideia, aliás, que se encontra na origem moderna desses espaços, no final do século XIX, conforme visto anteriormente).

Segundo boletim publicado pela UNESCO em 1994, “a biblioteca pública é o centro local de informação, disponibilizando prontamente para os usuários todo tipo de conhecimento” (p. 01). Ela se caracteriza, portanto, como uma instituição que, a um só tempo, promove o acesso ao conhecimento e universaliza-o, ao disponibilizá-lo a todos os cidadãos, sem distinção ou preconceito de qualquer natureza: “[...] Os serviços fornecidos pela biblioteca pública baseiam-se na igualdade de acesso para todos, independente de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou status social. [...] Todas as faixas etárias devem encontrar material adequado às suas necessidades” (UNESCO, 1994, p. 01).

Para cumprir essa função de democratizar o acesso ao conhecimento, os serviços oferecidos pela biblioteca pública devem estar atualizados, adaptados às mudanças tecnológicas e às necessidades específicas da comunidade nas quais estes espaços se inserem. Ao mesmo tempo em que precisam manter-se conectadas com as intensas

mudanças da sociedade, não podem deixar de preservar a memória, evitando todo tipo de censura:

Coleções e serviços devem incluir todos os tipos de suporte apropriados e tecnologia moderna bem como materiais convencionais. Alta qualidade e adequação às necessidades e condições locais são fundamentais.

O acervo deve refletir as tendências atuais e a evolução da sociedade, assim como a memória das conquistas e imaginação da humanidade. Coleções e serviços não podem ser objeto de nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa, nem de pressões comerciais [...] (UNESCO, 1994, p. 01-02).

Neste documento, registra-se, portanto, uma imagem de biblioteca pública compatível com o discurso atual (embora com raízes antigas) sobre educação e leitura: é preciso conhecer para se posicionar criticamente, é preciso saber para ascender socialmente, e o instrumento ideal para atingir este objetivo é a leitura.

Caberia, então, às bibliotecas, o papel de facilitar o acesso à leitura, para, assim, cumprir o objetivo maior de proporcionar “Liberdade, prosperidade e desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos” (UNESCO, 1994, p. 01). Evidentemente, esse discurso não é neutro e revela as disputas de poder envolvidas no domínio desse mesmo conhecimento que se pretende democratizar. A biblioteca é a instituição que guarda o saber legítimo, aquele que deve ser aprendido e apreendido caso se deseje ascender socialmente; ter bibliotecas públicas, portanto, é uma dádiva para o povo, pois, neste raciocínio, ao permitirem o acesso aos bens culturais concebidos para estar disponíveis apenas para uma elite, elas permitiriam a disputa igualitária entre as classes. Esta visão sobre bibliotecas públicas ganhou

força, no Brasil, a partir da década de 1970 e é mantida até os dias atuais.

Princípios e diretrizes em discussão: o enquadramento de leituras e leitores

O documento intitulado *Biblioteca Pública: princípios e diretrizes* teve sua primeira versão elaborada em 1995, com base nas discussões realizadas entre os bibliotecários presentes no IV Encontro Nacional de Bibliotecas Públicas (1994). O texto que ora analisamos é uma reformulação daquela versão inicial e foi elaborado por uma equipe de especialistas, a pedido da Fundação Biblioteca Nacional, no ano de 2000.

Trata-se de um manual que “visa a difundir aos bibliotecários, conservadores, pesquisadores e demais profissionais, as metodologias e práticas da instituição nas áreas de preservação e processamento técnico de acervos” (p. 7). Contudo, não se limita à apresentação de regras de conservação e catalogação dos acervos; também discorre sobre a leitura e suas funções. As informações técnicas abordam desde a organização destas instituições, passando pelas regras de formação, preservação e tratamento do acervo, até os serviços que as bibliotecas devem prestar, enquanto centros de informação e leitura da comunidade.

Para fins de análise, consideraremos apenas alguns fragmentos do documento, que tem ao todo 160 páginas. A seleção dos trechos foi feita considerando-se a sua relevância para compreender as concepções de leitura e de leitores explícitas no texto ou subjacentes a ele. O primeiro grupo de dados a ser apresentado diz respeito à concepção de leitura e sua relação com as funções atribuídas às bibliotecas públicas brasileiras. O segundo grupo diz

respeito à concepção de leitores, percebida através dos tipos de leitura que, segundo o documento, são apropriadas ou do interesse de cada grupo de leitores (jovens, homens, mulheres, moradores do campo, entre outros, conforme divisão proposta no próprio texto do *Manual*.

Em relação à função atribuída às bibliotecas públicas, o documento afirma:

(1) Hoje, no Brasil, **o apoio à educação** é ainda uma das prioridades da ação da biblioteca pública, não somente em relação à educação formal, mas principalmente, no processo de educação continuada (FBN, 2000, p. 23, grifo nosso).

(2) Para exercer essa função [de apoio à educação] é necessário que a biblioteca trabalhe em parceria com outras entidades da comunidade, buscando desta forma conjugar esforços para **erradicar o analfabetismo e promover a inserção social dos indivíduos através da leitura**. A educação e a promoção da leitura não podem ser confiadas totalmente à escola e à família, especialmente quando dirigidas às faixas sociais menos favorecidas da população (FBN, 2000, p. 23, grifo nosso).

Como se vê nos fragmentos acima, há uma relação intrínseca entre educação e bibliotecas públicas, conseqüentemente, entre educação e leitura. Atribui-se a essas instituições a função central de “apoio à educação”, a fim de “erradicar o analfabetismo” e garantir a “inserção social dos indivíduos através da leitura”. Mas caberia a pergunta: que leitura é essa capaz de promover a inserção social do indivíduo? E por que, na atual conjuntura, a biblioteca pública assume esta função que, inicialmente, quando ela surgiu, não possuía?

Quanto à primeira das perguntas formuladas acima, encontramos a seguinte afirmação no *Manual*:

(3) A biblioteca pública é o espaço privilegiado do desenvolvimento das práticas leitoras, e **através do encontro do leitor com o livro** forma-se o leitor crítico e contribui-se para o florescimento da cidadania. (FBN, 2000, p. 17, grifo nosso).

Em outras palavras, a leitura considerada transformadora da condição social do indivíduo, por desenvolver sua capacidade de reflexão crítica, é a leitura de livros. Embora as bibliotecas ofereçam outros suportes para a escrita e para o conhecimento oral (inclusive valorizado em outras partes do documento), neste trecho de apresentação a ênfase recai sobre a leitura de livros e exclui as demais possibilidades de propagação do conhecimento.

Quanto à segunda pergunta, temos a afirmação de que cabe à biblioteca corrigir as desigualdades sociais, promovendo o igual acesso à informação:

(4) [...] Hoje, mais do que nunca, a capacidade de obter informação e gerar conhecimento é fator fundamental na sociedade contemporânea, onde informação é poder. No entanto, cada vez mais crescem as diferenças sociais e econômicas entre os que possuem informação e aqueles que estão destituídos do acesso a ela. Dentro deste contexto, **cabe à biblioteca pública atuar, como instituição democrática por excelência, e contribuir para que esta situação não se acentue ainda mais e que a oportunidade seja oferecida a todos.** Assim, a biblioteca pública deve assumir o papel de centro de informação e leitura da comunidade com esse objetivo. (FBN, 2000, p. 17, grifo nosso)

É interessante observar, nos quatro fragmentos acima, a ênfase dada ao discurso sobre o poder transformador da leitura. Da mesma maneira, Certeau (1994) percebe que a ânsia por “informar” o público, “melhorando” a qualidade da programação oferecida pelos meios de comunicação de massa, vem de uma elite que considera o seu próprio modelo cultural como ideal. Podemos dizer que aqui também há a promoção de um certo tipo de leitura que já se supõe do domínio das classe mais favorecidas, mas falta “às faixas sociais menos favorecidas da população”, como afirma claramente o documento. Em outras palavras, a leitura transformadora não é qualquer uma, é aquela encontrada no espaço das bibliotecas e legitimada socialmente como o saber necessário à ascensão social. Sem dúvida, há outras formas de acesso da população a diferentes tipos de leitura, mas esta talvez não seja a leitura “válida”, “necessária”, logo, cabe à biblioteca garantir que estas, as que interessam, cheguem às massas.

Evidentemente, não pretendemos negar que as bibliotecas públicas permitem o acesso a obras que não pertencem ao universo cotidiano de boa parte da população e que têm sua importância por isso. Contudo, ao afirmar que essa leitura promove “a inserção social”, o documento analisado provoca o efeito de sentido de que os frequentadores das bibliotecas públicas não estão inseridos socialmente e que, para garantir tal inserção, devem ter acesso aos bens culturais produzidos pelas classes mais abastadas, as quais, supostamente, não precisariam das bibliotecas. Talvez uma tal visão dos usuários das bibliotecas e também da leitura possa ser considerada reducionista; além disso, parece transferir para as bibliotecas a responsabilidade de educar, quando duas

outras instituições sociais não conseguiram cumprir sua função: a família e a escola.

Embora o *Manual* reconheça que a “biblioteca objetiva atender à comunidade em sua totalidade” (p.17), todas as ações sugeridas aos dirigentes de bibliotecas públicas revelam que, na verdade, o alvo destas instituições é apenas uma parcela da população – as classes menos favorecidas – legitimando, implicitamente, o discurso de que elas existem apenas para atender aos pobres e levar-lhes a luz do conhecimento considerado válido pelas classes privilegiadas.

Como vimos no item anterior deste artigo, foi também este o argumento utilizado para a criação das bibliotecas públicas na Inglaterra, no período da Revolução Industrial (século XIX): a necessidade de educar as massas através da promoção do acesso à cultura letrada produzida por uma elite.

Partindo desse princípio maior de que as bibliotecas públicas devem promover o acesso ao conhecimento e, assim, educar as classes menos favorecidas, o documento também define **quais leituras** devem ser oferecidas a cada grupo social. Neste caso, os leitores são divididos em grupos a partir de critérios variados: faixa etária (crianças, jovens e idosos); gênero (mulheres e homens); e distribuição geográfica (habitantes da zona rural ou da periferia das grandes cidades). Vejamos algumas sugestões.

(5) Jovens: diante dos sérios problemas acarretados pela evasão escolar, os jovens têm na biblioteca uma oportunidade de **integração social e cultural**. É importante divulgar para esse grupo informações sobre treinamentos para empregos e carreiras, oportunidades de trabalho visando a orientá-los para enfrentarem as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Deve-se,

ainda, oferecer programas de aprendizagem no computador, programas multimídia e aconselhamento profissional. É de grande importância disponibilizar para os jovens material sobre saúde, folhetos de educação sexual, esporte e música. [...] (FBN, 2000, p. 96, grifo nosso).

No Exemplo (5), o que chama mais a atenção é novamente o reforço da imagem da biblioteca pública como lugar de inserção daqueles que estão à margem, o que fica claro pelo uso da expressão “integração social e cultural”, relativa à importância atribuída a estes espaços na formação dos jovens. Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito ao tipo de informações que, segundo o *Manual*, devem ser oferecidas a esse público: todas estão relacionadas a certo utilitarismo; a leitura está a serviço da solução de problemas relativos à inserção do jovem no mercado de trabalho. Os temas sugeridos são aqueles que, acredita-se, o jovem deve conhecer. O discurso, mais uma vez, é de educação e de “informação” daquilo que se considera “de grande importância” para o público.

É este mesmo raciocínio que leva o *Manual* a sugerir que

(6) [...] Para incentivar e aprofundar o conhecimento dos jovens, os livros informativos apropriados a leitores acima de 12 anos podem ser colocados ao lado dos livros dos adultos. Uma outra alternativa é destacar na área destinada aos jovens ou adolescentes [...], as obras de especial interesse desta faixa etária, como esporte, amor, corpo e saúde sexual, etc. (FBN, 2000, p. 83).

Afirmações como esta revelam a forma como o *Manual* determina, através da organização física do acervo, os modos de ler e o acesso à leitura nestes espaços, de forma

diferenciada a cada grupo de leitores. Em certa medida, revela também uma concepção de qual leitura é considerada como apropriada ou de “especial interesse” para cada um desses grupos. Esta observação se aplica também aos exemplos (7) e (8), abaixo:

(7) Homens: planejamento familiar, cuidados com crianças, livros tipo ‘faça você mesmo’, informações sobre empregos, como usufruir de auxílios e de financiamentos para pequenas e médias empresas. (FBN, 2000, p. 96)

Através da observação dos tipos de leituras sugeridos aos *homens* é possível recuperar que perfil de leitor o *Manual* prevê para este grupo social: em primeiro lugar, são leitores casados ou que têm filhos, que costumam realizar pequenos reparos e/ou serviços em sua casa, ou ainda que têm espírito empreendedor e desejam abrir seu próprio negócio. Como se vê, são todas leituras destinadas à aplicação prática, à realização de tarefas cotidianas, ao trabalho ou à organização da família. Em outras palavras, são leituras também com função utilitarista, baseadas em um estereótipo construído acerca do homem que frequenta as bibliotecas públicas.

Ao mesmo tempo em que não prevê a possibilidade de que os homens, a depender de sua inserção em diferentes redes sociais, possam se interessar por outros tipos de leitura além das previstas e consultar o acervo da biblioteca para outros fins. Evidentemente, não se poderá perder de vista que as afirmações feitas sobre os leitores e suas práticas de leitura não são neutras, e, por essa razão, devem ser analisadas como indício ou resultado de uma representação de leitura que determina quais são as leituras legítimas a cada momento para cada grupo.

Além de prever este perfil para os leitores *homens*, mencionado acima, o Manual também parece prever, implicitamente, que esses leitores pertencem às classes sociais menos privilegiadas, a quem se precisa “informar” para que eles cumpram seu papel na sociedade. Assim, uma vez que o objetivo das bibliotecas públicas, como se viu, é permitir o acesso democrático à informação, delinea-se também que tipo de informação é considerado necessário de ser difundido e de ser difundido para certos grupos sociais e não para outros. A classe social prevista pelo documento analisado corresponde, claramente, àquela menos favorecida da população. Caberia perguntarmo-nos se estas também seriam as leituras sugeridas para os homens de outras classes sociais, pertencentes a grupos de maior *status*, caso o documento se dirigisse também a eles.

Neste exemplo (7), verifica-se, portanto, a mesma orientação em sentido descendente que se observava em outros momentos da história da leitura: a classe social de maior prestígio determina qual saber é considerado importante de ser promovido entre as classes que não estão no poder. Dessa forma, sob o argumento de garantir a igualdade, esconde-se o reforço da ordem estabelecida, através das relações entre saber e poder.

Conclusões semelhantes podem ser elaboradas a partir da análise do Exemplo (8), abaixo:

(8) Mulheres: [...] além de cursos específicos, inclusive de artesanato, uma coleção especial com revistas e livros de artesanato e puericultura, sexo, casamento, violência no lar, tóxicos e juventude desperta o interesse das mulheres. [...] (FBN, 2000, p. 96).

Neste caso, o perfil da mulher leitora construído pelo *Manual* é o de mãe e dona de casa que precisa ocupar seu

tempo livre ou aproveitá-lo melhor, contribuindo para o aumento da renda familiar (contudo, sem interferir nos seus afazeres domésticos) e que estejam interessadas em aprender mais sobre exercer melhor as funções de mãe e esposa. Além disso, as mulheres previstas pelo texto parecem ser aquelas que podem estar em situação de risco, por terem sua família exposta a situações como dependência química e violência doméstica. Evidentemente, esses dois males não recaem apenas sobre as classes menos favorecidas, mas sem dúvida este não seria um discurso direcionado de maneira tão explícita se o público a ser atingido fosse o dos grupos sociais de maior prestígio social.

Guardadas as devidas ressalvas, as leituras sugeridas às mulheres neste documento se aproximam daquelas que eram consideradas adequadas às mulheres desde períodos muito anteriores na história, a exemplo da Idade Média: livros de orações e orientações sobre o casamento, conforme discutido anteriormente. O que se verifica, contudo, é que, de um lado, as leituras religiosas passam a não figurar mais entre as sugestões e, de outro lado, são inseridas leituras que correspondem aos problemas e/ou situações pertencentes ao contexto sócio-histórico atual (como é o caso da dependência química) e situações já bastante antigas, mas sobre as quais é permitido falar abertamente hoje em dia (como a violência doméstica).

Assim como se verificou nas leituras direcionadas aos homens, estas também parecem pressupor um público formado por leitores pertencentes às camadas menos favorecidas da população, o que fica evidente pelos temas de leitura sugeridos. Além disso, baseia-se numa visão parcial do público feminino que frequenta ou é frequentador em potencial das bibliotecas públicas. O perfil traçado para as leitoras atinge apenas uma parcela desse

grupo, tendo em vista que se baseia numa imagem de mulher dedicada exclusivamente à família. Certamente, este não corresponde ao perfil atual, quando a mulher precisa ser também, na maioria das vezes, chefe da família e, por essa sua condição, tem outros interesses e necessidades, inclusive no que diz respeito à leitura.

Para finalizar, vejamos o que o *Manual* sugere para outro grupo de leitores, formado a partir de sua distribuição geográfica:

(9) Habitantes da área rural e/ou periferia das grandes cidades: [...] Dentre os habitantes da área rural e/ou das áreas menos favorecidas das grandes cidades, encontra-se uma grande parcela de não leitores para os quais devem ser planejados e implantados serviços especiais. Esses segmentos da população não têm o hábito de usar a informação nem a biblioteca pública para apoiar as soluções de seus problemas cotidianos e auxiliar seu crescimento pessoal. A biblioteca deve ter um acervo apropriado para este segmento e procurar atingi-los por meio desse serviço.

Várias instituições oficiais, como por exemplo, as Casas do Agricultor e a EMBRAPA, fornecem informação **para a área rural** e publicam folhetos sobre vários **tipos de plantações e aproveitamento de produtos agrícolas**, que as bibliotecas devem procurar obter. [...] Os folhetos das instituições da área de saúde, bem ilustrados, principalmente sobre higiene, planejamento familiar e doenças mais comuns, sua prevenção e tratamento devem fazer parte do acervo. [...] (FBN, 2000, p. 96-97, grifo nosso).

Semelhantemente ao que se verifica nos demais grupos de leitores, também neste grupo a visão do *Manual* sobre as leituras que podem interessar é estereotipada e reducionista.

Por que, para o agricultor ou morador das áreas rurais, as leituras devem se limitar aos temas relacionados ao trabalho agrícola? Caberia nos perguntarmos sobre se é realmente esta a única leitura válida para este público-leitor. Se o que se oferece é apenas (e mais uma vez) uma leitura utilitária, destinada à resolução de problemas práticos do cotidiano destes trabalhadores, a biblioteca não está cumprindo seu papel de formar cidadãos críticos nem o de distribuir igualmente o acesso ao conhecimento, mas apenas está reforçando a ordem estabelecida ao garantir que o trabalho rural seja bem realizado por aqueles que se encontram neste grupo social. A leitura, neste caso, não contribui para a ascensão social, como se pretendia, mas apenas mantém cada um no lugar em que está.

É preciso deixar claro que o problema não está em sugerir estas leituras, mas limitar-se apenas a estas. Considerando que a função das bibliotecas públicas deve ser, entre outras, a de ampliar o acesso aos bens culturais que contribuem para o desenvolvimento humano (e estes nem sempre têm, necessariamente, uma aplicação prática na resolução de problemas cotidianos), elas não poderiam se reduzir a certo conhecimento utilitarista. Se os leitores são homens, que leiam sobre pequenos consertos e sobre empresas; se são mulheres, que leiam sobre casa e família; se são homens do campo, que leiam sobre o campo; etc. Parece ser muito pouco diante do muito que se espera da ação transformadora da leitura e, conseqüentemente, das bibliotecas públicas.

Subjacente a estas ideias está, aparentemente, o mesmo princípio educacional segundo o qual, no ensino, se deve partir sempre do universo do aluno, o que acabou erroneamente sendo interpretado como “só” se deve abordar o universo do aluno. Este, de fato, pode ser um bom

ponto de partida, um apoio para o início da jornada, mas jamais deve se converter no único horizonte possível, uma vez que a função da educação é ampliar os conhecimentos e não reduzi-los, em função da distribuição social do saber/poder.

Considerações Finais

A partir da análise acima, foi possível constatar que o discurso sobre a leitura e os leitores, no manual *Bibliotecas Públicas: princípios e diretrizes* (FBN, 2000), é o **discurso da falta**, cabendo às bibliotecas públicas suprir essas lacunas no acesso ao conhecimento. Mas, no discurso construído neste documento, a quem cabe esta falta? Certamente, não às classes mais privilegiadas, o que leva a entender que a biblioteca pública existe exclusivamente para a parcela mais pobre da população. Sendo assim, o que oferecer a estes leitores? Ao mencionar os objetivos destes espaços de leitura, o *Manual* defende que deve ser oferecido todo tipo de informação produzida, a fim de diminuir as desigualdades sociais e de acesso à informação. Contudo, como vimos, ao sugerir as leituras destinadas aos grupos de leitores, o que se percebe é apenas a manutenção dos leitores em uma esfera de conhecimentos que circula apenas no seu próprio universo, o que contribui para a manutenção da ordem estabelecida: as mulheres devem ler sobre família; os homens, sobre trabalho; os cidadãos do campo, sobre trabalho agrícola; e os jovens sobre educação sexual e esportes. Ler apenas sobre o que já se conhece na prática, a fim de melhorar essa mesma prática, garante que cada indivíduo vai continuar ocupando o mesmo lugar social que já ocupa. Se há alguma mudança, se restringe à garantia de que o trabalho que foi designado pela sociedade será

realizado de maneira mais eficiente. Dessa forma, a função transformadora atribuída inicialmente à leitura se enfraquece.

O que se verifica, portanto, é o trabalho sobre “estereótipos”: os leitores são tratados a partir de um certo estereótipo construído sobre eles, com base, muitas vezes, em perfis cujas raízes são bastante antigas. Essa visão é reflexo das disputas de poder na sociedade: o *discurso da falta* é construído por aqueles que se acreditam “plenos” para excluir os membros dos outros grupos sociais que não estão no poder. Assim, ao mesmo tempo em que a ideologia da classe dominante aponta a falta no outro e determina que o tipo de conhecimento que ela já domina deve ser considerado o único válido/legítimo, reafirma a superioridade do grupo social que a sustenta e, ao mesmo tempo, é reforçada.

É também com base neste *discurso da falta* que se atribui às bibliotecas a função de “apoio à educação”: se falta uma educação que possa garantir a ascensão social daqueles que estão à margem da cultura letrada, e se a leitura é o instrumento para garantir essa ascensão, então as bibliotecas públicas, como espaços de leitura, precisam assumir este papel.

Longe de querer ter construído um juízo de valor sobre os conceitos do documento, pretendemos ter contribuído para expor o quão antigas são as raízes de certos discursos “democráticos” acerca da leitura e o quanto essas raízes encontram-se fincadas em terrenos compostos por elementos de naturezas diversas – sociais, econômicos, políticos, culturais.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BATTLES, M. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. Ed. Brasília: Editora UnB, 1999a.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999b.

_____. (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Coordenadoria do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. *Biblioteca pública: princípios e diretrizes*. Rio de Janeiro: FBN, 2000. 160 p.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 3ª. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

UNESCO. Biblioteca pública: Manifesto 1994. In: *Periódico do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas*. Biblioteca pública. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, v. 1, n. 1, ago. 1995. Encarte especial.

Literatura ao alcance dos jovens leitores: um breve histórico da literatura infanto-juvenil inglesa

Cristiane Navarrete Tolomei

I

Conferir a um texto a qualidade “infanto-juvenil” não é apontá-lo fora das características estéticas de uma verdadeira obra de arte. A própria pesquisadora de literatura para crianças e jovens Sônia Khède (1986, p. 10) sempre afirmou que “aqueles que consideram a literatura infanto-juvenil um gênero sem rótulos, geralmente distinguem a literatura da educação”. Acredita-se que uma literatura, quando voltada para um público como o infanto-juvenil está em um patamar inferior à destinada ao adulto. Dessa forma, passa-se a atribuir um caráter não literário aos textos direcionados aos jovens leitores, confundindo “estética com ética, literatura com educação e acaba não se fazendo nem uma coisa e nem outra” (KHÈDE, 1986, p. 10).

É importante lembrar que a questão sobre gênero é essencial, tanto para os textos destinados ao público adulto quanto ao infanto-juvenil, da mesma maneira que cada um desses textos contém diversos elementos que lhe garantem autonomia. Daí o fato de nos depararmos com obras vinculadas a um caráter estético (poético-literário-filosófico) e outras obras que, no decorrer dos tempos, ficaram vinculadas ao caráter didático (pedagógico), como é o caso da literatura infanto-juvenil. Para Nelly Novaes Coelho (1993, p. 42), a obra é artística quando se apresenta como

“objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e acima de tudo ‘modifica’ a consciência-de-mundo de seu leitor”, ao contrário da obra que apresenta uma estrutura pedagógica, e que “serve apenas para ensinar, para passar conceitos éticos e morais”.

O leitor, jovem ou adulto, quando faz uma leitura de um texto artístico, aproxima-se de dois mundos: o da realidade e o da ficção, construindo um suporte que o jovem leitor busca fora de si mesmo para lhe ajudar na compreensão do real. Além disso, quando ingressa no mundo da ficção, o leitor se nutre de elementos da imaginação próprios de sua realidade, como afirma Cecília Meireles, para quem “a literatura não é como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição (...) esta [a nutrição] só se realiza quando as obras deixam uma margem para o mistério, a fim de que a infância o descubra pela própria intuição” (1984, p. 32).

A literatura pode ser, para a criança, um espaço fantástico para o seu desenvolvimento, pois está diretamente ligada com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. É pela ampliação do seu universo mágico que a criança se tornará um adulto mais criativo e feliz. Para Fayga Ostrower, em *Acasos e criação artística* (1995):

O sentido fundamental da arte é ampliar o viver e torná-lo mais intenso, nunca diminuir ou esvaziá-lo. Por isso, as obras de arte nos enriquecem: elas nos permitem reestruturar a experiência em vários níveis de consciência sempre mais elevados, tornando-se nossa compreensão mais abrangente de novas complexidades e intensificando-se, assim, o sentido da vida. (p. 20)

A literatura nasce e sobrevive por meio da palavra que, antes de ser uma palavra qualquer, é a expressão máxima da

capacidade de representação, metáfora da vida e do homem que se constitui na relação autor-texto-leitor.

É interessante a forma como a criança extrai detalhes do texto, por meio de sua leitura, fixando-se neles ao ser conduzida por sua curiosidade insaciável. Segundo Maurice Halbwachs (*apud* BOSI, 1994):

São espécies definidas, da mesma ordem que as espécies animais. A criança admitiria, de bom grado, que já se nasce soldado ou cocheiro, como se nasce raposa ou lobo. A roupa, os traços físicos fazem parte da pessoa, e bastam para determiná-la. A criança acredita que lhe bastaria portar as armas e as botas de um caçador ou o casquete de um oficial da Marinha para se identificar com um ou outro, e possuir ao mesmo tempo as qualidades ideais que ela empresta a cada um deles. (p. 58)

O adulto parece preocupado, não com os fenômenos estranhos, mas com os comportamentos das personagens, a descrição de costumes, de instituições sociais, etc. Assim, quanto mais o adulto está centrado na vida prática, tanto mais gritante é a distinção que faz entre fantasia e realidade, e tanto mais esta é valorizada em detrimento daquela.

A literatura nos permite encontrar várias direções para tornar o mundo "eu-outro" mais unido. Essa união pode ser concretizada pela leitura e escuta das histórias infantis, "preenchedoras de tantos vazios durante o período da infância, como também da vida adulta" (CAVALCANTI, 2002, p. 12) e, o ato de ler representa um dos principais eixos que ligam o homem ao mundo. Assim, na leitura de um texto literário, a criança e o jovem se valem da construção do seu próprio ser, além de enriquecer o texto com um valor literário próprio de suas leituras. A escritora Cecília

Meireles (19840, abordando especificamente a leitura dos contos de fadas, já dizia:

A criança é, essencialmente, o ser que constrói, e constrói menos manual do que imaginativamente. Ora, qualquer construção exige materiais exteriores ao construtor, e o conto, sob qualquer das suas formas, é material de teor excelente para as criações da criança, que por meio delas, se constrói a si mesma. Do material depende, em larga escala, a qualidade da construção, ou seja – a espécie do conto que a criança ouve ou lê, determina, em grande parte, a espécie de construção que fará e na qual a sua pessoa se mistura, se compromete e se completa. (p. 13-14).

O processo de leitura aguça a lembrança do passado, fazendo aflorar a consciência na forma de "imagens-lembrança". Desse modo, o texto literário coloca-nos diante da criação viva de novas realidades, representadas pela linguagem desde criança, inserindo-nos, então, no universo simbólico. Cada leitor encontra na literatura suas vivências e afetos. Para Fanny Abramovich (1983, p. 33), "esses livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encontrar aos de qualquer idade, são sobretudo experiências de olhar (...) De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador / leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme o mundo". Dessa forma, o leitor infanto-juvenil passa a ser vislumbrado independentemente dos autores de seus livros, posicionando-se frente ao texto e interagindo com suas experiências e leituras.

Com o apoio de Margaret Drabble (1995, p. 195-196), apresentamos o esboço da literatura infanto-juvenil inglesa, salientando que, originalmente, muitas dessas obras, hoje

tipicamente voltadas para crianças e jovens, eram textos direcionados para os adultos. Daí a importância dos adaptadores e dos reescretores.

Essa volta ao passado dos textos infanto-juvenis inicia-se no século XV, com o marco inicial intitulado *The Babe's Book*, um livro que, apesar de ser considerado leitura para crianças, não trabalha propriamente com ficção. Esse texto está bem mais próximo de um manual de instruções sobre comportamento e etiqueta, ou seja, não apresenta ao leitor jovem nenhum tipo de história, conto de fada ou lenda, que tanto fascinam as crianças da atualidade. Dando um salto ao século XVII, citamos duas obras que ainda carregam aquele caráter didático que, infelizmente, existe nos livros voltados para o leitor jovem até hoje. Com James Janeway, as crianças se depararam com outro livro não muito expressivo no que tange ao tecido ficcional, e viram-se perante um livro com base moral: *A Token for Children*, de 1671. Um pouco mais adiante, temos *Pilgrim's Progress*, de 1678-1684, de John Bunyan (1628-1688), cujo fascínio pela Bíblia representou forte influência em seu estilo e nas imagens de seus livros. Nesse texto, a criança se depara com a história de um cristão viajando para a Cidade Eterna, depois de ter sido advertido de que a cidade na qual ele e sua família moram – a Cidade da Destruição – seria consumida pelo fogo. Sua família não irá com ele. Ele viaja através do Vale de Lágrimas, do Vale da Humilhação, do Vale da Sombra da Morte e assim por diante. Ele vê seu companheiro, a Fidelidade, ser morto na Feira das Vaidades. Encontra personagens com nomes como Sr. Sabedoria Mundana, Gigante Desespero e outros. Após muitas aventuras, encontra sua meta. Apesar da natureza puramente cristã – e puritana – de sua alegoria, o livro pode ser e é lido por causa de sua habilidade narrativa, seu

humor, sua intensidade de observação e descrição. Inicialmente, segundo Drabble, John Bunyan criou esta obra para o público adulto, por isso o caráter moralizante.

A literatura infanto-juvenil inglesa encontra suas principais referências – que se expandiram por todo o mundo, chegando à atualidade com toda força – no século XVIII. Referimo-nos inicialmente a dois dos maiores autores da literatura inglesa: Daniel Defoe (1660-1731) e Jonathan Swift (1667-1745). Defoe, com o clássico *Robinson Crusoe* (1719), escrito para o leitor adulto, mas cujo encanto sobre os jovens nunca morreu, pois o fascínio reside na simples enunciação dos fatos que são bastante convincentes – embora Defoe jamais tivesse tido a experiência de ficar abandonado em uma ilha deserta e de ter que se defender sozinho. A magia desse romance nunca empalidece: frequentemente surgem na Inglaterra, principalmente no período pós-natalino, espetáculos teatrais, comédias e musicais que são versões da história. O autor, na construção de seu texto, voltou seus olhos para um leitor mais experiente, porém, em decorrência dos traços ficcionais, aproximando-se do imagético, a obra passou a ser vinculada principalmente aos jovens leitores.

Em seguida, o irlandês, Jonathan Swift, que, com grande talento, escreveu *Gulliver`s Travels*, de 1726, livro de especial sutileza, já que oculta seu conteúdo satírico de maneira tão perspicaz que as crianças podem lê-lo como um conto de fadas. Sua história gira em torno da ridicularização da humanidade (e, em particular, a Inglaterra e a política inglesa) de maneira suave: Gulliver vê em Lilliput uma raça humana mirrada e que apresentava preocupações extremamente superficiais e sem importância.

Destacando-se das demais, a literatura infanto-juvenil inglesa nasce e gera sementes em um período de grandes

transformações, no qual a população do século XVIII estava imersa. Segundo Nelly Novaes Coelho (1991):

Ambas foram publicadas na Inglaterra das primeiras décadas do século XVIII, quando se dava a *grande transformação do mundo clássico, aristocrático* (baseado nos privilégios e hierarquias de sangue, nobreza e poder herdados ou conquistados pela guerra), para o *mundo romântico, burguês* (baseado nas relações de interesse criadas pelo individualismo, dinheiro, trabalho, produção, mercantilismo, industrialização, produção, progresso...que procuram substituir as guerras por Tratados, Contratos ou Alianças de Paz, mas...)

Mais uma vez se comprova o mistério ou a arbitrariedade que regem o destino dos livros: ambos os títulos, originalmente escritos para adultos e alimentados por um *espírito crítico*, senão cruel e cético, pelo menos *descrente do gênero humano*, transformaram-se, com o tempo e as “adaptações”, em duas das mais importantes obras da Literatura Infanto-Juvenil de todo o mundo. (p. 115)

O século XVIII apresenta-se como o período de reconhecimento da criança, cuja educação passou a ter maior relevância. Em 1745, Newbery abriu uma livraria somente com livros de literatura infantil e juvenil, retratada em *The Vicar of Wakefield* (1766), de Oliver Goldsmith (1730?-1774). Nesse período romântico no qual estava imersa a literatura inglesa, a figura de Rousseau (1712-1778) desempenhou forte influência nos livros ingleses da época, principalmente quando ele afirmava que o homem é feliz e bom, e é apenas a sociedade que, ao tornar a vida artificial, produz o mal. Seu *Émile* (1762), um tratado sobre educação, preconizava que as crianças deviam ser educadas em uma atmosfera de verdade e condenava as mentiras elaboradas que a sociedade impunha à criança – incluindo mitos e

contos de fadas. Na Inglaterra, isso trouxe como resultado toda uma série de livros instrutivos para crianças, como *The History of Sandford and Merton* (1783-1789), de Thomas Day.

O século XIX representa o apogeu da Era Romântica (confluência da Era Clássica e dos novos valores do individualismo romântico). Nessa época, há um aumento considerável do número de autores e obras, propiciando a designação de *século de ouro do romance e da novela*. O romance, visto como um espelho da sociedade, tornou-se o gênero narrativo mais significativo para a grande massa de leitores. Nesse processo de popularização dos textos literários, a criança e o jovem passam a ser vistos como um novo leitor que necessita de cuidados específicos para sua formação. Encontramos, no início do século XIX, a autora Mary Edgeworth (1767-1849), que se destacou na produção de romances instrutivos para crianças, como *Moral Tales* (1801), mas que também representou importante papel no campo do romance irlandês. Com a publicação, em 1814, por J. D. Wyss, de *The Swiss Family Robinson* (traduzido do alemão), e depois, entre os anos 1818 e 1847, por Sherwood, de *History of the Fairchild Family*, a demanda por livros infantis e juvenis de qualidade foi firmemente estabelecida, e várias categorias foram implantadas como divisor de águas dos muitos textos que estavam surgindo (aventuras, histórias sobre escola, sagas familiares, histórias de animais, fantasia e assim por diante).

A literatura voltada para as crianças se fortificou com a publicação de livros de contos de fadas, tais como *German Popular Stories* (1823) pelos irmãos Grimm (Jacob – 1785-1863 e Wilhelm – 1786-1859), e as histórias de Hans Christian Andersen (1805-1875), em 1846, que definiram com maior segurança os tipos de livros que agradariam ao público jovem, determinando que a atração maior se dava pelas

histórias fantásticas. Temos, portanto, um aumento considerável de textos voltados aos jovens: com William Thackeray (1811-1863), surge *The Rose and the Ring* (1855), uma sátira às convenções de contos de fadas; histórias de aventuras para meninos que prevaleceram entre as décadas de 1840 e 1850, com Marryat, Ballantyne (1825-1894), Henty e muitos outros; histórias sobre a escola tiveram como principais representantes Thomas Hughes (1822-1896), com *Tom Brown's Schooldays* (1857) e Farrar, com *Eric, or Little by Little* (1858); em sagas de família temos Yonge, com seu texto *The Daisy Chain* (1856); histórias de animais teve Sewell (1820-1878) como representante, com *Black Beauty* (1877).

Durante o restante do século, muitos clássicos da literatura infantil e juvenil surgiram: Kingsley (1819-1875), *The Water-Babies* (1863); Lewis Carroll (1832-1898), *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), cujo texto é considerado o primeiro grande livro na área do *realismo maravilhoso*; Molesworth, *The Tapestry Room* (1879); Jefferies com *Bevis* (1882); Stevenson (1850-1894) com *Treasure Island* (1883), *Kidnapped* (1886) e *Catriona* (1893); Burnett com *Little Lord Fauntleroy* (1886); Haggard (1856-1925) com *King Solomon's Mines* (1885); Kipling (1865-1936) com *Jungle Books* (1894-1895); Nesbit com *The Story of the Treasure Seekers* (1899); Helen Bannerman com *Little Black Sambo* (1899).

No início do século XX, a marcante presença das ilustrações nos textos teve como destaque Beatrix Potter, com seu livro *Peter Rabbit* (1902). A partir daí, poucos serão os textos que não terão importância dentro do campo da literatura infanto-juvenil tanto na Inglaterra como em todo o mundo: de Kipling, *Puck of Pook's Hill* (1906) e *Mowgli* (1895); Grahame com *The Wind in the Willows* (1908); Burnett com o famoso *The Secret Garden* (1911); James Barrie (1860-1937) com *Peter Pan* (1911), personagem que consagra na

literatura o mito da eterna infância; Hugh Lofting com *Dr. Dolittle* (1920); Farjeon com *Martin Pippin in the Apple Orchard* (1921); Milne com *Winnie-the-Pooh* (1926); Tolkien voltando com lendas do passado em seu *The Hobbit* (1937); e Terence H. White (1906-1964) com a publicação *The Once and Future King*, apresentando uma reescritura – dividida em cinco volumes – baseada em suas interpretações sobre a lenda e algum estudo sobre a história do rei Artur.

Desde a década de 1950, a publicação de livros para crianças e jovens tem sido realizada por um vasto setor da indústria editorial em todo o mundo, aumentando cada vez mais o número de livros da literatura infanto-juvenil e de leitores que se interessam por esse "gênero" literário.

No momento, em geral, as atuais publicações retomam as versões encontradas dos clássicos do passado, dos contos populares e da tradição oral. Segundo Elizabeth Cook (1976, p. 2), "*since the last war many fresh versions of myths and legends have been made by accomplished and imaginative writers for children; people who love this kind of literature and hope that their children will love it (...)*".¹

Esse desejo pela volta dos grandes heróis, das histórias fantásticas e repletas de aventuras, talvez possa estar diretamente ligado ao fato de a imaginação humana ter sido construída a partir de um processo vindo dos mitos, passando pela história e alcançando uma forma particular de expressão, ou seja, a construção do homem está relacionada com o seu poder de imaginação e criação. Um mito nada mais é que tudo o que está acontecendo e o que

¹ [a partir da última guerra, inúmeras versões atualizadas de mitos e lendas foram feitas para as crianças por excelentes escritores e com imaginação. São pessoas apaixonadas por esse tipo de literatura e que esperam que suas crianças venham a apreciá-la (...)] (tradução nossa)

irá acontecer. Está ligado ao ato de criação de todas as coisas, à origem. As grandes histórias são aquelas que resgatam a tradição do passado e apresentam os medos, as alegrias, os desafios, as esperanças que todo homem carrega dentro de si. E esses sentimentos são encontrados nas lendas e nos contos de um tempo remoto, transfigurando-se em um retrato do presente, no qual os leitores se identificam e aguardam respostas para as suas dúvidas.

O autor, quando resgata do passado as histórias, as lendas, os contos populares, os mitos, os rituais, vai ao encontro das raízes de um povo, revivendo as origens do homem. A narrativa que remonta ao universo mítico-lendário é um modelo de toda a ideologia que constitui um outro meio de o homem entender a sua realidade e ligar-se ao cosmos, em uma tentativa de aceitar sua própria natureza. O incessante retorno ao mundo do imaginário, ao mundo do mito por parte de muitos escritores, principalmente hoje, é a própria busca pelo inexplicável, ou melhor, quando as respostas não mais existem no mundo que está a nossa volta; a recuperação desse convívio mítico do ser é essencial na busca de seu passado. As histórias que remontam a aspectos míticos-lendários propiciam ao leitor o encontro com as verdades que não foram adquiridas conscientemente, mas assimiladas por fazerem parte de sua natureza, como uma característica da qual não se pode fugir.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, F. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.

- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velho*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAVALCANTI, J. *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Paulus, 2002.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil-juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Literatura infantil: Teoria – análise – didática*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1993.
- COOK, E. *The Ordinary and The Fabulous: An Introduction to Myths, Legends and Fairy Tales*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- DRABBLE, M (ed.). *The Oxford Companion to English Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- KHÉDE, S. S. (Org.) *Literatura infanto-juvenil: Um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

O discurso ficcional e a redescritção de sujeitos nas aulas de espanhol como língua estrangeira

Viviane Conceição Antunes Lima
Elda Firmo Braga

Introdução

Procuramos, com este trabalho, rediscutir algo que, em nosso entendimento, continua movendo reflexões: o lugar da literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira no ensino superior. Compreendemos que o diálogo efetivo entre literatura e língua por vezes se vê prejudicado devido ao distanciamento estabelecido para delimitar o espaço de linhas específicas de investigação. Em muitos casos, se constituem como meras ferramentas: as obras das literaturas hispânicas são tomadas como produções que exemplificam usos artísticos da língua espanhola e esta é vista como um instrumento que veicula informações e fundamenta a comunicação verbal. Nesta linha de raciocínio, a tendência ao instrumentalismo é deveras limitadora, tanto no que concerne ao que se entende por literatura, quanto no que se refere aos estudos sobre a língua espanhola e seu uso. Refletindo sobre questões de letramento literário, Andrade (2011:79) nos alerta que o entorno universitário brasileiro não dá ênfase necessária à leitura e à formação do leitor da literatura em língua estrangeira. Diante do exposto, recuperamos as práticas trabalhadas no minicurso intitulado **“A relevância do discurso ficcional nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira”** e algumas considerações feitas na mesa-redonda **“Literatura para que?”** (UEPB, outubro

2011)² e pretendemos: i) apresentar as concepções de língua e literatura que orientam esta discussão; ii) tratar da importância do interculturalismo e do letramento literário neste escopo de análise; iii) destacar a validade do discurso ficcional nas aulas de espanhol como língua estrangeira como via de redescoberta de sujeitos.

Palavras-chave: discurso ficcional; ensino de E/L2; interculturalismo; letramento literário.

O conceito funcionalista de língua(gem)

Inicialmente, antes de tratar da concepção de língua que norteia este trabalho, convém considerar algumas referências que marcaram os estudos funcionalistas, uma delas é o conceito de função. Cabe mencionar que função não é um termo de fácil apreensão, muito menos o que se entende como funcional nos estudos linguísticos. Halliday (1985), desde uma perspectiva sistêmico-funcional, postulou três funções que revelam de forma sutil o diálogo entre a semântica, a sintaxe e a pragmática nas línguas.

Para este linguista, o vocábulo “função” em uma língua pode ser visto de três diferentes ângulos: **ideacional**, que designa a expressão das experiências do falante; **textual**, concernente à construção e à organização do texto; e **interpessoal**, tangente às peculiaridades da interação, das adequações do discurso, das expectativas do ouvinte, da visão de mundo do falante. Desta maneira, cumpre dizer que enquanto a função ideacional nos permite entender o entorno interacional, a textual nos possibilita organizar o

² III Semana Acadêmica do CCHE. Agradecemos a todos os alunos e professores que prestigiaram nosso minicurso, palestra e mesa-redonda em tão importante semana para a UEPB (Monteiro, 2011).

discurso e a interpessoal a influir sobre o outro valendo-nos do referido discurso.

O termo **função**, segundo Nichols (1984), registraria pelo menos cinco sentidos: (a) função com o valor de interdependência entre os elementos da língua; (b) função como propósito, assinalando que a seleção de itens da língua dá pistas da intenção dos falantes; (c) função como contexto, no âmbito do texto, oferecendo referências quanto à organização do discurso e, no âmbito do evento comunicativo, refletindo as relações sociais entre os seus partícipes; (d) função como relação, indicando as relações possíveis da forma linguística no sistema; (e) função como sentido, já que um item pode apresentar diferentes funções dependendo do propósito pragmático e do contexto em que é inserido.

Várias são as correntes funcionalistas³, mas, de uma forma geral, os estudos amparados nesta vertente visam analisar a língua levando em consideração o contexto e a situação extralinguística e, portanto, julgam incoerentes os estudos que dissociam a língua da função comunicativa que lhe é inerente. Em termos interacionais, os falantes se relacionam socialmente e ativam capacidades de caráter linguístico-pragmático; a ação pragmática é cooperativa e um dos componentes de sua competência comunicativa dos usuários da língua.

Seguindo este viés, o que conforma o centro da diretriz funcional é a forma de compreender e analisar a linguagem. Seu objeto de estudo é o uso linguístico, assim observam ocorrências reais dos fatos da língua com a finalidade de

³ Algumas referências: DIK (1978) e MACHEINZIE (1992), da Escola de Praga; do funcionalismo norte-americano, GIVÓN (1979), HOPPER e THOMPSON (1980), TRAUGOTT e HEINE (1991) e seus seguidores brasileiros, VOTRE, CEZARIO E MARTELOTTA (2004).

estabelecer suas investigações. Para estes estudiosos, a linguagem é um instrumento de interação social, no qual entram em jogo as relações entre os interlocutores, o contexto discursivo e suas intenções.

Trilhando este caminho, nos deparamos com um dos princípios que também orienta o enfoque funcionalista de análise: o postulado da não-autonomia da sintaxe. Se por um lado, através da análise do plano semântico é possível elucidar questões tangentes à mutabilidade sintática, por outro, com o olhar voltado para as nuances pragmáticas, se podem tecer considerações relevantes no que diz respeito a fenômenos concernentes à semântica. Portanto, na vertente funcionalista, a sintaxe não é concebida como um construto autônomo.

O campo do qual partem os teóricos funcionalistas para refletir sobre as línguas é, basicamente, o **pragmático**. Fundamentada na interação, a gramática funcional aponta as nuances das formas linguísticas no tocante às regras que tornam possível a comunicação. Nesta linha de raciocínio, devemos estar cientes de que há regras que governam a constituição das expressões linguísticas (semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas). Contudo, cabe às regras pragmáticas governar os padrões da interação verbal, na qual as mencionadas expressões são validadas.

Tal interpretação é função da própria expressão linguística, das informações pragmáticas estabelecidas e do que se conseguiu perceber no que diz respeito às intenções comunicativas dos partícipes do evento comunicativo. Martelotta e Areas (2003)⁴ sublinham que o estudo do

⁴ Abrimos este espaço para homenagear o querido professor Mario Eduardo Martelotta (*in memoriam*) cujo trabalho, dedicação e amizade permeiam as humildes considerações sobre o conceito de língua presentes neste artigo.

sistema linguístico está subordinado ao uso, já que a descrição e a compreensão dos fenômenos linguísticos se apoiam em seu funcionamento, dentro de um dado contexto de utilização da língua. Vejamos como esta fundamentação teórica nos permite tecer considerações sobre o discurso ficcional.

Interação, intersubjetividade e discurso ficcional.

A relação interativa, *eu ↔ tu*, influencia a construção da comunicação linguística e na conceitualização do mundo por parte do falante, já que, ao produzir seu discurso, (o falante/escritor) assume as expectativas do destinatário/leitor para lograr seus objetivos comunicativos. Tem em conta, portanto, noções a respeito do conhecimento e da competência linguística do destinatário/leitor e de algumas convenções necessárias à práxis interacional. Tais noções podem direcionar a escolha de expressões e de formas da língua na produção de sentidos.

De um ângulo mais amplo, Vázquez Rozas e García-Miguel (2006) explicam que as manifestações da subjetividade não se limitam a marcas gramaticais. A seleção dos parâmetros de pessoa, do tipo e tempo verbais, dos itens e de sua ordem nos enunciados também indica a presença da subjetividade no discurso.

Reconhecer a relação entre falante/escritor e destinatário/leitor como condição ou fundamento para que a comunicação linguística se estabeleça significa examinar a linguagem a partir de seu caráter interacional de forma mais efetiva, sob a luz da **intersubjetividade**. Implica sublinhar também que cada partícipe registra dados de seus propósitos nos momentos de interação, ou seja, dá pistas de

maneira de ver o mundo, das impressões que tem de si mesmo e do que sabe ou consegue inferir do olhar do outro.

Das considerações apresentadas, nos indagamos: que contribuições poderia proporcionar o trabalho com o texto literário aos estudos de língua espanhola? Em um primeiro momento, convém ressaltar que:

i) aumentaria a capacidade do aluno de articular suas experiências pessoais anteriores com as novas referências apresentadas pelo texto literário, importante espaço de transfiguração e de reflexão sobre o real;

ii) ampliaria a competência leitora, a expressão oral e escrita, quando as peculiaridades da construção discursiva, o estilo, o registro e as recorrentes estruturas linguísticas provenientes das características do gênero fossem analisadas com vistas à compreensão de sentidos;

iii) os gêneros do discurso ficcional (poemas, contos, mitos, peças de teatros, lendas, romances, dramas, roteiro de filme...) funcionariam como exemplos claros de influência discursiva sobre o olhar do outro com relação ao mundo.

iv) estenderia a capacidade dos estudantes de entender que a interação é, por essência, o campo da **intersubjetividade**, porque se constitui, na maioria das vezes, como base na atenção ao jogo de sentidos estabelecido pelos partícipes da situação comunicativa. Este jogo de sentidos intersubjetivos se encontra de forma expressiva nos gêneros do discurso ficcional, isto é, na própria construção do dizer e nas lacunas do não dito.

Os gêneros do domínio discursivo ficcional (MARCUSCHI, 2008:196), em suas mais variadas formas, representam usos autênticos da língua, desvelam práticas socioculturais, políticas e recuperam nuances de situações de interação. Usos que mostram algo além da variação, das particularidades morfossintáticas ou lexicais, ou seja, vão

além do material linguístico. Referimo-nos, portanto a construções discursivas que realmente podem ajudar-nos a compreender como a língua espanhola funciona e saber que estratégias os falantes oriundos de diferentes núcleos culturais fazem para significar e para reconhecer-se enquanto sujeitos por meio dela.

A literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira: exercício libertador, intercultural e de letramento

A literatura pode atuar como um elemento de subversão ao poder da língua e também às esferas do poder institucionalizado. No primeiro caso, por romper as normas linguísticas ao desconstruir e reconstruir a linguagem. No segundo, por figurar como um espaço de denúncia contra a injustiça social. Assim, em ambas as manifestações, a literatura rompe com paradigmas e transgredir normas estabelecidas. Nesse contexto, o papel do escritor-intelectual ganha uma considerável importância, pois pode criar, por meio da linguagem literária, um espaço que projete uma atitude de contra-poder e, ao mesmo tempo, ofereça um caminho para exercitar a liberdade.

Compartilhamos do pensamento de Eagleton (2003) no que diz respeito a sua crítica sobre as tentativas de converter a literatura ao utilitarismo, para ele: “poucas palavras são mais ofensivas aos ouvidos literários do que ‘utilidade’, que evoca objetos de uso como grampos de papel e secadores de cabelo” (p.286). Longe de pensarmos a literatura como um mero instrumento para alcançar devidos fins, refletiremos sobre algumas contribuições do texto literário, sobretudo aquelas que rompem qualquer manifestação de poder. Para tanto, recorreremos às seguintes palavras de Barthes (2007):

As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua (p.16-7).

Assim, não basta um escritor ter a intenção de elaborar uma obra literária visando apenas a denuncia social. É preciso que elementos artísticos como a subversão das palavras, o jogo de linguagem e a criação de imagens, entre outros, componham sua criação, caso contrário essa produção poderá se converter em uma obra panfletária desprovida de senso estético-literário.

Fischer (2002) afirma que a arte expressa “uma relação mais profunda entre o homem e o mundo” (p.10). A literatura, como uma modalidade artística, tem um forte potencial para contribuir com o (re)estabelecimento dessa relação, pois, de acordo com Compagnon (2009), a linguagem literária é “um exercício de pensamento” e a leitura “uma experimentação dos possíveis” (p.52). Neste sentido, poderemos acrescentar que se trata também de um exercício libertador, visto que é considerada por Almeida (2009), como “um ato de pura insolência que conduz à destruição da própria linguagem para redimensioná-la e remoldá-la através da experiência” (p.49-50).

Em nossa concepção, além do exercício libertador, trata-se de um exercício intercultural e de letramento. Trata-se também de um exercício intercultural uma vez que favorece as trocas de conhecimento e de experiências vividas, um movimento interrelacional (MELOTTI, 2004) de suma importância nos cursos de Letras, sejam eles de licenciatura ou bacharelado. O acesso a diferentes gêneros do discurso

ficcional leva os aprendizes a descobrir diferenças e valorizar as particularidades da alteridade.

Segundo Cândido (2002), a literatura pode contribuir para o processo de humanização⁵ ou de confirmação da humanidade dos indivíduos. Ressalta, no entanto, que a expressão literária “não ‘corrompe’ nem edifica, (...) mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p.85), também retrata uma determinada “realidade social e humana, que [permite] maior inteligibilidade com esta realidade” (p.85-6).

Por essa capacidade de ser um espaço de reflexão sobre as complexidades do mundo referencial, conforme Cândido (2004), a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p.175). Sendo assim, a produção literária forma uma “massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos” (p.182).

O diálogo entre língua e literatura nas aulas de E/LE abre mais portas ao letramento, imprescindível à humanização, prática essencialmente social e de responsabilidade das instituições de ensino (COSSON, 2009, p.23). Se os distintos olhares hispânicos entram nas aulas de língua veiculados através distintos gêneros, mais ampla será

⁵ Cândido (2004) define humanização como “processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (p.180).

a competência dos aprendizes, tanto no que tange aos âmbitos (socio)linguístico, linguístico-gramatical e semântico-pragmático, bem como nos âmbitos cultural e identitário, fundamentais à formação dos estudantes de Letras.

Língua, literatura e redescrição de sujeitos

Por meio de seu caráter transgressivo, a criação literária promove um deslocamento de sentidos solidificados pelo uso cotidiano da fala e/ou da escrita, contribuindo, dessa maneira, tanto para uma legítima inovação de sua linguagem quanto para uma autêntica atualização da língua. Sendo assim, conforme Barthes (2007), “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, [e sim] lançadas como projeções, explosões, sabores: a escritura faz da literatura uma festa” (p.20).

Nessa perspectiva, Paz (2005) considera que a “volta das palavras à sua primeira natureza – isto é, à sua pluralidade de significados – é apenas o primeiro ato da criação poética” (p.47). De forma semelhante Fischer (2002) observa que diversas palavras utilizadas na criação poética “aparecem como brotadas diretamente da ‘fonte’ e produzem um efeito semelhante ao que produziriam se estivessem sendo ditas pela primeira vez” (p.191).

As citações anteriores vinculam a expressão literária à inovação linguística, por entenderem que a literatura proporciona um frescor às palavras, pois (re)criar sentidos é também (re)criar a linguagem. Nessa perspectiva, a literatura é detentora de um autêntico poder de renovação da linguagem, pois ao estimular a atribuição de novos sentidos para determinados enunciados, a criação literária atualiza a língua.

Assim sendo, poderíamos estabelecer um contraste entre a renovação da linguagem e a seguinte noção de estereótipo apresentada por Barthes (2004): “palavra repetida, fora de toda magia, de todo entusiasmo, como se fosse natural” (p.52). Dessa maneira, para Barthes (2004), “toda linguagem antiga é imediatamente comprometida e toda linguagem se torna antiga quando é repetida” (p.50). Nesse mesmo sentido, Almeida (2009) considera que a literatura proporciona “uma forma de resistência aos destinos enregelados da linguagem, representados pelo estereótipo, a língua maior, a naturalização da linguagem, a utilidade e a funcionalidade que tanto caracteriza a linguagem de poder” (p.19).

Essas reflexões nos permitem pensar o papel social da criação literária no tocante a sua elaboração, escrita e receptividade. A literatura, ao transgredir os limites impostos pela rigidez normativa da língua, outorga outros sentidos para um determinado significado linguístico, projetando novos valores por meio da exploração do efeito polissêmico e de renovação de estruturas automatizadas.

De acordo com Eagleton (2003), “a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” (p.3). Nessa mesma direção, Almeida (2009) aponta que a literatura possui um forte potencial transgressivo, pois quando atua à maneira de uma “escrita insolente” tem a capacidade de “sabotar” o automatismo da linguagem e, desse modo, “faz as palavras se metamorfosearem, tecendo relações intensas e, às vezes, incomuns, que proporcionam uma ruptura com os usos costumeiros da linguagem” (p.62).

Além da aproximação ao discurso ficcional proporcionar uma esfera de criação e recriação de sentidos, oferece também uma forma de acesso a uma experiência de alteridade. A partir do encontro que o leitor estabelece com

a linguagem literária, terá a oportunidade de se identificar com o que lê e regressar ao mundo referencial marcado pela presença do “outro”, representado pelo texto lido. Este poderá ressonar por um tempo indeterminado em sua mente, como também, por meio de uma invocação, dialogar com outras leituras, anteriores e posteriores e, assim, sucessivamente.

Estes movimentos de identificação, representação, invocação e diálogo nos permitem – a alunos e professores – refletir sobre a vida, sobre as condições sociais, muitas vezes em situação de opressão, e de busca de soluções de problemas que compartilhamos com os países do mundo hispânico que nos cercam. É possível, desde este ponto de vista, dar vez à possibilidade de renarrar a vida social (MOITA LOPES, 2006, p.31), à redescrição de sujeitos.

Tal redescrição demanda também uma nova forma de olhar o mundo, de produzir conhecimento, de se fazer pesquisa, pois segundo MOITA LOPES (2006, p.85), investigar também é uma maneira de construir a vida social, na medida em que tenta compreendê-la. Assim, é importante reforçar que, nesta linha de raciocínio, pesquisar significa repensar os objetos de estudo e seus procedimentos, com vistas a defender “a responsabilidade e a solidariedade para com o outro” (MOITA LOPES, 2006, p.89), em um patamar no qual o saber se torna acessível. Trata-se, desse modo, de um projeto epistemológico, atento às mudanças do mundo contemporâneo, com implicações sobre o convívio social, sobre as relações humanas.

Vejamos algumas sugestões válidas na construção de atividades que seguem as ponderações destacadas neste artigo.

Borges y yo

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y con lo infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro. No sé cuál de los dos escribe esta página.

A partir deste texto de Borges (1960), podemos desenvolver diversificadas atividades nas aulas de E/LE. Abaixo, elencaremos algumas sugestões em eixos, a saber:

i) Eixo de competência sociocultural: reconhecer e situar a relação entre “Borges”, “yo” e a Argentina; observar e refletir sobre referências a Buenos Aires, comportamentos, ambientes e experiências culturais; trazer à baila a relevância da obra de Borges à Literatura Universal.

ii) Eixo de leitura/letramento: trabalhar as estratégias de reconhecimento, previsão, formulação de inferências; dar atenção ao conteúdo do texto, ressaltando dados da dicotomia Borges x yo; elaborar questões de letramento crítico, pautadas em uma reflexão sobre a contribuição do texto para a vida do aluno; relacionar estímulos do texto com experiências vividas pelos aprendizes.

iii) Eixo de competência genérica e linguístico-gramatical: tecer considerações sobre dados de variação linguística observáveis na leitura do texto realizada por seu próprio autor; estar atento às peculiaridades da estrutura do texto, do registro, do estilo, das particularidades lexicais, da modalidade, do médium e do domínio social genérico; dar atenção aos sobre mecanismos de coesão e de fluxo verbal.

iv) Eixo de formação cidadã e redescrição de sujeitos: razoar sobre a questão da subjetividade evidenciada claramente no texto; possibilitar a ampliação da competência intercultural do aluno por meio da reflexão sobre o exercício libertador e da ação humanística da literatura; refletir sobre nossos mecanismos de atuação e de observação na solução de situações-problema da vida cotidiana; propiciar um deslocamento de olhar para os conflitos e as experiências de outrem a fim de tomar posições éticas e responsáveis diante de sua vida.

No processo de redescrição de sujeitos, de preparo para a vida e crescimento intelectual de nossos estudantes, não cabem perguntas imediatistas e nem atividades que não

promovam reflexão. O espaço do discurso ficcional está garantido nas aulas de língua, desde que contribua para a ampliação de conhecimentos, para ações éticas e para uma educação humanística e intercultural, não deve, restringir-se portanto, a divisões didáticas dos períodos literários e contextualizações históricas totalmente desarticuladas na práxis pedagógica.

Considerações finais

Por ser a linguagem literária detentora de um poder significativo, o de tocar nas dimensões da subjetividade, mobilizando e forjando sentidos e sensibilidades, a literatura pode proporcionar diversas contribuições dentro do âmbito de ensino/aprendizagem de língua espanhola. Dentre as contribuições que o diálogo entre literatura e língua pode originar, destacamos a possibilidade de abrir caminho para o interculturalismo, a ampliação do letramento, em neste caso específico, em especial do letramento literário, paralelamente a da expressão oral, e da escrita; o contato com gêneros do discurso ficcional, entre outros.

Sendo assim, para a contemplação do texto literário nas aulas de língua espanhola, propomos uma abordagem que focalize a competência sociocultural; a leitura/letramento; a competência genérica e linguístico-gramatical; a formação cidadã e a redescritção de sujeitos, pois precisamos que as aulas de língua estejam atentas a estas questões, uma vez que os professores de E/LE não devem entrar na sala de aula com a única missão de ensinar a língua espanhola, mas de mostrar aos estudantes como se pode produzir sentidos por meio dela como é viável observar e aprender novos conhecimentos com outros grupos sociais, como é

indispensável promover cidadãos conscientes e ativos, capazes de fazer valer seus direitos e de atuar com precisão, lucidez e dignidade no mundo globalizado, ou em qualquer outro contexto.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Leonardo Pinto. **Escrita e leitura – A produção de subjetividade na experiência literária**. Curitiba: Juruá, 2009.

ANDRADE, Antonio. *Letramento literário e formação de professores de língua estrangeira*.

Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3 – 2011-2.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leila Perrone. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BORGES, Jorge L. **El hacedor**. Buenos Aires: Emecé, 1960. Disponível em: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/el_hacedor.pdf. Acesso: março, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas cidades, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** Tradução de Laura Tadei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura – Uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução de Von Notwendigkeit der Kunst. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTELOTTA, Mário E; & AREAS, Eduardo K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, Maria A.; RIOS DE OLIVEIRA, Mariângela; MARTELLOTTA, Mário E. (orgs.) **Linguística funcional – teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A. Editora, 2003.
- MELOTTI, Umberto. **Migrazione internazionali. Globalizzazione e culture politiche**. Torino: Bruno Mandadori, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006
- NICHOLS, Johanna. Functional theories of Grammar. **Annual Review of Anthropology**, 13. Califórnia: 1984, p. 97-117.
- PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- VAZQUEZ ROZAS, Victoria; GARCIA-MIGUEL, José M. G. (2006): Transitividad, subjetividad y frecuencia de uso, p.1-20. *VII Congrès de Lingüística General*. Barcelona. Disponível em: <http://webs.uvigo.es/weba575/jm/mgm/public/VazquezRozas-GarciaMiguel_CLG7.pdf>. Acessado: set. 2007.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA

Possui graduação em Filosofia (1995), graduação em Pedagogia (2002), Mestrado em Educação (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). Doutorado-sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa. É professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Editora da Revista Ensino em Re-Vista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de leitura e de escrita no ensino fundamental.

ANA MARIA ESTEVES BORTOLANZA

Possui graduação em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (1971), especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (2010). Atuou como professora no ensino fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, professora contratada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, especificamente em leitura, escrita, alfabetização e formação de professores.

BRENA CARLA MARTINS DOS SANTOS NAGAO

É graduada em Letras pela UNESP de Assis, aluna de Pedagogia pela UNESP/UNIVESP e mestranda em Educação pela UNESP de Marília. É professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino e tutora presencial do curso Informática para Internet pelo Instituto Federal de São Paulo.

CRISTIANE NAVARRETE TOLOMEI

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), mestrado em Teoria da Literatura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2010). Pesquisadora do CNPq com o grupo de estudos Eça. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria da literatura, crítica, recepção e reescritura. tolomei@usp.br

CRISTINA BONGESTAB

Professora de Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, desde 2007. Doutora e Mestre em Letras Neolatinas: literaturas hispânicas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Especialista em Língua Espanhola e Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. crisbonges@yahoo.com.br

DAGOBERTO BUIIM ARENA

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista (1972), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga (1978), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (1991) e doutorado em Educação (1996) pela mesma universidade. Pós-Doutorado pela Universidade de Évora, Portugal (2007), e pelo Institut National de Recherche Pédagogique. (2010), França. Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Trabalhou como professor, diretor de escola e supervisor de ensino na rede pública estadual paulista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, alfabetização, leitura e escrita, formação do professor e escrita de textos.

DANIELLY VIEIRA INÔ ESPÍNDULA

Professora de Linguística dos Cursos de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) da Universidade Estadual da Paraíba (Campus VI), desde agosto de 2007. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG - 2002). Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2006). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). dany_vi@yahoo.com.br.

ELDA FIRMO BRAGA

Professora de Literaturas de língua espanhola na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutora em Letras Neolatinas (Literaturas Hispânicas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras (Literaturas Hispânicas) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras (Português/Espanhol e respectivas literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). elda@literaturas.net

FÁBIO MARQUES DE SOUZA

Professor de Língua Espanhola na Universidade Estadual da Paraíba, UEPB. Doutorando em Educação: cultura, organização e educação pela Universidade de São Paulo, USP. Mestre em Educação: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/Marília. Graduado em Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis. fabiohispanista@hotmail.com

LUCIANO MAGNONI TOCAIA

Doutorando em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie - Mestre em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor dos cursos de Letras e Publicidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem experiência como professor de língua portuguesa e no trabalho com gêneros textuais e elaboração de material didático. lucianotocaia@uol.com.br

MONA MOHAMAD HAWI

Possui graduação em Letras - UNICEUB (1984), Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997), foco em análise do Discurso e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005), foco em Formação de Professores. É professora Doutora no Departamento de Letras Orientais (FFLCH) da Universidade de São Paulo em língua árabe clássica e popular. Possui experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de língua materna (português) e língua árabe.

NEFATALIN GONÇALVES NETO

Mestre em Literatura portuguesa pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Especialização em Gestão Educacional. Licenciatura em Letras (Português/Latim) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. É coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Assis/SP e membro do grupo de pesquisa “O duplo na literatura e em outros sistemas semióticos”, sob a responsabilidade da prof. Dra. Lilian Lopondo. Suas pesquisas centram-se nos escritores portugueses contemporâneos – com especial destaque para José Saramago e Dulce Maria Cardoso. nefata12@yahoo.com.br

RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Livre-docente em Didática pela Universidade Estadual Paulista (2007). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual Paulista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, práticas pedagógicas, formação de educadores, leitura e formação de professores.

RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA

Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo - Mestre em linguística pela Universidade de São Paulo. Coordenador e professor do curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A historiografia linguística e os estudos da pragmática têm sido suas áreas de atuação em pesquisa.
ronaldo.obatista@gmail.com

ROSÁRIA DE FÁTIMA BOLDARINE

Doutoranda em Educação pela UNESP - Marília – Mestre em Educação pela UNESP – Marília. Professora licenciada da Rede Estadual de São Paulo. Membro do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores” (GEPLENP) da UNESP/Assis. Bolsista FAPESP. Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, práticas de leitura, formação de professores. lispec@ig.com.br

ROSEMARY HOHLENWERGER SCHETTINI

É doutora em Linguística Aplicada pela PUC/SP no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e mestre em Psicologia pela PUC/RJ. É sócia proprietária de um Instituto de línguas no qual desenvolve e coordena cursos de formação para professores de línguas . Suas ações baseiam-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, na Formação Crítica e na Análise do Discurso. Participa como professora pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Ação Cidadã na PUC/SP, que desenvolve pesquisas nas áreas de formação crítica, de inclusão linguística e de criatividade em múltiplos contextos. Sua tese de doutorado discutiu dentro de uma perspectiva sócio-histórica-cultural, a construção do objeto como possibilitador de transformação de ações em sala de aula e buscou-se contribuir na discussão sobre formação de professores visto como uma prática favorecedora de reconstrução da escola, através de novas práticas que visem, além da transformação de sala de aula, a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Seu estudo de pós-

doutoramento está sendo desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP) e propõe analisar e elaborar material didático baseado na do ponto vista teórico da *Análise dialógica do discurso*, especialmente, a teoria enunciativa de Bakhtin e de seu círculo e-mail:hohlen@terra.com.br

SAMIR MUSTAPHA GHAZIRI

Possui graduação em História (2005) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (2008). Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Possui formação complementar em Mídia e em História pela Université de Paris IV – Paris/ Sorbonne. É autor do livro "A leitura na tela do computador" (Baraúna, 2009) e organizador do livro "Leitura e Contemporaneidade" (Publit, 2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em leitura e tecnologia. samirghaziri@yahoo.com.br

VALDITE PEREIRA FUGA

Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (1998), graduação em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade de Mogi das Cruzes (1982), mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente é professora assistente no ensino de línguas da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) e da Faculdade de Tecnologia - Mogi (FATEC-MOGI). Atua no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e trabalha principalmente nos seguintes temas: formação docente, leitura e formação crítica. valditefuga@ig.com.br

VIVIANE CONCEIÇÃO ANTUNES LIMA

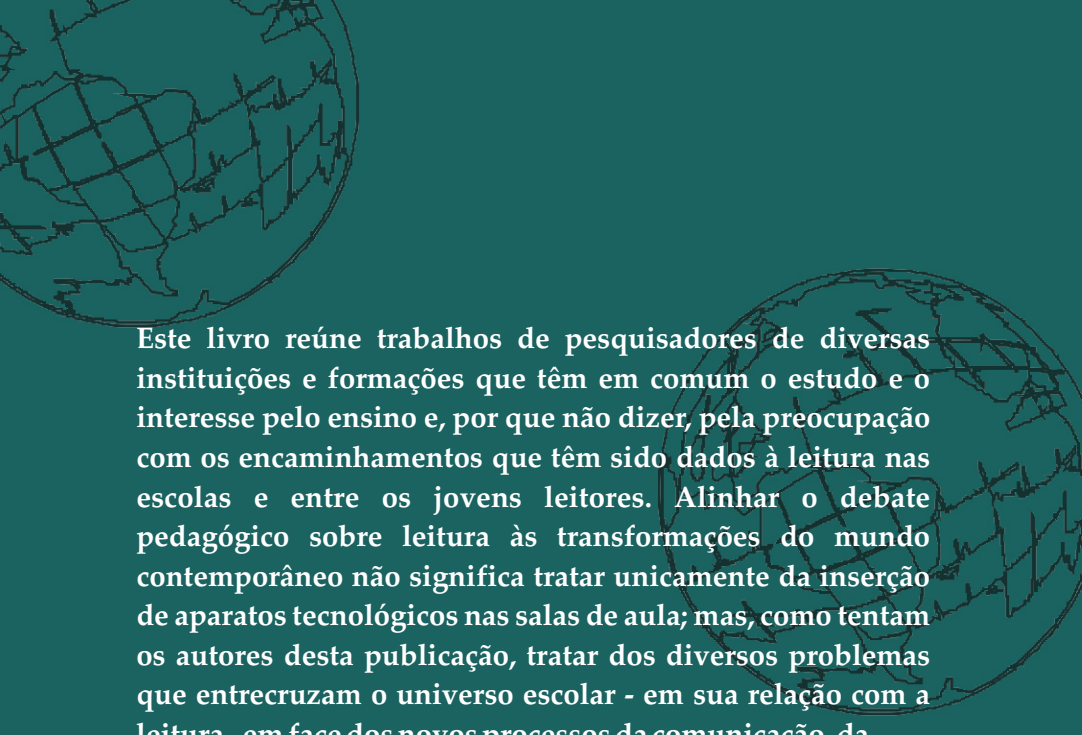
Professora de Língua Espanhola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Bacharel e Licenciada em Português/Literaturas de Língua Portuguesa e em Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dedicase às peculiaridades dos fenômenos de cliticização (variação sintática) e à relevância da formação cidadã no ensino de E/LE no Brasil. Linha de pesquisa: Variação sintática, interculturalidade e cidadania no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

VIVIANE LAMEU RIBEIRO PACCINI

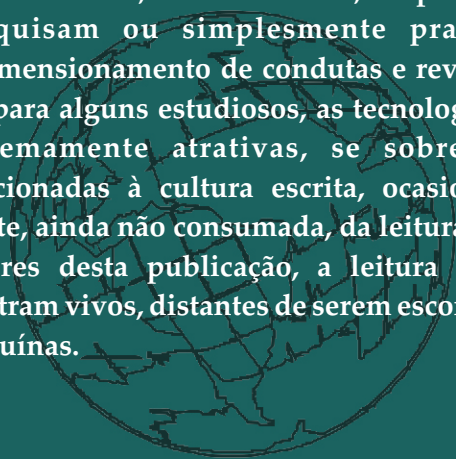
Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista (2004) e mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (2007). Atualmente, é professora da Universidade Paulista. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão Escolar, Surdez, LIBRAS, Leitura-Escrita e Língua Inglesa.

Livro editado em Junho de 2012

Para Pedro & João Editores



Este livro reúne trabalhos de pesquisadores de diversas instituições e formações que têm em comum o estudo e o interesse pelo ensino e, por que não dizer, pela preocupação com os encaminhamentos que têm sido dados à leitura nas escolas e entre os jovens leitores. Alinhar o debate pedagógico sobre leitura às transformações do mundo contemporâneo não significa tratar unicamente da inserção de aparatos tecnológicos nas salas de aula; mas, como tentam os autores desta publicação, tratar dos diversos problemas que entrecruzam o universo escolar - em sua relação com a leitura - em face dos novos processos da comunicação, da cultura, da vida íntima e social.



O século XXI, ainda recente, impõe aos que ensinam, pesquisam ou simplesmente praticam a leitura o redimensionamento de condutas e revisão de perspectivas. Se, para alguns estudiosos, as tecnologias do mundo atual, extremamente atrativas, se sobrepõem às práticas relacionadas à cultura escrita, ocasionando, inclusive, a morte, ainda não consumada, da leitura e dos livros; para os autores desta publicação, a leitura e seus materiais se mostram vivos, distantes de serem escombros de uma prática em ruínas.

Os organizadores

