

**Celso Ferrarezi Junior**  
**Sérgio Nunes de Jesus**

*Organizadores*

**LER E**  
**GOSTAR DE LER**  
*isso é coisa que se aprende*



**EDITORA CRV**

Coleção Ciência Aberta nº 10  
Coord. Prof. Sérgio Nunes de Jesus

*Versão final*

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Celso Ferrarezi Junior  
Sérgio Nunes de Jesus  
(organizadores)

LER E GOSTAR DE LER:  
isso é coisa que se aprende

Editora CRV  
Curitiba - Brasil  
2016

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e capa:** Editora CRV  
**Foto da capa:** Celso Ferrarezi Junior  
**Revisão:** Ingrid Leticia Menezes Barbosa e Sérgio Nunes de Jesus  
**Conselho Editorial:**

Prof. Dr. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)	Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)
Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)	Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
Prof. Dr. Carlos Alberto Vilar Estêvão	Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)
- (Universidade do Minho, UMINHO, Portugal)	Prof. Dr. Lourdes Helena da Silva (UFV)
Prof. Dr. Carlos Frederico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)	Prof. Dr. Josania Portela (UFPI)
Prof. Dr. Carmen Tereza Velanga (UNIR)	Prof. Dr. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)	Prof. Dr. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Prof. Dr. Cesar Gerônimo Tello	Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)
- (Universidad Nacional de Três de Febrero - Argentina)	Prof. Dr. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Prof. Dr. Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Prof. Dr. Elsio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)	Prof. Dr. Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Prof. Dr. Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)	Prof. Dr. Sydione Santos (UEPG PR)
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)	Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana - Cuba)	Prof. Dr. Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Livro aprovado pelo conselho editorial

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

L619

Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende/organização Celso Ferrarezi Junior,  
Sérgio Nunes de Jesus. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2016.  
228 p.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-444-0692-2

1. Educação - Brasil. 2. Leitura. 3. Prática de ensino. 4. Educação - Aspectos  
sociais. I. Ferrarezi Junior, Celso. II. Jesus, Sérgio Nunes de.

15-28039 CDD: 370.981  
CDU: 37(81)

2016

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV  
Tel.: (41) 3039-6418  
www.editoracr.com.br  
E-mail: sac@editoracr.com.br

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

*Versão final*

***Celso Ferrarezi Junior***

*Para Lucas e Bia, meus filhos.*

*Desde tão pequenos, tão leitores!*

\*\*\*

***Sérgio Nunes de Jesus***

*Para Victor Augusto, Analua, Aglaia Leticia e Ariadne,*

*que descobriram o verdadeiro*

*sentido da leitura (desde cedo).*

*Versão final*

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# SUMÁRIO

PRÓLOGO .....	9
---------------	---

*Jorge Luis de Freitas Lima, Rafaella Elisa Santos e Ida Lucia Machado*

APRESENTAÇÃO .....	11
--------------------	----

*Celso Ferrarezi Junior.*

PREFÁCIO .....	17
----------------	----

*Antonio Carlos Xavier*

## CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: suportes teóricos e metodológicos ..	21
--	----

*Alice Áurea Penteado Martha*

## CAPÍTULO II

CULTURA ESCRITA E LEITURA: uma análise das práticas de leitura no <i>campus</i> Porto Velho Calama do IFRO .....	41
---	----

*Xênia de Castro Barbosa, Maria Enísis Soares de Souza,  
Brenda Cristine Rosa da Silva*

## CAPÍTULO III

LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: o eco que se espera na formação docente .....	85
--	----

*Nair Ferreira Gurgel do Amaral*

## CAPÍTULO IV

O FUNCIONAMENTO DAS TIRINHAS COMO GÊNERO DISCURSIVO: uma leitura de Mafalda .....	107
--	-----

*Martinez da Silva Isbrecht, Sérgio Nunes de Jesus*

## CAPÍTULO V

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO SISTEMÁTICO DO APRENDIZADO E DO GOSTO PELA LEITURA NA FASE INFANTOJUVENIL .....	149
--	-----

*Celso Ferrarezi Junior*

## CAPÍTULO VI

LA LECTURE/COMPREHENSION DE L'IRONIE PAR LE MOYEN DU FRANÇAIS INSTRUMENTAL: une etude de cas ...	187
---	-----

*Ida Lúcia Machado*

CAPÍTULO VII  
BIBLIOTECA ESCOLAR E PROMOÇÃO DA LEITURA  
RECREATIVA .....203  
*Cleuza Diogo Antunes*

SOBRE OS AUTORES.....221

*Versão final*

## PRÓLOGO

O desenvolvimento da competência de leitura no ambiente escolar tem se constituído no “calcanhar de Aquiles” do processo ensino-aprendizagem. São tantos os desafios e dificuldades para o alcance de resultados satisfatórios que se acredita, inclusive, na instalação de uma “crise de leitura” no ambiente educacional. Isso conferiu à temática da leitura um *status* de relevância incontestada, constituindo-a, assim em um ambiente profícuo para pesquisas, com o propósito de se compreender o cerne de diferentes questões a ela relacionadas e propor alternativas que minimizem o *déficit* de leitura no contexto educacional. A obra organizada pelos professores *Celso Ferrarezi Junior* e *Sérgio Nunes de Jesus*, intitulada *Ler e Gostar de Ler: isso é coisa que se aprende* apresenta-se como a exposição de alguns desses propósitos. Sem a pretensão de apresentar receitas ou soluções definitivas, o conteúdo da obra oportuniza a reflexão a respeito de questões pertinentes à prática de leitura, suas diversas interfaces e os condicionadores de sua prática com uma linguagem de fácil compreensão, sem prescindir de profundidade teórica.

(Prof. Jorge Luís de Freitas Lima/UFAM)

∞

A leitura e o texto literário estão perpassados por sentidos que os constituem como instâncias impalpáveis, não palatáveis a todos os sujeitos. Discursos como àqueles que concebem a leitura a partir do prisma do cânone e do autor como uma entidade marcada pela genialidade dificulta o contato dos indivíduos com o texto, por acreditarem-se incapazes de com o texto construir uma relação, o que impossibilita o desenvolvimento do prazer com a leitura. O livro ora apresentado tem fundamental

relevância por trazer ao leitor duas importantes perspectivas: a de que a leitura é um processo construído a partir do aprendizado – familiar e institucional –, ou seja, o ato de ler é aprendido, não é capacidade especial de indivíduos especiais; a segunda contribuição diz respeito à diversidade de textos, o que faz com que os docentes possam centrar suas práticas não apenas nos textos tidos como literários, mas também naqueles que não apresentam o mesmo prestígio na sociedade.

(Profa. Rafaella Elisa Santos/IFBaiano - UFBA)

∞

Os organizadores deste livro tiveram uma ideia tão boa e tão simples: a de convidar autores diversos para voltar a falar sobre o gosto da leitura como algo que a escola pode passar. Nos tempos atuais isso soa quase que como uma utopia... São tantas e tantas coisas que são legadas aos jovens (no mundo da Academia) que o “fazer amar” a leitura parece, nesse momento, coisa de outra-dimensão... No entanto, como é bom ler! Quem ama um livro, uma história em quadrinhos, uma crônica, um jornal, algo escrito hoje ou há muito tempo atrás, nunca estará sozinho e viajará pelo mundo todo... Se a Academia pode ajudar nisso, eis uma antiga ideia (antiga, mas sempre nova) que aqui reaparece. Parabéns ao *Celso Ferrarezi Junior* e ao *Sérgio Nunes de Jesus* por terem levado adiante tal empreitada colocando-a em um simpático livro onde diferentes vozes se exprimem... Vozes vindas daqueles que têm em comum o amor pela leitura e que, como pesquisadores generosos, sonham em compartilhá-lo!

(Profa. Ida Lucia Machado, Pesquisadora  
CNPq 2, PosLin/FALE/UFMG)

## APRESENTAÇÃO

Quando um fato é estrondosamente evidente, temos a tendência de não conseguir enxergá-lo. É como colar a cara na parede para ver uma mancha de umidade. Está tão próxima, tão ali, tão “na cara” que não conseguimos ver. Temos que nos afastar um pouco para olhar de novo e, então, enxergar a dita cuja. Há muitas coisas na vida que são assim. Os antigos ditados populares (não tenho visto nenhum “novo ditado” surgindo desde que me conheço por gente...) expressavam verdades desse tipo: tão evidentes que acabamos não enxergando. Um deles dizia que “quem precisa de mudança não segue sempre o mesmo caminho.” Já vi isso aplicado, por exemplo, para um sujeito fumante que estava com problemas respiratórios, mas continuava fumando. Minha mãe, certa vez, disse isso a uma amiga que padecia necessidade, mas se recusava a trabalhar para ajudar o esposo. Coisas da vida que os ditados enfocam tão competentemente. Bem, o fato é que toda vez que ouço esse ditado, penso na escola brasileira. Reclama, reclama, não para de reclamar, mas não muda...

Não faz – historicamente falando – muito tempo que a nossa escola começou a perder seu rumo. Foi no período da ditadura militar – em que ficou evidente que era interessante criar alunos robóticos e impensantes – que o ensino passou do profundo ao superficial, do sistemático ao esporádico, do interessante ao obrigatório e indiscutível, do pensamento à memorização pura e simples. Aí, nessa fase, foi decretada a morte das competências fundamentais da comunicação: ouvir, falar, ler e escrever. Foi justamente aí quando uma coisa chamada de “comunicação e expressão” (que era nome da disciplina de língua materna da época) destruiu a comunicação e a expressão nas escolas: uma contradição de alto preço! O bom aluno se tornou, então, aquele que não falava, que não perguntava e que não pensava seu mundo, que só lia fragmentos selecionados e não censurados de coisas bobas, que escrevia copiando

modelos e repetindo bestamente pedacinhos de outros textos – isso a título de “interpretação”! – e que sequer aprendia a ouvir direito o que lhe diziam. A semente da estupidez estava plantada de forma tão profunda que até hoje nos debatemos para cortar a imensa árvore dela nascida no meio do pátio da vida escolar brasileira!

A árvore da estupidez escolar brasileira, como toda árvore, precisa de bom solo e água em abundância para se manter forte e resistir aos ataques de “pensadores revolucionários e chatos” que, inconformados com o atual estado de coisas, como eu, insistem em querer matá-la. No Brasil, uma legião de linguistas caracterizados como “metidos a sabidos” – de novo, eu no meio – vêm, segundo muitos dizem, insistindo em “destruir tudo”, “macular as santas tradições gramaticais”, “afrontar o ensino fecundo da nossa querida e pura língua portuguesa”. Contra esses linguistas, gritam os gramáticos, os senhores membros de centenas de arcaicas e arcaizantes academias de Letras Brasil afora e até jornalistas desinformados do alto escalão televisivo, que assumem a telinha para bradar impérios contra os pretensos “defensores do vale-tudo”. É uma verdadeira guerra ideológica, mas que não é tão absurda quanto parece, pois tem, como pano de fundo, cifrões acompanhados de muitas casas decimais, evidentemente. Essa guerra se sustenta no solo fecundo desse discurso ideológico, anticientífico e patético da “pureza da língua”, de um ensino de língua imaculado, quase religioso, e da manutenção de métodos exclusivamente mnemônicos que insistem em inutilidades como decorar listas de conjunções coordenativas e subordinativas. Solo não falta a essa árvore!

Á água vem da bica. A bica do assistematismo crônico. Nossa escola se especializou em fragmentar conteúdos, em separar coisas em pedacinhos que não fazem sentido e que não conversam entre si, e em ministrar isso aos alunos de forma assistemática, sempre começando e nunca acabando, um projeto aqui, uma oficina ali, uma outra atividade com fim

ensimesmado que não serve para a vida, enfim, uma montoeira de coisas juntas-mas-bem-separadas que nunca formam um conjunto sólido de saberes úteis. Somos os reis da escola do picadinho: os reis do estrogonofe de conteúdo - tudo picadinho, tudo misturadinho em um molho que afoga os alunos pela superficialidade, inutilidade e incapacidade de gerar conhecimento útil e sustentável. Quase tudo flutua na escola, flutua no nada, flutua como pedacinhos de carne de segunda no molho adidático e antipedagógico mal feito do nosso estrogonofe escolar. Uma comida que dá enjojo, que dá dor de barriga, ou pior: que dá dor de mente e desarranjo de futuro.

A leitura está no mesmo padrão: praticamos leitura estrogonófica! Não há um projeto sistemático de ensino de leitura e de desenvolvimento do prazer pela leitura na quase totalidade de escolas brasileiras. Simplesmente, a leitura não é vista como um privilégio a ser defendido com unhas e dentes: é vista como uma repulsiva obrigação! Os livros didáticos estão recheados de fragmentos, de tirinhas, de “coisicas” de leitura. O aluno lê aquela coisa sem saber bem o porquê. Depois que leu, vai ter que entender o que leu. A escola é o único lugar do mundo em que a gente não entende o que lê quando lê, mas bem depois que lê. E que se saiba: “entender o que leu”, na escola, significa copiar pedacinhos do que leu para responder a meia dúzia de perguntas insossas. Quanto aos livros...

Livros?! Um aqui e outro ali – sempre picadinho - não para gostar de ler ou aprender alguma coisa com o livro, mas para fazer uma “resenha” ou preencher um formulário de “compreensão do livro”. Ler, na escola, é coisa que se faz para ganhar nota, não para ganhar conhecimento. Ler, na escola, é coisa que se faz em troca de pontos, não em troca de saberes. Ler, na escola, é coisa que se faz obrigado, não pelo prazer de fazer. Já a biblioteca...

Biblioteca? Aí a coisa piora! A maioria das escolas adapta salas de aula com prateleiras caindo aos pedaços e livros idem, salas essas que servem muito mais como depósitos mofados de maquetes velhas feitas pelos alunos e recolhidas - ninguém

nunca soube o porquê! – por um professor que, não tendo onde guardar todo aquele lixo, pede respeitosamente ao diretor para ali guardar a “arte dos meninos”. Quando ela existe, não há condições de ler nas bibliotecas das escolas brasileiras, porque sequer há bibliotecas que mereçam esse nome. Nesse quadro, as escolas públicas que têm algo diferente disso, ou seja, que têm algo que podemos chamar de uma biblioteca escolar, com espaço adequado e acervo minimamente decente, deixaram de ser exceções para se elevar a um status mais elevado de raridade: já são uma espécie de aberração do sistema! Sim, é um sistema tão ruim que a existência de algo melhorzinho aberrar a coisa toda! Para se ter uma ideia do tamanho do buraco, dados do MEC indicam que apenas 48% das escolas urbanas e – pasme-se! – apenas 6% das escolas rurais brasileiras têm coisas como essas que são chamadas de bibliotecas. As demais escolas não têm nada, nem isso!

Quando se junta os pedaços desse estrogonofê mal feito, temos uma leitura tratada com base em fragmentos de textos, em que os livros aparecem mais para causar problemas do que para ajudar, para a qual não há bibliotecas que sirvam de local de desenvolvimento da leitura nem acervos disponíveis que pudessem ser acessados pelos alunos. Como esperar que algum aluno aprenda a gostar de ler nesse quadro tenebroso?! Pois bem, é aí que entram os antigos: quem precisa de mudanças não pode continuar agindo da mesma maneira, sempre, eternamente, insistentemente, burramente. Precisamos mudar esse panorama.

Não estamos mais na época da ditadura: precisamos de uma geração que pense, que se comunique, que transite entre os saberes, que seja capaz de formular um novo modelo de mundo em sua mente. Mas, o que vemos? Vemos legiões de jovens, escolarizados sim, mas com a mente menor ainda do que a de seus antepassados. Jovens que matariam a mãe para ter um Camaro amarelo na garagem de seu barraco, ostentado a magnitude de sua ignorância. Não há leitura de mundo, nem

da palavra - para lembrar o saudoso Freire. Mas, a escola não tem acompanhado as mudanças sociais nem as mudanças tecnológicas. Nossa escola perdeu seu relógio e seu calendário lá atrás na História.

Não se ensina leitura – e creio que não se ensina nada direito na escola – de forma assistemática e fragmentada. Os alunos precisam ter acesso permanente a bom material de leitura, que permita o exercício contínuo do ato de ler. Quando existem, as famílias – seja lá qual for o seu formato - precisam ser trabalhadas para contribuir nesse caminho de formação de leitores, pois isso a escola não dá conta de fazer tudo sozinha. Os professores precisam ser reensinados a ensinar. A maioria de nossos professores é fruto dos currículos de graduação de molde silenciador, em que a gramática é o centro do ensino de língua materna e não há espaço, na vida escolar, para aprender a ler, escrever, falar e ouvir, currículos esses que perduram até hoje nas faculdades de Letras por todo o país. A escola precisa receber investimentos sérios na criação de espaços de leitura e na constituição de acervos adequados, e isso tem que acontecer em todas, não apenas em 48% das escolas urbanas e 6% das rurais. Essa é uma revolução necessária, já bem atrasada na nossa História, uma revolução com a qual cada cidadão brasileiro deveria estar preocupado. Sem ela, continuaremos a ser o país da escola burra formadora de uma legião de massas manipuláveis a que chamamos de “cidadãos”.

Este livro nasceu para contribuir com essa discussão. Não é um livro mágico, mas é um livro instigante. Há pérolas, em seus capítulos, que podem fomentar a “ganância” por um mundo melhor. Foi para fomentar a discussão por uma escola de leitores que *Sérgio Nunes de Jesus, Alice Áurea Penteado Martha, Xênia de Castro Barbosa, Maria Enísia Soares de Souza, Brenda Cristine Rosa da Silva, Nair Ferreira Gurgel do Amaral, Martinez da Silva, Ida Lúcia Machado, Cleuza Diogo Antunes e eu*, nos debruçamos para construir esta obra.

Foi para fazer pensar na responsabilidade de todos nós na construção de uma educação melhor em nosso país, uma educação formadora de leitores.

Ah! Como eu desejo que todos os professores brasileiros um dia tenham, correndo em suas veias, uma ganância incontrolável por um mundo melhor, um desejo incontido de revolução, uma inspiração permanente para o novo! São instigações como este livro que fomentam sentimentos assim. É nosso singelo regador cheio de boa água para regar a nova árvore que tem que crescer no pátio de nossa escola: uma árvore de inteligência e esperança, uma esperança que, diante de tantas tristezas, continue nos impulsionando na direção da transformação.

*Celso Ferrarezi Junior.*

Prof. Titular - ICHL/UNIFAL-MG

Alfenas, agosto de 2015.

Versão final

## PREFÁCIO

Uma vez, o poeta Gaúcho, Mário Quintana, escreveu: “O verdadeiro analfabeto é aquele que aprendeu a ler e não lê”. Aparentemente paradoxais, as sábias palavras de Quintana referem-se à tolice de alguém ter investido energia, tempo e dinheiro para aprender a fazer algo tão importante quanto compreender o funcionamento do sistema alfabético e não se valer dele. O infortúnio de qualquer país é a ignorância de seu povo. A maturidade crítica de um sujeito é diretamente proporcional a sua capacidade de ler o mundo e as palavras nele inscritas.

Não obstante a essas verdades, os dados sobre a prática da leitura e interpretação crítica da realidade feita pelo brasileiro são desanimadores. Pesquisas realizadas nos últimos anos sobre hábitos de leitura no Brasil, como as do Instituto Pró-Livro, revelam que o brasileiro lê em média duas obras completas por ano. Pior: outros levantamentos efetuados no mesmo período mostram que 70% dos brasileiros não leem sequer um livro em 12 meses.

Nas palestras que faço a professores sempre pergunto retoricamente quantos livros eles têm lido em comparação à quantidade de capítulos a que têm assistido de novelas da nossa teledramaturgia. Pelo burburinho que a pergunta provoca, fico com a certeza de que a teledramaturgia ganha disparadamente dos livros na preferência dos docentes. Causa-me espécie constatar que até os mestres, que precisam de informação e vivem de fazer circular conhecimentos em seu ofício, têm dedicado tão pouco tempo à leitura.

Eis, portanto, um dos grandes desafios deste século: superar a falta de hábito de leitura dos brasileiros em geral e dos colegas professores em particular. Por isso, urgem sugestões para mudar essa dura realidade. Sem hesitar, este livro discute seriamente a questão e abre possibilidades para superar este desafio. De partida, ele postula com veemência a magnitude

da leitura para a vida pessoal, social e profissional de quem dela fizer uso frequente.

Os autores desta obra sabem que não basta apresentar os benefícios intelectuais, sociais e econômicos que a competência leitora pode trazer ao sujeito e à sociedade. Antes eles têm a certeza de que é fundamental seduzir os leitores funcionais, os já alfabetizados, a se tornarem leitores realmente letrados, que entendam o que leem e desfrutem do que os livros dispõem de melhor. A escolha feliz do título dessa publicação revela a visão compartilhada por seus autores: *Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende*.

Este livro certamente se apresenta como uma louvável iniciativa, uma alternativa bem oportuna para mudar o estado de letargia intelectual em que se encontram muitos daqueles alfabetizados que pouco têm aproveitado dos seus ganhos potenciais. Sínteses perspicazes de informações, análises engenhosas de dados, inferências lógicas geniais e interpretações argutas, entre outros recursos, constituem o arsenal intelectual utilizado pelos autores em seus textos, o que ratifica a qualidade e a relevância desta publicação. Além das conclusões orientadas por resultados de pesquisas, os autores compartilham nos capítulos que escreveram modos de dinamizar a prática da leitura na escola e de despertar o gosto por ela, bastando para tal adaptações pontuais que considerem os contextos de cada realidade escolar na qual tais sugestões serão implementadas.

Por fim, mas não menos importante, devo dizer que esta publicação enseja uma reflexão necessária que inquietará seu leitor a repensar sua própria prática pessoal de leitura e o levará a indagar qual tem sido o lugar desta atividade intelectual em seu cotidiano, sobretudo, se o leitor for um educador, formador de opinião por excelência. Opiniões éticas e estéticas só são bem formadas se houver acesso a informações diversas, hoje tão fartas. Todavia, de que adiantará tanta fartura informacional se não houver busca sedenta, caça atenta

e apreensão intensa de tesouros de referência que a leitura pode proporcionar?

*Antonio Carlos Xavier*

Prof. Titular de Linguística na UFPE

Recife/PE, Primavera de 2015

Pesquisador-chefe do Nehte

Site: <[www.ufpe.br/nehte](http://www.ufpe.br/nehte)>.

<[www.blogdoxavier.com](http://www.blogdoxavier.com)>.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

*Versão final*

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO LITERÁRIA: suportes teóricos e metodológicos

*Alice Áurea Penteadó Martha*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

### 1. Suporte teórico: literatura, leitura e ensino

Tratar das relações entre literatura e escola, seja qual for à designação utilizada – ensino de literatura, educação literária, didática da literatura – não é tarefa fácil. A natureza diferenciada das instituições envolvidas anuncia a complexidade da empreitada, pois o processo interativo entre as instâncias se realiza, sobretudo, por um movimento que oscila entre a liberdade da arte literária e as concepções teóricas, didáticas e metodológicas que a conformam. Em vista desse aparente paradoxo, precisamos encontrar modos de conciliação entre o objeto a ser ensinado e as convenções sociais, históricas e didáticas, às quais o submete a instituição escolar.

O grande desafio se apresenta quando pensamos como combinar o domínio do objeto (literatura) dessa disciplina (ensino da literatura) com os objetivos gerais da educação, relacionando três fatores fundamentais no processo: atender ao aluno, ao objeto a transmitir e aos objetivos pretendidos.

A didática da literatura deve ser uma disciplina integradora, uma vez que se propõe ao estudo da Ciência do objeto (teoria literária), mas não pode descuidar-se de concepções da Sociologia e da Psicologia, cujas categorias de descrição da realidade embasam o enfoque no aluno e na sociedade, bem como do conteúdo da Didática Geral, que contribui com modos operatórios para atingir os objetivos educacionais. Desse

modo, a didática da literatura responsabiliza-se pela integração dos conhecimentos da teoria literária, da sociologia e da psicologia nos objetivos gerais da educação. Entretanto, o objeto – a literatura – não deve ser relacionado diretamente a qualquer objetivo educacional, pois já se encontra sob a carga de uma teoria – a literária –, e não pode ser definido pelas ciências da educação e da sociedade (pedagogia, sociologia, psicologia). Por fim, Segundo Carlos Ceia (1999), a didática da literatura tem por objetivo estudar os processos e técnicas mais eficientes para possibilitar o conhecimento do texto literário e experimentar formas diversas de abordagem textual; a disciplina não visa ensinar a intuir a literatura.

As reflexões sobre o ensino da literatura não se divorciam daquelas que discutem a leitura literária, pois, segundo Teresa Colomer, como a escola visa à formação do “leitor competente”, capaz de construir sentidos nas obras que lê, essa instituição deve ensinar, mais do que “o que é literatura”, a ler literatura. (COLOMER, 2007, p. 30). Em razão desse valor formativo, Colomer (2007, p. 31-32) aponta três objetivos da educação literária, resumidos nos tópicos abaixo:

- Contribuir para a *formação da pessoa*, formação relacionada à sociabilidade, que se realiza com a confrontação de textos, antigos e contemporâneos, que abordam modos como às gerações trataram a avaliação da atividade humana através da linguagem.
- Propiciar ao aluno, a partir do confronto entre textos literários distintos, a oportunidade de enfrentar a diversidade sociocultural e problematizar relações entre a linguagem e a realidade a que ela se refere.
- Reformular a antiga justificativa de seu ensino, voltado à formação linguística, a partir da solicitação de uma relação mais profunda entre língua e literatura, principalmente porque a literatura, em seu nível profundo, permite apreciar possibilidades infinitas de

estruturação da linguagem, favorecendo a atividade comunicativa do discurso.

A dinâmica integradora da disciplina no ambiente escolarizado é desencadeada pela presença mediadora do professor e de instâncias (programas públicos – PNLD, PLNN, PNBE, PCN, ONGs, entre outras) que buscam o elo entre arte, conhecimento teórico e propostas de práticas inovadoras. Portanto, para efetivarmos a relação harmoniosa entre esses aspectos, como mediadores privilegiados, devemos ter em mente algumas noções, preliminares importantes que podem apontar caminhos para o enfrentamento do problema, mas que, naturalmente, não esgotam a discussão. Destacamos, entre outras, literatura, leitura do texto literário e modos de ensino de literatura.

No que se refere à literatura, não há um conceito universal e único, como observa Antoine Compagnon: “A definição de um termo como literatura não oferecerá mais que um conjunto de circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo” [...]. “É uma sociedade que, pelo uso que faz dos textos, decide se certos textos são literários fora de seus contextos originais” (COMPAGNON, 2001, p. 45). A literatura não é mais definida unicamente pela qualidade intrínseca dos textos que a compõem; designa um conjunto instável de textos historicamente e socialmente valorizados, o que significa, em outras palavras, que textos considerados literários em determinado momento histórico-social podem deixar de receber essa denominação.

As fronteiras que separam o literário do não literário provocam constantes interrogações, pois a obra literária não é mais vista como entidade sagrada, e, como observa Annie Rouxel, “seu estudo possibilita a reflexão sobre o campo social no qual é produzida e ganha sentido” (ROUXEL, 1996, p. 17). Em razão da riqueza de relações nesse campo, o texto literário é considerado um poderoso suporte para a formação

e compreensão das práticas sociais, estéticas ou não, o que justifica sua apropriação pelo sistema escolar, como um lugar de saber a ser explorado, nem sempre de maneira adequada às suas potencialidades artísticas. A literatura ocupou, desde sempre, espaço privilegiado no cenário escolar, pois parece ser consenso que, como arte, os textos literários aprimoram a sensibilidade, e, ao mesmo tempo, formam também “os valores estéticos e éticos e dão aos alunos a possibilidade de se virem a tornar cidadãos de pleno direito, com capacidade de ler por prazer e necessidade interior e assim conhecerem outros mundos e escaparem às contingências que são as suas” (DUARTE, 2008, p. 14).

As relações entre a obra literária e seu campo de produção, circulação e consumo permeiam as considerações de Antonio Candido sobre a natureza comunicativa da arte literária, cujas obras ganham sentido e valor no momento em que chegam aos leitores e completam seu percurso interativo, a saber, o circuito autor/obra e público:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo uma sobre as outras e sobre os leitores, e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante a qualquer público, nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 1967, p. 86-87).

A presença do leitor, considerada por Candido em seu tripé autor/obra/pública, é fundamental para os estudos da literatura – Estética da Recepção, *Reader-Response Criticism* - que, a partir dos anos 60 do século XX, assumem, cada vez mais, nomenclaturas que aludem à leitura e ao leitor. Sumariando a moderna história da teoria literária e suas implicações com o

ato de ler, podemos pensá-la em três fases: do romantismo até o século XIX, o foco das preocupações estava no autor; final do século XIX e início do século XX, as atenções voltaram-se preferencialmente para o texto, como observamos nos conceitos da Nova Crítica; já em meados do século XX, as atenções se transferiram para o leitor, elemento menos privilegiado até então em situações de leitura. Para Regina Zilberman:

Os ensaios de Hans Robert Jauss, em que orienta a teoria da literatura na direção da estética da recepção, aparecem depois de 1967; as coletâneas norte-americanas que se referem ao *Reader-Response Criticism* são publicadas em torno de 1980, desenhando a duração da década que confere à atuação do leitor papel distintivo no processo de conhecimento e descrição da obra de arte literária (ZILBERMAN, 2001, p. 87).

Wolfgang Iser, em sua Teoria do efeito, de modo semelhante aos princípios da Estética da recepção e do Reader-response Criticism, considera que enquanto “se falava da intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos” (ISER, 1996, p. 49). Desse modo, sem a constante participação do leitor não há obra literária, pois esta é composta de hiatos, ou espaços vazios, que devem ser preenchidos no ato de leitura, como observa Vera Aguiar, ancorada nos pressupostos do teórico alemão:

A obra de arte é uma produção esquemática intencional, uma vez que o texto é formado por elementos potenciais, que funcionam como linha de orientação e devem ser atualizados, e pontos de indeterminação, que devem ser preenchidos pelo leitor. A concretização efetuada pelo leitor é a atualização dos elementos potenciais da obra e os pontos de indeterminação têm função de sugestão

de uma complementação dinâmica. A indeterminação do texto literário, estruturalmente “localizável” em seus vazios e suas negações, é condição para comunicação. Os vazios conduzem à atividade participativa do leitor, através da suspensão da conectibilidade dos esquemas textuais. Assim, os vazios no texto mostram-se como uma condição elementar de comunicação. O preenchimento dos vazios não é total e depende das representações projetivas do leitor (AGUIAR, 2004, p. 67-68).

O interesse dos estudiosos da literatura passa progressivamente do texto ao leitor, como já ocorrera anteriormente quando se deslocou do autor para o texto. Os reflexos do pensamento de Wolfgang Iser, que postulou o caráter virtual da obra literária, considerando a literatura como ato comunicativo – efetivado no momento em que texto e leitor se encontram no ato da leitura –, alteram também a inserção da leitura literária em ambiente escolar.

O foco no leitor real mostra-se rico de implicações didáticas e pedagógicas e revela uma transformação mais radical da concepção de “literatura como coisa” para “literatura como atividade”. Presença também na reflexão crítica, o leitor apresenta-se como construção teórica a serviço do conhecimento, uma estrutura de texto: o “leitor implícito” proposto por Wolfgang Iser, em *O ato da leitura* (1996 - *Der Akt des Lesens - Theorie Ästhetischer Wirkung* – 1976), ou mesmo o “leitor modelo”, de Umberto Eco, formulado primeiramente em seu *Leitura do texto literário. Lector in fabula* (1983), e retomado em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994).

É consenso entre aqueles que se dedicam ao ensino, que a leitura, seja de livros ou de mundo, abre caminhos e concede ao homem a liberdade essencial, que pode ser infinitamente ampliada pela plurivocidade do texto artístico. Paradoxalmente, a presença da leitura literária nos bancos escolares como prática codificada, que se desenvolve como ritual, em tempo marcado e com atividades definidas, tende a tolher o direito à liberdade

dos leitores, crianças e jovens. Muitas vezes, inclusive, a leitura escolar promove rupturas em atitudes leitoras consolidadas ou em vias de formação, em razão da natureza avaliativa do processo institucionalizado, que pode impossibilitar o cumprimento do objetivo presente em programas, livros didáticos e outras vozes institucionais, que prega a “transmissão do gosto artístico” a partir do trabalho com o texto literário.

O “gosto”, entendido como prazer estético, e não algo que possa ser transmitido por contágio, como uma virose, é prazer que pode ser conquistado, de fato, a partir do momento que os leitores compreendem o que leem como prática experimentada, ato que envolve participação e aproximação. “Gosto” é particularidade de cada indivíduo e, no caso da leitura, não pode ser transmitido, só pode ser estimulado pelo ato de ler, responsável pela formação e enriquecimento do repertório dos leitores, uma espécie de biblioteca interior de cada um. Conforme as teorias que valorizam a recepção, texto e leitor interagem a partir de convenções compartilhadas, ou seja, da dinamização de seus repertórios e de estratégias utilizadas tanto na construção artística do texto como nos atos de compreensão do leitor – a realização estética –, ampliando-se, a cada texto lido, a possibilidade de consolidação do prazer estético. O prazer do leitor – “o gosto” – decorre do contato com o objeto no momento da leitura, uma vez que, frente ao texto, exerce sua atividade criativa, instigada pela recepção da vivência alheia. Desse modo, se pretendemos ampliar as possibilidades para que mais leitores alcancem o prazer estético, devemos atentar para o modo como crianças e jovens leem na escola.

A leitura em ambiente escolar diferencia-se de outras modalidades, notadamente a ficcional, realizada fora da escola, que visa ao prazer da entrada no mundo narrado ou permite a proximidade do leitor com as emoções do eu poético, segundo Rouxel (1996, p. 50-54), em vista de três aspectos resumidos abaixo:

- O benefício quanto ao tempo. Reflexiva e crítica, a leitura escolar propicia ganho de tempo por ser um tempo de reencontro, uma vez que o texto não é o lugar onde o aluno perde consciência, mas, ao contrário, o espaço de tomada de consciência. Não se assemelha em nada ao tempo abolido, suspenso, próprio da ilusão narrativa, pois esse tempo de leitura não se caracteriza mais como jogo ou como simples fruição do texto: é tempo propício ao conhecimento, realizado com suporte da teoria literária.
- A natureza do prazer que provoca. Diferente daquele provocado pela imaginação que corre solta, na instituição escolar, o prazer da leitura decorre tanto da fruição do texto quanto do jogo de construção coletivo, estabelecido por experiências múltiplas dos alunos. O prazer da leitura em classe, desse modo, hesita entre duas tendências opostas: um prazer sensível e imediato e outro mais intelectual, prometido, não imediato. Por isso, uma leitura metódica, mediada pelo professor, deve prever um tempo para a confrontação individual entre leitor e texto para somente depois propor as trocas de experiências entre os demais.
- A dimensão social da leitura. A leitura na escola, em presença do outro, é uma atividade particularmente coletiva, diálogo que alimenta o texto com trocas de experiências entre os alunos. A necessidade de verbalização do pensamento, maior obstáculo da participação dos jovens em atividades de leitura, mostra-se positiva, pois o esforço de explicitação das ideias, correspondente a uma primeira apropriação do texto, pode estabelecer relações de confiança entre alunos, tornando-os mais autônomos e confiantes no prazer da expressão de suas experiências com o texto.

Por fim, devemos enfatizar que a atuação do professor na aula de literatura, em relação ao objeto a ser ensinado, deve estar pautada por três elementos que se complementam: concepção teórica assumida, metodologia que respeite os fundamentos teóricos e atividades ou estratégias que possibilitem a adequada intervenção teórico-metodológica. Além das teorias que propõem a interação entre texto e leitor no processo, já citadas, a orientação pode advir de correntes como Estruturalista, Formalista, Semiótica, Psicanalítica, Pós-Estruturalista, entre outras. A metodologia escolhida, ancorada em concepções de uma dada área de conhecimento, neste caso, a teoria literária, orienta a prática em forma de atividades. Para Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, em literatura, não deve haver uniformidade tanto nos conteúdos ensinados como nos métodos empregados:

A metodologia precisa acolher também em seus domínios a diversidade de posturas ideológicas e a relatividade de soluções ante as instituições rapidamente mutáveis da sociedade contemporânea. Cumpre que se metodize o ensino, mas não apenas numa direção, perseguindo um ideal absoluto de homem, como tem sido a norma” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 41).

## **2. Suporte metodológico: níveis da recepção literária no ensino**

A partir das considerações sobre literatura como ato comunicativo, didática da literatura e leitura do texto literário, apresentamos, como uma das possíveis formas de promover a interação entre leitor e texto, a proposta do educador alemão Hans Kügler, que prevê três níveis de leitura da recepção do texto literário no ensino: “Leitura primária; Constituição coletiva do significado e Modos secundários de ler”.

O texto de Hans Kügler, “O ensino da literatura hoje – por quê e como?” (1978), permanece inédito, circulando apenas em tradução feita por Carlos E. Fantinati, da UNESP/SP, em forma digitada. Na primeira fase de leitura, denominada “Leitura primária”, a proposta do educador alemão potencializa o momento do prazer no ato de ler, possibilitando a compreensão do texto, que é, para ele, o autoconhecimento:

Compreender um texto significa ao mesmo tempo personalizá-lo. A aludida relação entre o compreender e a personalização do texto, na recepção, fica clara se se entender que o *compreender* constitui-se, antes de tudo, pelo fato de que o sujeito que compreende percebe, juntamente com o objeto da percepção, a si próprio (KÜGLER, 1978, s/n).

Na “Leitura primária”, Kügler destaca três momentos. O primeiro é a “leitura não duplicada”, fase em que o leitor vê o texto como se este tivesse sido elaborado apenas para ele, recusando-se a duplicá-lo; concretiza-o de acordo com suas necessidades e vivências e, iniciando o processo de formação da ilusão, vive e experimenta as situações representadas, tornando-se coprodutor do mundo ficcional. A partir daí, ocorre o que Kügler denomina “Projeção e autoinserção simulativa”, etapa em que o leitor simula e desempenha papéis, vivenciando as ações no espaço da ilusão. Observa-se, então, a ocorrência de duas formas de personalização do texto: o “deslocamento” e a “condensação”. Na primeira, o leitor ocupa totalmente o cenário ficcional, descartando todas as outras implicações não pessoais, o que pode comprometer sua capacidade de reflexão. Nesse momento, acredita que todos os acontecimentos textuais têm ligação estreita e exclusiva com suas necessidades e emoções e, segundo o educador alemão, embora seja um instante importante do contato entre leitor e texto, é necessário que o leitor passe rapidamente para a etapa seguinte, sob pena de perder-se em considerações extremamente

personais, inviabilizando as múltiplas possibilidades de leitura oferecidas pelo texto literário; na “condensação”, entretanto, o mundo ficcional é exposto à reflexão do leitor, que o reconhece e o condensa em significado articulado, ou seja, ele reconhece que aquele texto não trata, exclusivamente, de suas emoções, mas das vivências do ser humano. Inicia-se, então, a fase de “Ruptura da formação da ilusão”, intermediária entre a “Leitura primária” e a “Constituição coletiva do significado”.

Na sala de aula, distribuído o texto, o poema “O trovador”, de Mário de Andrade, por exemplo, o professor solicita aos alunos que o leiam silenciosamente para que a leitura cumpra sua função, a partir do questionamento de cada um: “o que significa este texto para mim?” Nesse momento de interação particular, silenciosa e afetiva entre dois sujeitos, não há necessidade de duplicação de leitura; em outras palavras, o professor deve respeitar esse processo estritamente pessoal para que ocorra realmente a formação da ilusão e o leitor possa projetar seus desejos e representações no espaço lírico e, a partir do “deslocamento”, personalizar definitivamente a leitura. O poema de Mário de Andrade pode conduzir a sensações, emoções e sentimentos muito caros aos adolescentes, leitores virtuais para a aplicação desta proposta. É o momento em que eles poderão acreditar que o texto atende apenas às suas necessidades, aos seus anseios, refletindo: “Eu já senti isso!” “Eu tenho muita solidão!” “Isso eu nunca tinha pensado!” Entretanto, para a comprovação da competência de leitura, deverão deixar esse estágio, extremamente pessoal, e passar à “condensação”, ou seja, começar a refletir sobre outros significados mais abrangentes, finalizando a compreensão afetiva e silenciosa da “leitura primária”.

“O que há de diferente no processo?”, poderá indagar alguém. No processo, nada, pois, como observamos, o aluno inicia exatamente pela já conhecida leitura silenciosa; o que deve mudar é o modo de propor, uma vez que o leitor não precisará dizer o que pensou sobre o texto. Afinal, esse momento

é, exclusivamente, dele. Uma das vantagens é que nem o aluno deverá dizer nem o professor precisará ouvir aquelas conhecidas e vazias manifestações: “Gostei do texto, porque ele me trouxe muitas coisas novas; aprendi muitas palavras difíceis e bonitas...”

O TROVADOR  
(Mário de Andrade)

*Sentimentos em mim do asperamente  
dos homens das primeiras eras...  
As primaveras do sarcasmo  
intermitentemente no meu coração arlequinal..  
Intermitentemente...  
Outras vezes é um som doente, um frio  
Na minha alma doente como um longo som redondo...  
Cantabona!... Cantabona!...  
Dlorom...  
Sou um tupi tangendo um alaúde (Paulicéia desvairada,  
1922).*

Ao iniciar o processo de “Ruptura da formação da ilusão”, o leitor deixa a esfera do individual e começa a refletir sobre as múltiplas possibilidades de leitura do texto, juntamente com seus colegas, iniciando-se, então, a 2ª fase, denominada “Constituição coletiva do significado”. O processo deixa de ser individual e passa a ser coletivo, o que parece ser ideal para a situação de sala de aula; é o momento em que o leitor pode confrontar suas experiências subjetivas de leitura com as experiências de outros leitores e, com isso, o processo acaba adquirindo uma opinião pública, ainda que limitada pelo espaço escolar. Mas é nesse momento que o leitor aprende a confrontar e a discutir as possibilidades de decifração de um texto. Didaticamente, a “Constituição coletiva do significado” ocorre em três estágios e, embora seus limites sejam imperceptíveis aos olhos de um observador menos atento ao

processo de leitura, o objetivo é chegar a uma proposta de significado: “articulação da experiência de leitura; confronto com outras propostas e elaboração de perspectivas para a leitura subsequente”. Ao final desses estágios, que devem ser marcados pela discussão entre sujeitos, os leitores deverão chegar à “formação de hipóteses”, ponte indispensável para atingir o terceiro nível. Para Kügler, esse é o momento em que há a perda da ilusão do “texto para mim” e ocorrem as tentativas de racionalização da experiência de leitura.

Na prática, solicitamos o levantamento do material linguístico do texto, de modo a sistematizar e exercitar conhecimentos adequados ao nível dos leitores, para que a decifração do texto não permaneça apenas no patamar do conteúdo. É o momento em que destacamos, no processo da leitura, a maneira pela qual a mensagem é construída, aspecto considerado fundamental por Antonio Candido, ao tratar do poder humanizador da literatura: “[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 1989, p. 115).

Iniciando o levantamento do material pela compreensão de seu estrato gráfico, levamos os alunos à observação da pontuação do texto, que apresenta um nítido predomínio do caráter subjetivo: em 10 versos são anotadas 5 reticências, 1 vírgula e 3 exclamações, o que confirma o tom entre sentimental e sarcástico que perpassa o poema, nutrido, por um lado, pela presença enfática do eu poético: “em mim, no meu coração, na minha alma, sou um tupi” e, por outro, pelo reconhecimento da origem de uma das vertentes de sua poesia: “primaveras do sarcasmo”.

No que se refere à métrica, podemos constatar que os versos têm a medida da emoção, liberada pelo inconsciente. Soltos e desordenados, seguem, segundo o *Prefácio interessantíssimo*, escrito por Mário de Andrade, “a ordem imprevista das comorações, das associações de imagens, dos contatos exteriores”.

Quanto à rima, também não podemos conformá-la à tradição, pois o que nos salta aos olhos é a exploração da fantástica sonoridade das palavras. Mas há a ocorrência de algumas rimas internas, como “primaveras/primeiras eras; intermitentemente/doente/doente/doente”. No mais, as assonâncias e aliteraões, valorizando o som e a melodia de cada palavra: “sentimentos em mim do asperamente; intermitentemente; doente; longo som redondo; cantabona; dlorom”. Além do aspecto da dificuldade, veiculado pela nasalidade dos sons, observamos a ressonância delas, como se vibrassem no inconsciente, atingindo como ondas sonoras o exterior do indivíduo.

O ritmo do poema valoriza o poder sugestivo, associativo, simbólico, universal, musical da palavra em liberdade, conforme apregoa o *Prefácio interessantíssimo*, exemplificando ainda o que Mário de Andrade denomina “sistema melódico de compor”, no qual sons consecutivos apresentam pensamento inteligível:

Sentimentos em mim do asperamente  
 dos homens das primeiras eras...  
 Outras vezes é um doente, um frio  
 na minha alma doente como um longo som redondo...

Para os leitores-alvo, o vocabulário é extremamente simples, destacando-se apenas o termo “cantabona”, utilizado duas vezes no mesmo verso. Sem significado no português nem no italiano, como se poderia supor, a palavra parece ser mais uma valorização de sons, uma brincadeira sonora do eu poético. O termo “alaúde”, por sua vez, chama a atenção porque surge fora de seu contexto, ligando-se muito mais ao trovador que ao tupi que o tange no texto. É interessante observarmos ainda o emprego do verbo “tanger” que, por sua forma de gerúndio, acaba significando tanto tocar instrumentos quanto ressoar e ecoar. O segundo sentido se deve ao som de eco da forma gerundiva do verbo.

É significativa, e deve ser levantada pelos leitores, a semelhança fônica e mesmo de sentido entre a palavra “primavera” e a expressão “primeiras eras”, provocando, inclusive, uma anáfora na construção do poema. “Primavera” origina-se do latim “primo vere”, que quer dizer “no começo do verão” e, em sentido figurado, significa “época primeira, aurora”, aproximando-se da significação de “primeiras eras”. O tom alegre e colorido veiculado pelo vocábulo “primavera” se desfaz, no entanto, com a expressão que o caracteriza – “de sarcasmo”. A antítese evidencia a contradição latente em todo o poema.

A expressão “coração arlequinal”, além de evocar a já conhecida significação do caráter colorido e alegre da pauliceia desvairada, pode revelar um aspecto importante do poema, a fragmentação interior do ser. A partir do trabalho com dicionários, os leitores poderão compreender que o termo “coração”, primeiro elemento da expressão, significa o homem interior, a vida afetiva, os sentimentos, a subjetividade enfim. “Arlequinal”, termo que caracteriza o anterior, provém de “arlequim”, personagem da antiga comédia italiana que tinha por intuito a diversão do público, ridicularizando a sociedade burguesa. Significa, ainda, “bufão”, elemento que encarna a dualidade de todo ser, uma vez que dá a fatos banais um tom grave e um tom de galhofa a acontecimentos verdadeiramente importantes.

A sintaxe peculiar do poema revela aproximações do poeta com as vanguardas estéticas do início do século: a escrita automática do surrealismo, por exemplo, pode explicar a estranha construção dos versos “Sentimentos em mim do asperamente/dos homens das primeiras eras...” Se tais versos não possuem organização sintática lógica e usual, também não se ligam tradicionalmente aos seguintes, que se apresentam como fragmentos soltos. Cabe ao leitor a tarefa de amarrá-los significativamente.

A fragmentação, o caráter estranho do discurso se consuma notadamente pela supressão do verbo em sua construção. Ao longo de vários versos, há apenas expressões nominais,

como é o caso dos nove primeiros que constituem o bloco inicial do poema. Embora apareça uma forma verbal – “é” – esta se caracteriza também como nominal, descartável, portanto. Com a supressão do verbo, as palavras fluem livremente, em sucessão e associações mais livres e o substantivo acaba ganhando maior intensidade, configurando o que se pode chamar de ambiguidade léxica. A alteração nas funções das classes de palavras no poema provoca conflito e ambiguidade em seu significado. A substantivação do advérbio “asperamente”, por exemplo, concretiza o rude, o áspero do primitivismo poético. A palavra “doente”, repetida, ora é substantivo – “um doente” – ora é adjetivo – “alma doente”. A repetição do advérbio “intermitentemente” também é significativa uma vez que sublinha o modo como os sentimentos do passado emergem no espírito do poeta: fluem de modo descontínuo. Essa descontinuidade do fluxo do pensamento revela-se claramente pela pontuação extremamente subjetiva e pela camada sonora do poema, que, predominantemente nasal, reflete a dificuldade com que as ideias emergem do inconsciente.

Quanto ao título, “O trovador”, é, sem dúvida, uma alusão à retomada, no poema, de velhos temas e até mesmo de alguns processos de composição. Proveniente do provençal “trobador” e do francês “trouvère”, o termo relaciona-se intimamente à práxis poética na medida em que designava na Idade Média, o poeta completo, responsável pela letra e melodia da composição. As produções dos trovadores eram cantadas com acompanhamento de instrumentos musicais. Por esta razão, o trovador de Mário de Andrade tange um alaúde, instrumento de cordas, de origem oriental, que fazia o acompanhamento musical das cantigas do trovador moçárabe. Acompanhado de um determinante /o/, o título sugere algo conhecido do leitor, carreando para o interior do texto as ressonâncias da lírica trovadoresca. Mas se o título parece tornar o assunto familiar, o último verso promove a estranheza e o insólito. A incongruência se consuma no final do poema, quando o espírito do leitor,

preparado para ouvir o trovador, vê tal expectativa se romper com a presença inusitada de um “tupi tangendo um alaúde”. Neste verso, outra imagem insólita: o tupi utilizando-se de um instrumento musical do trovador. No fluxo do inconsciente, portanto, passado e presente se mesclam.

Levantados os elementos dos vários campos de construção do poema – gráfico, fônico, lexical, sintático e semântico – de modo que o impacto do texto não ocorra apenas em função da mensagem, mas que ela possa ser apreendida pelos leitores, em vista do código que a veicula, podemos passar à terceira etapa do processo proposto por Kügler, denominada “Modos secundários de ler”, momento que devemos chegar à leitura crítica tão almejada pelos professores. Nesse estágio, podem ser estabelecidas, finalmente, as relações entre “autor/texto/leitor, entre texto e contexto” como preliminares indispensáveis para atingir o patamar do processo, “a leitura crítica e crítico-ideológica”. Como se pode observar, na prática, o objetivo alcançado, a etapa final da leitura do texto literário, acaba sendo aquela pela qual, normalmente, os manuais didáticos propõem iniciar o estudo de textos, com exercícios supostamente de compreensão e interpretação. E, em níveis mais adiantados, elaboram todo um aparato histórico, situando autor e obra em dado momento cultural, de modo que o leitor absorva, equivocadamente, a concepção de que aquele texto existe e se mantém naquele determinado período, impedindo que ele possa promover a atualização das obras literárias que lê.

A partir dos elementos observados na “Constituição coletiva dos significados”, podemos considerar que a construção do poema, como um todo, caracteriza-se pela ruptura, tanto da camada linguística como das regras gramaticais e da ordenação do discurso, comprovando que a lírica moderna busca a dissonância e a incongruência como forma de expressão.

Nesse momento, a partir dos elementos linguísticos destacados pelos leitores, pensamos em uma leitura integral do texto. Agora, os alunos podem chegar, finalmente, às relações

entre autor/texto/contexto, considerando, por exemplo, como Mário de Andrade é valorizado nos meios acadêmicos, em função das inovações e transgressões que legou à literatura brasileira, embora, acreditamos que, nos meios escolares, a leitura de sua obra não vá além de *Macunaíma* (1928), de *Paulicéia desvairada* (1922), de seus manifestos - *Prefácio interessantíssimo* (1922) e *A escrava que não é Isaura* (1925) - ou, ainda, da conferência “O movimento modernista”, pronunciada em comemoração aos vinte anos da Semana de Arte Moderna, textos muito solicitados em exames vestibulares de todo país.

Ao final do trabalho, considerando que os leitores poderão chegar a uma leitura crítica e crítica ideológica do texto, podemos esperar que eles concluam que o poema “O trovador”, escrito em 1920 e publicado em *Paulicéia desvairada*, reflete uma postura poética marcada por processos das vanguardas do início do século.

Versão final

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira de. In: *Pedagogia cidadã - Cadernos de Formação*. Vol. 1. UNESP/São Paulo, 2004.

ANDRADE, Mário de. “A costela do grão cão”. In: \_\_\_\_\_. *De paulicéia desvairada a Café (Poesias Completas)*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

CANDIDO, Antonio. “Direitos humanos e literatura”. In: FESTER, Antonio C. Ribeiro (Org.). *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CEIA, Carlos. *A literatura ensina-se?* Estudos de teoria literária. Lisboa: Edições Colibri, 1999.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DUARTE, Isabel Margarida. Ensino do português: no cruzamento da literatura e da linguística. IN: MARTINS, Cristina (Org.). Os programas de português dos ensinos básico e secundário. *Actas das jornadas científico-pedagógicas de português*. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Trad. Mário Brito. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques de ficção*. Trad. Hildergard Fiest. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

KÜGLER, Hans. *O ensino da literatura hoje – por quê e como?* Trad. de Carlos Erivany Fantinati. Texto datilografado (1978).

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

Versão final

## CAPÍTULO II

# CULTURA ESCRITA E LEITURA: uma análise das práticas de leitura no *campus* Porto Velho Calama do IFRO

Xênia de Castro Barbosa  
Maria Enísia Soares de Souza  
Brenda Cristine Rosa da Silva

---

### Apresentação

O presente texto visa comunicar os resultados da pesquisa “Cultura Escrita e Leitura: uma análise das práticas de leitura no *Campus* Porto Velho Calama do IFRO”, desenvolvida no período de 01/08/2013 a 30/04/2014, com fomento da PROPESP/IFRO. O texto está organizado em três partes, sendo a primeira um histórico da pesquisa, em que se mesclam observações, análises e documentos registrados durante a pesquisa-ação, a segunda, uma análise comparativa dos dados coletados em que se evidenciam contrastes e semelhanças entre o perfil de leitores do *Campus* Calama e o perfil de leitores do Brasil, de modo geral. Na terceira parte, discutem-se os benefícios, limites e desafios das políticas públicas de formação de leitores e, por último, as considerações finais.

O estudo teve como objetivo central promover análise das práticas de leitura desenvolvidas no *Campus* Porto Velho Calama e os objetivos específicos foram (1) Investigar se existe uma política de formação de leitores no *Campus* Porto Velho Calama e, em caso afirmativo, correlacioná-la com políticas e diretrizes nacionais voltadas ao mesmo objeto; (2)

Identificar os principais elementos da cultura escrita com os quais os estudantes mantêm contato em sua vida acadêmica e familiar; (3) Elencar as principais estratégias e técnicas de leitura fomentadas pelos docentes em sala de aula; (4) Averiguar se os grupos de pesquisa presentes no *Campus* desenvolvem ou desenvolveram ações voltadas ao aperfeiçoamento dos níveis de leitura e escrita dos discentes que dele participam.

As fontes da pesquisa foram os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (Ensino Fundamental e Médio), os questionários preenchidos pelos colaboradores da pesquisa (estudantes, professores e líderes de grupos de pesquisa) e os documentos produzidos durante as oficinas.

O estudo foi conduzido mediante metodologia da Pesquisa-ação (ENGEL, 2000), por meio da qual os problemas levantados foram discutidos em reuniões pela equipe de pesquisadoras e trabalhados em oficinas de incentivo à leitura e à escrita, com os estudantes. O propósito das oficinas foi o de contribuir com a superação de possíveis dificuldades, tendo o texto, seja lido ou escrito, como razão para contatar o mundo, as ideias do mundo e, como diz Barthes (2002), vendo o texto com o prazer de quem se contenta, fica eufórico, acessa a cultura, através de uma prática confortável de leitura.

## 1. Histórico da Pesquisa

A pesquisa partiu de um problema empírico vivenciado no cotidiano do *Campus*: a existência de estudantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que não dominam plenamente, e em alguns casos, nem minimamente, as habilidades de leitura e escrita necessárias ao êxito na vida escolar e a sua inserção cidadã na sociedade brasileira. Embora este não seja um problema exclusivo dessa unidade formativa, mas um

problema difuso nos diversos níveis do ensino e nas diversas regiões do Brasil, considera-se pertinente a análise dos aspectos e implicações do problema, bem como intervenções pedagógicas locais a fim de minimizar seus impactos negativos na formação desses estudantes e futuros profissionais.

O estudo em tela foi um primeiro esboço da análise desse problema na população dos primeiros anos dos cursos de Edificações, Eletrotécnica, Informática e Química integrados ao Ensino Médio do *Campus* Calama e as oficinas de leitura e escrita, coordenadas pela professora Maria Enísia Soares de Souza, co-orientadora desta pesquisa, foi uma resposta concreta ao enfrentamento deste problema, ainda que modesta em sua abrangência.

As oficinas contaram com um número reduzido de estudantes (treze com participação assídua do início ao fim do projeto), embora o convite tenha se estendido há vários e mais de 30 tenham efetuado a inscrição. Esperava-se um número maior de participantes e a organização dos mesmos em duas turmas diferentes, para não prejudicar o acompanhamento do trabalho, mas apenas uma turma foi formada. Considera-se que para isso contribuíram fatores como a falta de motivação interna dos estudantes, especialmente dos que já vêm há anos vivenciando fracasso escolar ou dificuldades na escrita e na leitura, a falta de estímulos institucionais a esses estudantes (o convite foi feito apenas pelas pesquisadoras e o *Campus* não manifestou interesse ou o apoio esperado à atividade) e o fato de as oficinas serem nas manhãs de sábados alternados (dia da semana em que os alunos em geral reservam para descanso ou lazer).

As oficinas foram planejadas visando a oportunidade de desenvolver paralelamente leitura e escrita. Para tanto, circularam entre os alunos diferentes textos de vários gêneros textuais: contos, artigos de opinião, poemas, pensamentos, cartas, crônicas e textos mitológicos. Decidimos que 50% das oficinas seriam destinadas à leitura, conversas, debates,

estudos e releituras de textos já produzidos. Iniciamos com o texto “Volta às aulas”, de Stephen Kanitz, propositalmente, para que pudéssemos conversar sobre os objetivos de ensinar e aprender a pensar, a estabelecer relações, ler hipertextos, pesquisar ideias de outras áreas do conhecimento a que o texto se referia, de modo a articular significados, perceber os sentidos coletivos e compreender, sobretudo, a problematização dos modos de ver a si mesmos e ao mundo.

A partir desse texto, disponibilizamos outros e solicitamos que os alunos organizassem uma coletânea, segundo o interesse e preferência temática e a trouxessem para que desenvolvêssemos estudos juntos e, posteriormente, cada um deles seria responsável pela condução da oficina. Essa experiência foi salutar para que os participantes tomassem decisões e se encorajassem a ministrar as próximas oficinas, sob a observação das professoras.

Circularam nesse primeiro período cerca de 30 textos, de poetas e “não-poetas”, frutos de uma seleção cuidadosa, os quais lidos e relidos, ainda que tivessem sob a responsabilidade de estudantes, eram preparados pelas docentes, visando a compreensão de que não há linguagem no vazio, mas na interação, afinal, é o leitor o principal responsável pela produção de sentido.

Os resultados dessa fase foram percebidos no interesse de cada aluno e na desenvoltura com que passaram a ler, com acento no momento da ação, à qual atribuímos o título *I Café Pós-Colonial*, evento realizado como encerramento da prática, em cujo *menu* constavam os “produtos” oferecidos aos “clientes” - poemas de diferentes autores e diferentes temas que foram declamados pelos alunos.

Na segunda fase da oficina, trabalhamos com a escrita, ou melhor, inicialmente com a reescrita, visando o alcance da escrita autônoma. Esse momento foi considerado o(s) espaço(s) produtivo(s), um sementeiro de possibilidades de seleção de ideias, de informações, meios para representar, selecionar, organizar, refutar, transmitir de forma específica o pensamento.

Os textos produzidos evidenciaram as dificuldades que os estudantes encontram na produção textual, mas revelaram também o esforço criativo e interpretativo dos temas sugeridos para reflexão. Ao assinarem seus nomes no início ou no final dos textos, sem que tenhamos solicitado enfatizaram suas identidades pessoais. Identidades de pessoas em formação, que necessitam continuar recebendo estímulos familiares e institucionais para alcançar pleno desenvolvimento. Significa também que não têm vergonha do que fazem e que estão dispostos a se revelar e se pôr em diálogo – atitude fundamental para a construção do conhecimento.

Mais do que a cobrança quanto a uma escrita “correta” do ponto de vista normativo, as oficinas priorizaram a reflexão e análise do lido, permitindo ao aluno a superação ou a transformação de significados veiculados, recuperação do momento histórico da gênese do texto, estabelecimento da inter-relação com outras áreas e, o que consideramos prioritário ao desenvolvimento intelectual, a construção da autonomia.

Acreditamos que foram positivos os resultados do trabalho: uma melhora sensível na leitura, na compreensão e diferenciação dos diversos gêneros textuais, nas ideias de gradação, na compreensão dos sentidos do uso de diminutivos e superlativos, adjetivação, objetividade e fidelidade ao tema, e na produção de textos, propriamente ditos. A positividade dos resultados também pôde ser constatada na prova do ENEM 2013, em que; apesar da dificuldade do tema proposto para a prova dissertativa (Lei 12.760/12), conhecida como Lei Seca - e que não foi assunto estudado ou debatido no IFRO - os alunos que participaram das oficinas apresentaram bom desempenho, graças ao conhecimento das regras de estruturação de texto dissertativo e do conhecimento de mundo de cada um. Durante as oficinas, uma das atividades realizadas foi a análise de textos dissertativos de edições anteriores do ENEM e a produção de textos simuladores para a ocasião, bem como sua revisão e debate público.

Cabe enfatizar, no entanto, que o objetivo principal das oficinas não foi a preparação para o ENEM, sendo esta apenas uma parcela de seu propósito. O objetivo principal foi facilitar ao estudante o reconhecimento de seus limites quanto à leitura e escrita, fornecer-lhes suporte acadêmico para superá-los, disponibilizando exemplos variados de textos, mostrando “erros” de textos de terceiros e incentivando-os a escrever, reescrever e ampliar seu repertório de leituras. Com isso, esperava-se não só a melhoria no rendimento acadêmico desses estudantes, como também a melhoria de sua autoestima, o desenvolvimento da confiança na própria capacidade e a compreensão de que a prática contínua da leitura e da escrita é essencial para a inclusão social cidadã e o desenvolvimento intelectual.

As oficinas tiveram início antes do término da coleta de dados, devido a um diagnóstico prévio elaborado pelas professoras Maria Enísia Soares de Souza, Xênia de Castro Barbosa em 2013.

Ao passo em que ocorriam as oficinas e que a coleta de dados indicava novos desafios ou novos estudantes necessitados de atenção especial para o aperfeiçoamento de seus processos comunicativos, estes eram convidados a participar das oficinas, incrementando o grupo original. Durante todo o processo foi favorecida a interação entre estudantes das diversas turmas e o auxílio mútuo, por meio da leitura coletiva, da troca de textos, do debate e apresentação de sugestões. O tratamento igualitário, sem hierarquias, valorizando os pontos positivos dos argumentos orais e da produção escrita de cada um favoreceu a construção de um clima de confiança e solidariedade que se mantém mesmo após a conclusão da pesquisa. Conveniente notar que os estudantes que permaneceram até o término do projeto mostram-se solícitos para com as professoras e demonstram interesse em continuar a atividade ou participar de outras desenvolvidas no IFRO. Embora não tenha sido possível a renovação do projeto por mais um ano, outras atividades continuam a ser empreendidas com a

colaboração desses alunos, como o *Encontro Diálogos*, em 2013, o *Primeiro Colóquio de História*, a organização de mostras de documentários sobre o centenário da Primeira Guerra Mundial e a segunda edição do *Café Pós-colonial*, realizado em junho de 2014.

A conclusão da parte prática, a “ação” da pesquisa, foi realizada em 28/11/2013, a partir das 19:00h no salão de eventos do *Porto Velho Service Residence*. Na ocasião, o ambiente foi ornamentado, simulando um Café, sobre as mesas foram apresentados o cardápio cultural do evento (as atividades disponíveis) para a noite, o valor simbólico que deveria ser pago pelos “produtos” (abraço, reflexão, gentileza, elogio, esperança). Os estudantes e as pesquisadoras foram responsáveis por atender aos pedidos junto às mesas ou no palco, conforme solicitado. Alimentos e bebidas foram compartilhados, especialmente cafés e sucos, licores. Artistas regionais fizeram apresentações musicais enquanto os convidados, estudantes e as pesquisadoras conversavam informalmente e degustavam os alimentos, entre um pedido e outro.

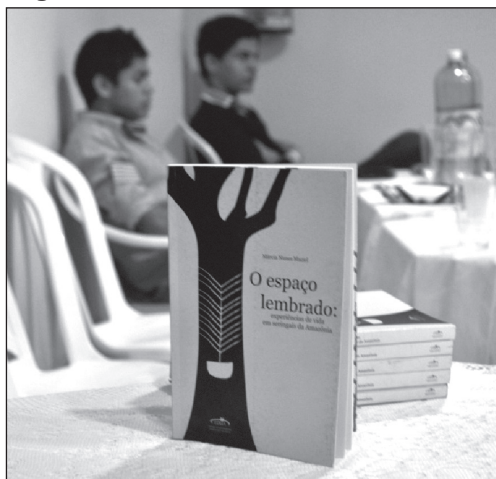
**Imagem 1: Espaço de Realização do Café Pós-Colonial**



**Fonte:** Iremar Antonio Ferreira, 2013.

Na ocasião também houve o lançamento do livro “O espaço lembrado: experiências de vida em seringais da Amazônia”, da pesquisadora do Núcleo de Estudos Históricos e Literários Márcia Nunes Maciel e uma breve apresentação da trajetória da pesquisa que lhe deu origem.

**Imagem 2: Livro lançado no Café Pós-Colonial**



**Fonte:** Iremar Antonio Ferreira, 2013.

Por meio da coleta de dados, realizada através de questionários aplicados a estudantes, professores e líderes de grupos de pesquisa, buscou-se dimensionar o acesso à cultura escrita e o espaço que a leitura ocupa na vida dos sujeitos participantes da pesquisa. Foram aplicados 235 questionários, sendo 200 a estudantes de primeiros e segundos anos, 3 a líderes ou vice-líderes de grupos de pesquisa do *Campus* Porto Velho Calama e Reitoria e 32 a professores efetivos e temporários do referido *Campus*. Em complemento, foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do *Campus*, com vistas a analisar o papel da leitura e da escrita nesses documentos e atualidade das bibliografias indicadas.

A aplicação de questionários ao corpo docente não estava prevista na versão original do projeto, mas ao longo do estudo sentimos a necessidade de obter informações sobre esse grupo, uma vez que suas práticas no ambiente escolar refletem na formação cultural do alunado. Os resultados foram compilados e os registramos aqui. Os professores do *Campus* Calama consideram: (1) a leitura e a escrita atividades centrais em sua vida, embora 55% dos entrevistados não tenham sabido informar qual o último livro que leu, (2) ler sempre que dispõem de tempo, (3) o principal espaço e o principal horário para a leitura são suas residências e o período noturno, (4) que a leitura é estimulada em sala de aula pela totalidade dos entrevistados, (5) que a escrita é estimulada por 45% do grupo de docentes entrevistados, principalmente na forma de trabalhos individuais ou em grupo. Cinco professores entrevistados da área de Exatas informaram que a principal dificuldade relacionada à aprendizagem das disciplinas que ministram diz respeito às habilidades de interpretação textual, razão pela qual não obtém o progresso esperado. Assim, o problema da aprendizagem de Química estaria relacionado, sobretudo, às dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa.

A devolução dos questionários respondidos pelos líderes de grupos de pesquisa permitiu uma riqueza maior de detalhes quanto à ênfase dada à leitura e à produção textual. Os dois grupos do *Campus* que responderam ao instrumento e o grupo da Reitoria informaram que a leitura é estimulada no grupo, por meio do compartilhamento de textos impressos ou digitais, aquisição de bibliografias e reuniões de estudo e debate. Esses grupos leem tanto literaturas pertinentes aos temas das pesquisas em desenvolvimento, quanto textos acadêmicos de interesse dos pesquisadores das diversas linhas de pesquisa. Nessa fração da população estudada constatou-se também a leitura de autores estrangeiros de língua inglesa, francesa e espanhola.

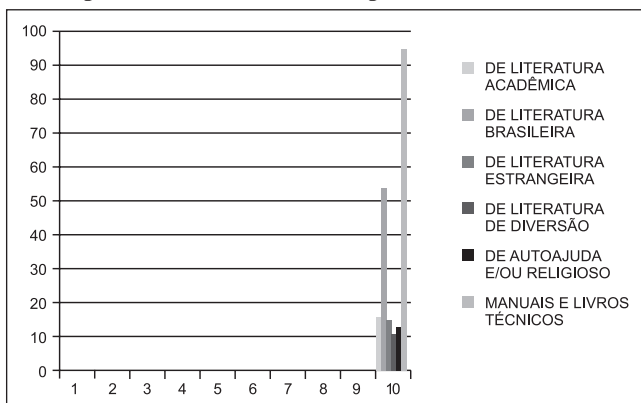
No que tange à escrita, esta é pouco estimulada mesmo nos grupos de pesquisa, ficando muitas vezes restrita à elaboração de relatórios semestrais das pesquisas e a redação de

resumos para anais de eventos, o que incide em baixa produtividade científica desses grupos. A existência de editais e linhas de fomento à publicação fazem vislumbrar um novo cenário, tornando os integrantes de grupos de pesquisa mais ativos e empenhados na organização de seus trabalhos e comunicação científica dos mesmos, como pode ser observado quando da publicação do edital n. 82, de 25 de novembro de 2013, da PROPESP.

Os dois primeiros grupos analisados (docentes e grupos de pesquisa) são atores indispensáveis para a construção de leitores e redatores plenos no IFRO. Ambos são formadores de uma cultura letrada e demonstraram reconhecer essa responsabilidade. O foco da pesquisa, no entanto, é a resposta dos alunos às questões propostas por esta pesquisa.

A primeira pergunta foi: quando você visita alguma biblioteca procura primeiramente por qual tipo de livro? Sendo oferecida uma lista com as seguintes opções: (1) de literatura acadêmica, (2) de literatura brasileira, (3) de literatura estrangeira, (4) de literatura de diversão, como HQs (Histórias em Quadrinhos) e Mangás, (5) de autoajuda e/ou religiosos e (6) Manuais e livros técnicos.

**Gráfico 1: Tipo de livros mais acessados pelos estudantes em bibliotecas.**



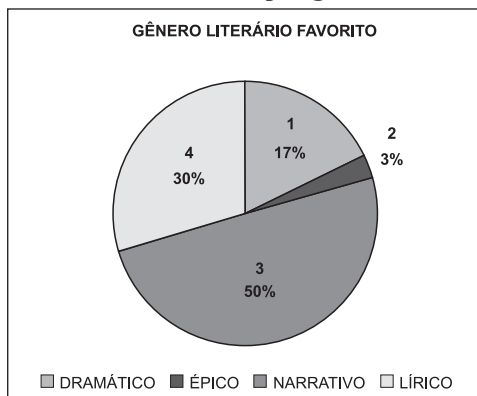
Fonte: Brenda Cristine Rosa da Silva, 2014.

Os livros mais lidos pelos estudantes que colaboraram com a pesquisa são os manuais e livros técnicos (48%), seguidos pelos de literatura brasileira (27%), de literatura acadêmica (07%), de literatura estrangeira (6,5%) e de autoajuda e religiosos (6%) e de literatura de diversão (5%).

Uma das explicações possíveis para a demanda por livros técnicos, manuais e livros de literatura brasileira é o caráter dos cursos nos quais estão matriculados: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Os dados sugerem ainda uma limitação pedagógica na “integração” entre a parte técnica e a parte propedêutica dos cursos no *Campus Calama*, expresso pela “distância” entre os livros técnicos e os de caráter humanista. Outro dado que despertou nossa atenção, mas que não tivemos tempo de investigar foi por que apenas menos de 10% dos entrevistados acessam livros de diversão, como HQs e RPGs. Interessava-nos saber se esse comportamento diz respeito às condições de acesso, às escolhas formativas particulares de cada um ou a alguma restrição ideológica quanto a esse tipo de publicação que é bastante reivindicada por adolescentes e jovens em todo o Brasil.

Já a distribuição da população quanto à preferência por gênero literário pode ser assim expressa:

**Gráfico 2: Preferências por gênero literário.**



**Fonte:** Brenda Cristine Rosa da Silva, 2014.

Com a pesquisa, constatou-se ainda que os estudantes entrevistados leem mais em casa do que na escola ou em bibliotecas públicas, praças ou ônibus. Quanto ao ambiente escolar questiona-se se a sobrecarga de disciplinas e trabalhos técnicos não seriam alguns dos fatores que minimizam a leitura no *Campus*.

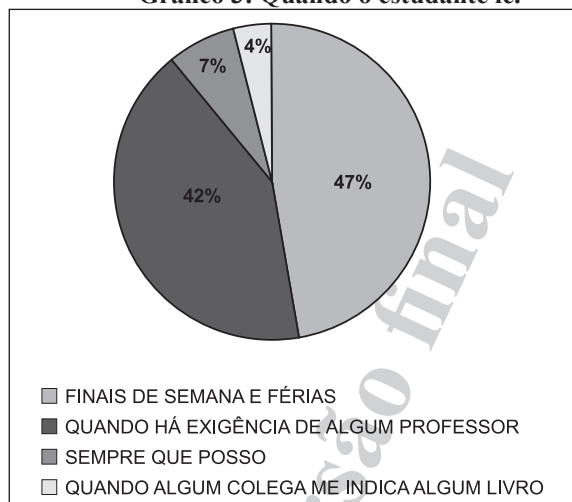
Quanto ao hábito de frequentar biblioteca pública, apenas seis dos estudantes afirmaram visitar o espaço com assiduidade e conhecer parte de seu acervo. Ao realizarmos observação participante na biblioteca municipal Francisco Meireles percebemos que seus principais frequentadores são jovens na faixa de 20 a 30 anos, que utilizam o espaço para estudar para concursos públicos e, crianças do Ensino Fundamental de escolas públicas, que a frequentam para acessar a internet, ler livros de literatura infantojuvenil e se reunir com os colegas para desenvolver trabalhos escolares. Uma atenção especial é dada pela atual gestão da biblioteca ao público infantil, que além de receber orientações e dicas de leitura no local, ainda participa de um dia de leitura ao ar livre, com sorteio de livros, HQs, narração de histórias, pipoca, doces e refrigerantes – no dia 18 de abril, data em que se comemora o Dia Nacional do Livro Infantil. O gestor afirmou ainda a intenção de construir uma biblioteca móvel, a fim de apresentar parte do acervo à população dos bairros de Porto Velho.

A falta de assiduidade às bibliotecas públicas ou o desconhecimento da existência das mesmas está presente em todo o país, evidenciando uma cultura negligente para com a leitura e o livro. A baixa demanda por esse serviço público contribui ainda para a falta de investimentos no setor, seja na aquisição de livros, seja na contratação de profissionais, modernização e ampliação do espaço.

Outra resposta preocupante foi quanto ao questionamento: “Quando você lê?” As respostas indicaram que 95 dos entrevistados leem nas férias e finais de semana e que 83 leem somente quando “obrigados” por algum professor, ou seja,

quando a atividade será cobrada em avaliação ou “vale ponto”. A leitura voluntária e independente, que se realiza sempre que possível é hábito de apenas 14 dos jovens entrevistados, ou seja, 7% da amostra.

**Gráfico 3: Quando o estudante lê.**



Fonte: Brenda Cristine Rosa da Silva, 2014.

O estudo revelou ainda que 63% dos participantes da pesquisa leem de 1 a 5 livros por ano e o percentual dos que leem de 5 a 10 livros anualmente é de apenas 18.5%. Quinze por cento da população entrevistada afirmou não ler nenhum livro impresso por ano. Quando se trata de leitura de livros eletrônicos tem-se que 66.5% da população é leitora de livros nessa mídia. A pesquisa não observou se os livros lidos o são na íntegra ou apenas parcialmente, mas constatou que desse total constam também os livros didáticos recebidos pelos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O percentual dos que leem de 1 a 5 artigos científicos por ano é de apenas 12% e dos que leem de 5 a 10 artigos científicos no mesmo período é tão somente de 5%. Quanto a artigos não científicos como textos jornalísticos temos um percentual

de 34.5% de leitores que leem entre 1 e 5 artigos desse tipo por ano. O percentual dos que leem entre 5 e 10 artigos é de 24.5% do total da amostra, número equivalente ao dos que leem mais de 15 artigos não científicos por ano.

Apresentaremos abaixo um quadro comparativo do quantitativo de livros impressos e eletrônicos lidos em um período de 12 meses.

**Quadro 1: Comparação de leitura em mídia impressa e eletrônica**

Quantidade	Livros impressos	Livros eletrônicos
1 a 5	129	133
5 a 10	29	37
10 a 15	5	0
Acima de 15	3	0
Nenhum	37	30

**Fonte:** Brenda Cristine Rosa da Silva, 2014.

Os dados acima são um alerta para o trabalho diferenciado que precisa ser feito com os estudantes que afirmam não ler sequer um livro ao ano, seja impresso ou eletrônico, pois essa informação sugere que, nesses casos, nem mesmo os livros didáticos que recebem são lidos.

Para além de levantamento de informações quantitativas, a pesquisa preocupou-se em dimensionar o papel que os estudantes atribuem à leitura e à escrita em suas vidas e as principais dificuldades que encontram nessas atividades.

Questionados sobre o papel que atribuem à escrita as respostas foram assim moduladas:

- 118 estudantes consideraram que a escrita tem papel fundamental para sua formação acadêmica e cidadã;
- 42 estudantes afirmaram que a escrita é essencial para o processo de inclusão social dos mesmos;
- 40 estudantes afirmaram que ela tem o papel de mediar a comunicação deles com o mundo;

- Ninguém deixou de responder à pergunta, respondeu que não sabia ou negou a importância da escrita.
- Em seguida foi perguntado aos mesmos estudantes se tinham dificuldade na escrita/produção de texto, ao que 121 afirmaram que sim e 79 responderam negativamente.
- Quando arguidos sobre o papel que a leitura representa em suas vidas, os dados assim se apresentaram: 142 estudantes consideraram que a leitura tem papel fundamental para sua formação acadêmica e cidadã; 33 estudantes responderam que a leitura tem o papel de informar-lhes sobre os acontecimentos; 25 estudantes atribuíram a ela o papel de complementar a aprendizagem do que os professores ensinam em sala de aula.

Não houve resposta em branco ou negativa, o que pode se justificar por se tratar de questão de múltipla escolha, assim como a anterior.

As principais dificuldades com a leitura apresentadas pelos estudantes foram assim expressas:

#### Quadro 2: dificuldades referentes a prática da leitura

Dificuldades elencadas	Pessoas que a indicaram
Deficiências na alfabetização	22
Limitação/desconhecimento vocabular	147
Falta de interesse	18
Não tem dificuldade	13

Fonte: Xênia de Castro Barbosa, 2013.

O fato de 11% dos colaboradores apresentarem dificuldade na leitura e interpretação textual devido a deficiências em seu processo de alfabetização é sintomático da má qualidade da Educação no Brasil. Em nosso país há mais de 33

milhões de analfabetos funcionais (IBGE, 2010), ou seja, 18% da população brasileira. É possível que esse número, no entanto, seja no Brasil, seja no *Campus* Calama esteja subquantificado, pois a prática docente das orientadoras desta pesquisa reconhece um número maior de estudantes com dificuldades dessa ordem.

Considerando-se que estes estudantes conseguiram ingressar na instituição mediante processo seletivo e obterão certificado de conclusão de curso, uma vez que o fracasso escolar não é visto, nas concepções pedagógicas modernas como salutar ao potencial desenvolvimento do educando, considera-se imprescindível que a instituição assuma a responsabilidade por esses estudantes, ministrando aulas específicas para esse público e capacitando de forma contínua seus profissionais para trabalhar com alfabetização e educação de jovens e adultos. Não se pode consentir, uma vez reconhecido o problema, que o aluno seja o único responsável pelo seu fracasso acadêmico e/ou profissional (expresso em reprovações em concursos públicos e entrevistas de emprego ou demissões contínuas, devido a erros corriqueiros cometidos na prática profissional). Por outro ângulo, indicativos como os aqui apresentados servem de alerta para repensarmos os processos educacionais que estamos desenvolvendo.

As dificuldades não se manifestam apenas na capacidade de leitura dos estudantes, mas também na escrita, e este é um dos pontos em que as deficiências não sanadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental se revelam ainda mais críticas. No recorte empírico estudado as dificuldades relacionadas à escrita foram assim apresentadas:

**Quadro 3: Dificuldades quanto à escrita**

Dificuldades elencadas	Pessoas que a indicaram
Deficiências na alfabetização	25
Limitação vocabular	29
Desconhecimento das normas da Língua Portuguesa	101
Falta de informações e argumentos	40
Falta de interesse	5
Não tem dificuldade	0

**Fonte:** Xênia de Castro Barbosa, 2014.

Os dados acima nos levam às seguintes reflexões: (1) todos os entrevistados reconhecem ter alguma dificuldade quando se trata de escrever, (2) retirando-se a falta de interesse (menos de 1% da amostra), os quatro elementos restantes, a saber: deficiência na alfabetização, limitação vocabular, desconhecimento da norma culta da língua portuguesa e falta de informações e argumentos indicam uma cultura escrita deficitária, que reflete o processo de educação escolar. Pode-se, portanto, equacionar o problema da seguinte forma: (3) As deficiências na alfabetização são responsáveis pela falta de apreço à leitura. Sem dúvidas, alguém que não foi alfabetizado de maneira completa terá dificuldades na leitura, e por ter dificuldades, poderá se sentir desmotivado a continuar, abandonando a atividade. A dificuldade e os constrangimentos ao não saber ler de forma eficiente levam-no a “não gostar” da leitura, a não apreciar livros e outros textos.

Por ter uma alfabetização funcional e não conseguir ler com fluência, a pessoa que se encontra nessa situação lê cada vez menos, e por isso, não amplia o repertório de argumentos, informações e o arcabouço vocabular necessário para a produção de textos. A falta de leitura e a timidez na escrita contribuem ainda para o desconhecimento das normas e regras gramaticais, uma vez que só ouvir aulas de gramática ou estudá-la não é suficiente se tais atividades não estiverem

contextualizadas e promoverem a aplicação prático-teórica dos conteúdos estudados. As preocupações com a leitura e a escrita e sua ênfase no cotidiano escolar não devem abolir, no entanto, as reflexões sobre a relevância da oralidade, umas das primeiras formas de expressão e comunicação humana. A oralidade, além de ser um meio eficaz de comunicação de experiências e conhecimentos e de relação entre os homens, é entendida, como estrutura básica para o desenvolvimento do letramento e o aperfeiçoamento dos processos de interpretação e escrita.

Recentes descobertas das neurociências, como a de Dehaene (2007), por exemplo, apresentam a leitura como

[...] atividade decorrente da existência de uma rede complexa e crescente de interconexões entre vias visuais que reconhecem as letras, de vias auditivas e motoras da palavra oral, e de vias que processam o sentido; concebe-se também que tais traços da topologia neuronal podem nos instruir (e muito) sobre a forma de como a criança vai aprender (decodificar e codificar) o sistema escrito: uma das grandes contribuições destas descobertas é, por exemplo, a de que, na alfabetização, deve-se partir, então, do nível fonológico para o grafêmico, ou seja, da decodificação (leitura) para a codificação (escrita), uma vez que a recepção é anterior à produção. Em outras palavras: o processo de leitura se dá mediante as interconexões das vias visuais, auditivas e motoras da palavra oral (recepção) (p. 117).

Embora a via do processamento fonológico da palavra tenha se destacado no cenário atual, reconhece-se que o cérebro opera por meio de múltiplas conexões, e que tanto a via fonológica quanto a via lexical de decodificação das palavras são ativadas (SCLiar-CABRAL, 2008).

Leitura e escrita não se limitam, no entanto, a processos neurológicos, mas envolvem uma gama de processos culturais. São atividades que podem ser aprendidas e estimuladas na teia de relações socialmente estabelecidas. Crianças que observam os pais a lerem e que recebem livros de presente tendem a gostar mais de leitura e a ter mais facilidade na escrita do que crianças que não desfrutam dessas experiências (CUNHA, 2008). Assim, componentes de ordem econômica e social também influenciam na construção de uma cultura letrada.

O Brasil é um país de fortes desigualdades econômicas e sociais. A média nacional de rendimento domiciliar per capita foi calculada em R\$ 668,00, no último censo (IBGE, 2010), contudo, a mesma pesquisa revelou que 25% da população recebem até R\$ 188,00 e metade dos brasileiros recebe até R\$ 375,00, ou seja, abaixo do salário mínimo. Nessa sociedade, 9,6% das pessoas são analfabetas (13.933.173 pessoas) e 20,4% da população maior de 15 anos de idade são consideradas analfabetas funcionais, ou seja, não conseguem desempenhar todas as atividades que demandam a leitura, a redação e as operações básicas da matemática. Essa população, em geral, tem menos de quatro anos de escolaridade. Os mesmos dados apontam que, embora o país tenha reduzido em 1% a taxa de analfabetismo entre o período de 2009 e 2011, a taxa de analfabetismo funcional permaneceu estagnada no mesmo período.

Diante de mazelas sociais como as apresentadas acima é relevante que as instituições educacionais tomem para si o papel de incentivadoras da cultura escrita e reconheçam nessa um elemento fundamental para a promoção da cidadania.

Quanto à escala local, acentuamos que são preocupantes os dados obtidos, principalmente no que diz respeito a duas questões: falta de informações e limitação vocabular, dados que estão presentes também na maioria da população de estudantes brasileiros da mesma faixa etária (cerca de 15 anos de idade), o que explica o baixo desempenho dos estudantes

brasileiros em provas como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Em 2011, o Brasil ficou em penúltimo lugar dos 40 países avaliados, divididos em 5 grupos, em um ranking global de educação (uma pesquisa encomendada pela consultoria britânica *Economist Intelligence Unit* - EIU), “conquistando” o título de país com pior sistema de educação do mundo, juntamente com outros cinco países, assunto que será abordado na Parte 2.

## 2. Jogos de Espelho: leitura e leitores em diferentes escalas

Neste tópico almejamos traçar paralelos entre o perfil de leitores do *Campus* Porto Velho Calama e o perfil de leitores do Brasil, a fim de discutir, ainda que em breves linhas, sobre suas diferenças e semelhanças.

Vivemos em um mundo cercado por palavras: anúncios de propagandas, panfletos de toda ordem, produtos rotulados, *outdoors*, letreiros luminosos, palavras e frases estampadas em roupas, regulamentos e leis. Impossível contar a quantidade de palavras que lemos diariamente, no entanto, assimilá-las e transformá-las em informações significativas é mais do que reconhecê-las visualmente. A julgar pela quantidade de palavras que atravessam nossa retina seríamos profícuos leitores, no entanto, o conceito de leitura e de leitor com o qual as pesquisas e as autoridades no assunto trabalham é diferente.

Para o Instituto Pró-Livro leitor seria **aquele que “leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses** e não leitor seria **aquele que não leu, nenhum livro nos últimos 3 meses”** (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2013, p. 47). Esse conceito exclui, portanto os demais suportes da escrita, como as revistas, folhetos e sites de internet. O Instituto, uma OSCIP (Organização Social de Interesse Público), é

composto por escritores e profissionais do setor editorial, o que explica a ênfase atribuída ao livro impresso como demarcador do perfil da leitura e dos leitores brasileiros, deixando implícitos seus objetivos. Vale destacar, contudo, que se trata do estudo mais completo sobre essa questão no Brasil, já em sua terceira edição, o que o torna referência obrigatória, além de ser um importante norteador para políticas públicas destinadas ao setor.

A versão do estudo divulgada em 2013 informou que a quantidade de livros lidos por brasileiros, que já era considerada baixa, caiu ainda mais: em 2007 os brasileiros liam 4,7 livros por ano e em 2013 leram apenas 4 livros, sendo que desses apenas a metade foi lida na íntegra. Foi possível perceber ainda que, ao contrário do que se alega como impedimento à leitura, o fator tempo não é um problema, pois a maioria dos entrevistados, tendo tempo vago o ocupa com outras atividades, relegando à leitura o 7º lugar em sua ordem de prioridades, como pode ser constatado na figura abaixo:

**Imagem 3: Preferências dos brasileiros nas horas vagas**



Fonte: Instituto Pró-livro, 2013.

Apesar de ler pouco, se comparado a outros países, a população entrevistada compreende que a leitura é uma importante fonte de conhecimento e 64% dos entrevistados pela pesquisa do Pró-Livro concordam que a leitura é uma forma de se “vencer na vida”, ou seja, de obter sucesso profissional e conforto financeiro (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2013, p. 45).

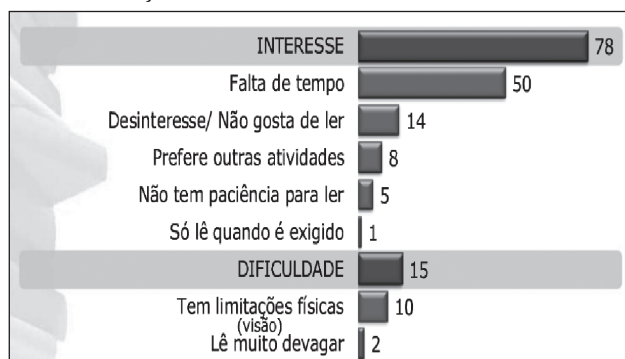
Na pesquisa “Cultura Escrita e Leitura: uma análise das práticas de leitura no *Campus* Porto Velho Calama”, o percentual dos que apresentaram compreensão semelhante (de que a leitura é fundamental para a formação acadêmica e cidadã) foi de 71%.

Apesar de os estudantes entrevistados, assim como a população brasileira, reconhecer a importância da leitura, a dedicação a esta atividade ainda é restrita e a leitura é percebida pelo imaginário social como atividade relacionada ao estudo formal. Na edição de 2007 da pesquisa do Instituto Pró-livro, publicada em 2008, a maioria dos não leitores afirmou que não estava lendo porque não estava indo à escola ou já tinha concluído os estudos. A leitura aparecia assim como uma atividade para atendimento de demandas escolares e sem continuidade ao longo da vida. Tanto que a principal faixa etária de leitores no Brasil é de 5 a 17 anos, período do desenvolvimento da Educação Básica. Lê-se, portanto, por obrigação, quando se está na escola, e a leitura não se torna uma atividade transformadora dos sujeitos a ponto de desejarem ler sempre.

Para os que gostam da leitura é estranho pensar em como alguém que, sabendo ler, não goste ou não priorize essa ação em sua vida. Resistir à leitura é até compreensível nos casos em que o leitor não é plenamente alfabetizado – nesses casos, o texto se torna árido e a atividade estressante, mas é complexo pensar que, sem motivo válido, alguém viva à parte do universo da literatura. Mais grave ainda é o caso de professores que passam o ano inteiro sem ler um único livro.

Dentre os principais motivos alegados para a não leitura no Brasil encontram-se os fatores: “interesse” e “dificuldades na leitura”:

#### Imagem 4: Motivos alegados para a baixa inserção da leitura na sociedade brasileira



Fonte: Instituto Pró-livro, 2013.

Na figura acima, o fator “interesse”, que é de ordem cultural, compreende elementos como “falta de tempo” – esta se revela como falta de interesse, “desinteresse” ou “não apreciação da leitura” e “preferência” por outras atividades. E ainda, “falta de paciência” para a leitura ou a prática da leitura, fazendo isso apenas quando é obrigatório. Apenas 15% dos entrevistados alegaram dificuldade, como problemas de visão ou dificuldades na leitura, o que os levam a ler muito devagar. Entendemos, contudo, que questões culturais como o “interesse” transcendem ao indivíduo<sup>1</sup>. O desinteresse, o não saber apreciar a leitura ou o não ter paciência para ler não se explicam tão somente por escolhas individuais, mas são produtos de uma formação cultural letrada incompleta.

Pessoas que não sabem, não gostam, não têm paciência para ler ou só leem quando “obrigadas” não estão simplesmente expressando “escolhas pessoais”, mas falhas em seu processo formativo-educacional.

1 Gostamos do que é comum, aceito e presente em nosso grupo, na sociedade da qual fazemos parte, e reagimos com resistência, pelo menos num primeiro momento, àquilo que nos é alheio culturalmente.

No Brasil, as famílias leem pouco, até porque 30% da população brasileira são analfabetos e semianalfabetos, mas o que estaria acontecendo com os outros 70% que são considerados alfabetizados, que vão à escola todos os dias, fazem cursos técnicos e cursos superiores? Por que a escola e as IES não conseguem gerar leitores e redatores plenos, que busquem o conhecimento por meio de livros e obras diversas, para além da nota para aprovação? Por que não conseguimos formar cidadãos com autonomia intelectual para continuar lendo mesmo após a conclusão dos estudos?

As instituições de ensino precisam assumir a responsabilidade pelas pessoas que formam. Não podem simplesmente ficar repassando uma para a outra a responsabilidade pelas deficiências dos sujeitos que consomem seus serviços; e, no caso das instituições públicas, que optaram pela progressão continuada dos estudantes e/ou aprovação automática, essas decisões devem ser amplamente debatidas e ser postas às claras tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente. Os estudantes devem entender como a instituição funciona e como trata a sua vida acadêmica e ter, inclusive, o direito de escolher, junto com sua família, o que é melhor para si.

A clareza e a responsabilidade por parte das instituições de ensino são indispensáveis, mas se faz necessário também que o Estado se reconheça como ator responsável pela formação cultural da sociedade, investindo em políticas públicas de incentivo à leitura. Uma das formas desses investimentos poderia ser a criação de bibliotecas públicas municipais, criação e ampliação das bibliotecas escolares, distribuição de livros em estações de ônibus e metrô e concessão de subsídios para as editoras poderem publicar a custos mais baixos e acessíveis ao consumidor.

Merece destaque, no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação. Graças a esse Programa, todas as unidades da federação têm recebido livros didáticos de ensino fundamental e médio, de ensino

especial, como livros e dicionários em braile e para a educação de jovens e adultos (EJA). A participação da comunidade docente na discussão dos títulos sugeridos tem corroborado para ao aperfeiçoamento do processo e a melhoria da qualidade das obras fornecidas aos estudantes da rede pública e aos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais das redes filantrópicas. Ainda assim, é *mister* enfrentar o problema do baixo índice de leitura no país, problema que é de ordem cultural, econômica e de ordem infraestrutural. Enquanto esse problema não for solucionado nos três campos (cultural, econômico e de infraestrutura), persistiremos em uma situação que reproduz a dialética do desconforto: os problemas sociais que vivemos incidem na nossa baixa procura e apreciação pelos livros e, a nossa baixa procura e apreciação pelos livros reproduz à exaustão nossos problemas sociais. Em síntese: porque não lemos, não criamos as condições para a nossa emancipação cultural, e para que possamos ler mais e nos emancipemos é preciso mais investimentos públicos e privados nessa atividade humana.

A ausência ou insuficiência de habilidades e competências da leitura e da escrita tem implicações na vida pessoal e coletiva. Na primeira esfera, os efeitos podem se manifestar na criatividade e capacidade de resolver problemas e nos índices de empregabilidade e de salários. Na esfera social, essas limitações indicam a ineficiência política e definem os tipos de investimentos estrangeiros que esse país receberá: se será um país onde as empresas desejam investir ou um país apenas fornecedor de mão de obra barata e pouco qualificada e recursos ambientais pouco valorizados no mercado internacional.

O Brasil ocupa um dos últimos lugares entre os países da América Latina quanto à quantidade de horas investidas na leitura de livros (cinco horas por semana), diferentemente do que ocorre nos outros países do BRIC. Uma pesquisa denominada *World Culture Score Index*, publicada pela *Market Research World* (2012), do Reino Unido apontou que os países

que mais dedicam tempo à leitura, semanalmente, são a Índia (10:42h), a Tailândia (09:24h), a China (08:00h), as Filipinas (07:36h), o Egito (07:30h), República Tcheca (07:24h) e a Rússia (07:06h). O Brasil apareceu nessa pesquisa em 27º lugar, com a média de 5 horas e 12 minutos semanais dedicados à prática da leitura (05:12h), bem distante dos parceiros emergentes Rússia, Índia e China, que têm promovido crescimento econômico aliado a uma formação intelectual rigorosa.

Imagem 5: Países onde as pessoas leem mais



Fonte: Market Research World, 2012.

O tempo dedicado pelos brasileiros à leitura não significa, contudo, excelência no desempenho de provas e testes de leitura, interpretação e redação, ou mesmo em testes de ciências e matemática.

O Índice PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), classificação promovida trienalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a partir de provas nas áreas de matemática, leitura e ciências classificou o Brasil, em 2012, no 54º lugar quanto ao desempenho de estudantes na área de leitura, 58º lugar no desempenho em matemática e 59º em Ciências. Importante destacar que as primeiras colocações, nas três áreas, foram ocupadas pela China e países do sudeste asiático. Destaca-se que em 2012 foram avaliados 65 países, o Brasil esteve entre os 11 países com as piores classificações.

Apesar de a classificação do Brasil nessa avaliação não ter sido boa, é notável sua progressão desde 2003, especialmente porque o país conseguiu reduzir o número de crianças e jovens fora da escola. De acordo com o estudo (PISA, 2012), “em 2003, 65% dos jovens com 15 anos frequentavam a escola. Em 2012, o país conseguiu matricular 78% dos adolescentes nessa faixa etária”.

Para o Ministério da Cultura,

a melhoria dos indicadores da educação brasileira – sejam os de atendimento, de qualidade e de equidade – indica que temos um rumo a seguir, metas a alcançar, desafios a vencer. A leitura tem papel central em todas as dimensões: pela leitura desenvolvem-se habilidades que favorecem o aprendizado em todas as áreas do conhecimento; pela leitura motiva-se o estudante a seguir aprendendo, permanecendo na escola e nela alcançando melhores resultados; e, não menos importante, a leitura nos conduz a compreender melhor a diversidade da sociedade brasileira e a nos tornamos, desse modo, mais capazes de admirar, valorizar e promover nossa riqueza cultural.

Ter acesso à escola é um passo importante para a superação do quadro de dificuldades na leitura e escrita, contudo, o aprimoramento do sistema e o aprimoramento da qualidade são fatores que também precisam ser considerados. Afinal, frequentar uma escola sem infraestrutura adequada, sem professores com boa formação e com um sistema de ensino e avaliação que não contribuem efetivamente para o desenvolvimento intelectual do educando não é suficiente.

Há ainda muitos desafios a serem superados, como o da formação docente que não promove o gosto pela leitura, o da carga horária de trabalho, para que professores, pais, estudantes e a sociedade de modo geral tenham mais tempo para se dedicar à leitura, o da ampliação e renovação dos acervos das

bibliotecas públicas e o da melhoria do rendimento financeiro das famílias, para que possam incluir no seu rol mensal de consumo livros diversos e assinatura de revistas, dentre outros bens culturais, além do incentivo editorial e da redução de seus custos.

Ao analisar os dados da escala local, ficaram explícitas: (1) as dificuldades derivadas do processo formativo inicial, como a reconhecida deficiência no processo de alfabetização, já discutida anteriormente, (2) o baixo rendimento dos estudantes do *Campus* Calama em provas de área, como olimpíadas do conhecimento e no ENEM; (3) o incipiente acesso a bens culturais como livros, bibliotecas e museus. A maioria dos estudantes do *Campus* Calama com os quais temos convivido diariamente, seja durante a pesquisa ou a prática docente, não possui cadastro em bibliotecas públicas que não seja a do próprio *Campus* e não frequenta as bibliotecas públicas de suas cidades<sup>2</sup>.

Se fôssemos traçar um perfil desses estudantes diríamos que leem, principalmente, para atender as exigências do curso, e secundariamente, para se manterem informados sobre acontecimentos políticos e sociais, não fazendo restrição de tipos e estilos textuais e nem distinção de autores. A principal fonte de acesso a livros e textos desses estudantes é a biblioteca do *Campus* e a internet. Esses estudantes, como a maioria dos brasileiros, têm poucos recursos para investir na aquisição de livros e o uso de fotocópias é bastante expandido.

No que tange aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), esses têm como eixos estruturantes: (1) Linguagens, Códigos e suas tecnologias, (2) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, (3) Ciências humanas e suas tecnologias, (4) Instrumentalização e desenvolvimento da competência técnica, (5) Efetivação dos processos de gerenciamento e

2 Os estudantes do *Campus* Calama residem nos municípios de Porto Velho e Candeias do Jamari.

aplicação dos conceitos da profissão, (6) Ação e produção: sustentáculos da prática profissional, (7) Prática profissional, (8) Atividades transcendentais. Esses projetos pedagógicos não apresentam em seus objetivos a formação de leitores e redatores plenos e nem mesmo mencionam a formação crítica para o exercício da cidadania, enfatizando caráter técnico. Embora a disciplina de Língua Portuguesa seja contemplada com 333 horas-relógio de aulas em todos os cursos, percebem-se equívocos quanto às disciplinas que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de leitura e escrita, a saber: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia e Arte. Essas disciplinas ocupam, cada uma, apenas 133 horas-relógio de aula durante os quatro anos de duração desses cursos, enquanto que a disciplina de Educação Física ocupa 240 aulas e 200 horas-relógio do curso, estando distribuídas por três dos quatro anos de curso. Não se trata de desmerecer a Educação Física, disciplina de relevância educacional, mas de destacar a concepção pedagógica dos cursos e da própria legislação educacional, que determina uma carga horária maior para ela do que para as disciplinas que, por seu desenvolvimento na história das ciências, têm maior aptidão para o trabalho com a leitura e produção textual.

Com base na análise dos PPCs, é possível afirmar que o *Campus* Porto Velho Calama não possui uma política de formação de leitores, que a indicação bibliográfica das ementas desses cursos é mínima e, em sua maior parte, não está disponível na biblioteca ou internet para consulta aos alunos e aos professores. O principal instrumento de fomento à leitura no *Campus* é o livro didático, mas professores de Língua Portuguesa, Filosofia e História estimulam, indicam e compar-tilham, além dos livros didáticos, livros e artigos acadêmicos e literários, como forma de incentivo à leitura e de aprofundar conteúdos programáticos previstos nos currículos.

Também é digno de nota o estímulo que os grupos de pesquisa promovem à formação de leitores. Para os estudantes que participam dos três grupos de pesquisa ativos no *Campus* e do grupo de pesquisa GET (Grupo de pesquisa em Educação e Tecnologias), com sede na reitoria do IFRO, a leitura e o debate de obras acadêmicas e literárias é uma prática sistemática. Alguns desses estudantes, contudo, não participam das reuniões gerais do grupo, mas tão somente das reuniões de orientação das pesquisas de iniciação científica com as quais estão envolvidos como bolsistas ou colaboradores. Percebe-se nos estudantes que têm acesso a programas de iniciação científica maior interesse pela leitura e escrita, embora também manifestem dificuldades nessa última atividade.

As práticas de leitura no *Campus* Porto Velho Calama são diversificadas e têm a função complementar de subsidiar a aprendizagem e elaboração de trabalhos escolares requisitados pelos professores. São lidos principalmente os livros didáticos e técnicos, seguidos pelos de literatura. Há que se fazer constar, no entanto, que há estudantes que leem para além das “obrigações acadêmicas”, por fruição ou busca de aprendizado de conteúdos de interesse pessoal e social. Nesse quadro, observamos leitores de revistas de assuntos gerais, de revistas de caráter científico popular e até de livros de história e filosofia política. Esses últimos são lidos e debatidos principalmente pelos estudantes que compõem o MEPR – Movimento Estudantil Popular Revolucionário, com ou sem a supervisão de adulto com formação acadêmica na área. Nesse grupo, também foi possível constatar a leitura de panfletos e poesias de tom revolucionário, bem como a circulação desse material dentro e fora do grupo. Um sarau literário foi promovido pelos estudantes do *Campus* que integram o MEPR, em maio de 2014.

A leitura no *Campus* Calama é praticada individualmente ou em pequenos grupos, em sala de aula, na biblioteca e, em menor medida, no pátio. Estima-se que um fator que contribui

para a baixa presença de leitores no pátio seja que as mesas e cadeiras do restaurante fiquem empilhadas nos horários que não são os das refeições. O grupo de pesquisa NEHLI – Núcleo de Estudos Históricos e Literários – tentou por duas vezes fazer reuniões de leitura no pátio, após o horário de almoço e jantar, mas não conseguiu, devido ao trabalho dos funcionários do restaurante de iniciar a guarda do mobiliário, que lhe pertence, tendo de se deslocar para sala improvisada no *Campus* Zona Norte ou para a própria sala dos professores. Para os grupos de pesquisa do *Campus*, o fato de não haver espaços específicos para o funcionamento desses grupos dificulta a leitura, o debate e a produção científica.

Um ponto importante da promoção da prática da leitura na unidade pesquisada tem sido as leituras orientadas, em sala de aula, pelos professores. Essas leituras são feitas geralmente em pequenos grupos e o material de suporte são artigos, capítulos de livros ou pequenos textos, distribuídos pelos professores na hora da aula, ou enviados previamente para os e-mails das turmas, para que eles façam a impressão e levem para a aula. Também é frequente que os estudantes, quando de posse de textos impressos fornecidos em sala de aula pelos docentes, fotografem-no, utilizando o celular, para leitura no momento ou leitura posterior. Em geral, enquanto um membro do grupo faz a leitura em voz alta do texto impresso, os demais o acompanham lendo o mesmo texto pelo celular, mas devemos destacar que nem todos os docentes autorizam a utilização desse aparelho em sala de aula e que este é um assunto polêmico nas reuniões de professores. No caso das docentes orientadoras da presente pesquisa, o uso do celular é permitido e estimulado em algumas aulas ou em momentos específicos delas, e os alunos são orientados a fazer as devidas referências bibliográficas nos textos copiados ou transcritos de sítios da internet.

### 3. Limites e desafios das políticas públicas de formação de leitores

Vivemos em um tempo de reconfiguração dos modos de produção, sob um novo paradigma tecnológico da informação e da comunicação. Investir em capitais simbólicos, virtuais, diríamos intangíveis, como a informação e a comunicação é a nova estratégia de desenvolvimento econômico de empresas e países.

O papel de destaque ocupado por esses dois elementos na contemporaneidade vincula-se diretamente ao acentuado desenvolvimento tecnológico promovido pela informática e pela microeletrônica no século passado, que agilizaram tanto o fluxo e a quantidade de informações disponíveis, quanto às formas de comunicação e interação social, agora midiaticizadas por novas ferramentas, como a internet, suas redes sociais e dezenas de aplicativos móveis que permitem a comunicação instantânea com pessoas em diferentes pontos do globo.

Os benefícios advindos dessas novas tecnologias: amplo acesso a dados e informações diversas, novas possibilidades de interações sociais, maior velocidade nas comunicações e comércio eletrônico eficiente, dentre outros, trouxeram à tona também a face reversa da moeda: o analfabetismo e a pobreza. Ou seja: pessoas que não são alfabetizadas na noção tradicional, e muito menos alfabetizadas na nova perspectiva digital, disparidade de renda e de potencial de desenvolvimento tecnológico entre os países, os limites da informação e da comunicação determinados pelas condições econômicas. Assim, enquanto os países desenvolvidos viviam sua Revolução da Informática, órgãos de defesa de direitos humanos e culturais, bem como de planejamento estatal e de educação corriam contra o tempo na intenção de combater o analfabetismo.

Em 1975, a UNESCO publicou o documento *Final report for the International Symposium for Literacy*, por meio do qual deu início a um plano de erradicação do analfabetismo

com metas para serem atingidas até o ano 2000. Segundo este documento (UNESCO, 1975), a alfabetização é fundamental para a liberação e o progresso do homem. Também é comum nos países em desenvolvimento e nos regimes de esquerda a realização de campanhas ostensivas de alfabetização, com resultados bastante satisfatórios, como em Cuba e na Nicarágua. Nestes países, a alfabetização é vista como condição para a cidadania. Para Olson (1997), que discute as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita, o pleno domínio da leitura e da escrita são condições indispensáveis para o exercício da cidadania e para a própria compreensão desse mundo que se tornou um “mundo de papel”, um mundo cujos sentidos perpassam as representações gráficas, sejam no papel, sejam nas telas de computadores, e demandam a decodificação e a interpretação crítica.

Sem pretender aprofundar a discussão sobre a “transfiguração do texto e do leitor” e os “desafios da escrita na sociedade contemporânea” (CHARTIER, 2002), entendemos que experimentamos, em nosso tempo, com a internet e os processadores eletrônicos de textos, uma nova relação com a materialidade da escrita e um novo ordenamento dos discursos (MACKENZIE, 1991; CERTEAU, 2011; GRAFTON, 1998; CHARTIER, 2002). Essa nova relação é tão transformadora da nossa cultura como a que ocorreu no século IV da Era Cristã, quando os códex passaram a substituir os rolos que davam suporte à produção escrita clássica. No século IV,

[...] os dispositivos próprios do códex transformaram profundamente os usos dos textos. A invenção da página, as localizações garantidas pela paginação e pela indexação, a nova relação estabelecida entre a obra e o objeto que é o suporte de sua transmissão tornaram possível uma relação inédita entre o leitor e seus livros (CHARTIER, 2002, p. 106).

Recentemente, pode-se afirmar que,

os livros eletrônicos organizam de uma nova maneira a relação entre a demonstração e as fontes, a organização da argumentação e os critérios de prova. Escrever ou ler essa nova espécie de livro supõe o desligar-se dos hábitos adquiridos e transformar as técnicas de validação do discurso erudito sobre as quais os historiadores começaram recentemente a escrever a história e a avaliar os efeitos, como a citação e a nota de fim de página (CHARTIER, 2002, p. 107).

Essa nova relação entre leitores e textos não se limita, contudo, às transformações na forma de escrever e publicar, e de ler e atribuir validade/credibilidade a um texto ou autor, mas implica diretamente em uma nova ordem dos discursos. Na cultura impressa, a ordem dos discursos era estabelecida a partir da materialidade de seu suporte, assim, uma carta, um jornal ou um livro, por seu “formato”, imediatamente acionava no leitor uma forma de ler e de conceber a autoridade, o propósito do autor e mesmo a fidedignidade do texto. Com os textos eletrônicos, o formato predominante passa a ser “a tela”, dificultando a diferenciação dos gêneros textuais e tornando os diversos textos equivalentes em sua autoridade, o que resulta na “inquietação de nosso tempo diante da extinção dos critérios antigos que permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos” (CHARTIER, 2002, p. 109).

Ao passo que esse mundo de signos se multiplica em novos materiais (impressos e eletrônicos), faz-se necessária a construção de políticas de formação de leitores, aptos a essa nova leitura do mundo, e aptos também a expressar suas opiniões, propostas e críticas, não apenas por meio da oralidade, mas também do registro gráfico nas diversas mídias. Ler e escrever revelam-se, desse modo, um dos principais desafios do nosso tempo, pois,

[...] a leitura é fundamental para a plena realização da nossa condição humana e da nossa capacidade de entender o mundo. É também condicionante para a promoção de valores democráticos, porque é base para uma cultura do discernimento e do diálogo, tanto individual como coletivo. Quem lê aumenta seu repertório de atuação sobre o mundo à sua volta e, naturalmente, uma sociedade leitora amplia suas possibilidades de qualificar as relações humanas e resolver os problemas cada vez mais complexos que a elas se apresentam (MEC; MINC, 2010, p. 9).

Sinteticamente, os benefícios para os que dominam a leitura e a escrita são a inclusão, ou pelo menos, a possibilidade de participação e de expressão nessa sociedade da informação. Para os que não puderam aprender a ler e escrever restam as margens, a não integração, o preconceito, o desconforto diário de não conseguir compreender ou não conseguir expressar suas opiniões na linguagem majoritariamente aceita: a escrita. A escrita se sobrepõe à oralidade, restringindo-a a locais específicos e pouco relevantes economicamente: a casa, a aldeia, o gueto. E os que apenas dominam a oralidade são apenas tolerados ou explorados como mostras de espécimes de um tempo retrógrado e de uma cultura pitoresca, que só por isso deve permanecer às vistas da sociedade letrada.

Entendemos que a oralidade é um meio rico de transmissão de experiências e que muitos dos conhecimentos relevantes que adquirimos nos vieram por meio da tradição oral, das conversas informais com nossos pais e avós, dos adágios populares e das canções que marcaram nossa geração. Assim, não se trata, obviamente, de extirpar ou diminuir a comunicação oral, mas de oportunizar o acesso também à comunicação escrita. Trata-se, sim, da defesa de direito social. Direito essencial para a inserção na vida produtiva moderna e essencial para o desenvolvimento humano, desenvolvimento esse que se dá na relação do indivíduo com a sociedade, por meio da linguagem.

Progressivamente, os Estados têm entendido que o livro e a leitura são direitos básicos de cidadania e que ao se planejar o desenvolvimento essa dimensão cultural deve ser tratada como estratégica.

No Brasil, algumas políticas públicas vêm sendo promovidas como resposta aos desafios atuais de promoção da cidadania na era da informação, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) que, há mais de 20 anos

[...] vem envidando esforços para consolidar no país uma política pública de Estado, no sentido de viabilizar a leitura e a escrita como práticas sociais visíveis, necessárias e prazerosas para todos os brasileiros, ou seja, conceber a leitura e a escrita como atos problematizadores, indutores de uma práxis transformadora, construída pela via da compreensão e da interpretação (MINC, 2010).

Também merecem destaque o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), que teve, em 2012, os seguintes eixos estratégicos: (1) Democratização do Acesso, com um investimento de R\$ 214,6 milhões, (2) Fomento à Leitura e à Formação de Mediadores, com investimentos de R\$ 56,2 milhões, (3) Valorização Institucional da Leitura e de Seu Valor Simbólico, que recebeu R\$ 8 milhões e (4) Fomento à Cadeia Criativa e à Cadeia Produtiva do Livro: R\$ 54,9 milhões (MINC, 2012) e o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) que, embora não tenha como foco a formação de leitores, mas o auxílio ao trabalho docente, contribui para a disseminação da prática da leitura, e em lugares remotos do Brasil, é a principal, se não a única fonte de acesso à cultura escrita.

Não poderíamos deixar de mencionar também a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que em seu Capítulo II, Artigo 36, Seção IV, Inciso III registra que “a língua portuguesa deve ser ensinada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”, isso nem sempre acompanha as aulas de língua materna, uma vez que o ensino da

gramática por ele mesmo tem predominado nas salas de aula, por ser “mais fácil” ao profissional ensinar normas e regras a ensinar a pensar, a decidir pela forma mais apropriada para a comunicação de informações. Há dificuldades, por parte de alguns profissionais, em ensinar percebendo a língua como “um fenômeno social da interação verbal realizada através do enunciado, concebendo a linguagem em uma perspectiva sócio-histórica, ideológica e dialógica, tendo em vista focalizarmos o perfil de aluno exigido no documento oficial” (PCNs, 1998).

No tocante ao espaço escolar, cabe ao professor a tarefa de pensar a língua como um fenômeno constitutivo e dialógico, nos termos de Bakhtin (1992), interativo e social, de tal modo que pelo processo histórico possam ser mantidas estreitas relações com a sociedade, a ideologia, as circunstâncias políticas, a dimensão cultural, estando presente, portanto, no próprio cotidiano do aluno, não podendo ser ensinada de forma fragmentada e descontextualizada.

Os documentos oficiais, principalmente os PCNs e a LDB 9.394/96, trazem nos seus textos a ideia de que se deve ensinar língua pelo prisma da mobilidade da própria linguagem e do senso crítico, evitando os apriorismos, assumindo o ensino pela concepção de que a língua não é simples tradução ou exteriorização de um pensamento ou transmissão de informações.

Os documentos acima referenciados, ainda que tragam, em seu texto, considerações pertinentes e interessantes sobre o ensino de língua materna, a questão da formação de leitores se esvazia na prática, quando os professores não entendem o ler como diz Solé (1998, p. 95): “ler é perder a ingenuidade diante do texto dos outros, a leitura crítica é geradora de significados”. Isso nos permite dizer que a leitura é essencial na vida do ser humano, no seu cotidiano.

E preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as

modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura. O procedimento supõe o reconhecimento de diversas séries de contrastes. De início, entre as competências de leitura. A clivagem, essencial, porém grosseira, entre alfabetizados e analfabetos, não esgota as diferenças na relação com o escrito. Os que podem ler os textos, não os lêem (*sic.*) de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito (CHARTIER, 1991, p. 178-179).

Nesse sentido, o desafio está na detecção do problema da “não leitura” e na proposição de práticas variadas que visem, se não resolvê-la, pelo menos minimizar a problemática que envolve leitura e escrita. No espaço escolar, o enfrentamento pedagógico das principais dificuldades elencadas pelos estudantes devem ser trabalhadas com delicadeza e perspicácia, em parceria com toda a comunidade escolar (docentes, gestores, alunos e pais). No espaço da vida pública é fundamental que o Estado proponha e coordene políticas públicas de incentivo e valorização do livro e da leitura, mas que também valorize e apoie as iniciativas da sociedade civil, recomendando e divulgando as práticas de sucesso.

## Considerações finais

A escrita se desenvolveu como resposta a uma das maiores e mais antigas angústias do homem: o medo da perda e do esquecimento. O reconhecimento da finitude da vida, do esquecimento dos feitos dos homens após a sua morte e da insuficiência da memória para reter todas as informações necessárias à vida levou a invenção da escrita, por volta do ano 3000 a.C, na Mesopotâmia. De acordo com Jacques Le Goff (1990: p. 442), “Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas.” Com a escrita foi possível fixar os traços do passado, a lembrança dos mortos, a glória dos vivos e todos os textos que não deveriam desaparecer (CHARTIER, 2007).

Para que a escrita cumprisse sua função, no entanto, era necessária a existência de pessoas que dominassem a decodificação e interpretação: os leitores, que em geral eram também os redatores (os escribas). As políticas de acesso a essas formas de conhecimento (escrita e leitura) nem sempre foram universais, uma vez que manter pessoas na ignorância, desenvolvendo seus ofícios tradicionais era conveniente para que certas elites mantivessem seus privilégios. Assim, a preocupação com o registro escrito, atividade por muito tempo considerada sagrada, nem sempre correspondeu à difusão das habilidades de leitura, sendo esta um privilégio de classes específicas.

É digno de destaque, contudo, que a escrita, ao longo do tempo perdeu sua “aura sagrada” tornando-se cada vez mais uma atividade venal. Atualmente, a preocupação social com a alfabetização (competências de ler e escrever) está presente em todo o mundo e já se propõe sua universalização (extensão a todas as classes sociais). Na verdade, desde o século XIX, as democracias ocidentais têm apresentado a educação pública e gratuita para todos como política governamental, embora nem sempre a efetivando.

Localmente, enfrentam-se, no cotidiano pedagógico do *Campus* Porto Velho Calama, desafios específicos de formação de leitores, que vão desde o letramento (alunos não alfabetizados plenamente cursando Ensino Médio integrado ao Técnico) até alunos com altas habilidades e competências de leitura e escrita, que demandam também atenção e estímulos especiais. Na interface do local com o global, investigar a relação desses estudantes com a cultura escrita e a leitura – o acesso a livros e revistas, as formas e preferências de leitura, assim como o papel do docente e dos grupos de pesquisa no fomento dessas habilidades é uma ação necessária para o conhecimento da comunidade com a qual trabalhamos e de superação de algumas das dificuldades que encontramos durante o ano letivo.

A pesquisa nos possibilitou vislumbrar que (1) não existe uma política de formação de leitores no *Campus* Porto Velho Calama, o que há são práticas estimuladas pelos docentes e grupos de pesquisa, (2) que os principais elementos da cultura escrita com os quais os estudantes mantêm contato, em sua vida acadêmica e familiar, são os livros didáticos utilizados nas aulas, livros de literatura – em especial romances –, e artigos veiculados na internet, (3) que a principal dificuldade apresentada pelos estudantes entrevistados quanto à leitura e o principal fator que os desanima nessa atividade é a limitação do processo de alfabetização e a existência de um repertório vocabular restrito, que os leva a não entender o que está sendo lido e (4) que as principais dificuldades apresentadas quanto à escrita dizem respeito ao desconhecimento das normas da Língua Portuguesa e a falta de informações e argumentos, dificuldades essas que, reconhecidamente, só se resolverão com a prática da leitura e da própria escrita, somadas a uma orientação competente.

Constatamos também que há uma “falta de diálogo” entre a unidade pesquisada e as políticas públicas nacionais de formação de leitores e de valorização do livro e da leitura,

expressa em seus editais, projetos pedagógicos de cursos e planejamento estratégico, que não reserva espaço e recursos significativos para a aquisição de acervos, assinatura de revistas e nem mesmo para o fortalecimento dos espaços que têm obtido êxito na formação de leitores: os grupos de pesquisa.

Para encerrar este momento reflexivo, que se espera retomar em outra ocasião, com outro projeto, destaca-se que a leitura e a escrita são indispensáveis para a plena realização da condição humana e para o pleno desenvolvimento das sociedades. Estado e sociedade devam atuar de maneira conjunta para promovê-las e valorizá-las. Quanto aos desafios locais do problema estudado, recomenda-se que o tema seja debatido durante as reuniões da equipe gestora e as reuniões de planejamento pedagógico, bem como que sejam revistos os projetos pedagógicos de cursos, de modo a se tornarem mais adequados quanto às proposições das políticas públicas federais para a leitura e o livro e para que o *Campus* possa, por sua vez, esboçar suas próprias políticas de formação de leitores com vistas a promover a emancipação e a superar os baixos índices de leitura e escrita diagnosticados por esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1996.

CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CHARTIER, Roger. *Inscrição e apagamento: cultura escrita e literatura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. Revista das Revistas, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta da. "Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa". INSTITUTO PROLIVRO. Retratos da leitura no Brasil, São Paulo: 2008.

DEHAENE, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

GRAFTON, Anthony. *Les origines tragiques de l'érudition. Une historie de la note em bas de Page*. Paris: Seuil, 1998.

IBGE. *Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=pofdespesasrendimentos> 2010, acesso em 18/10/2013.

INSTITUTO PROLIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*, São Paulo: 2003.

INSTITUTO PROLIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*, São Paulo: 2008.

INSTITUTO PROLIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*, São Paulo: 2012.

INSTITUTO PROLIVRO. *Retratos da leitura no Brasil: II Seminário Internacional*, São Paulo: 2013.

KANITZ, Stephen. “Volta às aulas”. In: *Veja*, Ed. 1.636 (16/2/2000). Disponível em: [http://veja.abril.com.br/160200/ponto\\_de\\_vista.html](http://veja.abril.com.br/160200/ponto_de_vista.html) Acesso em 14/09/2013.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

MACKENZIE, Donald Francis. *La bibliographie et la sociologie des texts*. Paris: Éditions Du Cercle de la Librairie, 1991.

MARKET RESEARCH. World Culture Score Index, publicada pela Market Research World, 2013. Disponível em: <http://www.marketresearchworld.net/content/view/102/>. Acesso em: 21 mar. de 2014.

MEC; MINC. *Plano nacional do livro e da leitura: estado e sociedade atuando pelo desenvolvimento da leitura no Brasil*. Brasília: 2010.

MINC. *Documento final do XV Encontro Nacional do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER*. Rio de Janeiro: 2010.

OLSON, David R. *O mundo no papel; as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, Nilson. *Filosofia para criança: investigação e democracia na escola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Psycholinguistics: an interview with Leonor Scliar-Cabral. In: *ReVEL*, Vol. 6, n. 11, August 2008. Disponível em: <[www.revel.inf.br/eng](http://www.revel.inf.br/eng)>. Acesso em 18 abril de 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESCO. *Final report for the International Symposium for Literacy*. Persépoles, 1975.

# CAPÍTULO III

## LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES:

### o eco que se espera na formação docente

*Nair Ferreira Gurgel do Amaral*

---

#### **1. Para apresentar a problemática**

As relações injustas no mercado de trabalho, aliadas à dificuldade em fazer da escola um espaço verdadeiramente dialógico, no qual a vivência e a experiência se articulem ao conhecimento, são fatores que, juntos, somam-se e explicam que, no Brasil, ainda há muito a se fazer pelas classes populares, inclusive no que se refere à formação de leitores.

Dentro da reconhecida crise do ensino, ressalta o problema da leitura nas escolas que vem gerando crescente inquietação nos professores. Esta inquietação é perfeitamente justificada e aumenta à medida que se considera a prática da leitura como monopólio das aulas de Português e não uma atividade que permeia não só toda a vida escolar, mas também toda a vida do indivíduo fora da escola.

A importância da leitura e da escrita na formação do ser humano, especialmente nas séries iniciais, são pouco impactantes nos programas de formação inicial e continuada. A formação de leitores críticos não encontra eco nas nossas escolas, salvas as devidas exceções. Este é o quadro que tenho vivenciado na minha caminhada enquanto professora formadora no curso de Letras, supervisora de estágio e formadora do PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa. Embora os momentos de leitura deleite, fruição ou prazer como queiram chamar sejam bem recebidas pelos alunos da graduação na formação inicial e pelos professores na formação continuada, na prática, no cotidiano das escolas, o que se observa é desanimador: alunos com dificuldades na interpretação de textos, resistentes ao ato de ler e professores focados apenas nos conteúdos gramaticais, para não falar da total ausência de compromisso com a leitura dos professores das outras áreas.

Considerando este quadro e para fazer uma caminhada reflexiva acerca da leitura e do ensino da leitura nas escolas, busquei o apoio de dois estudiosos sobre o tema: Roland Barthes (1987) e Ezequiel Theodoro da Silva (2005). De Barthes, fizemos a apropriação de dois pressupostos básicos: a) o conjunto de práticas de leitura e a questão do sentido e, de Silva, ressaltamos as funções da leitura e as ações necessárias para a formação de um leitor crítico.

A respeito das práticas de leitura, Barthes elenca seis itens, enfatizando que “Ler é...” técnica, prática social, gestualidade, sabedoria, método e atividade voluntária. Esta classificação remete a uma prática social de leitura, cujo objetivo é provocar uma compreensão mais profunda do ato de ler. Sendo o ato de ler um processo de compreensão do mundo a partir da interação do ser humano com o outro, através das palavras inseridas em um determinado contexto, o autor escreve, esperando um leitor que vai com ele dialogar. Por isso, a relevância do que disse Barthes (1987) a respeito do *sentido*: “a verdade do texto é a sua intenção, o pretexto; e a leitura, para alcançar a verdade, deve eliminar o texto” (p. 199).

Se Barthes pressupõe, por um lado, técnica, método e sabedoria, o que requer certa disposição por parte de quem lê e, por outro lado, evoca a atividade voluntária, a gestualidade e a prática social, quer com isso recomendar que a leitura implica também outros aspectos que necessitam de investimento, política pública e, principalmente, práticas e letramentos. Não é

o que vemos, ainda, nas salas de aula. Até porque elas refletem a sociedade como um todo: diferenças sociais, baixo grau de letramento, pessoas desmotivadas, alienadas etc.

As contribuições de Silva estão voltadas para os movimentos que se fazem na docência para a formação de leitores críticos, um “movimento da leitura, igual aos faróis de um carro, vai abrindo clarões à nossa frente, vai iluminando os trajetos através de uma união sintonizada entre os nossos olhos e as regiões centrais do nosso cérebro” (SILVA, 2003, p. 28). Leitores e, leitores críticos, essencialmente, estão intimamente relacionados com a prática docente. Essa práxis que acende faróis o tempo todo, que ilumina a escuridão da ignorância, que clareia caminhos e remove pedras.

Dessa forma, reconhecer a importância do ato de ler para os alunos e com os alunos em nossas escolas, ampliando seu universo de leituras, significa dar a eles a oportunidade de começar a construir, mesmo que de forma modesta, uma crítica em relação ao que foi lido.

Pensando uma formação docente voltada para o ensino da leitura, Silva valoriza o conhecimento a respeito do tema “Os aspectos teóricos e práticos da leitura deveriam ser indistintamente tratados em qualquer curso de formação de professores.” (SILVA, 2005, p. 35). Nesse sentido, o autor, não só valoriza o profissional do ensino de leitura, como ressalta a importância de uma atividade de leitura mais democrática:

Dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através das leituras dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade (SILVA, 2003, p. 39).

A leitura, como se pode observar, presente na vida do professor, o transforma em um professor leitor e só assim ele conseguirá formar leitores. Quando o professor coloca a

leitura em primeiro plano em suas aulas, os alunos, se não tiverem já consolidado o ato de ler, na certa, se sentirão estimulados a começar a construção de sua bagagem de leitura. Considerando a leitura um bem de todos, Silva expõe as cinco principais funções da leitura:

1. Leitura é uma atividade essencial a **qualquer área do conhecimento** e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano.
2. Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e, contrariamente, à **evasão escolar**.
3. Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, de discussão e de **crítica** para se poder chegar à práxis.
4. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a **massificação** galopante, executada principalmente pela televisão.
5. A leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a **originalidade e autenticidade** dos seres que aprendem (SILVA, 2005, p. 42) (grifos meus).

As funções elencadas acima respaldam o acesso da leitura em todas as áreas como forma de sucesso escolar e, pela prática, como instrumento que favorece o senso crítico e combate a massificação galopante desse mundo dito globalizado e pós-moderno, além, claro, de favorecer habilidades outras, fazendo ressaltar seres que pensam e agem.

Vamos percebendo, então, que a leitura é uma experiência para ser vivida sem cobranças, livre de preconceitos e proibições. A experiência que ganhamos enquanto leitores é que garantirá a qualidade das leituras e o crescimento enquanto leitor.

Pensando dessa forma, admitimos que “o discurso sobre leitura tem de continuar”. Sempre. Ininterruptamente. Há que se mudar o quadro atual. Principalmente quando a leitura envolve processos de letramento, incluindo as mídias e as novas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que

... a circulação de informações por meio das tecnologias inerentes à Internet demandam práticas complexas de letramento para muito além de uma simples alfabetização digital, vista aqui como um ritual de iniciação. Tais práticas, por sua vez, exigem não apenas a posse, o aluguel ou o empréstimo de um computador (atualizado e de boa geração, diga-se), mas também a hospedagem num provedor (o que geralmente custa), além do domínio de programas (pelo menos os básicos, de acesso e comunicação à distância, síncronos e assíncronos), daí o risco de uma subclasse de pessoas, sem poder aquisitivo e/ou sem preparo educacional, ficar deixada à margem do vertiginoso turbilhão digital (SILVA, 2004, p. 30).

Sem os materiais adequados, que não estejam de acordo com a realidade dos estudantes, a leitura se transforma numa mera artificialidade sem sentido. Para Silva (2003, p. 57), vista por esse ângulo, “a leitura se transforma numa rotina estafante, muitas vezes sem pé nem cabeça, para quem a produz, servindo a propósitos outros que não a produção de sentidos para os textos”.

Por isso, focamos na leitura crítica, fundamental para uma educação inclusiva e libertadora nas escolas, proporcionando aos alunos a possibilidade de “Constatar, Cotejar e Transformar”, onde

...a *constatação* do significado do documento escrito nada mais é do que sua compreensão [...] A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias vinculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao *cotejo* das ideias projetadas

na constatação. [...] o encontro de novas alternativas somente pode ser plenamente efetivado na *transformação* (SILVA, 2005, p. 80).

Assim, a leitura crítica é um bem social, uma vez que inclui o leitor enquanto cidadão, possibilitando a intervenção, o questionamento e, principalmente, a mudança – o ser “outro” depois do livro. Podemos entender que a leitura de um texto pressupõe um autor que depende de traços textuais, mas que *joga*, também, com o que está atrás do texto, atrás do destinatário e diante do processo de cooperação. Não é possível considerar as condições de leitura sem considerar as condições de produção.

A Prática da Leitura considera que a melhor contribuição que a escola pode trazer para a educação do estudante é transformá-lo em leitor consciente, reflexivo e crítico. A escola, transformada em laboratório de leitura, é o lugar onde o aluno experimenta, desenvolve e confere suas habilidades de leitor. Valoriza-se, nessa fase, a leitura quantitativa, pois, a quantidade gera qualidade pela experiência, além de desenvolver o gosto pelo lúdico e inserir socialmente o indivíduo, permite o aguçamento do senso crítico, abrindo perspectivas para novos sentidos.

A leitura é, portanto, fundamental para o sucesso escolar e para o exercício da cidadania. Segundo Silva (2003, p. 11) “[...] a ‘leitura do mundo’ que precede e alimenta com substância concreta a leitura da palavra escrita, como quer e propõe Paulo Freire, seja mais potente para analisar, compreender e ou, se quiserem, “sentir” na própria pele as contradições da realidade brasileira do presente”.

Ampliamos, dessa forma, a visão de mundo das crianças, levando-as a novas formas de perceber velhas coisas, sem preconceitos e sem estereótipos. Nada como uma sacudidela criativa para fazer sorrir, pensar, perguntar e parar para perceber que sempre é tempo de rever posições e encontrar outro

jeito de andar e olhar o mundo, sendo a leitura uma busca incessante da outra margem do texto, ou como afirma Roland Barthes (1996, p. 12)

[...] uma outra imagem, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem, [...] uma margem sensata, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como foi fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura.

Acontece que, em nossas escolas, as margens do texto são ignoradas, como se ele (o texto) fosse estático, livre de influências. Sem tomar conhecimentos dos jogos da linguagem, a escola não ensina que a leitura pode ser construída pelo leitor também. Os textos veem engessados no livro didático e deles não se sabe nem da existência das margens. Estão ali para servir a norma, essa arrogante que se presta a humilhar as pessoas, lembrando que elas são ignorantes e que a gramática normativa está aí para colocar as pessoas dentro do padrão. Bom seria se os alunos-leitores e os professores soubessem que

A primeira margem do texto é dada ao leitor, a segunda ele constrói. O prazer do texto se instala entre o primeiro contato, margem, e o segundo, margem a construir-se. Quando a margem perde sua estabilidade e o leitor entra em deriva, instaura-se a fruição, no vazio, na fenda, no corte; enquanto o prazer está na cultura, na segurança da margem sólida do texto, a fruição instala-se na desconstrução do preestabelecido. O preestabelecido é codificado, é social, é língua (LIMA, 2010)<sup>3</sup>.

Há que se perceber na leitura a diferença entre o simples reconhecimento dos signos linguísticos e a compreensão propriamente dita. É claro que os dois são essenciais para o ato de ler. Enquanto um opera como alguém que para conhecer uma flor precisa despetalá-la, ou seja, destruí-la, a compreensão faz o caminho inverso – constrói outro texto, acrescentando ao primeiro, as experiências do leitor.

Para um leitor mais experiente exige-se (recomenda-se, espera-se?) também a interpretação, um ato de descoberta das motivações ideológicas ou inconscientes do texto. Pistas deixadas por um sujeito social que ideologicamente deixa suas marcas “escondidas” no texto. Daí a importância de se conhecer todo o processo de construção textual. As condições de produção informam sobre quem, onde, quando, como e por quê? daquele texto.

A subjetividade do leitor deve ser entendida de formas diferentes. Dependendo do tipo de texto, as questões devem ser objetivas e voltadas exclusivamente para a compreensão do conteúdo (relatórios, notícias, artigos, reportagens, entrevistas etc.). Já se o texto for literário, convém adotar outras estratégias. Em relação à poesia, acreditamos que seu objetivo é atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina. Por isso, fica complicado querer extrair conclusões exatas de textos literários. Por que não apreciar as imagens, o ritmo, a inventividade e o caráter social que existem nos poemas? Afinal os sentidos não nos são dados a priori, ou seja, a interpretação e a compreensão pressupõem a junção do texto, do autor/locutor e do leitor/interlocutor. Portanto, o sentido não está no texto, não é dado pelo autor e, muito menos e facultado apenas ao leitor.

Geraldi, (2010, p. 76), sobre o uso dos exercícios de leitura nos livros didáticos diz que

Os chamados exercícios de leitura e interpretação, apresentados nos livros didáticos na forma de um conjunto de perguntas, independentemente da análise que se possa

fazer destas perguntas, mostram que a compreensão de um texto já não era dada como evidente, natural, mas que resultava de um trabalho e como tal demandava a intervenção didática. Em outras palavras, era necessário ensinar a interpretar um texto. Certamente as perguntas formuladas dirigiam as leituras, superficiais ou não, mas a entrada do texto para dentro da sala de aula, não mais como uma mera superfície textual em que localizar exemplos, mas como objeto de reflexão se constituiu num considerável avanço na didática da língua materna.

Resta-nos acreditar que os professores estejam realmente preparados para realizar os chamados exercícios de leitura e que o livro didático, inevitável, possa trazer textos que dialoguem com os leitores cada vez mais conscientes do seu papel crítico.

## 2. Em busca do Eco da leitura crítica

O ato de ler é um processo de compreensão do mundo a partir da interação do ser humano com o outro, através das palavras inseridas em um determinado contexto. Quando um autor escreve, pressupõe um leitor que vai com ele dialogar. Por isso, a importância de começar cedo para estimular o imaginário, suscitar dúvidas, encontrar respostas, adquirir novas ideias.

Dessa forma, o educador preocupado com a formação de leitores não deve impor leituras e, muito menos, avaliar o aluno. Precisa, antes de tudo, propiciar oportunidades de leitura prazer e fruição, buscando conhecer os gostos dos alunos, deixando-os se expressar. O professor será apenas o mediador, criando situações onde o aluno possa fazer sua leitura.

No entanto, não é isso que acontece na maioria das escolas.

[...] a leitura relembra agora o principal mediador de sua promoção, qual seja o professor. Qualquer livro decente de pedagogia vai mostrar que o elemento mais importante

para a formação do leitor é o professor. Na área da alfabetização, as pesquisas mostram que não é método de alfabetização que faz a diferença para o sucesso do ensino – o que realmente faz a diferença para o sucesso da alfabetização é a experiência do professor, demonstrando condutas docentes coerentes, com entusiasmo, empatia, preocupação constante a respeito da aprendizagem do alfabetizando. Mesma coisa para o que se segue depois da alfabetização: professores que sejam leitores, com vivências literárias, professores que saibam manejar os gêneros de escrita – são estes os professores capazes de desenvolver e assentar o hábito da leitura junto aos seus grupos de alunos (SILVA, 2010).

É necessário que não percamos mais tempo, que some os esforços, a fim de que possamos conseguir envolvimento e comprometimento de todos os setores da sociedade a favor da leitura. Por quê? É simples. Ler é bom e dá prazer; logo, é a maneira mais democrática de praticar a inclusão social.

Algumas outras razões são fundamentais para que todos se preocupem com o investimento maciço na formação de leitores:

a) uma questão de direito - o acesso à leitura deve ser um direito de todos. Só quando a leitura fizer parte do ambiente cultural de um povo, só quando existirem livros identificados com os anseios e gostos das diversas faixas etárias e gêneros de uma população, é que poderemos afirmar que todos gozam do mesmo direito de ler. Se realmente buscamos construir uma sociedade justa, onde todos tenham as mesmas oportunidades de crescer como ser humano, não se pode negar a ninguém, mesmo que por omissão, este direito.

b) uma questão de conhecimento - a leitura é processo de contínuo aprendizado. Não podemos exigir que apenas a escola, com suas limitações próprias, passe aos alunos todos os conhecimentos. Se formarmos leitores, eles poderão atualizar-se e terão onde buscar respostas para suas dúvidas.

c) uma questão de formação humana - a leitura ajuda a formar seres pensantes. Como tomar decisões, optar, escolher, definir, quando não se aprendeu a pensar, a raciocinar? Não existe um caminho único; cada ser humano, ao longo da existência, traça sua própria vereda, de modo muito particular e individual. A leitura contribui, de forma decisiva, para preencher esta lacuna na formação do ser humano. Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. Propicia o crescimento interior. Leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos.

Dessa forma, reconhecer a importância do ato de ler para os alunos e com os alunos em nossas escolas, ampliando seu universo de leituras, significa dar a esses alunos a oportunidade de começar a construir, mesmo que de forma modesta, uma crítica em relação ao que foi lido, pois, é através da prática de leitura que o leitor fica sabendo dos seus direitos e de seus deveres como cidadãos, dentre outras habilidades que são desenvolvidas. Nesse sentido, Silva (2003, p. 39-42), afirma que “dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através das leituras dos textos propostos, remetendo sempre esses sentimentos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade”. Assim, a leitura, como se pode observar, deve estar presente na vida do professor, pois um professor não leitor não conseguirá formar leitor; ele tratará a leitura como segundo plano em suas aulas e os alunos, se não tiverem já consolidado o ato de ler, na certa, não se sentirão estimulados a começar a construção de sua bagagem de leitura.

Em relação ainda à prática de leitura nas séries iniciais, esta deve ser concebida como uma experiência prazerosa, com significado para quem lê, pois Silva (2003, p. 72) afirma que: “[...] as atividades de leitura, conforme estruturadas

pelo professor, devem conduzir os alunos para movimentos de intuição, imaginação, descoberta e criatividade na interação com os textos”. Na prática, a leitura deve ser considerada como a melhor contribuição que a escola pode trazer para a educação do estudante. Além disso, a leitura que entendemos conveniente e que buscamos levar as escolas é despida de qualquer preconceito, não traz verdades prontas, e possibilita muitas leituras. O professor, que é também leitor, sabe que sua leitura é uma das leituras possíveis.

A maturidade do leitor é construída pela boa experiência que ele tem com os livros. Ampliar o repertório prévio do leitor e fazer crescer sua enciclopédia, significa possibilitar que os alunos possam interagir com múltiplos textos, produzindo vários sentidos aos objetos culturais.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), como forma de incentivar e valorizar a leitura na escola, recomendam: “Entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento. Ela dá acesso às informações necessárias para o dia a dia e aos mundos criados pela literatura e pelas ciências”. Percebe-se, assim, que não é possível falar em políticas de inclusão se não houver, de fato, políticas públicas claramente definidas, com objetivos convergentes e verba adequada e garantida. Só uma vontade política inquestionável será capaz de melhorar a situação da leitura no Brasil.

### **3. A diversidade cultural, étnica, social**

A escola pública brasileira não atende ainda à população de baixa renda. Sabe-se que as relações injustas no mercado de trabalho, a legião de injustiçados socialmente, a dificuldade em fazer da escola um espaço verdadeiramente dialógico, no qual a vivência e a experiência se articulem ao conhecimento, são fatores que, juntos, somam-se e explicam que, no Brasil, ainda há muito a se fazer pelas classes populares.

Nosso trabalho, cujo objetivo maior sempre foi a pluralidade cultural e, conseqüentemente, os processos inclusivos, nos possibilitaram rever as questões das diferenças de gênero, cultura, etnia/cor. Daí, vem também a necessidade de pensar e discutir essa nova era social que se apresenta: como se pode construir uma pedagogia multicultural e criativa em que não se reproduzam padrões, estereótipos e exclusões?

A cultura do aluno e, conseqüentemente, suas diferenças dialetais, são geralmente descartadas na Escola. “No Brasil, sempre é mais fácil ter respostas prontas e “certas”, do que se considerar o desenvolvimento do discente, com perdas e ganhos” (AMARAL, 2009, p. 46).

Pensar o multiculturalismo, coloca-nos diante de desafios que vão desde a percepção da diversidade humana, a desconstrução de verdades, a integração/interação de saberes, a desierarquização das diferenças e visões de mundo. A escola como um todo é o lugar das diferenças, das pessoas e das suas singularidades e é também o lugar dos embates e dos conflitos. Por isso, é importante pensar o Outro no cotidiano das nossas escolas, propiciando aos educadores e aos alunos uma educação não racista, não machista e não elitista. Uma Educação para Todos, efetivamente inclusiva, a partir do olhar sobre a nossa diversidade cultural.

Nesse sentido, o livro é a janela que se abre para essas reflexões, ou melhor, deveria ser. Caso contrário, se for mal usado, pode ser a porta que se fecha a muitas oportunidades inclusivas. Essa é uma realidade, não mais tão latente nos livros de literatura infantil, demonstrando, assim, que os paradigmas sociais estão sendo quebrados aos poucos. Nada como o tempo para ajudar isto acontecer: a mulher entrou para o mercado de trabalho definitivamente e, hoje, não são mais obrigadas a viver uma vida de submissão, de prisão domiciliar, para assim, influenciar nossas crianças a passarem pelas mesmas coisas.

O livro, neste ponto, se faz importante, pois ele colabora para a formação do ser-estudante nessa fase inicial de sua vida escolar. Realiza de certa forma a inclusão multicultural na sala de aula, propondo temas pertinentes aos falares do nosso idioma, a ruptura do preconceito de gênero, a heterogeneidade da sociedade.

Enquanto os livros mais antigos se restringem a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os mais recentes (dos anos 90) abordam o tema com uma coletânea de textos de variados gêneros. Predominantemente, autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada (BEZERRA, 2001, p. 38).

Assim deve ser, caso contrário, a sala de aula vira um espaço onde as pessoas falam o que pensam, mas não pensam no que falam. A verdadeira democracia, não só aquela que dá voz ou que sabe ouvir, é também aquela que faz crescer, mudar de opinião, criticar, concordar ou discordar com conhecimento de causa. É o que nos ensinam os estudos multiculturais: “O multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais” (GONÇALVES; SILVA, 2006. p. 17). Nosso trabalho enquanto docentes é também saber valorizar a sociedade local, os regionalismos, desmistificando os estereótipos relacionados ao gênero, a supremacia da monocultura e valorizando a pluriculturalidade. Pluralidade cultural, multiculturalismo, questões de raça e gênero, manifestações culturais, movimentos religiosos, diversas formas de violência e a exclusão social são fenômenos de nosso tempo, que caracterizam a época em que vivemos.

No entanto,

[...] a multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade “conquistada”, no direito “assegurado” de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidos de “ser” (FREIRE, 1994, p. 156).

Sendo a pluralidade um fenômeno de nosso tempo, não há como não trazer para a educação os questionamentos e desafios que lhe são referentes: respeito às diferenças e à diversidade cultural. Poderíamos dizer que a reivindicação pela diferença nada mais é que um apelo ao reconhecimento de direitos de diversas identidades, tais como o negro, a mulher, o homossexual, o indígena, o jovem. Aspectos que levarão, conseqüentemente, ao repensar as práticas educativas e as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores.

A diversidade cultural é essencial para a evolução de potencial criativo de toda a humanidade, isso contribui para gerar novos modos de pensamentos e de diferentes formas de expressão. Ao receber influência de outras culturas, cada grupo social faz a sua seleção, distingue o que usar, o que podem adicionar aos seus costumes e o que descartam de sua tradição.

Se o multiculturalismo pode ser definido como um sistema de crenças e comportamentos que reconhece e respeita a presença de todos os grupos em uma organização ou sociedade, urge que tenhamos atitudes próximas às defendidas por McLaren, (1997, p. 120): “o multiculturalismo crítico adota e afirma o compromisso político de transformação, sem o qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação ao *status quo*”.

A compreensão das culturas nos permite a consciência da discriminação e a capacidade de interagir com a diferença. Esperamos poder viver numa sociedade onde as pessoas respeitem as idiosincrasias e valorizem o pluralismo, compreendendo que, para que isso aconteça, de fato, nós, educadores que somos, não podemos nos omitir na tarefa de “construir” indivíduos conscientes, críticos e engajados.

A leitura que pretendemos vem acompanhada de medidas adequadas, que vão desde o cuidado com a escolha do material até a postura que os colaboradores precisam ter quando estão atendendo às crianças. E medidas adequadas são imprescindíveis, no sentido de oferecer subsídios aos interessados na leitura e na formação de leitores, pois acreditamos que o desvendamento do processo torna possível o planejamento de medidas de ensino adequadas. Sem os materiais adequados, que não estejam de acordo com a realidade dos estudantes, a leitura se transforma numa mera artificialidade sem sentido. Para Silva (2003, p. 57), vista por esse ângulo: “A leitura se transforma numa rotina estafante, muitas vezes sem pé nem cabeça, para quem a produz, servindo a propósitos outros que não a produção de sentidos para os textos.”

Ao se deparar com livros que façam parte da sua realidade, os leitores se identificam mais facilmente com o texto e sua leitura ocorre de forma mais dinâmica e prazerosa por parte dos mesmos, além, é claro, de possibilitar que o colaborador conduza o processo de leitura de uma maneira crítica e não mais acrítica como estamos, infelizmente, acostumados a ver em nossas escolas.

O ato de ler no diálogo educacional dever ser uma dialética do Homem com o Mundo, tendo a Educação como pano de fundo para todas as experiências vivenciadas. Silva (2005, p. 77) nos dá uma ideia completa desse processo quando argumenta que

A existência humana se realiza através da dialética homem-mundo. Educação é o resultado dessa dialética; como tal evidencia-se como sendo um projeto através do qual o homem apreende os significados que estão em circulação no interior do seu mundo histórico e cultural. [...] A dialética é, enfim, a lei fundamental do Ser.

A fantasia e o sonho têm encontro marcado com o compromisso de propiciar condições e oportunidades para os excluídos, propiciando-lhes o direito que lhes foi negado, pois sabemos que as oportunidades culturais não chegam de igual forma a todas as camadas sociais. É preciso ler, portanto. Lendo, aumentamos a possibilidade de viver dialeticamente os problemas. Há prazer maior do que ver uma criança em pleno deleite, ladeada por livros? Façamos uma reflexão sobre a teoria da leitura, na verdade, sobre o desafio posto ante uma concepção discursiva de leitor, de autor e de texto.

Segundo Umberto Eco (2003, p. 48), “um texto, na sua superfície linguística, representa uma cadeia de artifícios de expressões que devem ser atualizados pelo leitor”. Um bom texto vem entremeado de *não ditos*. – não manifestação em superfície. Portanto, podemos dizer que ler é exercitar um conjunto de estratégias, de hipóteses, a fim de que o *não dito* possa ser atualizado pelo leitor, através de movimentos cooperativos, conscientes e ativos. Para ler um texto, não é necessário apenas que o leitor tenha competência linguística, mas, sobretudo, uma capacidade de lidar com pressuposições e idiosincrasias. Todo bom estrategista deve considerar, também, os acidentes casuais e trabalhar com a probabilidade.

Como já sabemos que a língua não é um código, podemos dizer, sem medo de errar, que uma das principais tarefas do texto é fornecer “pistas” ao leitor, seja pela escolha da língua, pelo tipo de enciclopédia, pela escolha do léxico, do estilo ou do gênero utilizados. Assim, escolhendo o alvo a ser atingido, o autor fará com que toda maneira de dizer

seja aquilo que possivelmente o seu leitor pode entender. Empenhar-se-á no sentido de estimular um efeito preciso, dará pistas para a interpretação.

A ‘abertura’ de uma obra é determinada pelo ‘modo’ de usar o texto, ou seja, por seu exterior. O autor pretende regular a própria estratégia utilizada, decidindo até que ponto deve controlar a cooperação do leitor, escolhendo os graus de dificuldades linguísticas, as referências, as alusões e as possibilidades de intertextualidade. Acontece que, às vezes, a competência do leitor não é prevista com eficiência (seja por preconceito, pela historicidade mal observada ou outro fator qualquer) o que pode acarretar distorções na leitura.

## Considerações finais

Conforme Galdi (1996, p. 65), é importante conhecer as razões ‘por que’ vamos a um texto (pesquisa, busca de informação, pretexto ou fruição). Na fronteira entre o ‘uso livre’ de um texto e a sua interpretação, está aquilo que Barthes chama de texto de fruição e gozo. O leitor tem que decidir. Porém, alguns limites devem ser estabelecidos, pois a noção de interpretação sempre envolve uma dialética entre estratégias do autor e resposta do leitor. Como a cooperação textual realiza-se entre duas estratégias discursivas e não entre dois sujeitos individuais, o autor não tem papel na interpretação, pois o material da interpretação é o texto e não o autor. Logo, o sentido vem da prática discursiva.

A leitura de um texto pressupõe, então, um leitor que depende de traços textuais, mas que também saiba jogar com o que está atrás do texto, num processo de cooperação leitor-autor. Não é possível considerar as condições de leitura sem considerar as condições de produção. Cabe, aqui, uma pergunta que nos remete ao que afirmou Galdi acima: O que quero fazer com este texto? Ou, ainda, a sua similar, sugerida

por Possenti (1996, p. 73): Por que o leitor leu o que leu? Resumimos assim: Para que e por que leio? Nunca esquecendo que “ler é adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor, quando eu leio um texto” (FREIRE, 1994, p. 18). Assim, a leitura crítica é, de fato, um bem social, uma vez que inclui o leitor enquanto cidadão, possibilitando a intervenção, o questionamento e, principalmente, a mudança – o ser “outro” depois do livro.

Se assim for, podemos pensar no aperfeiçoamento da prática docente para a formação de leitores: sabendo desenvolver nas crianças a capacidade de ouvir histórias; não teorizando quando a meta for conquistar leitores, já que a abordagem não deve ser colocada em termos de nomenclatura, mas em termos de compreensão; não cobrando, pois não serão as provas que assegurarão a eficácia do trabalho com a leitura. Só assim enfraqueceremos as forças que colocam resistência no ato de ler.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. *Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações*. Curitiba/PR: CRV, 2009.

BARTHES, Roland & COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: Romano Ruggiero. (Org.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa. Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1987.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Textos: seleção variada e atual*. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. 1997.

ECO, Umberto. *Ensaaios sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA Petronilha B. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, Batista de. *Às margens sinuosas das palavras*. Diário do Nordeste. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/>>. Acesso em: 20 out. de 2010.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de leitura*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura da realidade brasileira e organização do ensino de literatura – quando a leitura vai levando a breca*. Palestra proferida em Brasília/DF. Outubro de 2010.

*Versão final*

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

## CAPÍTULO IV

# O FUNCIONAMENTO DAS TIRINHAS COMO GÊNERO DISCURSIVO: uma leitura de Mafalda

*Martinez da Silva Isbrecht*  
*Sérgio Nunes de Jesus*

### Preâmbulo

O presente texto pretende ancorar pressupostos a partir das vertentes dos quadrinhos na categoria de pessoa e gênero textual, pois tratam de diversos temas de interesse do educando, sendo aplicáveis em qualquer área, principalmente a de língua(gens), de forma lúdica e podendo assim contribuir para um processo de aprendizagem mais prazeroso no ambiente escolar – esse pelo viés discursivo.

O tema foi escolhido com o intuito de quebrar paradigmas em relação ao *belo* ou *eles viveram felizes para sempre...* Onde sempre existe um herói que salva as princesas. Nessa ancoragem, o que propomos a partir da personagem “Mafalda”, ao contrário, é considerada uma anti-heroína que ao criticar tudo e todos, revela um comportamento bem diferente de uma garotinha de seis anos de idade. As tirinhas de Quino retratam a problemática social, onde a ironia está presente a todo o momento.

Será que as tirinhas da Mafalda de Quino contribuem para o processo de ensino/aprendizagem do educando, sendo ele capaz de interpretar seus efeitos e sentidos? Pois as

tirinhas de Mafalda, além de despertar o interesse dos alunos, contribuem com a interação verbal e não verbal, ou seja, fala e imagens que produzem uma melhor compreensão do texto e consequentemente a motivação dos estudantes na realização das atividades, além de contribuir com a formação crítica em relação às atuais questões sociais, políticas e econômicas no mundo.

Tendo como objetivo básico analisar a categoria de pessoa no campo da enunciação existentes nas tirinhas da Mafalda, a partir dos efeitos e sentidos da linguagem, como também os pressupostos da linguística, língua e linguagem, seguidamente o processo de comunicação e interação, a enunciação e a categoria de pessoa. Perpassando na importância dos tipos e gêneros textuais, e como devem ser trabalhados em sala de aula. Considerando, por conseguinte, como a personagem Mafalda é constituída no contexto social.

## 1. Linguística, Língua e Linguagem

Segundo Fiorin (2002), a Linguística estuda a principal modalidade dos signos, as línguas naturais, que são formas de comunicações bem desenvolvidas e de maior uso. A curiosidade linguística iniciou a partir de mitos, lendas, cantos, por trabalhos eruditos, evidenciando a capacidade de criação e realização do ser humano no século IV a.C. sendo os hindus, os primeiros a estudar a língua por meio de textos religiosos e os gregos com o intuito de definir a relação entre conceito e palavra. E só no início do século XX que a linguística passou a ser reconhecida como estudo científico.

Fiorin (2002, p. 13), afirma que

Antigamente, a Linguística não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história ou a crítica literária. O século XX

operou uma mudança central e total dessa atitude, que se expressa no caráter científico de novos estudos linguísticos que estarão centrados na observação dos fatos de linguagem.

O estudo da linguística contemporânea consolidou-se dos princípios elaborados da época sugerindo a pré-observação dos fatos a partir de determinados pressupostos teóricos formulados pela linguística, mediante de uma hipótese, ou seja, que eles sejam examinados metodicamente por meio da experimentação e uma teoria apropriada, baseando-se na teoria que as línguas se transformam com o tempo.

Fiorin (2002, p. 17) afirma que

Os estudos linguísticos não se confundem com o aprendizado de muitas línguas e nem se compara ao estudo tradicional da gramática, o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um ou outro padrão: moral, estético ou crítico.

A língua sendo considerada um objeto de estudo empírico revela uma diversidade muito grande em relação à linguagem. E a linguística procura definir como é o seu funcionamento, sendo ela relativamente autônomo, utilizando-se de emoções, ideias e propósitos, entretanto, busca a visão de mundo embasada na realidade social, histórica e cultural. Sua metodologia enfoca a fala das comunidades, cuja função é estudar toda e qualquer expressão linguística, cientificamente, não levando em conta suas diferenças regionais, ou seja, pronúncia, vocabulário.

Em português os termos *língua* e *linguagem* diferenciam fenômenos que em inglês são expressos por um único termo: *language*. Com o advento da Linguística, a língua, considerada homogênea, social, independente do indivíduo, sendo seu estudo unicamente psíquico, como um conjunto de fatos da

linguagem humana. E a fala é a parte individual da linguagem, que é heterogênea, um ato individual que resulta em combinações exercidas pelo sujeito falante que utiliza o código da língua e se expressa por mecanismos psicofísicos necessários à produção dessas combinações.

A língua é produto social, ou seja, um sistema essencial de comunicação humana que revela ideias criativas, arbitrárias e orais, compostas de símbolos com significados convencionalizados que ocorrem dentro de uma determinada comunidade ou cultura, estando a ela ligados ao alcance de qualquer ser humano e assimilados intuitivamente por todos. Destaca-se que as diferentes línguas possuem, entre si, características universais. Quanto à sua essência, ela apresenta características tanto essenciais quanto semelhantes ao ser humano nos níveis sistemáticos, porém complexos, arbitrários, irregulares.

Saussure (1967, p. 22) afirma que

A língua é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. [...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. [...] a língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve.

Analisando o contexto acima, a língua é considerada um objeto de natureza concreta, delimitada, constituída por um sistema de signos, da união do sentido e da imagem acústica, onde essas conexões psiquicamente iguais são partes do signo linguístico. Esses signos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstratos, pois essa conexão, confirmada pelo coletivo constitui a língua, que tem sua sede no cérebro.

Segundo Saussure (apud FIORIN, 2002), a junção língua e linguagem, possuem ainda outro elemento básico: a fala, como ato individual resultado de combinações feitas

pelo sujeito falante utilizando o código da língua, expressando mecanismos psicofísicos necessários a esse processo. E diferenciando linguagem, língua e fala como objeto de estudo da linguística, encontra-se duas divisões básicas: uma que investiga a língua e outro que analisa a fala. As duas partes são interdependentes: a língua para se desenvolver depende da fala, mas não há língua sem o desenvolvimento da fala, exige-se, portanto de duas linguísticas: a linguística da língua e a linguística da fala. Saussure focalizou em seu trabalho a linguística da língua, produto social depositado no cérebro de cada um, como sistema supra-individual que a sociedade impõe ao falante.

Benveniste (apud FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 34) afirma que

A linguagem é condição de existência humana do homem e como tal ela é sempre referida ao outro, ou seja, na linguagem se vê a intersubjetividade como condição da subjetividade. [...] sobre a intersubjetividade, diz Benveniste: [...] “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro”.

A diferença entre língua e linguagem é bem clara, ou seja, a linguagem é um fato referente ao homem onde o foco central é a interação da vida mental e cultural que tem por função dizer alguma coisa. Já a língua e o sistema de comunicação dos quais os falantes de uma determinada comunidade utilizam, ou seja, a intersubjetividade é complemento da subjetividade, assim como a linguagem é complemento da língua. O falante, se utilizando da linguagem, tem que estar constituído pelo outro.

A linguagem humana se expressa por diversas maneiras, sendo elas: da fala, dos gestos, das placas de sinalização, da linguagem dos surdos, entre outras, como a música, a dança, a pintura. É por meio dela que o ser humano age, cria e recria um mundo que não é só fruto de projeções e representações individualizadas por meio da língua, mas resultado

de práticas sociointerativas, podendo afirmar que a língua é uma atividade construtiva e criativa que implica ações, conjuntas dos sujeitos.

Segundo Saussure (1969), a linguagem tem um lado individual e um social, sendo impossível uma separação. Ela implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução, sendo a todo o momento uma instituição atual e um produto do passado.

Observa-se que a língua é concebida como produto social-histórico como forma de interação social, pois ela é indispensável para que a fala seja inteligível e passe a produzir todos os seus efeitos, mas essa também é necessária para que a língua se estabeleça.

Segundo Fiorin (2002), o estudo das características internas da língua contribui para compreender melhor o complexo fenômeno linguagem, pensando em termos de propriedades formais do sistema linguístico, abrindo leque para outras abordagens que mostram o contexto, a sociedade e a história. Os critérios de coleta, organização, seleção e análise desse sistema obedecem aos princípios de uma teoria linguística expressamente baseada para esse fim.

## **2. Processos de comunicação e interação**

Viver em sociedade é ter necessidade de se relacionar com outras pessoas. E a comunicação e interação exercem papel significativo dentro dos estudos da linguagem, assegurando a transmissão de conhecimentos, de informações e de experiências e contribuindo para o viver em um mundo globalizado. Não dá para imaginar nenhum lugar em que não há nenhuma forma de comunicação.

Para Fiorin (2002, p. 25-26), o estudo da linguagem saussureana reconhece-se que a comunicação teve e tem papel significativo. Porém, esse papel não foi tão positivo para as línguas naturais do homem, pois

No início do século XX, a afirmação de Saussure de que a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação constitui uma das rupturas principais da lingüística saussuriana, em relação às concepções anteriores dos comparatistas e das gramáticas gerais do século XIX. Para esses estudiosos a língua [...] representava uma estrutura de pensamento, que existia independentemente da formalização lingüística, e a comunicação [...] seriam as causas da “desorganização” gramatical das línguas.

Essa ruptura desencadeou algumas implicações lingüísticas dando origem a introdução da teoria da informação e da comunicação no quadro das preocupações lingüísticas.

A teoria da informação embasada na comunicação, ao contrário dos estudos lingüísticos, veio com outros objetivos como a medida da informação e a economia das mensagens, com o intuito de resolver problemas de codificação, capacidade de transmissão do canal de comunicação ou eliminação dos efeitos indesejáveis, referentes à telecomunicação, entre outros.

Conforme Fiorin (2002), o esquema da comunicação sugere um emissor e um receptor, além de um suporte material ou sensorial que serve para a transmissão da mensagem, resultante da codificação no momento da transmissão. A reciprocidade da comunicação é a garantia da possibilidade de equilíbrio e de poder entre os interlocutores de uma dada comunicação.

Ao analisar a comunicação entre seres humanos, principalmente a comunicação verbal, é necessário reconhecer que a mesma tem outros objetivos, revelando algumas dificuldades em relação à teoria da informação. Sendo que a simplificação excessiva da comunicação verbal como um modelo linear da comunicação e caráter mecanicista das propostas da teoria da informação propriamente dita, não é necessariamente aceitável referente às questões do contexto social, histórico e cultural da linguagem.

Neste sentido, os estudos lingüísticos buscaram analisar as questões abordadas pela teoria da informação, por meio de dois caminhos, o primeiro, encontrar alguma forma de

complementar as propostas bem simplificadas de comunicação e a outra, reverem a questão da comunicação em outro ângulo, referente às propostas criticadas no âmbito linear e mecanicista desta teoria.

Bertil Malmberg (1969) e Jakobson (1969), entre outros estudiosos da teoria da informação foram os primeiros a reverem essa questão. Eles propuseram a complementação dessa teoria, onde o modelo de comunicação excessivamente simplificado pudesse ser utilizado na comunicação verbal e aproveitar somente os elementos necessários para esse fim.

E assim foram surgindo outros estudos, e no âmbito da teoria da informação, como reação ao modelo linear de comunicação surge um modelo circular para a comunicação, que fez ressurgir uma nova teoria com noções básicas de *feedback* ou de retroação e realimentação. Já na área de estudos linguísticos, surge então, a categoria de pessoa na questão da reversibilidade ou da reciprocidade da comunicação por Benveniste (1966). Dessa forma, desenvolveram-se estudos de interação ou do diálogo entre interlocutores e Bakhtin (1981) foi o pioneiro. É o que afirma Fiorin (2002, p. 42)

O autor russo procurou mostrar que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem. Além desses estudos precursores do dialogismo, duas direções foram tomadas nos estudos da interação: a da sociologia da comunicação, de que Goffman é um bom representante, e análise da conversação, de linha etnometodológica.

Em relação ao caráter mecanicista dos modelos de comunicação, supõe a comunicação entre máquinas e não leva em consideração a inserção social, histórica e ideológica dos sujeitos da comunicação.

Greimas (1979 e 1990), embasado na teoria da semiótica, sugere a importância de situar a comunicação no quadro das atividades humanas. Nesse quadro a comunicação entre os falantes acontece mediante o discurso ou textos-mensagens. É

necessário, portanto, analisar as noções de emissor e receptor da comunicação. Pois, nesse caso os sujeitos não podem ser considerados como caixas vazias de emissão e recepção de mensagens e sim, como sujeitos competentes, apresentando certas qualidades que permitem que eles se comuniquem.

Essas qualidades são de dois tipos: modais – o querer ou o dever, o saber e o poder fazer, no caso comunicar-se – e semânticas – valores, projetos que determinam a comunicação. Os sujeitos são, nessa perspectiva, considerados “plenos” ou “preenchidos” tanto por qualidades modais necessárias e suas competências comunicativas quanto por valores decorrentes das relações históricas, sociais e ideológicas.

Fiorin (2002, p. 43) apresenta cinco aspectos que merecem destaque na comunicação como interação social, considerando a Etnometodologia o processo em que se dá a conversa entre interlocutores, pelo qual analisa as estruturas e mecanismos e sua relação com a interação.

Primeiro, a questão de que no processo de comunicação os falantes se constroem e constroem juntos ao texto; segundo, a questão das imagens que são apresentadas na interação; em terceiro, o caráter contratual ou polêmico da comunicação; em quarto, a questão da relação entre comunicação e interação onde não é possível colocar a mensagem apenas no plano dos significantes ou da expressão; e por último, a questão do alargamento da circulação do dizer à sociedade.

O primeiro aspecto relata que dentro do processo de comunicação, os interlocutores, ao se interagirem, se modificam e se adaptam, constroem assim um sistema de comunicação. Porém, há uma controvérsia de perspectiva, sendo que os interlocutores vão se construindo ao se comunicarem, e segundo Bakhtin (1999), os diálogos produzem relações intersubjetivas, mas também subjetivas. Os sujeitos se constroem por diferentes vozes históricas ideológicas que estão presentes em

seu cotidiano. O segundo se refere às imagens e simulacros intersubjetivos. Na análise do discurso, há um emissor e um receptor que estabelecem uma comunicação utilizando-se de um jogo de imagens, pelo qual o emissor faz dele mesmo e do receptor e vice-versa. Pois são as imagens dos sujeitos que ao se interagirem, produzem e estabelecem a comunicação entre ambos. A terceira observação fala sobre comunicação e interação no caráter contratual ou polêmico, ou seja, os dois lados da comunicação. O quarto quesito trata dos modelos da teoria da informação e sua relação com a comunicação e interação, levando em conta o fato de que é a mensagem que circula de boca a boca, ou seja, a maneira como se expressa, e o que se expressa: significante e significado. E por último, a comunicação relação ao rompimento do dialogismo limitado e o alargamento da circulação do dizer no meio social.

### 3. Enunciação segundo Émile Benveniste

A enunciação consiste no ato de produzir enunciados, sendo representações linguísticas concretas. A grande maioria dos enunciados refere-se a si mesmos, não produzindo a apresentação de um objeto ou tema específico, ou seja, não tem função referencial, mas auto-referencial, reproduzindo sua função somente com a ajuda da enunciação.

Segundo Flores (2005), Émile Benveniste é o considerado o pai da enunciação, sendo o linguista que representa a teoria da mesma. Talvez seja o primeiro linguista, a partir do quadro saussuriano a desenvolver um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação.

Pois a enunciação é a estrutura com que se opera a passagem da língua ao discurso e faz com que as categorias de enunciação pertencem não à língua, mas à linguagem. Sabe-se que a língua deve se manifestar de uma forma ou de outra, ou seja, devem manifestar-se sobre *tempo, espaço ou pessoa*.

Conforme Flores (2005), o início do estruturalismo moderno se deu a partir de estudos saussurianos da clássica dicotomia *langue/parole* (língua/fala). O elemento da linguística foi idealizado, na perspectiva estruturalista, como um sistema de relações internas do qual se deveria reter as leis de organização.

Desse modo, o estruturalismo, baseando-se na divisão entre língua e fala torna-se objeto geral de investigação diante das regularidades do sistema, abstraindo, para tanto, toda a referência elementos externos ao método.

Hjelmslev (apud Flores 2005, p. 30) comenta sobre o clima adverso com o qual se deparou Benveniste, ao propor a inclusão dos estudos da enunciação e por elas, os da subjetividade no objeto da linguística, tendo por base o mesmo estruturalismo saussuriano: “[...] Pois, se de um lado Benveniste se matem fiel ao pensamento de Saussure – na justa medida em que se conserva concepções [...], tais como estrutura, relação e signo –, por outro apresenta meios de tratar da enunciação ou [...] do homem na língua”.

Apesar de toda a adversidade encontrada nos estudos da enunciação, Benveniste pensava em criar algo inovador que unisse sujeito e estrutura de maneira articulada.

Segundo Flores (2005), a teoria da enunciação tem por objetivo produzir um pensamento diferenciado na linguagem, levando em consideração dois princípios básicos: o eixo da intersubjetividade na perspectiva semântica desenvolvida por Benveniste: “A semiologia da língua”, opondo-se entre dois níveis de significação: o semiótico e o semântico. É necessário, portanto, entender que este eixo está ligado à língua como sistemas de signos, considerado como elementos que possuem dupla relação, ou seja, o signo, considerado unidade é submetido a uma ordem semiótica, sendo limitado à ordem da significação.

Em relação a essa intersubjetividade se deve analisar a estrutura do sistema pronominal pessoal e sobre a enunciação com base na estrutura opositiva entre elas, diferenciando as duas primeiras pessoas “*eu*” e “*tu*”, da terceira “*ele*” a partir da personalidade e subjetividade.

Outro modo de significação resulta nas atividades do locutor, coloca a língua em ação e é denominado de semântico. O critério utilizado é o da comunicação para definir a palavra como a unidade de operações sintagmáticas que se realizam no nível da frase.

O segundo eixo trata da subjetividade, levando em consideração à concepção do aparelho formal da enunciação por Benveniste, do qual aborda a questão da adversidade entre a linguística das formas e a linguística da enunciação, onde a linguística das formas representa a organização sintática da língua considerada um objeto estruturado por meio de regras. E a da enunciação é considerada como objeto de estudo – o ato. Esse ato representa a forma de como o locutor se relaciona com a língua, levando em consideração as formas linguísticas da enunciação.

Nesse sentido, na medida em que o locutor se apropria do aparelho formal da enunciação, conseqüentemente se apropria pelo uso da língua.

Fiorin (2002, p. 167-168) apresenta cinco elementos básicos, necessários à enunciação

- 1 - Os dêiticos: é um elemento lingüístico que indica o lugar ou tempo em que um enunciado é produzido ou então os participantes de uma situação de produção do enunciado, ou seja, de uma enunciação. São dêiticos os pronomes pessoais que indicam os participantes da comunicação *eu/tu*; os marcadores de espaço, como os advérbios de lugar e os pronomes demonstrativos (por exemplo, *aqui, lá, este, esse, aquele*), os marcadores de tempo (por exemplo, *agora, hoje, ontem*);
- 2 - Enunciados performativos: são os que realizam a ação que eles nomeiam. É o caso da promessa, da ordem, do juramento, do desejo, do agradecimento, do pedido de desculpas etc. a realização da ação depende da enunciação da frase;
- 3- Usos de conectores: [...] Não conectam os conteúdos, mas os atos de comunicação. [...];
- 4 – Certas negações:

[...] a negação não incide sobre a proposição negada, mas sobre [...] a possibilidade de sua afirmação; 5 – Advérbios de enunciação: [...] os advérbios [...] qualificam o próprio ato de dizer [...].

Como foi citado anteriormente que a enunciação é um ato de produzir enunciados, e para desempenhar tal função é primordial considerar certos fatos linguísticos e sua função em anunciá-los, como o lugar, o tempo e os interlocutores como sujeitos da comunicação; como se procede ao enunciado; o uso dos conectores que liga um enunciado ao outro, sem perder o sentido; certas negações para dar ênfase à enunciação; e o uso de alguns advérbios, com o intuito de aflorar a fala dos interlocutores. Sendo que a importância da enunciação é dar ênfase aos efeitos e sentidos contidos nos textos, com o intuito de prender o leitor de maneira integral, para que não haja desvios no entendimento da leitura.

A linguística da enunciação não se refere apenas ao falar, mas sua existência depende da dicotomia entre a língua-fala, ou seja, não se usa somente a língua ou a fala, mas sim, o conjunto das duas, formando a linguagem enquanto recurso linguisticamente coletivo. Sendo assim, este estudo não é centrado somente por meio de signos, mas compreende a língua em sua totalidade.

### 3.1 Categoria de pessoa

A categoria de pessoa representa o fundamento linguístico da intersubjetividade e a sua referência é o “*eu*”. Benveniste (1976) chama isso de dêixis que significa que a língua é colocada em funcionamento cada vez que um sujeito a enuncia. Assim, os dêiticos são categorias vazias e subjetivas, sendo signos concretos, que adquirem estatuto pleno na e pela enunciação do “*eu*”.

Esta categoria aponta para a questão da reversibilidade ou da reciprocidade da comunicação, mesmo que o “*eu*” fale explicitamente do “*eu/tu*” e do “*eu*”, a língua parece estar relacionada, como totalidade, ao *eu*. O diálogo da comunicação é condição da linguagem humana, além de garantir a possibilidade de equilíbrio e poder paralelamente entre os interlocutores.

Segundo Flores (2005), a categoria de pessoa caracteriza-se pela sua unicidade, inversibilidade e ausência de predicação verbal e se opõe entre a primeira pessoa (*eu*) e a segunda pessoa (*tu*), podendo ser encontradas vários tipos de categorias de pessoas, como por exemplo: a demarcada; a multiplicada; a transformada; a subvertida; a transbordada e a desdobrada.

O *Eu* se refere ao interior do enunciado e *tu* exterior, portanto é a única pessoa realmente subjetiva. É de suma importância ressaltar que esta categoria adquire outra forma, pois não basta defini-la em termos de presença e ausência do traço da personalidade, mas é necessário concebê-la em termos de subjetividade. O *eu* é pessoa subjetiva e o *tu* é apenas pessoa e as duas se opõem juntas como não pessoa.

A diferença entre pessoa e não pessoa revela no tipo de referência que estabelece. O *eu/tu* pertence ao nível pragmático da linguagem do discurso, enquanto o *ele* pertence ao nível sintático com a função de combinar-se com a referência objetiva independente.

A categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se torne discurso, pois o “*eu*” não se refere exatamente a um indivíduo e nem a um conceito, mas sim, ao “ato de discurso individual em que *eu* é pronunciado e designa seu locutor” (BENVENISTE, 1991, p. 261-262).

Quando o “*eu*” põe a linguagem em funcionamento e passa a se apropriar dela, ele começa a construir um mundo enquanto objeto ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo. Mas devemos saber que, quando há plural e feminino na categoria de pessoa, marcam a ausência de pessoalidade.

Em relação à pessoa demarcada, Fiorin (2005, p. 61), afirma que os “[...] três conjuntos de morfemas servem para expressar a pessoa: os pronomes pessoais retos e oblíquos; os pronomes possessivos e as desinências números-pessoais dos verbos”.

Em relação aos pronomes pessoais na categoria de pessoa, tem por objetivo revelar o sujeito, em sua forma pura e simples. Sendo que, os pronomes pessoais do caso reto se revelam de maneira subjetiva a pessoa do discurso. Já os pronomes pessoais do caso oblíquo são considerados conectivos de ideias. Os pronomes possessivos destinam-se a um complemento ao substantivo, que quer dizer posse e cada um com suas especificidades.

A pessoa transformada é o mesmo que discurso reportado, ou seja, quando o narrador faz uso do discurso de outrem, pode ser de diferentes tipos, como o discurso direto (esse discurso quando o narrador fala ao ouvinte do enunciado, utiliza dois tipos de “eu”: o do narrador e do interlocutor); o discurso indireto (não há dois “eu”, mas sim uma fonte enunciativa que não diz *eu* (*locutor*), o texto passa a ser subjetivo, pois as interrogações que pertenciam ao interlocutor são eliminadas, passando a fazer parte do locutor de uma forma indireta) e, por fim, o discurso indireto livre (que não é um fato referente à frase, mas ao discurso, pois é o contexto, com suas vozes discordantes, que diz que se trata de um texto em discurso indireto livre).

Segundo Fiorin (2004), existem aproximadamente vinte possibilidades de troca das pessoas do discurso (pronomes pessoais) em relação à pessoa subvertida. Uma delas é a troca de lugar da terceira pessoa pela segunda, da qual pode sugerir afeição, ternura, ou até mesmo respeito. Sendo que, o sujeito “eu” tira o outro da troca linguística. Hoje, o pronome de tratamento “você” pode substituir o pronome “tu”, mas jamais deve ser considerado como categoria de pessoa.

Outra troca significativa é a terceira pessoa pela primeira, onde o sujeito refere-se a si mesmo não como “*eu*”, mas como “*ele*” tratando-se de uma neutralização da primeira pessoa. Essa troca pode ser representada com os pronomes *ele/ela* ou um substantivo (do qual ocorre com maior frequência, trocando-se o *eu* pelo próprio nome, apelido ou uma expressão qualquer).

Quando se usa a primeira pessoa do singular pela terceira, geralmente é para narrar indiretamente alguma coisa de um sujeito qualquer, onde esse alguém passa a ser o sujeito na situação de enunciação.

### 3.2 Gênero textual

O termo gênero era frequentemente usado pela teoria literária num significado mais particular, com a finalidade de identificar os gêneros clássicos. Mikhail Bakhtin (1999), foi o primeiro a utilizar a palavra *gêneros* com um significado mais extenso, refere-se igualmente aos textos que usamos em ocasiões cotidianas de comunicação, tanto orais quanto escritos, que apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou *gêneros textuais* ou *discursivos*, que podem ser caracterizado por três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, o *modo composicional* (a estrutura) e o *estilo* (uso específico da linguagem).

O estudo da linguística textual e de outras disciplinas apresenta uma importante diferença, quando se refere aos estudos dos discursos, colocando em evidência a preocupação em estabelecer tipologias de textos. Com certeza, não existe uma tipologia única, sistemática e explícita. Em relação a essa tipologia de textos, segundo Bernardez (1987), difere as classificações, levando em conta diferentes critérios: funções da linguagem, internacionalidade do emissor, prosa de base,

traços linguísticos ou estruturais, efeitos pragmáticos, variedade da linguagem, recursos linguísticos e retóricos.

Estas tipologias refletem nas próprias intuições como falante/ouvinte de uma língua, sendo em maior ou menor proporção, onde permite certos grupos de textos, considerando algumas identificações de traços em comuns. Além disso, ainda sem poder definir e categorizar estes traços, observando um relato de um filme, um informe de uma conversa, uma notícia de um poema.

Em geral, a necessidade de constituir tipologias claras e concisas, segundo Costa Val (1994) obedece à intenção de facilitar a produção e a interpretação de todos os textos que circulam em um determinado ambiente social.

Para auxiliar o trabalho do professor de língua na leitura, compreensão e produção de textos são necessárias saber a diferença entre gênero textual e tipologia textual. É necessário afirmar que esse tipo de trabalho em Língua Materna deve ter como objetivo principal o avanço de habilidades no aluno, fazendo com que esse tenha habilidade e capacidade de usar um número cada vez maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação humana.

Para Marcuschi (2002 p. 22-23):

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Considerando o significado de gênero textual, os trabalhos realizados com textos na escola não encaixam apenas da Tipologia Textual, porque o mesmo fica restrito, fazendo com que tenha alguns problemas para o ensino, por exemplo, não é possível ensinar somente narrativa, porque, por mais que classificamos vários textos como sendo narrativos, eles se realizam em formas diferentes, ou seja, em gêneros que possuem diferenças específicas.

Já, Travaglia (2007) defende o trabalho com a tipologia textual, por serem textos de diferentes tipos, que se instauram devido à existência de diferentes modos de interação ou interlocução, pois o trabalho com o texto e seus diversos tipos textuais é essencial para a ampliação da capacidade comunicativa.

Sendo que, cada tipo de texto é adequado para um tipo de interação exclusiva, ou seja, se deixar o aluno exposto apenas a alguns tipos de texto é fazer com que ele só apresente recursos para atuar comunicativamente em alguns casos, tornando-se incapaz, ou pouco capaz, em outros. O professor deve saber quais os tipos de textos que os alunos necessitam para poder trabalhar em sala de aula.

A definição de texto é considerada como um tipo textual, por uma questão de dominância, colocada de maneira a utilizar a interlocução como se deseja constituir-se o que se construiu, e não em função do espaço ocupado por uma constituição qualquer desse texto. Não se trata de intertextualidade intergêneros, mas de uma troca de tipos que assegura que um tipo pode ser usado no lugar de outro, indicando determinados efeitos de sentido impossíveis com outro dado tipo.

Segundo Marcuschi (2002) os livros didáticos apresentam o termo tipo de texto, de maneira equivocada, para ele, não se trata de tipo de texto, mas sim, de gênero de texto. Marcuschi diz que não é adequado afirmar que a carta pessoal é um tipo de texto como fazem os livros e sim um Gênero Textual. Ele diz que em todos os gêneros os tipos se realizam, acontece que, muitas vezes, o mesmo gênero ocorre em

dois ou mais tipos. Para exemplificar isso, o autor oferece uma carta pessoal e comenta que essa pode deparar com várias tipologias, como a narração, injunção, descrição, exposição e argumentação, chamando essa mistura de tipos presentes em um gênero de heterogeneidade tipológica.

Para deixar mais claro, Marcuschi (2002, p. 23) esboça o seguinte quadro comparando o tipo e o gênero textual:

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1 – constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1 – realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
2 – constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2 – constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3 – sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais.	3 – sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4 – designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4 – exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, histórias em quadrinhos etc.

É consenso classificar e designar esses textos, levando em consideração algumas características em comum, das quais se justificam incluí-las em uma mesma categoria. Portanto, existe uma classificação com as seguintes divisões: textos literários, textos jornalísticos, textos de informações científicas, textos instrucionais, textos epistolares, textos humorísticos, textos publicitários.

Kaufman e Rodríguez (1995, p. 12), afirma que

Porém, esta divisão sugere princípios heterogêneos de classificação, como por exemplo, a formação de textos de informação científica, privilegia-se a área de conhecimento na qual se encontram seus conteúdos; ao estabelecer a categoria de textos jornalísticos, levou-se em conta o portador (diários, semanários, revistas); para os textos literários, privilegia-se intencionalidade estética, para as instruções, considera-se predominante a intenção manifesta de organizar tarefas, tarefas, atividades; no caso dos epistolares, aparecem, em primeiro plano, o portador e a identificação precisa do receptor para os humorísticos, são verificados se a atenderam ao efeito que buscam (provocar risos); para os publicitários, coloca-se primordialmente em cena a função apelativa da linguagem. Além disso, existem outros fatos perfeitamente constatáveis: cada uma dessas categorias admite variedades [...].

Levando em consideração estes tipos e variedades de textos, devem-se observar três propostas, sendo elas: seleção de textos diversos que estão presentes no meio acadêmico dentro de uma realidade social; busca de critérios de classificação, observando minuciosamente sua função, de forma coerente e operativa dentro dos textos selecionados; caracterização linguística simples dos diferentes tipos de texto, considerando aspectos vinculados à problemática dos elementos implícitos e as determinações dos atos da fala. Sendo que estes traços correspondem à estrutura da oralidade e escrita.

Observe o quadro a seguir contendo as seleções de gêneros textuais e suas respectivas variedades, ver em Kaufman e Rodríguez, 1995, p. 13:

Textos literários	-conto -novela -obra teatral -poema
Textos jornalísticos	-notícia -artigo de opinião -reportagem -entrevista
Textos de informações científicas	-definição -nota de enciclopédia -relato de experimento científico -monografia -biografia -relato histórico
Textos instrucionais	-receita -instrutivo
Texto epistolares	-carta -solicitação
Textos humorísticos	-história em quadrinhos
Textos publicitários	-aviso -folheto -cartaz

Segundo Bernardez (1987) e Van Dijk (1983), essa busca de critérios de classificação resultou-se em uma árdua tarefa, com o intuito de analisar as tipologias contidas em diversos trabalhos de linguística textual usando critérios que facilitaram a caracterização linguística dos textos, destacando como base as funções da linguagem e as tramas que predominam na construção dos textos.

### 3.3 Os textos e as funções da linguagem

O texto, enquanto unidade comunicativa manifesta diferentes intenções do emissor, procurando informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir estados de ânimo etc. Em correspondência a estas intenções, é possível categorizar os textos, levando em conta a função da linguagem que neles predomina.

Eles nunca são construídos em torno de uma única função de linguagem; sempre manifestam todas as funções, mas privilegiam uma; por isso, falamos em funções predominantes.

Segundo Kaufman e Rodríguez (1995, p. 14-15), das funções enunciadas por Jakobson (1984), apenas quatro são consideradas pertinentes a este estudo:

*Informativa*: utilizada, principalmente no ambiente escolar, tendo como objetivo informar e transmitir conhecimentos a respeito do mundo real, possível ou imaginado, por meio de uma linguagem precisa e concisa, ao qual se refere o texto, conduzindo o leitor, de forma precisa, a identificar ou a caracterizar as diferentes pessoas, acontecimentos e fatos que constituem o referente (daí a denominação de funções referencial utilizada por Jakobson).

*Literária*: sua linguagem possui uma intencionalidade expressiva, figurada ou poética. O recurso oferecido pela língua oferece ao autor liberdade de expressão, com o intuito de produzir, criar e recriar mensagens artísticas e obras de arte. Esta função oferece ao leitor, possibilidades de descobrir o significado dos diferentes recursos utilizados, como símbolos, metáforas, comparações, valor das imagens.

*Apelativa*: Os textos que contêm esta função têm por princípio básico, a alteração de comportamento como ordens, apelos, pedido de desculpas, e os recursos de sedução mais sutis para levar o leitor a aceitar o que o autor sugere.

*Expressiva*: a subjetividade, sentimentos e emoções são estratégias utilizadas nos textos nos quais predominam a função expressiva, observando-se uma forte tendência a incluir

palavras carregadas de artimanhas afetivas e sentimentais. Certos textos literários, como por exemplo, os poemas líricos, também manifestam a subjetividade do autor e tem uma maior preocupação com a intencionalidade estética. Estes textos literários, ao expressarem a subjetividade do emissor, ajustam-se aos padrões estabelecidos pela estética para criar o belo, razão pela qual os definimos como literários e não como expressivos.

Portanto, de acordo com a função predominante, poderia se falar, em geral, de textos informativos, textos literários, textos apelativos, textos expressivos. Na categoria de textos informativos, há umas variedades de tipos de textos, com as notícias de um jornal, relatos históricos, uma monografia sobre diversos temas, os artigos editoriais, as notas de enciclopédias, entre outros, com o intuito de oferecer informações. Já os textos literários, compostos por todas as variedades textuais como contos, lendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, se encaixam em uma estrutura com determinados padrões estéticos. Entre os apelativos, incluíram-se as diferentes tipologias de textos que se sugere a modificação de comportamento do leitor, desde as receitas de cozinhas – o manual de instrução, que organizam afazerem ou atividades, até os anúncios publicitários, que procuram criar nos consumidores necessidade de adquirir determinados produtos. E por último, os textos expressivos manifestam a subjetividade do autor por meio de bilhetes, cartas de amor, declarações e diários.

## 4. A trama dos textos

	Informativa	Expressiva	Literária	Apelativa
Descritivo	- Definição - Nota de enciclopédia - Relato de experiência científica		- Poema	- Aviso - Folheto - Cartaz - Receita - Instrução
Argumentativa	- Artigo de opinião - Monografia			- Aviso - Folheto - Carta - Solicitação
Narrativa	- Notícia - Biografia - Relato - Histórico - Carta	- Carta	- Conto - Novela - Poema - História em quadrinhos	- Aviso - História em quadrinhos
Conversacional	- Reportagem - Entrevista		- Obra de teatro	- Aviso

Uma categoria fundamentada exclusivamente nas funções da linguagem não é suficiente, pois a notícia de jornal e o artigo de opinião são informativos, o conto e uma obra teatral são literários. Devemos saber que existem diferenças muito significativas entre os textos, também é o fato de que algumas destas diferenças se relacionam com a forma e o maneira de expor os conteúdos como alguns textos costumam contar algum acontecimento e apresentam os fatos em seu desenvolvimento temporal; outros, comentam, explicam e discutem; outros, descrevem, especificam, caracterizam; há também os que transcrevem diretamente, os intercâmbios linguísticos, os diálogos dos diálogos participantes na situação comunicativa criado pelos textos.

Os textos se configuram em diversas maneiras para demonstrar as mesmas funções da linguagem ou os mesmo conteúdos. Ou seja, há diversos modos *de* estruturar os recursos da língua para ligar as funções da linguagem.

Passaremos a chamar de trama as diferentes estruturas dos textos. Estas tramas são as narrativas, a argumentação, a descrição e a conversação.

A trama narrativa, diante dos textos selecionados proporciona fatos ou ações em uma sequência temporal ou casual e o interesse destes está na ação por meio do qual ganham importância às personagens que a realizam. E o período em que esta ação é finalizada, a classificação temporal dos fatos e a relação que causam efeitos, contribuindo para que o tempo e a forma dos verbos ganhem um papel essencial na organização dos textos narrativos. Ainda é importante a diferença entre o autor, que é aquela pessoa real que escreve o livro, e o narrador que é a voz que fala dentro do texto: o ponto de vista narrativo (narração em primeira ou terceira pessoa) e a predicação.

Este quadro faz referência à classificação dos textos por função e trama de Kaufman e Rodríguez (1995, p. 18).

A forma como está organizado este quadro, com certeza não é a única, porém é a de melhor entendimento, compreendendo todas as alternativas possíveis de maneira que possa contribuir a flexibilidade e entendimento dos sentidos linguagem. Pois, o mesmo não é complexo, sendo possível o leitor se localizar no texto e encontrar seu universo linguístico.

#### 4.1 Textos humorísticos

Tem como intenção primordial provocar o riso mediante recursos linguísticos e/ou iconográficos que alteram ou quebram a ordem natural dos fatos ou acontecimentos, ou que deformam as características das personagens. Os recursos mais frequentes é a zombaria, a ironia, a sátira, a caricatura, o sarcasmo.

Entre os textos humorísticos, destacam-se as histórias

em quadrinhos cômicas ou historietas de humor que, estando amplamente difundidas em nosso meio social, já são aceitas e valorizadas nas aulas.

## 4.2 A História em Quadrinhos

Segundo Kaufman e Rodríguez (1995), as histórias em quadrinhos constituem uma das variedades mais difundidas da trama narrativa com base icônica: combina a imagem plana com o texto escrito, e os elementos verbais e icônicos integram-se a partir de um código específico. Este tipo de texto busca a participação ativa do leitor por via emocional, assistemática, anedótica, concreta.

Existem diversos tipos de historietas; um deles é a clássica historieta dos quadrinhos cômicos dos jornais, que se caracteriza por sua intencionalidade apelativa e por seu conteúdo humorístico. Em outras historietas, observa-se um domínio da função literária: são aquelas historietas em que se desenvolvem aventuras de guerra, histórias policiais, relatos românticas, de ficção científica.

Dentro da categoria das historietas com função apelativa, encontramos uma classe que está empregada com frequência no campo da educação para a saúde: é a historieta que expressa instruções para melhorar a higiene, prevenir enfermidades, orientar a população para o uso de determinados medicamentos.

O emprego da historieta com distintas intenções parte da premissa de que estes textos que combinam o linguístico com o icônico são mais aptos para transmitir mensagens a leitores pouco treinados na decodificação linguística.

A historieta humorística caracteriza-se por sua economia narrativa, uma vez que condensa o relato em poucas vinhetas. Linguagem econômica, frases muito curta, palavras ou construções que remetem a uma pluralidade de significado, poucos

personagens, caracterizados com traços sintéticos.

Kaufman e Rodríguez (1995) afirmam que estes tipos de textos recorrem à combinação pouco frequentes de significados metonímicos e a metáforas originais. Empregam símbolos icônicos convencionais para expressar sentimentos (um coração para o amor), efeitos de ações (estrelas ante um soco), emoções violentas (raios, cobras e caveiras para o insulto).

A especialização, ao mesmo tempo em que permite conhecer as normas que regem a produção das historietas, têm uma particular relevância para atribuir significados aos destinos elementos em jogo. As vinhetas relacionam-se à progressão temática: os balões encenam os discursos diretos das personagens, contêm o que estas dizem, pensam, murmuram, gritam; a localização dos balões tem relação com os turnos de palavra (lê-se primeiro o que está nos balões situados na parte superior, à esquerda); o corpo das letras relaciona-se com a ênfase que as personagens atribuem ao que dizem: a repetição das letras, sinais de pontuação, de exclamação, de interrogação. Os quadros em branco, os cinzas ou pretos; o lugar que ocupa o texto ou a imagem dentro do quadro, entre outros, são todos elementos significativos para compreender a mensagem.

Kaufman e Rodríguez (1995) abordam que as construções substantivas, adjetivas ou adverbiais, oração unimembres ou bimembres com predicado não verbal, quebra não deliberadas da sintaxe normal, ausência de conectores lógicos são alguns dos recursos usados com frequência para expressar ironia, a zombaria, o duplo sentido, o enfoque humorístico ou sarcástico da realidade.

## 5. As Tirinhas de Mafalda

### 5.1 O autor

Quino, pseudônimo de Joaquim Salvador Lavado, depois de frequentar a Academia de Belas Artes, começou a trabalhar com publicidade, cria em 1962 Mafalda, após mudar-se para Buenos Aires a pedido de uma agência publicitária. Mas o desenho foi rejeitado ficando engavetado por quase dois anos.

Segundo Quino (2006), ele foi o percussor da difusão pós-moderna na América Latina, num momento de grandes problemas sociopolíticos que a Argentina enfrentava em um período que ainda não se falava de pós-modernismo nos países Sul-Americanos. As histórias em quadrinhos de Mafalda criadas por esse desenhista pode ser um instrumento de crítica contra a ditadura que regia seu País e enquanto a pós-modernidade surgia, utilizando-se de personagens mirins, Quino propõe ensinamentos nas falas da turma de Mafalda, retratando como é possível pensar na origem da pós-modernidade, seus métodos imaginários e seu aproveitamento na criação da personagem.

### 5.2 A origem das tirinhas de Mafalda (de Quino)

As tirinhas da Mafalda de (Quino) surgiram no pós-guerra (1963), em Buenos Aires, quando uma agência de publicidade encarrega Quino, um desenhista com trinta e oito anos de intensa atividade profissional, já considerado um dos melhores humoristas argentinos, de criar uma tira cômica que sirva de publicidade disfarçada para uma firma de eletrodomésticos. Os protagonistas devem ser crianças e adultos de uma “família típica da classe média”, e no nome de um dos personagens deve se fazer alusão à marca dos eletrodomésticos, que começa com a letra **M** e **A**. O autor batiza a menina da família com

o nome Mafalda e lhe atribui o papel de *enfant terrible*, já consagrado na tradição das histórias em quadrinhos. O cliente da agência, porém recusa o plano da campanha, e Quino arquiva as poucas tiras desenhadas tornando-se.

Segundo Quino (2006), no ano seguinte, o jornal Primeiro Plana, na época, o mais importante semanário da Argentina, solicita ao desenhista uma colaboração regular satírica, mas que não se limite às habituais vinhetas. Ele retoma então a ideia da menina atrevida, o elemento mais vigoroso do projeto arquivado no ano interior, onde Mafalda estreia nas páginas do semanário e permanece por seis meses.

A publicação prossegue em março de 1965, num dos diários mais lidos do país, o El Mundo de Buenos Aires, onde eram publicadas seis tiras semanais. E com isso sua popularidade foi aumentando se estendendo para outras cidades. Então o autor resolve editar o primeiro álbum com tiras já publicadas em jornal. Mesmo seu um lançamento ruidoso, a primeira edição se esgota em doze dias. Inicia assim o chamado boom da Mafalda: nos vinte anos seguintes, os dez álbuns originais em Língua Espanhola alcançaram tiragens de milhões de exemplares. As tiras ultrapassam as fronteiras nacionais e tem início a publicação em jornais de outros países americanos.

Já em 1968, Mafalda é traduzida para outra língua: o italiano. Cerca de 30 tiras são publicadas numa antologia. Durante a campanha de lançamento ocorre a primeira aparição do personagem na Europa. Seguidamente são expandidos na Espanha e em Portugal, onde obteriam êxito nunca antes conseguido por quadrinhos estrangeiros,

Segundo Quino (2006), foi em 1971 que ouve a grande explosão onde foi publicada em várias línguas e países: as tiras são publicadas em inglês para jornais australianos, surgem em hebraico num diário israelense, em dinamarquês, em francês e em diversos jornais suecos e noruegueses. Na Finlândia aparecem álbuns para a venda em bancas. Surgem seus primeiros livros Alemanha Ocidental e na França.

Entretanto, em Buenos Aires, Quino, que há vários anos resiste a diversas propostas no sentido de apresentar Mafalda na televisão, firma contrato com uma produtora com o objetivo de produzir desenhos animados coloridos. A primeira produção consiste em 260 filmes de um minuto e meio, dando origem a outros 52 filmes com duração média de 5 minutos. E somente em 1981 que chega aos Brasil o lançamento dos primeiros livros da garotinha.

O desenhista transfere desse modo, as suas ideias confusas em questão de políticas sociais e culturais para a pequena menina Mafalda, mostra que ela tem sede de conhecimento, deseja estudar, pois no momento é analfabeta. Não consegue entender o que acontece no Vietnã, não sabe por que existem pobres, desconfia do Estado, mas tem receio dos chineses. De uma coisa ela tem certeza: não está satisfeita com o mundo a sua volta.

### 5.3 Mafalda (a contestadora)

Mafalda é o personagem das histórias em quadrinhos dos anos 60, presente na pós-modernidade ainda emergente na América Latina, um país repleto de contrastes sociais que, no entanto, nada mais quer torná-la integrada e feliz, algo que recusa, resistindo todas as tentativas.

Eco (1969, p. 16) afirma que

Se para defini-la usa-se o adjetivo “contestadora” não foi para seguir a moda do anticonformismo: Mafalda é realmente uma heroína “enraivecida” que recusa o mundo tal como ele é. [...] O seu questionamento constante mostra sua recusa em ser integrada no mundo adulto não ama e nem respeita, mas pelo contrário, ridiculariza, repudia e condena, reivindicando o direito de continuar a ser uma menina que não quer incorporar o universo adulto dos pais, mas como se observa a precocidade da menina, permite compreender melhor o mundo presente do que os mais velhos.

Esta menina de seis anos mostra ir muito além de sua idade, fazendo questionamentos em diferentes locais tornando-se um objeto da cultura de massa. É uma garotinha que como todas as outras, vai à escola, brinca com os amigos, viaja nas férias, faz perguntas como criança. Mas o que a difere das demais é sua preocupação com questões adultas e seus questionamentos que coloca os adultos em situações embaraçosas.

A garotinha critica o governo e certas futilidades femininas, que são representadas por sua amiga de bairro, *Suzanita*, cujo maior desejo é frequentar a alta sociedade argentina e doente de amor maternal, perdidas em sonhos pequenos e burgueses. O grupo que Mafalda pertence como líder é constituída por filósofos preocupados com o bem-estar social e cultural, como, *Miguelito*, *Filipe e Libertad*, tolerando também um aspirante ao alto mundo das finanças que é Manolito, este mostra a sua preocupação de tornar-se muito rico, tornando-se um exagerado capitalista de bairro convencido de que o valor essencial do mundo é o dinheiro. E, depois, os seus pais, resignados, que aceitaram a rotina diária (recorrendo ao paliativo farmacêutico do *Nervocalm*) e, além disso, vencidos pelo tremendo destino que fez deles os guardiões da Contestadora.

Ao se distanciar da racionalidade de certas tendências modernistas, a condição pós-moderna passa a atribuir grandes possibilidades ao homem de desligar-se de um mundo muito pequeno para um universo mais amplo, consentindo estas variações entre tempo e espaço, entre verdades imutáveis com as incertezas contidas nas poéticas imaginárias deste outro universo visual e textual, no qual podemos receber interiorizar e partilhar significados. O imaginário de Mafalda preenche essas reflexões, pois tem propostas de uma cultura comunitária, da importância que a personagem atribui a coletividade.

## 5.4 As tirinhas de Mafalda na categoria de pessoa

Nas Tirinhas da Mafalda encontramos a categoria de pessoa, pois segundo Benveniste (apud FIORIN 2005, p. 41) “a categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se torne discurso”, isso se dá por o *eu* ser oposição ao *tu* torna-se a condição do diálogo constituindo a pessoa e ela se constrói na reversibilidade dos papéis do *eu/tu*, para que a linguagem se torne possível é necessário que cada locutor se coloque como sujeito, remetendo a si mesmo como eu em seu discurso, estabelecendo outra pessoa, que não sou eu, ou seja, diferente de mim, tornando-se meu eco ao qual digo *tu* e que me diz *tu*.

Na linguagem há três funções, segundo Fiorin (2002), sendo elas: expressiva, apelativa e representativa, e o mesmo acrescenta mais três: fática, metalinguística e poética. Estas funções, segundo o autor, estão centradas em um dos elementos do processo de comunicação. As mensagens de cada texto não têm a mesma função, mas várias ou mesmo todas hierarquizadas, ou seja, há em cada texto uma ou mais funções predominantes e empregam procedimentos linguísticos e discursivos que produzem efeitos de sentido relacionados com as diferentes funções. A função predominante nas tirinhas de Mafalda é a emotiva, conativa, centrada no diálogo entre remetente e destinatário, e também a apelativa. Pois dá preferência aos seguintes procedimentos:

- Emprego da primeira pessoa – eu - Mafalda;
- Apresentação de qualidades subjetivas através de adjetivos ou advérbios,
- Uso de recursos prosódicos de prolongamento de vogais: *UHMMMMMMMMMMMM*
- Pausas:... DA SOPA EM CUBINHO!
- Acentos enfáticos, interjeições, exclamações: *MINHA NOSSA!!! O QUE EU FAÇO COM ISSO MAMÃE?*

Enquanto a função emotiva, geralmente na 1ª pessoa, cria principalmente os efeitos da subjetividade e de emotividade ou de presença ou proximidade do sujeito que relata não propriamente os fatos, mas o seu ponto de vista sobre eles, seus sentimentos e emoções sobre os acontecimentos e são voltados para os efeitos de sentidos das estratégias apontadas produzindo a interação com o destinatário - com a segunda pessoa, por meio de perguntas e respostas, procurando convencer ou persuadir, e de quem se espera como respostas, atitudes e comportamentos linguísticos ou não.

A função conativa, quase sempre na segunda, aparece muito o uso:

*do imperativo;*  
*do vocativo;*  
*da modalização dêontica;*  
*de estruturas de perguntas e respostas.*

Geralmente, esses recursos dentro do texto produzem os efeitos de sentido de interação do emissor e receptor e vice versa, dentro de um processo de comunicação, do qual procura convencer ou persuadir, e de quem se espera como resposta, atitudes e comportamentos sejam eles linguísticos ou imagéticos.

## 5.5 Análise das tirinhas da Mafalda

Foram selecionadas quatro (4) tirinhas para serem analisadas. Nelas, podemos identificar as ideias da personagem Mafalda, sempre voltadas para suas críticas à sociedade e as questões do mundo. E ao mesmo tempo, suas atitudes infantis condizentes a uma garotinha de seis anos de idade.

Os personagens se interagem utilizando-se dos recursos discursivos da linguagem verbal e não verbal, ou seja, a fala dos personagens nos balões e as imagens, formando todo um conjunto, sempre com o intuito de provocar no leitor um maior entendimento.

## PRIMEIRA

Ver em: Quino, *toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 377.

Nesta primeira tira, a interação acontece na rua em frente uma vitrine, onde Mafalda está em companhia da mãe. Aproxima-se um senhor muito educado, a cumprimenta, pergunta seu nome e se vai à escola. E a garotinha responde com toda a convicção: “Claro. E o senhor paga todos os seus impostos?” (no caso, é uma situação bem corriqueira na nossa sociedade, as pessoas não pagarem impostos, mesmo sendo obrigações).

Esta tirinha se classifica como informativa, pois Mafalda assume um discurso que não é seu (de uma garotinha de seis anos), e sim de uma pessoa questionadora e conhecedora de seus deveres enquanto cidadã, utilizando uma linguagem precisa e concisa do mundo real em que vive, e a interjeição – “claro” do quarto quadrinho sugere que a personagem confirma sua posição de maneira tão convicta em relação aos direitos e deveres, afirmando que está cumprindo seu papel na sociedade e quer saber se senhor faz o mesmo, deixando as pessoas sem fala.

No último quadrinho, ao analisar apenas a imagem do rosto desfigurado da mãe enquanto puxa a garotinha pelo braço, mostra nitidamente a desaprovação da atitude da filha revelando raiva e vergonha.

A imagem possibilita ao leitor um maior entendimento, revelando a mudança de alinhamento da mãe. Esta estratégia está ligada ao discurso, auxiliando a justificativa de tudo o que aconteceu anteriormente, com a intenção de provocar um desenquadramento dos personagens, na medida em que põe Mafalda contrariando o esquema de conhecimento de uma criança e a ruptura entre mãe e filha.

## SEGUNDA

Ver em: Quino, *toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 350.

Na presente tirinha Mafalda está relatando para alguém os acontecimentos da noite anterior manifestando seus sentimentos. Esta tirinha se classifica como expressiva, pois o comportamento de Mafalda se revela autoritário e questionador por meio da fala, principalmente ao observar as imagens do segundo e terceiro quadrinho, onde ela gesticula com a mão, apontando o dedo indicador. No primeiro quadrinho a ausência do pronome “*eu*”, considerando um sujeito oculto que é revelado pela desinência verbal “*espirrei*”, sugerindo a primeira pessoa do discurso. Já no segundo, ela faz alguns questionamentos e indagações, repetindo o pronome indefinido quem duas vezes, dando uma ênfase maior no segundo: - *QUEEEEEEEEM?*

A garotinha também tem comportamentos infantis, como ciúme do carro do pai e interage com o carro falando. Nesta tira estão presentes as três pessoas do discurso, no caso *EU* – a Mafalda; *TU* – o carro do pai e *ELE* – o pai. Sempre a primeira pessoa falando.

Somente no terceiro quadrinho se revela quem é a terceira pessoa do discurso, no caso seu pai, e no quarto, a segunda pessoa que é representada pelo carro. Nesta análise sugere um

monólogo, pois, a sua fala dela se dirige a um objeto, no caso o carro, se excluindo de si mesmo a reciprocidade mostrando ao leitor toda a sua indignação, raiva, pois a fala vem negritada, com letras bem maiores e o ponto de exclamação no final.

A onomatopeia “UHMMMMMMMMMM!” (a garota mostrando língua) do quarto quadrinho faz com que a garota expresse seus sentimentos de ciúme (característica bem infantil de filhos terem ciúmes do pai) deixando evidente a função expressiva, e desperta no leitor a intenção da criança em não querer dividir o amor do pai. Por meio desta marca que se manifesta no texto e na imagem, ou seja, a linguagem verbal e não verbal e da expressão, contribui para uma formação de entendimento único – o ciúme.

### TERCEIRA

Ver em: Quino, *toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 16.

Observa-se nas tirinhas acima que, quando Filipe aproxima-se de Manolito comenta sobre as notas de dinheiro, ele lhe diz que são lisinhas, pois são “*wash and wear*”<sup>4</sup>, Manolito não concorda e fala que elas são assim porque são “*Best-sellers*”, há nesse momento uma discussão a respeito desse assunto.

No quinto quadrinho, Filipe chega à Mafalda e começa a falar sobre o dinheiro que tem mais impressão do que qualquer outra coisa, perguntando se ela sabia disso. A personagem Mafalda responde desanimada “*não*”, mas Filipe, no sexto quadrinho insiste, utilizando o discurso de Manolito que elas “*são o ‘Best-Seller’ do ano!*” e Mafalda, no sétimo quadrinho, com um tom de sarcasmo, pergunta se o homem que aparece nas notas é o James Bond.

4 Wash and wear - lavar e passar, ou seja, o dinheiro é lavado e passado para ficarem lisas.

Podemos classificar as tirinhas como um texto Literário, pois elas se classificam nessa estrutura porque sua sequência faz referência a livros e, a sua imagem produz uma intencionalidade figurada, pois faz a seguinte comparação: *o dinheiro tem mais impressões do que os livros*, ao utilizar essa comparação “*do que*”, mostra que o livro deve vir em primeiro lugar, e assim passa a assumir um discurso que não é o seu. Ao mesmo tempo faz com que o leitor passe a analisar o significado dessa linguagem no nono e décimo quadrinho, quando Filipe fala sobre a impressão de dinheiro e que passa a ser uma monstruosidade, mas “**ALGUM DIA A CULTURA SERÁ MAIS VALORIZADA DO QUE DINHEIRO!**”. Observa-se nesse momento uma alteração na voz de Filipe, que fala para todas as pessoas que estão próximas escutar, a respeito dos livros que trazem uma cultura e que devem ser valorizados. Nesse momento, Mafalda encontra-se atrás de Filipe com um olhar de indignação.

Assim que Filipe termina de falar, no décimo primeiro, Mafalda o critica dizendo “*será que as suas idéias não são um pouco ingênuas, Filipe?*”, ou seja, ela quis fazer com que ele reveja seus conceitos para que não seja um comunista. Na fala de Filipe na tirinha anterior deixa clara a ideia de comunismo na expressão “*algum dia*”, pois exprime a esperança de que o futuro será melhor.

Na décima segunda tirinha, há uma alteração da voz do personagem Manolito, quando chega e fala à Mafalda e a Filipe “**INGÊNUAS, NÃO! SÃO PERIGOSAS!**” ele utiliza a interjeição para dar ênfase ao falar que as ideias do mesmo não são apenas ingênuas e sim perigosas, pois se o governo poderá passar a investir o dinheiro em livros e o povo vai começar a dar mais valor à necessidade da sociedade em que vive, deixando de se preocupar consigo mesmo. E assim passarão a ser mais críticas, exigindo do governo melhorias em sua condição de vida. Na fala de Manolito, quando utiliza o termo “*são*” ele corta o direito de resposta de Mafalda e Filipe, falando que as ideias são perigosas e acabou.

## QUARTA

Ver em: Quino, *toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 352.

A presente tirinha se refere ao que acontece em nossa vida diária apresentando características sociocomunicativas constituindo um conjunto ilimitado de designações concretas determinadas por seu estilo e conteúdo.

Ela se classifica como apelativa porque, no decorrer do diálogo de Suzanita e Mafalda, no segundo quadrinho, Suzanita passa a conversar sozinha, mostrando seu estado de ânimo e afetos para com Filipe, planejando a forma que irá contar o que aconteceu com as revistinhas de Filipe, observamos este momento na sua frase **“Droga! Justamente com o Filipe, que é tão bonzinho!”**

Suzanita passa a utilizar o recurso de sedução, atuando de uma determinada maneira para fazer com que o receptor da mensagem passe a acreditar e admitir como verdadeiras a suas premissas, ou seja, seus argumentos. Observa-se esse momento no terceiro quadrinho em que ela fala **“Vou jurar para ele que as devolvi, é claro!”**

No final da tirinha há uma incoerência na fala de Suzanita à Mafalda, na frase **“ou você quer que além das revistas eu perca a dignidade?!”**, pois, dignidade significa qualidade daquele que tem ideias ou sentimentos elevados e nobres, que se manifestam nas palavras e nos atos, inspirando consideração e respeito, enquanto Suzanita a utilizou, no fato de pretender justificar a não devolução das revistas ao dono com uma mentira e afirmar que agiria assim para manter a sua dignidade.

## Considerações finais

A partir das ancoragens instituídas ao longo do ensaio, pode-se comprovar pelas imagens, que a personagem atua como criança em todas as suas tirinhas, mas passa a ter comportamentos como se fosse adulta, no que se refere ao jeito com que se posiciona e do modo como divulga a sua fala pelo uso de associações, rejeições semânticas, uso do imperativo, da interjeição.

Os textos humorísticos apresentam recursos como zombaria, ironia, sátira, caricatura e o sarcasmo, todos são utilizados para provocar riso ou deixar o leitor mais crítico ao analisar as tirinhas. As historinhas são curtas, tem como fundamento imagens e textos representativos, com temática precoce e incrível. Quando se usa as imagens, caracteriza a fala por meio das expressões faciais da Mafalda, do local em que se encontra, denomina-se pelos objetos presentes.

Partindo desses critérios de escolha de textos, os gêneros de quadrinhos são de interesse dos alunos porque interligam o texto com a imagem, ampliando assim compreensão do fato ocorrido, também a linguagem é de fácil compreensão.

Dessa forma, nota-se o papel importante que as histórias em quadrinhos desenvolvem no processo de ensino/aprendizado, onde elas aumentam a motivação dos alunos para o conteúdo das aulas, aguça a curiosidade e desafia o senso crítico do aluno, além da valorização vocabular.

O texto procurou assinalar noções relevantes dos estudos sobre a enunciação, especificamente de Benveniste, para a formação do professor de língua Portuguesa. Valoriza-se que o entendimento de língua e linguagem, de sujeito e de sentido apresentados só podem colaborar positivamente para o educador e sua prática pedagógica. Isso deve ser uma constante preocupação do homem, independentemente de sua área de atuação.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hulcitech, 1999.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1991.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

ECO, Humberto. Mafalda, o sobre el rechazo. Trad. Marcelo Ravoni In: RAVOM, Marcelo (Org). *El mundo de Mafalda*. Barcelona: Lúmen, 1992.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à lingüística*. São Paulo: Contexto, 2002.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAVADO, Joaquin Salvador (Quino). *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, Ângela Paival. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais e produção linguística*. Universidade de Brasília. Disponível em: [http://www.scribd.com/word/full/2237434?access\\_key=key-ehesir-60k1ke2hdwegj](http://www.scribd.com/word/full/2237434?access_key=key-ehesir-60k1ke2hdwegj) Acesso em: 22 mar. de 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

Costa VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Ática, 1994.

Van DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2000.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina. (Org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino*. Vol. II. São Paulo: EDUC / FAPESP, 2007.

*Versão final*

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

## CAPÍTULO V

# A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO SISTEMÁTICO DO APRENDIZADO E DO GOSTO PELA LEITURA NA FASE INFANTOJUVENIL

*Celso Ferrarezi Junior*

---

### **Introdução**

É consenso nacional que o Brasil é um país que lê pouco. Não há como fugir dos dados que dão conta de que, na média, o brasileiro lê menos de um livro por ano, enquanto há países em que essa média se aproxima de dez livros anuais por habitante. Pesquisa recente divulgada em telejornais de todo o país apontou para o fato estarrecedor de que cerca de metade da população brasileira com cerca de quarenta anos de idade nunca comprou um livro na vida. Isso, é claro, se reflete na qualidade geral de nossa educação e, por que não, na qualidade geral da vida de nosso povo. Muitas das barbaridades a que assistimos diariamente na TV não ocorreriam se tivéssemos um povo mais educado, mais leitor.

Porém, essa responsabilidade pela transformação das crianças em gerações de leitores críticos tem sido indevidamente depositada de forma exclusiva sobre os ombros das escolas básicas, especialmente das escolas públicas. Isso se dá, entretanto e infelizmente, de forma indevida e sem as devidas políticas públicas de acompanhamento e suporte. Pior ainda

é constatar que essa responsabilização da escola ocorre sem que haja qualquer política pública consistente de orientação e incentivo à leitura no ambiente familiar. Da mesma forma, embora a legislação seja profícua na área, não há políticas públicas verdadeiramente consistentes na direção de uma integração entre a escola e a família, de maneira que as ações de uma são, quase sempre, independentes, e, às vezes, contraditórias em relação às ações de outra. É óbvio que isso dificulta demasiadamente a formação de novos leitores.

O presente texto, com base nisso, tratará do tema da leitura no ambiente familiar, abordando a importância do exemplo, da biblioteca familiar, das experiências multimodais e como essa experiência familiar se transporta, posteriormente, de casa para escola. Porém, antes de iniciar nossa discussão sobre a importância da família nesse processo, quero desenvolver um pouco a ideia da importância da leitura para uma pessoa, especialmente da leitura como elemento de desenvolvimento estético do indivíduo.

## 1. Nosso relacionamento com a leitura

Ao longo de minha carreira, tenho me referido, várias vezes, à arte como um elemento existencial e quero explicar melhor isso agora. Quero focar, em relação à arte, especialmente a Literatura, o que cria a uma ponte obrigatória com a leitura.

A arte não é um elemento externo ao ser humano. Por mais que a arte assuma um agregado ideológico ou formal, ela é um construto existencial, parte da própria organicidade dos seres vivos. A atração estética entre os animais, as formas de construir, as representações “teatrais” dos machos em época de reprodução, entre outras coisas, têm sim uma função pragmática, mas demonstram que há muito de existencial no fator estético.

A contemplação do belo no homem é aprimorada pela capacidade de promover sistematizações e assistematizações que nem sempre são visíveis – aos nossos olhos – nas ações dos outros animais. Mas, nem por isso, essa nossa relação com a beleza é menos existencial. A mera constatação de que a preocupação estética existe em todos os grupos humanos conhecidos e até nos homens de vida isolada é demonstração clara dessa natureza existencial. A noção de beleza e nossa relação com essa noção existem dentro de nós: fazem parte de nós. Aprofundemo-nos nisso.

### Quatro Terços

Desde a sistematização das áreas do cérebro humano pelo Dr. Leukel<sup>5</sup>, sabe-se com precisão que quatro terços da massa cerebral humana estão diretamente relacionados a funções que podem ser tipicamente consideradas como estéticas. O outro quarto responde por funções lógicas ou meramente biológicas. A despeito disso, seguindo-se a tradição grega, o raciocínio lógico, há muito, tem sido considerado como a função cerebral mais importante, agregada à memória de dados objetivos.

Mais recentemente, Gardner<sup>6</sup> sistematizou essa constatação biológica em forma de uma teoria educacional. A linha de pensamento era espantosamente óbvia: um ser que tem quatro terços de sua massa cerebral ligada à estética não pode ter como exclusiva a inteligência lógica. A partir daí, o mundo começa a entender melhor e a aceitar as “novas inteligências”. Basicamente, no início de sua teorização, Gardner fala da existência das seguintes inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista,

5 Francis Leukel. *Introduction to Physiological Psychology*. Saint Louis, USA: C.V. Mosby Co., 1968.

6 Howard Gardner. *A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

pictórica e pessoal<sup>7</sup>. Oito tipos básicos de inteligência. Um exclusivamente lógico. Sete com vínculos estéticos. Sete contra um. Isso é um dado existencial. Depois disso, autores têm discutido a estética da lógica e mostrado que também a dimensão lógico-matemática tem sua beleza, sua estética própria, capaz de despertar a sensação do belo no homem. Ou seja: tudo o que fazemos ou somos capazes de pensar tem uma dimensão estética.

A assombrosa aceitação da sistematização de Gardner pode ser encarada como um gesto de rebeldia à ditadura da Lógica: finalmente a intelectualidade mundial libertava-se do estigma de que os físicos e matemáticos são gênios e que os artistas são imbecis de carteirinha, além de desocupados. A genialidade artística antes atribuída à mera “inspiração sobrenatural” – ou mesmo à loucura – ganhou estatuto de ação inteligente.

A teoria de Gardner permitiu, ainda, uma outra constatação interessante: não há equilíbrio psicossocial humano possível sem o desenvolvimento das inteligências ligadas à dimensão estética. Agora, fica claro entender porque nossas escolas e universidades têm sido grandes e eficientes centros formadores de desequilibrados. Nossos alunos passam um período de quase vinte anos, do pré-escolar à graduação, trabalhando um quarto do cérebro com raciocínio lógico e memorização e deixando todo o restante de molho em sal grosso. Grande parte da violência social e da necessidade da multiplicação dos consultórios psicológicos e psiquiátricos é encontrada também aí. Igualmente, a multiplicação das igrejas encontra boa explicação na necessidade existencial do homem em desenvolver sua dimensão estética, visto que as igrejas, desde suas construções e ornamentações, sua música e oratória até seus rituais são instituições marcadamente estéticas.

---

7 Cf. idem.

Essa necessidade existencial de desenvolvimento estético do homem, necessidade que, como vimos, tem fundamento orgânico, permite sistematizar alguns fatores de importância da arte em nossa vida. Isso visto, podemos, a partir de agora, falar essencialmente da Literatura.

## 2. Importância da literatura

Como vimos, a arte importa, principalmente, por ser existencial. Seu desenvolvimento responde a uma necessidade orgânica do homem e permite um desenvolvimento muito mais harmônico do intelecto do que o permite uma formação lógico-matemática positivista ao modo da escola brasileira tradicional. A Literatura, como uma forma de arte, segue os mesmos princípios.

Esse desenvolvimento intelectual mais equilibrado expande horizontes de inteligência e permite uma reconstrução de valores que não é possível apenas com o ensino e com a prática do pensamento exato, como veremos adiante. Mas, neste ponto, cumpre dizer que a Literatura importa mais e mais na medida em que fizer parte das vivências humanas sempre, desde o momento em que nos depararmos com o primeiro versinho cantado por nossa mãe para que possamos dormir até o último momento de nossa existência.

Por essa razão, a meu ver, a Literatura deve ser encarada como uma “experiência” na vida e não como um apêndice sem valor. O contato com a Literatura é não somente um recrear, mas principalmente, um recriar. E isso permite que se assuma que o recrear também é parte da existência e não algo apenas para as horas de folga. Muito mais do que isso, porém, isso permite enxergar que a Literatura só existe quando aquele que tem contato com ela a reconhece como arte, a experimenta como arte e se torna sujeito em sua construção. Por isso, entre outros fatores, a maioria de nossos alunos odeia a leitura, especialmente a Literatura: porque não são ensinados a vê-las

como parte de suas vidas, como algo importante, e, tampouco, a sentir esse material como prazeroso, mas têm esse ensino sempre relacionado a obrigações maçantes e enfadonhas, apresentadas na escola como sendo menos importantes do que, por exemplo, a gramática e a aritmética.

Vale lembrar que a Literatura tem vida como construto social apenas se considerado seu agregado ideológico. Fora disso, ela tem vida existencial na natureza humana, seja nos repentes dos nordestinos nas praças, seja no mais refinado romance de Dostoiévski.

Porém, importa ressaltar que o que define a Literatura não é a mera preocupação estética. A preocupação e a habilidade do trabalho estético permitem mensurar níveis no resultado artístico, que são sempre relativos, é óbvio. Mas, o que define a Literatura é o fato de ela ser uma construção estética intencional – e, portanto, inteligente - por um sujeito. Quanto menos o construtor é sujeito de sua obra, menos arte existe nessa obra, pois a arte é, em essência, a revelação do sujeito propositadamente criada por esse mesmo sujeito. Não pode haver Literatura sem sujeito, uma vez que a imitação não-por-sujeito pressupõe analogia, a analogia pressupõe Lógica e a Lógica não pressupõe a arte.

Da mesma forma, a Literatura de um concretiza-se como Literatura do outro quando – se e somente quando - o outro sujeita o escrito ou a fala literária do um. Aí também há grande importância na Literatura, pois nela se revelam os sujeitos. É fácil dizer que a moeda deve desvalorizar-se em função de leis lógicas de mercado, mas é impossível convencer que os versos que criei seguem a leis lógicas de uma poética. São meus versos, eu os criei, sou o sujeito deles e obrigado a assumir sua dimensão artística. A Lógica oculta os sujeitos, a arte os revela.

O que ocorre nas escolas brasileiras, então, que nossos estudantes não sentem prazer na leitura e, especialmente, não sentem prazer na leitura literária? Podemos elencar várias causas que aqui dispensam maior explicação:

- a. o ensino lógico e mnemônico da Literatura é o padrão comum adotado;
- b. assim, a Literatura é ensinada e não vivenciada;
- c. por não ser vivenciada, a Literatura é sempre não-por-sujeito;
- d. por ser não-por-sujeito, a Literatura não assume um valor existencial;
- e. por não ter valor existencial a Literatura se transforma em mero exercício escolar e, no máximo, assume a função de um exercício chato e bobo sem maior valor;
- f. o resultado é que o conceito de valor artístico se perde. A Literatura – e os escritores – viram coisas não essenciais que se deve tolerar porque o sujeito-professor, o outro, assim determina e seu estatuto social o permite.

As consequências são notáveis: coloque um famoso economista em um auditório e haverá centenas de intelectuais que pagarão milhares de reais por uma palestra; coloque um poeta na mesma sala e cobre cinco reais por pessoa que, certamente, haverá quem diga que *a arte e a cultura deveriam ser de graça...* Este comportamento reflete a concepção de arte – e de Literatura – como elemento não existencial, não necessário ao homem, sem valor objetivo.

Outra questão que se deve colocar em pauta é que o contato com a Literatura que a escola brasileira proporciona a seus estudantes não segue o que tenho chamado de *fases de construção do sujeito estético*. Assim como na construção do sujeito lógico e do sujeito social, há distintas fases na construção do sujeito estético que precisam ser respeitadas. Creio que não há grandes problemas teóricos em classificar didaticamente essas fases em três: prazer, intuição e formalismo.

## 2.1 Prazer

O primeiro contato com a Literatura não precisa ter – e chego a afirmar que não deve! – intermediações e tampouco explicações. Ao aprendiz basta achar bonito. Falamos de ativar na mente o senso de beleza; de gostar de algo simplesmente porque se gosta. Nada de “por que esse texto é bonito?” ou “o que o atrai nessa poesia”?

A criança de colo que gosta de um brinquedo e despreza outro pratica esse tipo de contato estético. Quando o tio gordo entra na sala vestido de Papai Noel e a criança entra em pânico diante daquela materialização vermelha de Bicho-Papão, também pratica esse contato estético espontâneo. Ninguém conseguirá tirar dela uma explicação lógica das causas que a apavoraram e, tampouco, convencê-la com argumentos consistentes que aquilo é bonito. O homem que para diante de um pôr-do-sol, sem palavras, atônito com a beleza que emana de cada raio de luz, também vivencia esse tipo de experiência. E aí não importam as causas da beleza; importa a existência da beleza.

A escola brasileira pula essa fase. Em nenhum momento do programa didático tradicional a criança tem contato espontâneo com a Literatura. É impensável algo como trazer um livro para a sala e: “Quem gostaria de ler este livro? Quem achou bonito? Muito bem. Quem achou feio? Muito bem também.” A tradição é outra: “Olhem. Por que ele é bonito? O que ele significa? Expliquem! Façam uma redação sobre o livro, valendo nota [...]”

O resultado é que a criança trabalha numa série de perguntas como esta com alguns pressupostos que lhe tiram o direito de ser sujeito:

a. “Por que ele é bonito” pressupõe que o livro “é” bonito e que se você o acha feio é porque não está dando conta de enxergar mais algum ponto do conteúdo, da mesma forma que não sabe dividir por três. Mais do que isso, pressupõe-se que

há um conceito preexistente de beleza, que deve ser reconhecido ali, memorizado e repetido. Ainda mais funesto, é ver que essa pergunta pressupõe que a Literatura existe sem sujeitos pois é do tipo de conhecimento de uma só resposta que não prescinde de fórmulas interpretativas lógicas e perenes.

Podemos ver isso claramente no trato com a poesia. O professor apresenta aos estudantes um fragmento de obra e sentença: “interpretem”. O aluno cai na besteira de dizer o que pensa sobre a poesia e ouvirá “não é assim que se interpreta este texto!” Absurdo, mas comuníssimo. Entretanto, é mister que essa prática seja alterada. Se estamos lidando com um texto artístico, o aluno tem - mais do que um direito - a necessidade existencial de tornar-se o sujeito daquele texto, de recriar seu sentido e de dar-lhe o valor artístico que bem entender. Somente isso poderá trazer-lhe prazer estético. O jogo de relações de sentido desenvolvido nesse processo é o responsável maior pelo desenvolvimento do prazer com a Literatura – o que vale para as outras artes. E nem sempre – aliás, muito poucas vezes – esse jogo de relações é logicamente exprimível.

Antes de desenvolver nos estudantes o prazer pela Literatura, é pura perda de tempo tentar avançar de fase. Se a escola conseguisse, ao menos, desenvolver isso, faria muito mais pela humanidade do que ensinando a tabela periódica dos elementos químicos, o movimento uniformemente variável, a oração substantiva completiva nominal reduzida de infinitivo...

## 2.2 Intuição

Quando sente prazer pela Literatura e, por isso mesmo, torna-se sujeito dela, o homem dá-se o direito de intuir sobre a obra artística. Aí - e só aí - ele está capacitado a começar a atribuir causas aos efeitos que lhe dão prazer. Então, ele começa a dizer coisas como “eu acabaria esse livro de forma diferente”,

“eu daria outro nome para essa Maria”, “eu teria deixado esse sujeito ganhar na loteria para ficar rico na história”. Todas essas afirmações demonstram que o espectador tornou-se vivenciador, sujeito da obra, atribuindo-lhe sentidos, mas também intuindo sobre as causas desses sentidos, dando-se o direito de modificar, de recriar a obra artística, mesmo que apenas em sua mente.

Lembro-me de meu primeiro contato com Rei Lear, de Shakespeare. Um horror! Manti-me distante da obra e não conseguia opinar além de “não gostei”. A segunda leitura, porém, foi mais prazerosa. Nela, permiti-me dizer que Shakespeare poderia ter mudado os destinos de Lear se, num dado momento o fizesse conversar com um bom conselheiro, ao invés de um servo pessimista. A história de Lear, a partir daquela descoberta, estava sujeitada aos meus desejos, pois agora eu me dava o direito de reescrever o Rei Lear. Apropriei-me da obra. Como escreveu Quintana<sup>8</sup>:

*Qualquer ideia que te agrada,  
Por isso mesmo... é tua  
O autor nada mais fez do que vestir a verdade  
Que dentro de ti se achava inteiramente nua...*  
(QUINTANA, 1987, p. 124).

### 3. Formalismo

O último passo no contato com a Literatura, que só deve ocorrer se os dois primeiros forem rigorosamente cumpridos, é ser capaz de perceber que nossas intuições conduzem à possibilidade de sistematizar uma técnica de construção inteligível e manipulável. Nessa fase, o estudante consegue enxergar o trabalho do escritor na construção dos versos, no sistema

8 Mário Quintana. *Poesias*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

rítmico, na metrificação, no esquema de rimas, na escolha vocabular. Nessa fase o estudante é hábil para enxergar beleza na construção do romance, na cronologia, na escolha dos nomes dos personagens etc.

Mas, essa uma fase muito avançada no trato com a Literatura. Gostaríamos, sinceramente, que nossos alunos universitários fossem capacitados a sentir prazer estético formal. Mas como isso é possível se as duas fases anteriores foram queimadas na época da Educação Básica?

Desde muito cedo, ao listar características, ou querer ensinar teoria do verso, ao fazer decorar datas de publicação de livros e nomes de autores, a escola brasileira tenta, em vão, introduzir nossas crianças diretamente na fase do prazer formal. Uma violência por si só, essa tentativa é seguida da prática de avaliar o prazer do aluno em relação à obra literária: se gostou é porque é inteligente; se não gostou, um caso perdido. Como quer ser inteligente, o aluno é conduzido a assumir, logo de cara, uma postura lógica diante do livro, o que destrói a natureza da arte e violenta a organicidade estética do aluno. Associem-se a isso as ideias de que nossa Literatura não é nossa – porque é cópia das vanguardas europeias –, de que nossa língua é muito difícil, por isso não é boa, de que só há um tipo de inteligência, de que a Lógica é mais importante do que a Estética etc., e fica bem fácil entender porque nossas crianças têm uma concepção equivocada da Literatura e de sua importância.

O nível formal de prazer estético é o mais abstrato de todos. Permite encontrar beleza, como disse anteriormente, até na estética de uma fórmula matemática ou na de um argumento lógico. Aí a Estética suplanta a Lógica, pois adentra seus domínios enquanto o contrário é impossível. A arte logicizada deixa de ser arte; a Lógica esteticamente avaliada, não deixa de ser Lógica. Mais: o trato estético da Lógica reforça seus estatutos e dá-lhe uma força que, sozinha, ela não tem para impressionar o espírito humano.

O nível formal de prazer estético somente deveria ser tratado no período escolar superior. Que maravilhoso serviço estaria a escola básica prestando à nação em desenvolver os níveis de prazer estético natural e o de avaliação intuitiva de nossas crianças. A equilibração das mentes infantis seria sobremodo propiciada e a fábrica de desequilibrados em que se converteu a escola brasileira retomaria seus rumos corretos de forma que a escola voltaria a ajudar no desenvolvimento nacional. Entretanto, para meu estarecimento, o contrário é o que vejo. Cada vez mais Lógica, cada vez mais memorização, cada vez mais informatização de dados, cada vez menos música, teatro, lírica, plástica, Literatura. Fala-se de dezenas de eventos científicos, feiras, congressos e simpósios para cada um ou outro evento artístico.

A grande maioria das escolas brasileiras, ao invés de incentivar o ensino da arte em geral – e, especificamente, da Literatura - em uma tentativa de equilibrar a desigual luta entre o quarto de miolo humano que acolhe a Matemática, a Física, a Química, a teoria lógica da linguagem, a Geografia e a História, a Biologia, entre outras disciplinas – todas só e devidamente e memorizadas – e os três quartos de miolo que aguardam seu desenvolvimento pelas vias estéticas, impõe um trato Lógico também à arte, que deixa, portanto, de ser arte! Assim, os três quartos “mais humanos” do nosso cérebro ficam, novamente, de molho na salmoura.

A tradição filosófica ocidental, desde Aristóteles, tem contraposto a Lógica à Estética, sobrevalorizando aquela e desprezando esta. O resultado na humanidade é plenamente visível. Nunca em nossa história, os professores de artes foram tão necessários. Nunca precisamos tanto de verdadeiros artistas que nos propiciem a equilibração mental de que carecemos. Os professores de Educação Artística e de Literatura deveriam orgulhar-se de sua importância para a sociedade atual. Mas, parece que nosso sistema educacional está ainda bem distante dessa compreensão da importância existencial da beleza na vida humana.

### 3.1 O camelo, o leão e a criança

Uma de minhas passagens preferidas de “Assim Falava Zaratustra”<sup>9</sup> é a parábola das três transformações do espírito humano. Vamos a alguns trechos centrais dela:

Três transformações do espírito vos menciono: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão e o leão, finalmente, em criança.

Há muitas coisas pesadas para o espírito, para o espírito forte e sólido, respeitável... e ajoelha-se como camelo e quer que o carreguem bem.

O espírito sólido sobrecarrega-se de todas coisas pesadíssimas; e à semelhança do camelo que corre carregado para o deserto, assim ele corre pelo seu deserto.

No deserto mais solitário, porém, se efetua a segunda transformação: o espírito torna-se leão; quer conquistar liberdade e ser senhor no seu próprio deserto. Procura então o seu último senhor; quer lutar pela vitória com o grande dragão. Qual é o grande dragão? “Tu deves”, assim se chama o grande dragão; mas o espírito do leão diz: “Eu quero”.

Meus irmãos, que falta faz o leão ao espírito? Não bastará a besta de carga que abdica e venera?

Criar valores novos é coisa que o leão ainda não pode; mas criar uma liberdade para a nova criação, isso pode-o o poder do leão.

Para criar a liberdade e um santo NÃO, mesmo perante o dever; para isso, meus irmãos, é preciso o leão.

Conquistar o direito de criar novos valores é a mais terrível apropriação aos olhos de um espírito sólido e respeitoso.

Dizei-me, porém, irmãos: que poderá a criança fazer que não haja podido fazer o leão? Para que será preciso que o altivo leão se mude em criança?

A criança é a inocência e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação.

*Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o seu mundo.* (NIETZSCHE, 1985, p. 34-35).

Muito me impressiona, nesta parábola, a facilidade com que podemos criar uma analogia entre ela e o tratamento da Literatura no Brasil, uma analogia com nossa “educação literária” tradicional.

O homem tem, indubitavelmente, sido condicionado, nos últimos séculos, a aceitar coisas pesadíssimas como, por exemplo, o conjunto de valores sociais que considera natural a existência de pobres e ricos, ignorantes e cultos, como a indefectibilidade dos intelectuais de todos os tempos, como a superioridade da Lógica e da Razão (seja lá o que forem essas coisas...), entre outras. Temos sido, como homens, condicionados à vida de camelo. Nas palavras de Nietzsche, como a “besta de carga que abdica e venera”.

É preciso que tenhamos a força do leão para proclamar um “santo não” que nos liberte dessa condição. Mas que força pode ser esta se não a própria Lógica que constata que o caminho que trilhamos é de provável ruína? Que força se não a Lógica que permite ver com clareza os efeitos dessas causas as quais - cega mas não despropositadamente - vêm sendo construídas nos últimos séculos? A Lógica é o leão. Mas o leão não pode construir novos valores, porque isso não é de sua natureza. Ele sempre será um matador de inimigos, implacável.

Ninguém tente reconstruir o mundo pela Lógica. Seria perda de tempo, pois chegaria aos mesmos resultados atuais. A Lógica explica – e, muitas vezes, defende! – a pobreza dos países subdesenvolvidos, explica a miséria quase absoluta de quatro quintos da população mundial, explica a globalização, explica a chamada nova ordem mundial. É da natureza

da Lógica explicar. É pela Lógica que subsistem a economia mundial, a Ciência moderna e os conflitos humanos. É preciso uma criança.

Essa criança – “a inocência e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação” – é a Estética, a arte – e assim, também, a Literatura.

A Estética pode condenar a nova ordem mundial porque pode criar novos valores. Isso ela pode fazer porque não está preocupada com o curso lógico das coisas e tampouco com o custo-benefício das ações; pode perdoar as dívidas dos países, porque é *a inocência e o esquecimento*; pode destruir fronteiras e juntar povos, porque é *um novo começar e uma roda que gira sobre si*; pode mudar os rumos da humanidade porque é *um movimento*. Somente a Estética tem o poder de constituir-se sobre novos valores e de constituir, assim, *uma santa afirmação*. Esta é a resposta à pergunta de Nietzsche: o que a criança pode fazer que o leão não pode é *reconstruir*. Essa é a real importância da arte: reconstruir. Essa deveria ser a maior importância do ensino de Literatura nas escolas: permitir um reconstruir na vida das crianças. Mas, o que vemos é o contrário: não se reconstrói nada. Sequer se consegue construir algo que não seja aversão pela Literatura. Aí reside minha profunda indignação com o que se tem feito historicamente e que se faz hodiernamente com a arte em nossas escolas e academias.

Penso que assumir uma visão existencial da Estética – e, por conseguinte, da Literatura, como forma de arte – é uma das poucas maneiras viáveis que possuímos de mudar alguma coisa na ordem atual das coisas. É imperativo que as academias brasileiras assumam essa responsabilidade. Ao que, aqui, chamei de processo de equilibração, não consigo atribuir outro agente motivador que não as universidades e escolas.

Creio que apenas um sistema educacional que se preocupe com os três quartos de cérebro que temos sido obrigados a guardar em sal grosso durante os últimos séculos terá condição

de alterar alguma coisa. E essa alteração constitui-se sempre e necessariamente como um “santo não” à ordem atual. Logo, a imobilidade nacional nessa direção nos assegura que há uma gigantesca resistência daqueles que se satisfazem com o atual estado das coisas.

Isso tem uma implicação importantíssima: a escola e a universidade, sozinhas, não darão conta de vencer essa batalha sem a ajuda maciça da sociedade. Aí entramos na dimensão do lar, do local de residência da criança, em que ela passa a maior parte de sua vida infantojuvenil.

Fica evidente que a família, seja ela como for em sua conformação, tem papel crucial no desenvolvimento da leitura e do gosto da leitura pela criança, de maneira a proporcionar a cada pessoa uma experiência realmente existencial com a Literatura. Aqui entramos no tema específico de nosso texto. Finalmente, chegamos em casa.

#### **4. A importância do exemplo nos anos iniciais de vida da criança**

Defendo que a família tem grande responsabilidade no processo de formação de crianças leitoras. Assim como a criança aprende em casa a importância do respeito, da ordem, da higiene e das regras de convivência básica, é em casa também que ela aprende que a leitura precisa fazer parte de nossa vida como a respiração e a alimentação.

A constituição brasileira e a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dividem a responsabilidade da formação das novas gerações entre a família e a escola. Entretanto, é evidente que a deterioração atual da estrutura familiar convencional, sem que se tenha tido tempo de substituir essa estrutura por nada muito coerente até agora, obrigaria o Estado a atuar por meio de políticas públicas que reorientassem a família em aspectos básicos como a saúde e a educação.

O que se vê, porém, é que, uma vez que as questões de saúde pública são imediata e demasiadamente onerosas para o Estado, programas nacionais como “Saúde da Família” e “Médico da Família” são presentes no ambiente social e levados a efeito sistematicamente pelo Governo Federal e pelos governos regionais e locais. Entretanto, ao que parece, como não se tem a dimensão do ônus de uma educação de baixa qualidade na forma de gastos imediatos do governo, como a baixa educação é de difícil quantificação em termos de prejuízos aos cofres públicos e, de forma mais ampla, ao futuro da nação, não se veem políticas públicas voltadas para a educação sistemática em ambiente familiar, especialmente no que tange à leitura.

A boa leitura abre os horizontes da pessoa e isso todo mundo já sabe. Ela eleva o espírito, permite que haja um significativo desenvolvimento geral do intelecto e, assim, melhora até as conversas e os relacionamentos em casa. Mas, é moeda corrente que “a leitura é árdua em seu princípio”, que “determinados livros importantes são difíceis de digerir e exigem muito esforço e dedicação do leitor” e que “toda leitura dedicada toma tempo de outras coisas”. Há, ainda, as versões de que “ler dá sono” e de que “ler é chato mesmo”. Tudo isso será verdade se o leitor não desenvolver, desde pequeno, uma relação de dependência vivencial para com a leitura.

“Depender de ler para viver” é ter um hábito de natureza existencial, uma relação de prazer e satisfação com a leitura como temos para com a comida e o sexo.

Infelizmente, o ensino do prazer vivencial para com a leitura não se aprende na escola, pois na escola, leitura é “tarefa”. E tarefa, todos sabemos, não é lá uma coisa muito prazerosa de se fazer, pela própria concepção que temos disso, ensinada pela própria escola atual. Mais do que isso, é comum que se estrague o prazer pela leitura na escola dando-se, aos alunos, coisas para se fazer “em cima do que se lê”, ou seja, um conjunto de obrigações posteriores que transformam a leitura

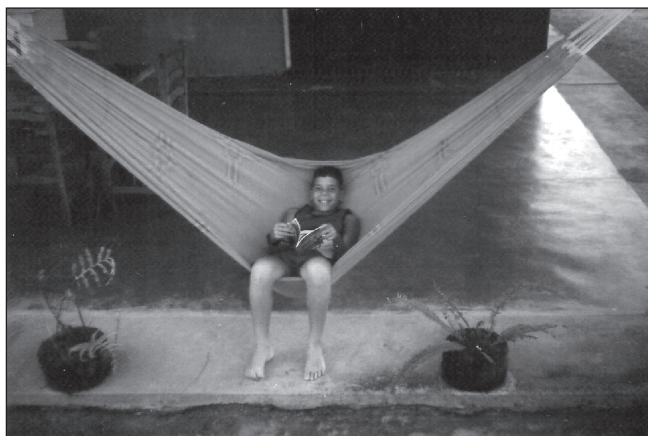
de algo pleno em um mero entremeio para tarefas “mais importantes”, aquelas para as quais os professores “dão nota”. Então, quando vem a leitura, o aluno já sabe que depois vêm mais obrigações. A leitura da escola nunca é, ela mesma, uma realização, e isso é terrível!

A leitura se torna prazerosa na medida em que não é imposta (de fora para dentro), mas autoimposta. Todos sabem que crianças têm a tendência de imitar seus pais. Ninguém pede que elas os imitem. Elas simplesmente têm prazer nisso. Por isso, a menina pega o batom da mamãe e pinta a cara toda e o menino fica andando pela casa com o sapato do pai naquele *toc-toc* intrigante. Se as crianças veem os pais lendo em casa, comumente, constantemente, sistematicamente, elas terão a tendência de imitar isso, de achar que isso é mesmo importante (porque os pais fazem isso sempre), de que isso faz parte da vida e de seguir o mesmo caminho dos pais. O exemplo dos pais como leitores é fundamental para formação de meninos e meninas leitoras. Não é por outra razão que lares com pais leitores têm a tendência de ter mais filhos leitores. Acompanhei isso em vários ambientes familiares e compartilho algumas dessas experiências aqui com o devido consentimento dos pais.

Q., hoje com 21 anos, é um leitor contumaz. Meu acompanhamento do ambiente da família demonstrou que isso se iniciou quando Q tinha um ou dois anos. Já vivia entremeio os livros da casa, para cá e para lá carregando os livros infantis, pedindo aos pais que lessem as histórias dos livrinhos para ele e fazendo as leituras ao modo infantil dele para o restante da família. No quarto dele, misturados aos brinquedos, havia livros infantis também, livros que ele colocava lá e que, segundo os pais, não adiantava tirar: os livros voltavam rapidamente para junto dos brinquedos, pois faziam parte de sua diversão cotidiana. Na foto de família abaixo, Q ainda tinha 8 anos. Ele estava de férias em um hotel fazenda e usava parte de seu tempo em leituras. Enquanto havia outras crianças no

mesmo hotel que apenas tomavam banho no lago ou jogavam futebol, Q já tinha feito um pouco disso e, segundo os pais, a declaração do menino, quando a foto foi feita, foi de que ele “estava cansado e por isso foi descansar um pouco... lendo”.

**Imagem 1: O menino Q., aos 8 anos, descansa das atividades das férias lendo**



(Fotografia cedida de acervo familiar)

É interessante notar que ninguém da família pediu que ele lesse ou sequer, que ele levasse livros para as férias. A decisão, nos dois casos, foi espontaneamente tomada por parte da criança, em função de que seu hábito de leitura desenvolvido em ambiente familiar já fazia, aos oito anos, parte existencial de sua vida.

Ainda no mesmo ambiente familiar, temos o caso de T., hoje com 12 anos. Com cerca de dois anos, a criança já mostrava como o exemplo dos pais é importante na formação do hábito de leitura. A foto abaixo foi feita na biblioteca de casa: ela foi flagrada “lendo”, ao invés de brincar com outras coisas. Na foto, é possível se notar que ela buscou livros infantis, que estão espalhados pelo chão. Por ação sistemática da família, ela já tinha conhecimento de que havia diferentes

livros: do pai, da mãe e do irmão. Hoje, ela tem acesso a todos os livros da casa. A família relata que, na ocasião da fotografia, a menina ainda usava (e estava) de fralda. De fralda e já virando leitora!

**Imagem 2: A menina T., com menos de 2 anos, já entretida com livros infantis**



(Fotografia cedida de acervo familiar)

Nesta outra fotografia fornecida pela família, T contava com quase três anos. Também é um flagrante familiar, não uma “montagem”. A convivência da criança com os livros nessa idade já era um hábito. Seu nível de concentração com a leitura é tamanho que ela não percebeu a mãe a fotografando. Pode-se notar que, na foto, aparecem brinquedos que foram deixados de lado em favor do livro:

**Imagem 3: A menina T., com cerca de 3 anos. O hábito da leitura já havia se formado mesmo antes do período de alfabetização. A leitura de gravuras já entretinha a menina como os brinquedos**



(Fotografia cedida de acervo familiar)

Hoje, Q e T, segundo relatos das famílias, são leitores assíduos. Leem de tudo, de revistas a livros, passando pela inescapável internet. T, como dito, já tem doze anos e, em recente fotografia de família, podemos ver o resultado dos anos iniciais convivendo em um ambiente familiar de leitura habitual. A fotografia foi tirada em um momento de recreação da família em uma pousada de campo e, mais uma vez, a concentração da adolescente era tamanha que ela não percebeu estar sendo fotografada.

**Imagem 4: A adolescente T, cultiva o hábito da leitura em suas horas de lazer**



(Fotografia cedida de acervo familiar)

Os pais de T. e Q. informam que, nos períodos de férias escolares, sempre. Nos casos dessas famílias, os pais sempre sugeriram alguns livros para que os filhos os lessem, livros estes que, após lidos, eram comentados em casa. Isso valia, inclusive, para os períodos de férias escolares. Porém, como leitores que também são, os próprios pais, por sua vez, encontram-se constantemente lendo seus próprios livros, cujo conteúdo é compartilhado com os filhos com satisfação. Não há sofrimento nisso, não há obrigação nem imposição. Há *autoimposição* e prazer nas múltiplas leituras que da família faz.

O fato mais óbvio em relação a esse exemplo de formação de leitores, e um dos principais argumentos em relação a ele, está em que nem toda família tem uma biblioteca em casa e pais que leem o tempo todo. Aliás, há famílias que sequer têm comida e pais alfabetizados, ou que têm, ao menos, um livro em casa. Sim, é claro que há famílias que sequer têm livros em casa, mas é aí que entra a importância das políticas públicas de

incentivo à educação sistemática no ambiente familiar.

Por outro lado, há uma questão de ordem cultural: também, há muitas famílias que poderiam ter livros em casa e não os têm! E há famílias em que os pais poderiam ser um exemplo de leitores para os filhos e não o são. Como se fica nesse caso? Na verdade, parece que, muito mais do que a posse de livros, os pais precisam rever sua participação e sua relevância na formação de seus filhos como leitores e a importância de seu exemplo cotidiano nesse processo. É uma decisão educacional de efeitos permanentes. E o Estado tem parte de responsabilidade em relação a isso, como tenho afirmado aqui.

Se os pais brasileiros que têm essa possibilidade<sup>10</sup> se dessem conta da importância de seu exemplo pessoal na formação de filhos leitores, reclamariam menos da escola e já mandariam seus filhos para lá sendo leitores assíduos, mesmo sem que tenham sido ainda alfabetizados. Serão leitores de gravuras, de livros especiais para crianças e leitores do mundo.

Quando isso ocorre, não é incomum que as próprias crianças iniciem o processo de alfabetização em casa, sozinhas, de tanto perguntar aos membros da família o que está escrito aqui e ali. Quem os obriga a aprender isso? Eles mesmos. Tanto querem aprender, tanto perguntam, que iniciam naturalmente o processo de alfabetização, sem que ninguém precise ficar mandando que decorem os nomes das letras e o be-a-bá!

O que expus até agora demonstra que uma mudança de comportamento geral dos pais pode ser decisiva para o futuro de nossas crianças e, por conseguinte, de nosso país. Isso é tema de relevância nacional e, portanto, deveria ser parte das preocupações básicas dos governos. Da mesma forma, a construção de leitores exigirá da família escolhas, muitas vezes de

---

10 Quero que fique claro que não falo aqui dos pais miseráveis, dos analfabetos, dos pais presidiários ou dos pais dependentes químicos ou alcólatras, entre outros. Não tenho uma visão "romântica" e ingênua da família. Mas, falo de uma enorme quantidade de pais que teriam condições de fazer algo na direção de melhorar a formação leitora de seus filhos e não o fazem. Aos demais, caberia às políticas públicas da área auxiliar.

caráter financeiro. Passemos a isso.

#### **4.1 A importância da biblioteca familiar**

Como vimos até aqui, o desenvolvimento de leitores requer um trabalho familiar que vai além daquilo que a escola pode oferecer sozinha. Através do exemplo de pais leitores, já damos um passo enorme na direção de formar crianças leitoras.

Outro fator importantíssimo na formação de leitores é a exposição e o acesso facilitado a boas coisas que se ler. Cecília Meirelles, em seu clássico “Problemas de Literatura Infantil”, defende que as bibliotecas para crianças deveriam ser formadas pelas melhores obras disponíveis no mundo. Para as crianças, diz ela, somente deveríamos oferecer o ótimo! Concordo plenamente com isso. Assim, é essencial que a criança tenha a sua disposição, a qualquer momento, um acervo de bons livros que possam ser lidos e apreciados por ela.

É claro que, quando falamos de um acervo de bons livros, não falamos de milhares de livros em uma biblioteca organizada em casa, com catalogação e tudo mais. Falamos de que a família tenha um conjunto significativo de livros de diversas naturezas, interessantes, atrativos, educativos, belos, disponíveis para a criança. Isso pode ser numa estante na sala ou até no próprio quarto da criança. Pode ser dentro de uma caixa organizada ou em um cesto ou gaveta dedicados a isso. Também, os livros podem ser distribuídos um pouco em cada cômodo da casa. Qualquer que seja a forma possível, isso cria uma intimidade da criança com o livro, que se torna objeto de sua convivência cotidiana e que ela passa a ver como parte de sua existência.

Sobre isso, temos ouvido inúmeras objeções de caráter socioeconômico. Muitos alegam a pobreza como fator determinante para a não existência de qualquer livro em casa. Alguns afirmam: “As escolas é que deveriam ter bibliotecas!”. Não discordo: é claro que as escolas deveriam – e devem – ter ótimas bibliotecas, mas a maioria não tem! Além disso, a imensa

maioria das crianças brasileiras passa menos de quatro horas na escola, cinco dias por semana, e quase todo o restante do tempo sob influência não escolar. Me pergunto, diante disso: apenas reclamar da escola e deixa de formar como leitores as crianças no ambiente familiar é, ao menos, razoável? Outra objeção que já ouvimos se refere ao fato de que os municípios e estados é que têm que manter bibliotecas públicas decentes. A resposta é a mesma: é claro que deveriam – e devem –, mas a maioria não tem. Então, retomamos a pergunta anterior: apenas reclamar dos municípios e dos estados e deixar de formar como leitores a criança no ambiente familiar é uma atitude razoável?

Na verdade, é necessária uma enorme mobilização nacional em prol das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas. Nos últimos anos, o MEC tem retomado com certa insistência programas de formação de bibliotecas escolares de boa qualidade e investido mais nisso. Todos os estados e municípios deveriam seguir o exemplo e constituir bibliotecas públicas decentes, mas muito poucos o fazem. Aliás, há muitos estados e municípios que investem em estádios, ginásios, balneários, carnaval e festas, mas não investem um real em uma biblioteca pública que mereça esse nome. Todas essas outras coisas são importantes, mas a biblioteca é mais importante que todas elas juntas, afirmo categoricamente.

Em outras palavras: não nego as responsabilidades de escolas, estados e municípios em ter ótimas bibliotecas, muito pelo contrário. E digo, ainda, que nós e nossos filhos deveríamos frequentá-las como frequentamos o supermercado. Mas isso é uma coisa diferente do que ter uma significativa biblioteca em casa, que permita uma exposição constante da criança aos livros e que mostre para a criança – isso é muito importante! – que seus pais ou responsáveis investem em *livros como coisas essenciais*.

Em nossa casa, na época de minha infância, havia muito poucos livros, mas havia livros! Além das bíblias individuais, de fato, havia um livro muito interessante e mais dois ou três

que não despertavam muito interesse nas crianças. Esse livro interessante se chama “Segredos do Mar”, um livro publicado pelas Seleções do *Reader’s Digest*, que eu nunca soube como foi parar lá em casa. É um livro-documentário com centenas de fotografias da vida marinha e insular de diversas partes do mundo. Minha experiência pessoal com esse livro foi a de o ter vasculhado página a página, linha a linha, por anos a fio, admirado, sonhado, lido, observado, decorado as legendas das figuras, enfim, de ter usufruído desse livro e de suas fotografias centenas ou milhares de vezes ao longo de toda minha infância e juventude. Ele era folheado como um tesouro, absorvido como o perfume que emana dos templos mais sagrados, foi decorado como um mapa da felicidade. Hoje esse livro me pertence. Foi o livro da minha infância, dos sonhos e das histórias. Foi “herdado” de meu pai... depois de muita insistência. Se um único livro teve tamanho efeito na formação de uma criança, como teria sido melhor se ao invés de um, tivéssemos alguns livros mais dessa qualidade lá em casa? Esse livro era meu pequeno tesouro, uma razão de alegria permanente. E como era maravilhoso saber onde e como eu podia – sempre! – encontrá-lo e tê-lo à mão.

Outra objeção comum que se faz em relação a famílias terem livros em casa é o preço dos livros no Brasil. É verdade. Não são os livros mais baratos do mundo. E, como disse, também é verdade que há famílias que sequer têm o que comer e, para as quais, adquirir livros não seria a prioridade. Mas, isso é assim aqui e na Dinamarca, na Suécia e na França. Mas, lá se formam leitores. Qual a razão disso?

É preciso aceitar – principalmente, para poder combater – a triste realidade de que o povo brasileiro não tem tradição cultural de investir em livros. A maioria das famílias de classe média, média alta e alta gastam milhares de reais anuais com seus filhos dando-lhes roupas caras, celulares de última geração (e pagando as contas que eles geram...), *tablets*, brinquedos eletrônicos e outras parafernalias de valor

secundário, enviando-os à Disney para tirar umas fotografias com o Mickey Mouse etc. e etc. (sendo que cada “etc.” desses custa sempre muito caro!), mas não gastam um real com livros e com a formação de uma boa biblioteca familiar para essas mesmas crianças e adolescentes. É uma questão de cultura geral e de prioridade!

Há alguns meses, o filho adolescente de um conhecido me mostrou seu celular novo de 1.300 reais! Mas, quando perguntei a ele sobre livros, ele se espantou: “Livros?!”. Na verdade, não há um livro sequer (além dos chatos livros didáticos dentro da mochila) no quarto desse adolescente ou em algum lugar da casa! Ele se lembrava de livros de receita de sua mãe e apenas isso. Mas, quantos bons livros poderiam ser comprados para a família com os mesmos 1.300 reais?! Então, perguntei o que mais há de valioso no quarto desse típico adolescente brasileiro de classe média, e ele informou: computador de última geração, TV de LED com videogame ultrapotente, dezenas de cartuchos de jogos eletrônicos, roupas de grife. Quanto custou tudo isso? Muito! E, então, por que não há livros? Falta de dinheiro? Não! Falta de cultura e de senso de prioridade. Apenas isso.

Se fosse prioridade, na criação dessas crianças e adolescentes, construir leitores, e assim, uma estirpe mais evoluída de pensadores e cidadãos conscientes, haveria livros nessas casas à disposição deles, os pais os estariam lendo cotidianamente e os filhos, muito provavelmente, pelo exemplo dos pais e pela disponibilidade de bom material, aprenderiam a gostar de ler. Porém, como não há uma mobilização pública em torno disso, como a sociedade não entendeu ainda a importância da leitura, como os governos federal, estaduais e municipais não investem em programas de conscientização e incentivo, como a visão geral de boa educação é apenas vinculada a enviar os filhos à escola na idade correta, a leitura como se esse fosse o meio suficiente de formação de cidadãos inteligentes, críticos e conscientes, uma nação de leitores se torna cada vez mais

um sonho distante no Brasil.

## 4.2 Experiências multimodais

Um dos argumentos que mais ouço contra a leitura em ambiente familiar diz respeito ao fato de que os membros da família “não gostam de ler”. Muitas pessoas com as quais conversei atestam ter dificuldades de concentração na leitura. Muitas delas dizem que começam a ler um livro e desistem, pois acham a atividade enfadonha. Um informante, em especial, disse que o “melhor sonífero” que existe para ele é a leitura. Ele se deita, pega um livro e dorme em poucos minutos, com o livro na cara. Nesses casos todos, temos algumas questões a considerar.

Parece verdadeiro que uma pessoa desacostumada com a leitura tenha uma dificuldade inicial em levar um grande livro até o final, mesmo que seja um livro com um texto interessante, cativante. De fato, a leitura exige de nós níveis de concentração e perseverança que são cada vez mais incomuns na sociedade em geral, especialmente nas crianças e jovens acostumados à efemeridade nos jogos eletrônicos e da internet. Por isso, essa perseverança precisa ser treinada, trabalhada, insistida!

É claro que, se isso for treinado desde as mais tenras idades, a criança já crescerá com o gosto pela leitura e será muito mais fácil para ela a leitura de grandes livros e textos mais “ásperos” na idade adulta. Mas, conseguir isso de uma criança pequena é algo que exige cuidados a capricho. Não se obriga uma criança a sentar e ler indefinidamente, a título de “treinamento” para idade adulta. É mais fácil que ela odeie a leitura se isso for feito. Assim, existem algumas coisas que podemos fazer para facilitar esse processo. Muitas delas têm a ver com experiências multimodais, em que misturamos diversas modalidades de expressão com o ato de ler, de forma que a criança se sinta motivada a insistir na leitura do texto escrito.

Antes de qualquer coisa, é importante que haja material diversificado à disposição da criança, de forma que a própria

criança possa se deixar encantar pelo livro e iniciar uma experimentação de leitura. E, é claro que, se disponibilizarmos livros que permitem experiências multimodais, a coisa fica ainda mais fácil.

Uma das formas iniciais é a relação entre a leitura e a imagem pictográfica. Existem bons livros ilustrados no Brasil. Existem bons livros só de gravuras, que a criança lê a partir das imagens e constrói seu texto. Em um dos relatos que colhi, uma criança informou que seu livro preferido em casa é um livro sem título, de Juarez Machado, publicado pela Francisco Alves, com uma gaiola e com um cadeado sem buraco de fechadura na capa:

Ver em:<sup>11</sup>

Imagem 5: Livro de ilustrações sem título e sem texto escrito, do autor Juarez Machado.

Trata-se de um livro sem ilustrações coloridas, formado com desenhos bem rudimentares e simples em suas linhas, mas que cativam o leitor por sua inteligência e organização. A cada nova leitura dessas ilustrações, elas contam uma história diferente. Mas, o interessante é que criança sempre faz questão de perguntar aos pais, repetidamente: “Por que o buraco da fechadura está no chão e não no cadeado?”. A resposta dos pais tem sido a de que a resposta está dentro do livro. E, assim, se vão algumas dezenas de leituras.

Outro tipo de material que se encontra facilmente no Brasil hoje é o livro relacionado a desenhos animados. É muito difícil se encontrar uma criança que não conheça, por exemplo, os desenhos produzidos pela Disney. A maioria desses desenhos tem sua versão em livro. Um exemplo segue abaixo: “Mogli, o Menino Lobo”:

11 Imagem com direitos autorais; Legenda Ilustrativa;

Ver em:<sup>12</sup>

Imagem 6: Exemplo de livro infantil que tem versão em desenho animado e permite à criança uma experiência de leitura multimodal.

A família entrevistada informa que possui o desenho animado e o livro, e que não é incomum que a criança assista ao desenho com o livro em mãos, comparando as figuras com o que vê na tela da televisão. Depois de ver ao desenho, também é comum que a criança peça à mãe para ler a história do livro para ela. Outras vezes, a criança pega o livro, o lê (as gravuras) e, em seguida vai assistir ao desenho. De toda forma, desenho e livro conversam entre si e a leitura vai virando gosto.

Mas não são somente os desenhos da Disney que têm versões em livro. Hoje, desenhos da Turma da Mônica conversam com livros e revistas. Os geniais livros ilustrados de Asterix e Obelix também têm versões muito fieis em desenho animado.

Uma família entrevistada informa a fascinação que os desenhos de Asterix e Obelix exerceram em sua infância. A criança ia assistindo aos desenhos e conferindo os textos e ilustrações no livro em quadrinhos. Por exemplo, essa aventura ilustrada abaixo é uma das que têm versão correspondente em desenho animado, muito fiel, muito bem feita:

Ver em:<sup>13</sup>

Imagem 7: Exemplo de livro ilustrado de Asterix e Obelix que possui versão em desenho animado muito fiel ao original escrito.

O “Pequeno Príncipe” tem versão em desenho animado e a maioria dos clássicos de contos de fadas tem versão em livro e desenho, só para citar alguns. Ou seja, basta procurar

12 Idem nota 11.

13 Idem nota 11.

que se acha a “dobradinha” desenho-livro sem muita dificuldade em qualquer bom magazine ou livreria.

Outra parceria muito boa é a importantíssima relação cinema-livro. Hoje, temos uma infinidade de livros que viraram filmes e que podem ser explorados pelos pais. Só para lembrar alguns pouquíssimos exemplos, temos “O Menino Maluquinho”, “As Aventuras de Gulliver”, “Viagem ao Centro da Terra”, “A Volta ao Mundo em Oitenta Dias”, “O Senhor dos Anéis”, “Os Miseráveis”, os tantos e tantos filmes feitos a partir de romances brasileiros, entre outros que poderiam ser citados.

Havemos de confessar que até coisas mais “exóticas”, como a série do feiticeiro Harry Potter e a vampiresca série “Crepúsculo” acabam servindo para uma relação cinema-livro que pode conduzir o jovem ao gosto pela leitura.

Em muitos relatos colhidos, é evidente a incrível sensação de descoberta por parte de crianças e adolescentes quando ficam sabendo que os filmes que acabaram de assistir foram baseados nos livros. Melhor ainda quando descobrem que podem ter acesso aos livros, à história original. É como se descobrissem a roda!

Mesmo os adultos se deixam levar por essa experiência multimodal. Há algum tempo, colhi o relato de uma mãe que assistiu ao filme e se encantou com a história de Moll Flanders. Posteriormente, ela descobriu que se tratava de era um romance de Daniel Defoe e que o livro tinha tradução em português. Imediatamente, ela saiu em busca de adquirir o livro, que foi lido e muito apreciado.

Outra forma muito interessante desse explorar as relações multimodais com a leitura é assistir adaptações de livros para teatro. Nas cidades que têm o privilégio de possuir teatro e vida teatral ativa, essa é uma forma muito interessante de convidar as crianças e jovens para a leitura. Depois, pais e filhos ainda podem conversar sobre o que foi assistido e lido, para tirar melhor proveito do que se viu e assistiu.

Essas experiências multimodais, ou seja, essas diferentes formas de associar leitura com outras modalidades de expressão, podem e devem ser levadas a efeito também nas escolas, mas não apenas nelas. Não para se fazer “trabalho valendo nota” depois, mas pelo prazer que elas proporcionam e pelo que elas ensinam por si.

A escola brasileira tem sido, em geral, mestra experiente e eficaz em impedir o desenvolvimento do prazer pela leitura, pois quase sempre a leitura é associada a atividades enfadonhas e sem sentido como resumos, provas e seminários, o que cria vínculos entre a leitura e o desgosto que a ela é associado. Seria importante deixar e incentivar que os alunos leiam em paz pelo prazer de ler e pelo conhecimento que a leitura proporciona! Mas, como fazer isso se eles sequer gostam de ler? Passemos a esse ponto de nossa argumentação.

## **5. A transferência do gosto pela leitura para a vida escolar**

A prática tem mostrado que, se por um lado, a escola sozinha só consegue muito raramente desenvolver o gosto pela leitura e transformar a criança em um leitor, por outro lado, não tem o poder de desfazer o gosto pela leitura já arraigado em uma criança desde os anos iniciais de vida.

Como disse anteriormente, um dos maiores problemas da escola em relação à leitura está no fato de que, ali, a leitura está quase sempre relacionada a um “depois”, considerado “chato” e “maçante” pelos alunos. A leitura não é considerada a atividade em si, mas algo que se usa para fazer a atividade “de verdade”. Assim, lê-se um texto para, depois, ou se preencher um questionário, ou se fazer uma análise gramatical, ou se “compreender” o texto que se leu, ou se fazer uma prova ou, ou... Estas, por sua vez, é que são consideradas as atividades “de verdade” para as quais a

leitura era apenas uma preparação, uma espécie de “pretexto”. Isso conflita diretamente com a realidade e, por isso, é bastante problemático.

Quando lemos um artigo ou procuramos uma informação em uma revista como a *Veja*, a *Istoé*, a *Época*, quando lemos um rótulo de produto, bula de remédio ou manual de aparelho, por exemplo, não precisamos de um questionário para entender o que lemos. Os artigos dessas revistas e essas informações técnicas não são seguidos de exercícios de compreensão. Quando lemos um texto literário pelo prazer de lê-lo, não esperamos uma “tarefa” nem nada desse tipo após a leitura. Ninguém lê um romance, na vida real, e depois pede a ficha de resumo para entregar para o vizinho. A gente simplesmente lê. Ler já é a atividade principal e, muitas vezes, final. Ela toma tempo, exige concentração e habilidade, e, não raro, a consulta a um dicionário ou a outro livro de informações. Às vezes, a leitura demanda conversas com outras pessoas ou mesmo uma experiência com outras modalidades de comunicação. Mas, em todos esses casos, ela é a atividade principal.

É assim que se aprende a ler em casa quando se seguem aqueles passos de que falamos anteriormente, e é assim que se transporta a leitura da casa para escola. O mais grave nessa história é que alunos leitores, ou seja, aqueles que aprenderam a amar a leitura fora da escola, e na maioria das vezes, antes dela, não misturam aquilo que eles mesmos chamam de “leitura que eu gosto” com aquilo que eles chamam de “leitura da escola”. Talvez, essa seja a principal razão que impede a escola de estragar seu gosto pela leitura, mas que também os impede de gostar das leituras propostas pela escola. Isso ficou evidente em entrevistas que fiz com crianças leitoras em duas escolas particulares. Apresento aqui dois trechos dessas entrevistas que evidenciam isso:

**Criança A., menina, 09 anos:**

Ent: Você gosta de ler?

Cri: Gosto muito.

Ent: O que você gosta de ler?

Cri: Meus livros e revistinha... tipo assim... gibi.

Ent: Você lê todo dia?

Cri: Quase todo dia. É que tem dia que não dá tempo.

Mas, se der tempo, eu leio.

Ent: Você lê na escola?

Cri: Na escola a gente lê muito pouco.

Ent: É gostoso ler na escola?

Cri: Não. É chato.

Ent: O que você lê na escola?

Cri: Só os livros das matérias.

Ent: O que tem para ler nesses livros?

Cri: Só texto chato. Tem um ou outro... tipo assim... mais legal. Mas é tudo, tipo, muito curtinho.

Ent: Você falou que ler em casa é legal e ler na escola é chato. Não é tudo leitura?

(Pausa. A criança reluta na resposta e o entrevistador reformula a pergunta.)

Ent: Ler em casa não é a mesma coisa que ler na escola?

Cri: Não. Ler em casa é mais legal, porque a gente lê coisa legal e depois que leu já acabou. Na escola, as coisas de ler são chatas e depois tem que fazer questionário da leitura... e ainda tem que ler em voz alta pra tia.

**Criança B., menino, 08 anos:**

Ent: Você gosta de ler?

Cri: Gosto um pouco.

Ent: O que você gosta de ler?

Cri: Gibi... também eu leio livro... também eu leio a Bíblia... também eu leio jornal, quando o meu pai traz para casa, mas aí eu gosto mais de ver as figuras.

Ent: Você lê todo dia?

Cri: Sim.

*Ent: Você lê na escola?*

*Cri: É difícil. A gente está sempre escrevendo.*

*Ent: É gostoso ler na escola?*

*Cri: Não. Eu não gosto de ler na escola.*

*Ent: O que você lê na escola?*

*Cri: Os livros que o meu pai comprou no começo do ano.*

*Ent: Que livros o seu pai comprou no começo do ano?*

*Cri: Os livros que a tia mandou comprar para fazer as tarefas.*

*Ent: O que tem para ler nesses livros?*

*Cri: Só tem algumas coisas. Tem mais lugar para escrever.*

*Ent: Você falou que gosta de ler em casa e que ler na escola é ruim. Não é igual ler em casa e ler na escola?*

*Cri: Eu já disse que na escola a gente quase não lê, porque só fica escrevendo... Em casa é mais legal porque a gente fica mais lendo.*

Como se pode ver nas respostas dadas pelas crianças (nos dois casos, crianças que foram formadas como leitoras fora da escola), elas não “misturam as coisas”. Ou seja, mesmo considerando as atividades de leitura da escola muito chatas, elas não perdem o gosto pela leitura na vida. Até pode acontecer, cremos, que uma criança que fosse formada leitora antes da escola viesse a perder seu gosto pela leitura, em função de tanta insistência da escola em vincular leitura e “exercício”. Mas, ao que parece, isso é raro. Pelo menos, não apareceu um único caso num rol de cerca de trinta crianças leitoras entrevistadas ao longo de cinco anos (infelizmente, não é muito fácil encontrar crianças leitoras no Brasil!).

Imaginamos o que aconteceria a essas crianças leitoras no dia em que a escola descobrisse a importância da leitura e aprendesse a como lidar com ela. Imaginamos o “reforço de prazer” que essas crianças teriam em relação ao seu hábito de leitura e como isso influenciaria em sua formação como pessoas de horizontes amplos.

## 5.1 Só para pensar um pouco mais

Como vimos ao logo deste texto, uma boa influência formativa do ambiente familiar pode ser elemento decisivo na formação de crianças leitoras, de cidadãos inteligentes, críticos e conscientes.

Embora muitas famílias brasileiras tenham condições de oferecer aos filhos um bom ambiente de leitura, infelizmente, traços culturais e prioridades familiares (inclusive econômicas) têm impedido essas crianças de ter acesso a um bom material de leitura em casa, assim como ficam sem um bom exemplo de pais leitores.

Em relação às famílias em condições socioeconômicas de risco, seria importante que houvesse políticas públicas de incentivo à educação familiar e de orientação da leitura em ambiente familiar da mesma forma que há políticas públicas voltadas para a saúde nesse âmbito.

Infelizmente, por enquanto, nos resta apenas insistir nessa tese da importância da leitura como instrumento de aprimoramento das novas gerações e no fato de que o gosto pela leitura deve ser despertado ainda em ambiente familiar, logo nos primeiros anos de vida da criança, e esperar que as famílias que tiverem condições, pelo menos em casa, façam algo em prol de formar seus filhos como leitores. Ao menos, já sabemos que, se conseguirmos formar esse hábito nas crianças, será muito difícil que alguém o deturpe.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1985.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil – teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2002.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FERRAREZI Jr., Celso. *Discutindo linguagem com professores de português*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

FERRAREZI Jr., Celso. *Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERRAREZI Jr., Celso. *Livres pensares*. Porto Velho: EDUFRO, 2003.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MEIRELES, Cecília. *Problemas de literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler literatura infantil brasileira*. São Paulo: Objetiva, 2005.

*Versão final*

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

## CAPÍTULO VI

# LA LECTURE/COMPREHENSION DE L'IRONIE PAR LE MOYEN DU *FRANÇAIS INSTRUMENTAL*: une etude de cas<sup>14</sup>

Ida Lucia Machado

Cet article sera divisé en deux parties. Dans la première, j'essaierai de définir l'ironie ou plutôt les raisons qui déclenchent l'effet ironique chez les lecteurs. Dans la seconde, je montrerai comment le décodage/lecture de l'ironie s'avère productif lors d'un cours sur la lecture en Français langue étrangère (FLE). Pour mieux illustrer cette expérience, je puiserai dans les documents suivants : les paroles de la chanson *Geni e o zepelim*<sup>15</sup> de Chico Buarque (1978) et le conte *Boule de Suif* de Maupassant (1880). Dans les deux parties il sera question du problème de la réception (ou lecture) du texte ironique en classe de langue française, centré sur la pratique de la méthode qui est connue au Brésil comme Français Instrumental.

14 Cet article constitue la relecture que j'ai fait d'un travail publié avec le titre «L'ironie et le Français Instrumental : étude d'une chanson brésilienne et d'un conte français» in: *Anais do X Congresso Nacional de Professores de Francês*. UFSC: Curitiba, 1991, p. 363-372. À l'époque, j'étais Professeur de Français à l'Université Fédérale de Ouro Preto. Je le reprends ici, avec quelques modifications qui s'imposaient et sous forme d'article, en attendant à l'aimable invitation des organisateurs de ce livre sur la lecture.

15 Cette chanson est apparue dans la pièce musicale *Ópera do Malandro* de Chico Buarque (1978). Puis, il l'a fait sortir dans un album en 1979. Finalement, on la voit encore, en 1986, dans un film réalisé par Ruy Guerra avec le même nom de la pièce.

Mais avant de poursuivre l'article, il me faut ouvrir une parenthèse pour expliquer, bien rapidement, comment j'envisage cette façon d'approcher la lecture en cours de langue française et quelques unes de ses origines. Le Français Instrumental (FI) ou Français Fonctionnel est un procédé destiné à apprendre la lecture en français, comme première compétence. Non pas une lecture quelconque, mais une lecture critique, intelligente et que l'étudiant pourra appliquer dans d'autres langues (et même dans sa langue maternelle) le long de sa vie et des ses expériences. Pour ce faire, il faut que le professeur de FI ait connaissance des concepts liés à la linguistique textuelle et à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et les sache utiliser de façon pragmatique, c'est-à-dire, les appliquer de façon simplifiée lors d'un cours de français. Dans ce cours on doit utiliser comme des objets de travail, des textes « authentiques », c'est-à-dire des textes tels qu'ils se présentent dans des revues, des journaux, des livres etc.. Entre autres techniques liées à une sorte de lecture rapide et critique que le professeur tentera de passer aux étudiants, il ne faut surtout pas mépriser leurs acquis préalables en langue maternelle et les mettre à profit de la compréhension en langue française, en se basant sur le fait que les deux langues ont les mêmes racines et *grosso modo*, gardent certaines ressemblances, soit au niveau lexical, soit au niveau de la structuration des énoncés – sujet plus verbe plus complément – cela dit de façon condensée.

Cette manière d'apprendre le français par la lecture est apparue en France dans les années 70, quand certains chercheurs se sont préoccupés de mettre en œuvre des méthodes plus pratiques d'apprentissage de la langue française, spécialement celle destinée à des Étrangers (immigrés ou étudiants) qui avaient besoin de savoir lire des consignes en français. Cette méthode a eu comme précurseurs Moirand (1979), Galisson & Coste (1976), Beacco & Lehmann (1990), entre autres. Au Brésil, dans le rang des précurseurs on peut citer

(entre autres)un groupe formé par des étudiants du 3<sup>e</sup>.cycle en FLE, à la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de São Paulo (USP), groupe qui s'est constitué autour du Professeur et directeur des thèses Bernard Aubert, dans les années 80-90. Des enseignants de São Paulo et du Minas Gerais en faisaient partie et ils ont assumé quelques publications: à São Paulo, la revue *Rencontres*, de la PUC/SP qui a beaucoup aidé à diffuser le Français Instrumental au Brésil dans les années 80/90. La revue publiait des articles de différents chercheurs qui suivaient la voie du Français Instrumental. Au Minas Gerais, citons deux livres: *Práticas de leitura* (1983) et *O jogo da leitura* (1996) tous les deux conçus par Galéry & Machado. Il faut dire que d'autres collègues et d'autres groupes ont également travaillé pour la réussite de cette entreprise; nous leurs demandons des excuses si on ne les cite pas tous. Ceci dit, on ferme la parenthèse et on revient à l'article.

## 1. L'effet ironique: comment et pourquoi ?

Il y a un problème de simplification lié à la définition de l'ironie. Cette figure est souvent considérée comme un simple trope rhétorique...et rien d'autre !On écoute dire avec fréquence que « l'ironie apparaît lorsqu'on dit une chose en voulant signifier son contraire ». Cette définition du phénomène réduit ses dimensions, en le renfermant dans le seul emploi antiphrastique et dans une utilisation plutôt orale. Dans ce cas, le ton moqueur, les gestes, les expressions du visage, indiqueront l'utilisation de la figure dans son état premier, qui s'avère parfois de forme grossière et antipathique. Les gens qu'ironisent de la sorte sont souvent considérés dangereux car trop rudes ou trop critiques et font diminuer les mérites d'une riche figure d'expression.

Évidemment, l'ironie se fait représenter par l'inversion sémantique et ô combien de fois ! Ce que je tiens à dire ce quelle ne s'y restreint pas, surtout en ce qui concerne son application, car elle peut se présenter par le moyen de diverses formes: en voici un cas de figure bien connu par tous: l'ironie considérée d'après son insertion dans un macro-texte. Machado de Assis est un ironiste par excellence et dans ces romans et chroniques il se moque de la société « bien pensante » de son époque et de leurs ambitions démesurées, de la sottise des uns, de la vanité des autres... L'ironie est là, on le sait, on le sent : plus qu'antiphastique elle se base sur la grande contradiction qui règne dans l'univers et qui commande les actions de ses multiples acteurs métamorphosés en personnages par l'écrivain. Il en est de même pour l'œuvre d'autres écrivains français tels Flaubert, Maupassant<sup>16</sup>...

La question que se pose ici est : comment expliquer l'ironie (et quelques unes des formes qu'elle peut assumer) a des étudiants en français langue étrangère? Comment leur expliquer le phénomène, inséré de façon apparemment diffuse dans des ensembles plus vastes, construit à partir d'un *principe d'écriture*<sup>17</sup> qui présuppose la mise en scène de différentes stratégies de langage ?

Cela n'est pas si difficile à répondre, dès que l'on commence à envisager l'ironie d'après son aspect pragmatique-communicatif. Le producteur d'un texte ironique veut établir une sorte de communication avec son lecteur, il veut le pousser à faire une critique ou à être conscient d'une erreur quelconque, soit au plan social, soit au plan scriptural. Car

16 Pour plus de détails et des explications sur les différentes formes empruntées para l'ironie voir la thèse de: MACHADO, I.L., 1988.

17 On adopte ici la terminologie employée par Boyer pour établir une distinction entre *principe de scripton* et *principe d'écriture*. Le premier syntagme ferait plutôt partie des documents dont la production tient plus du prérequis que da la création; le second apparaîtrait dans tous les écrits qui mobilisent plusieurs domaines de connaissance de la part du scripteur, qui songe surtout à mettre en oeuvre un texte susceptible de séduire son lecteur (BOYER, 1998, p. 21-28).

l'ironie écrite demande un effort de décodage de l'intention évaluative du texte : pour qu'elle existe (et fonctionne) il faut que l'auteur-qui détient ses clés - et lecteur - qui les cherche-se rencontrent, se communiquent.

En d'autres mots, l'auteur ironique attend que son lecteur éprouve, dans un moment donné, une intuition soudaine qui le fera comprendre qu'il est devant un énoncé (ou un texte) qui raconte les choses par le biais de l'ironie. Celle-ci peut être insérée soit de façon subtile, soit de façon plus ou moins évidente. Son emploi peut passer par de différents degrés, selon les goûts et les buts de celui qui s'empare de cette figure.

En songeant à la lecture en classe de langue, pour expliquer les fonctionnements de l'effet ironique, je me suis inspirée de deux concepts différents mais complémentaires : celui de Henault et Callamand (1975) et celui de Ducrot (1984).

Voyons tout d'abord le concept qui considère l'ironie comme le résultat du mélange de deux ensembles divers. On peut obtenir l'effet ironique si on suit la *recette* suivante: on prend un ensemble lié à un modèle socio-culturel donné (du domaine de la politique, de la religion, de la morale etc..) et on l'expose en adoptant un ton ou une façon d'écrire sérieuse. Comment y faire apparaître l'ironie ? En introduisant dans cet ensemble un ou plusieurs éléments perçus comme appartenant à un autre ensemble qui sera justement opposé au premier. L'ironie naîtra grâce à la superposition de ces éléments incompatibles, soit au niveau de la langue, soit au niveau des faits culturels. En voici deux cas de figure:

(i) *Mélange inattendu au niveau de la langue*: Voltaire (1759), l'écrivain français des Lumières nous offre plusieurs cas, dans son roman *Candide*. L'un des exemples les plus cités par ceux qui étudient l'ironie est celui-ci: « Candide fut fessé en cadence, pendant qu'on chantait. [...] Il s'en retournait se soutenant à peine, prêché, fessé, absous et béni [...] » (VOLTAIRE, 1759/1972, p. 150-151). L'effet ironique est

obtenu par l'insertion d'un mot insolite (« fessé ») dans un ensemble entièrement pieux composé par les axiologiques « prêché », « absous » et « béni ».<sup>18</sup>

(ii) *Mélange inattendu au niveau des faits culturels* : Uderzo et Goscinny, les créateurs de la bande dessinée *Astérix*, obtiennent volontiers l'effet ironique dans leurs histoires en mélangeant des événements historiques. Dans le premier album de la série, intitulé *Astérix, le Gaulois* (1961), les attaques des Germains sont vite repoussées, en 50 avant J.C. ; ainsi, depuis la cinquième page de l'album, les Germains battus partent de la Gaule mais en promettant d'y revenir. Ce qui s'est passé effectivement comme l'Histoire l'a montré, lors de l'occupation allemande en 1940. L'ironie se situe alors dans la frontière qui réunit deux événements si lointains l'un de l'autre, l'espace d'une vignette...

Le second concept par lequel on peut expliquer l'ironie à nos lecteurs-étudiants est celui qui la considère comme un phénomène polyphonique<sup>19</sup>, un acte de langage dans lequel plusieurs voix se font entendre. Ainsi, l'ironie vue comme un phénomène polyphonique conteste l'unicité du sujet parlant et envisage l'acte de langage où elle s'insère comme lieu de rencontre de différentes opinions, dues à de différents *énonciateurs* : l'ironie sera ainsi proche de la citation<sup>20</sup>. L'acte d'ironiser, selon Ducrot (1984) présuppose ainsi l'existence d'un être de papier (le *locuteur*) qui ne se responsabilise pas pour certains points de vue étalés dans l'énoncé qu'il présente, cette charge étant imputée à d'autres énonciateurs qui peuvent (ou non) être assimilés à quelqu'un de précis.

18 Encore faut-il rappeler que les énoncés cités ci-dessus font partie d'un ensemble plus vaste, c'est-à-dire du chapitre VI de *Candide* dédié à une cérémonie religieuse, soit « un bel *auto-da-fé* » à Lisbonne.

19 C'est une idée venue de Bakhtine (1970) qui a été reprise par Ducrot en 1984.

20 Comme l'expliquent fort bien d'ailleurs Dan Sperber et Deirdre Wilson dans leur article « Les ironies comme mentions » in : *Poétique* numéro 36, 1978, p. 399-412.

En d'autres mots, disons qu'un sujet-communicant veut ironiser sans avoir recours aux antiphrases. Que fait-il alors ? Il « emprunte » les énoncés d'autres personnes – des énoncés qu'il ne soutient pas et tient même à critiquer – et les introduit dans son acte de langage. L'effet ironique sera garanti si le sujet-communicant (où celui qui est à l'origine des écrits) met en scène un narrateur ou un sujet-raconteur qui maintient ses distances par rapport aux énoncés des autres, les cibles de l'ironie.

On peut prendre comme exemple un petit extrait du roman *Madame Bovary* de Flaubert (1857). On y verra un narrateur qui raconte avec détachement l'histoire d'Emma Bovary, mais qui laisse, de temps en temps, un autre énonciateur (qui adopte le style des écrivains que Flaubert critiquait) intervenir dans le récit. Ainsi:

Charles dans la rue, bouclait ses éperons sur la borne ;  
*et elle [Emma] continuait à lui parler d'en haut tout en arrachant avec sa bouche quelque bribe de fleur ou de verdure qu'elle soufflait vers lui, et qui voltigeant, se soutenant, faisant dans l'air des demi-cercles comme on oiseau, allait, avant de tomber, s'accrocher aux crins mal peignés de la vieille jument blanche, immobile à la porte*  
(FLAUBERT, 1857/1958, p. 31-32).

Un contraste s'établit ainsi entre le style des mots que j'ai mis en italique et le début et la fin du extrait: dans le premier cas, il y a la prédominance d'une voix romantique *bon marché* et dans le second, le retour à une voix réaliste. Ou alors, on peut songer à un « duel » des voix dans l'extrait: des rêves romantiques encore soutenus par Emma *versus* la pathétique banalité de sa vie conjugale.

Pourquoi, peut-on se demander, utilise-t-on l'ironie dans l'écrit ? Sans aucun doute par le plaisir ludique ressenti par celui qui tient le projet d'écriture, mais aussi parce que l'ironie peut avoir à ses yeux: a) une portée pédagogique non

négligeable ; b) elle convie le lecteur à participer intensément du projet communicatif qu'il a devant ses yeux; le lecteur doit faire un effort pour reconstruire l'énoncé *implicite* dissimulé sous le *explicite*. L'ironie est un raccourci d'écriture qui fait l'économie de longues explications et en plus elle promet le lecteur en interlocuteur<sup>21</sup> du narrateur-ironique.

Le texte qui transmet l'ironie est une sorte de méta-texte qui s'ouvre à d'autres et se prête à des applications d'ordre pratique: il peut servir de base à une étude centrée sur l'enseignement contrastif de langues à travers la lecture critique de documents écrits. C'est le sujet de la seconde partie de cet article.

## 2. Brève analyse de l'ironie en classe de Français Instrumental

Souvent, dans mes cours de lecture en français, où j'apprenais la lecture par le moyen du FI, en utilisant surtout des documents de presse, j'aimais demander aux étudiants de lire chez eux un texte d'un autre genre, choisi en prenant en compte le niveau du groupe : un petit conte, une bande dessinée, un article de leur intérêt, une publicité quelconque. La lecture réalisée (une lecture *à vol d'oiseau*, plus pour le plaisir que par le devoir de savoir/comprendre chaque mot du texte) j'analysais le texte en classe, avec mes étudiants.

Le travail que je vous présente ici a été basé sur la lecture du conte *Boule de Suif*, de Maupassant (1880), suivie d'une discussion autour des paroles de la chanson *Geni et o Zepelim*, de Chico Buarque (1978) et a été réalisé à l'Institut des Sciences Humaines et Sociales de l'Université Fédérale d'Ouro Preto (MG) en 1990.

21 S'il la comprend, bien sûr...

Dans la première partie du cours, les étudiants ont présenté (en portugais) le résumé du conte. Le professeur les écoutait et au fur et à mesure écrivait en français les énoncés du résumé. Le voilà: «*Élisabeth Rousset, prostituée surnommée Boule de Suif à cause de son embonpoint, voyage en compagnie de gens nobles: des riches bourgeois et des bonnes-sœurs, à l'époque du siège de Rouen par les Prussiens. Dans une des étapes du voyage, les passagers se sont arrêtés dans une auberge. Un commandant prussien, épris de Boule de Suif empêche les voyageurs de poursuivre leur chemin tant que celle-ci ne lui aura pas accordé ses faveurs. Elle refuse parce qu'elle trouve ignoble, de la part d'une Française de coucher avec l'envahisseur de son pays. Mais ses compagnons de voyage, par de mots doux e de bonnes manière (ce qui étonne la prostitué mais bon...c'est toujours agréable d'être prise en considération par la bonne société !)* la convaincront de céder aux caprices du Prussien. La voiture peut enfin partir. Boule de Suif pense que son bon geste ferait la petite communauté formée par les voyageurs mieux l'accepter. Pourtant, elle ne reçoit que du mépris de la part de ceux et de celles qui l'avaient amadouée la veille. Il n'y a qu'un voyageur, Cornudet, pour s'amuser, qui ironise le comportement de la classe sociale de laquelle, pourtant, il fait partie. Cela ne veut pas dire qu'il prend la défense de la prostituée. »

Ceci fait, j'ai fait écouter/lire les paroles de la chanson *Geni et o Zepelim* (les voir dans l'*Annexe*, après les *Références*)<sup>22</sup>.

Dans la troisième partie du cours une question flottait déjà dans l'air : « -Peut-on avancer l'idée que Chico Buarque a parodié Maupassant? » Question délicate : il vaudrait mieux dire que, depuis la nuit des temps, des textes de différents

22 J'ai réutilisé les mêmes cas de figures quelques années plus tard (2006) dans un congrès sur *Stéréotypage, Stéréotypes*, réalisé à Montpellier/France. Si les exemples étaient encore ceux de cet article sur le FI, le sujet de la communication a été tout un autre – l'analyse discursive d'une représentation stéréotypée de la prostituée dans un discours brésilien et dans un discours français. La communication a été transformée en article, publié en France (MACHADO, 2007, p. 133-139).

auteurs dialoguent entre eux. Outre cela, le groupe s'est rendu compte de l'ironie qui parcourait les deux textes; il me fallait la lui expliquer, ou, en d'autres mots, *découvrir* les indices concrets de l'ironie.

J'ai alors explicité – de façon abrégée – les concepts présentés dans la première partie de cet exposé. Le groupe est enfin arrivé (avec l'aide du professeur) aux conclusions suivantes:

les deux productions contiennent une crique féroce contre les mœurs de la bourgeoisie et du pouvoir en place. Cette critique est soulignée, à la fin du conte, par l'attitude du personnage Cornudet, qui siffle *La Marseillaise*, pour provoquer (on le croit) un malaise chez ses compagnons de voyage. Dans les paroles de la chanson, le narrateur, qui semblait plutôt sympathique à l'égard de Geni fait aussi partie du cœur (la voix des habitants de la ville) qui agresse Geni.

L'effet ironique est obtenu dans le conte et dans les paroles de la chanson par le mélange de deux univers opposés : celui de la classe dominante et celui des opprimés. La classe dominante utilise le langage hypocrite des profiteurs qui feignent la voix paternelle, tandis que la classe des opprimés exhibe la voix des patriotes au cœur pur. Or, dans un écrit sérieux, ce renversement n'aurait pas eu lieu. L'ironie serait donc dans le contraste offert par deux situations antinomiques.

Les étudiants/lecteurs l'ont compris, ou, on s'en doute, ils ont été pris dans le jeu proposé par les deux textes, puisqu'ils se sont mis à critiquer la morale de « braves » gens.

En poursuivant le cours, j'ai souligné que, si l'on considère l'hypothèse que *Geni et le Zepelim* est un texte qui se communique, de façon intertextuelle, avec *Boule de Suif*, alors on peut étudier les paroles de la chanson comme si elle était un texte parodique<sup>23</sup>. En effet, le texte parodique, soit dit en

23 Question que j'ai approfondie dans l'article cité à la note précédente et dans mon livre *Parodie et Analyse du Discours* (2013).

passant, se présente comme une superposition de textes, dans laquelle il peut arriver une synthèse, un enchâssement du texte-base (celui qui a inspiré un autre) au texte nouveau. Dans le cas en question, on visualiserait le conte sous les paroles de la chanson. Mais nous n'avons pas d'indices suffisants pour confirmer la parodie, dans ce cas. Quoiqu'il en soit, dans les deux textes on assiste à l'éternelle conflit/histoire de *gentils pauvres versus les méchants riches*.

J'ai demandé aussi au groupe d'observer, dans les paroles de la chanson, le mélange des mots issus d'un registre grossier qui sont placés à côté d'autres plus nobles. Ainsi, un mot comme « bosta » y cohabite avec « donzela ». ... Ce mélange pointe également vers l'ironie.

La musique de Chico Buarque accompagne les brusques changements de situation dans la vie de Geni: cela fait songer au fait que, dans cette chanson, aussi bien que dans le sifflement de *La Marseillaise* qui entre soudain dans le conte de Maupassant, il existe une sorte d'ironie que transcende les paroles, une ironie musicale, comme l'explique bien Jankélévitch (1964). Le théoricien de l'ironie l'avait remarquée dans les compositions de Satie et de Ravel, entre autres.

## Quelques mots pour conclure

J'ai voulu montrer par le rapport de ce cours, qu'une étude comparative de textes, en classe de langues où l'on privilégie la lecture, permet au groupe de participer à une pratique de celle-ci plutôt agréable puisque ludique. Le professeur et ses étudiants deviennent complices d'une aventure qui les mène à découvrir le fantastique monde de l'écrit, avec ces mots à double sens, surtout s'il est question de l'ironie.

## RÉFÉRENCES

BÉACCO, J.-C. et LEHMANN, D. (direction) *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris: Collection Le Français dans le monde/ Recherches et applications, Hachette, 1990.

BAKHTINE, M. *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil, 1970.

BOYER, H. *L'écrit comme enjeu*. Paris: Didier-Credif, 1988.

HENAULT, A. et CALLAMAND, M. *Initiation aux discours spécifiques*. Marques de l'ironie – de l'article de journal au texte littéraire. Paris : BELC, 1975.

DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.

GOSCYNNY, R. et UDERZO, A. *Astérix, le Gaulois*. Paris: Dargaud, 1986.

FLAUBERT, G. *Madame Bovary* (1857). Paris: Éditions Garnier Frères, 1958.

GALÉRY, E., MACHADO, I.L. *Práticas de leitura*. Belo Horizonte : UFMG/Proerj, 1983.

GALÉRY, E., MACHADO, I.L. *O jogo da leitura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

JANKÉLÉVITCH, V. *L'Ironie*. Paris: Champs Flammarion, 1964.

MACHADO BORGES, I. L. *Essai d'analyse du fonctionnement de l'ironie comme élément de communication*. Thèse soutenue à l'Université de Toulouse II/France, en juin/1988, 367 p.

MACHADO, I.L. La même représentation stéréotypée de la prostituée dans le discours de Maupassant (France) et dans celui de Chico Buarque (Brésil) : étude de cas dans l'optique de l'analyse du discours. In : BOYER, H. (sous la direction de) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Tome 4 – Langue(s), Discours. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 133-139.

MACHADO, I. L. *Parodie et analyse du discours*. Paris : L'Harmattan, 2013.

MAUPASSANT, G. Boule de Suif (1880). *Boule de Suif et autres nouvelles*. Paris: Librio, 2004.

MOIRAND, S. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979.

VOLTAIRE, Candide (1759). In : *Voltaire, romans et contes*. Paris : Collection Folio Gallimard, 1972. <<http://www.chico-buarque.com.br>>. Acesso em : 15 mar. de 1991.

## ANNEXE

Paroles (en portugais) de *Geni e o Zepelim* (Chico Buarque)

De tudo que é nêgo torto/ Do mangue do cais do porto/  
Ela já foi namorada/ O seu corpo é dos errantes/ Dos cegos  
dos retirantes/ É de quem não tem mais nada/ Dá-se assim des-  
de menina/ Na garagem na cantina/ Atrás do tanque do mato/  
É a rainha dos detentos/ Das loucas dos lazarentos/ Dos mo-  
leques do internato/ E também vai amiúde/ Com os velinhos  
sem saúde/ E as viúvas sem porvir/ Ela é um poço de bondade/  
E é por isso que a cidade/ Vive sempre a repetir/ Joga pedra na  
Geni/ Joga pedra na Geni/ Ela é feita prá apanhar/ Ela é boa  
de cuspir/ Ela dá prá qualquer um/ Maldita Geni/ Um dia sur-  
giu brilhante/ Entre as nuvens flutuante/ Um enorme zepelim/  
Pairou sobre os edifícios/ Abriu dois mil orifícios/ Com dois  
mil canhões assim/ A cidade apavorada/ Se quedou paralisada/  
Pronta prá virar geleia/ Mas do zepelim gigante/ Desceu o seu  
comandante/ Dizendo mudei de ideia/ Quando vi nesta cidade/  
Tanto horror e iniquidade/ Resolvi tudo explodir/ Mas posso  
evitar o drama/ Se aquela formosa dama/ Esta noite me servir/  
Essa dama é a Geni/ Mas não pode ser Geni/ Ela é feita prá  
apanhar / Ela é boa de cuspir/ Ela dá prá qualquer um/ Maldita  
Geni/ Mas de fato logo ela/ Tão coitada tão singela/ Cativara  
o forasteiro/ O guerreiro tão vistoso/ Tão temido e poderoso/  
Era dela prisioneiro/ Acontece que a donzela/ Isso era segredo  
dela/ Também tinha seus caprichos/ E a deitar com homem  
tão nobre/ Tão cheirando a brilho e a cobre/ Preferia amara  
com os bichos/ Ao ouvir tal heresia/ A cidade em romaria/ Foi  
beijar a sua mão/ O prefeito de joelhos/ O bispo com olhos  
vermelhos/ E o banqueiro com um milhão/ Vai com ele vai  
Geni/Vai com ele vai Geni/Você pode nos salvar/ Você vai nos  
redimir/ Você dá prá qualquer um/ Bendita Geni/ Foram tantos  
os pedidos/ Tão sinceros tão sentidos/ Que ela dominou seu  
asco/ Entregou-se a tal amante/ Como quem se dá ao carrasco/

Ele fez tanta sujeira/ Lambuzou-se a noite inteira/ Até ficar  
saciado/ E nem bem amanhecia/ Partiu numa nuvem fria/ No  
seu zepelim prateado/ Num suspiro aliviado/ Ela se virou de  
lado/ E até tentou sorrir/ Mas logo raiou o dia/ E a cidade em  
cantoria/ Não deixou ela dormir/ Joga pedra na Geni/ Joga  
bosta na Geni/ Ela é feita prá apanhar/ Ela é boa de cuspir/ Ela  
dá prá qualquer um/ Maldita Geni/ Joga pedra na Geni/ Joga  
bosta na Geni/ Ela é feita prá apanhar/ Ela é boa de cuspir/ Ela  
dá prá qualquer um/ Maldita Geni.

*Versão final*

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# CAPÍTULO VII

## BIBLIOTECA ESCOLAR E PROMOÇÃO DA LEITURA RECREATIVA

*Cleuza Diogo Antunes*

---

### **Introdução**

A leitura é um instrumento de liberdade e exercício da cidadania, pois conduz o indivíduo a reflexão sobre a realidade e consequentemente a intervir nela, gerando mudanças sociais e políticas. Segundo autores da década de 90 entende-se por leitor o indivíduo que tem o hábito de ler (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Partindo desse conceito a população brasileira em geral não pode ser considerada leitora, já que os índices da última pesquisa Retratos da Leitura no Brasil em 2011 apontam que o brasileiro lê em média 4 livros ao ano (RETRATOS..., 2011).

Esse quadro pessimista decorre de muitos fatores dentre eles o alto custo das publicações, que exclui as classes populares do acesso ao livro. A não efetivação das políticas de acesso ao livro e a cultura consumista predominante na sociedade atual.

Portanto formar leitores não é tarefa fácil, e exige de quem a ela se dedica, esforço e perseverança. Deve a criança desde muito cedo ser estimulada à leitura e ser colocada em contato com o livro como fonte de satisfação. É na família que devem acontecer os primeiros incentivos à leitura através do exemplo e contação de histórias pelos pais e familiares. Depois do lar a escola deve dar continuidade assumindo papel fundamental nesse processo.

Porém vale ressaltar que no contexto escolar, essa tarefa não é exclusiva do professor. A biblioteca escolar é o ambiente mais propício ao incentivo à leitura, pois é um espaço natural de leitura. Para que isso ocorra, a biblioteca deve ser apresentada à criança como o local mais atrativo da escola. Seu ambiente deve ser agradável e convidativo. Devem ser planejadas atividades lúdicas em torno do livro.

Essas ações repetidas ao longo dos anos escolares irão contribuir para uma mudança cultural em torno do livro e da leitura. Abramovich (1997) e Gardiner (1963) já se referiam à leitura recreativa e espontânea como uma atividade prazerosa que permite à criança criar sua própria trajetória de leitura. No entanto a despeito da importância e necessidade de bibliotecas bem equipadas e com pessoas qualificadas para promover a leitura, muitas escolas públicas ainda não possuem bibliotecas e muito menos profissionais bibliotecários para desenvolver um trabalho de qualidade junto à escola. Soma-se a isso, o agravante de que a maioria dessas crianças não tem contato com livros em casa, pois geralmente vêm de famílias de baixa renda, sem condições para investir na aquisição de livros.

Serão aqui abordados alguns aspectos relativos à promoção da leitura na biblioteca escolar como instrumento de formação de leitores.

## 1. Formação do Leitor

A crise de leitura faz parte da história da educação brasileira e é objeto de discussão política e teórica. Quevedo (2002) refere-se ao Brasil como um país onde a educação engatinha e a cultura se arrasta, onde uma real competência de leitura ainda é privilégio de poucos. Esforços têm sido realizados visando minimizar essa realidade, através da elaboração de políticas públicas de acesso ao livro, de implantação de bibliotecas e contratação de bibliotecários para as escolas públicas.

Porém o que se percebe na realidade é que as políticas ainda estão ficando na teoria. Poucos recursos são efetivamente empregados na aquisição de livros para as escolas públicas, muitas escolas ainda não possuem um espaço de biblioteca e a grande maioria das escolas públicas ainda não possuem bibliotecários.

Milanesi (1983) levanta críticas ao sistema de controle da informação no país, lembrando que a educação e leitura são privilégios das classes altas e que nas classes populares a leitura e a biblioteca são reflexos piorados da situação.

A noção de leitura pode ser pensada de diversos ângulos, sendo dois deles: a leitura como mera decodificação de sinais gráficos e a leitura como interpretação da realidade vivida pelo indivíduo. Freire (1988) em seu texto sobre a importância do ato de ler aborda o segundo ponto de vista. Ler para ele é antes de tudo ler o mundo ao redor, partindo daí para a palavra escrita que levará de volta ao mundo que rodeia o indivíduo.

Silva (1986) coaduna com Freire lembrando que o texto escrito é uma imagem simbólica e aberta do mundo que se deseja conhecer, e que a estrutura do mesmo é marcada pelo inacabamento das situações propostas que reclamam a intervenção do leitor, preenchendo estas lacunas e dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Sendo assim a leitura se constitui de um ir e vir que transforma o leitor e o texto lido.

Não se pretende aqui desmerecer a leitura como processo de alfabetização e decodificação de sinais, mas para a reflexão em questão interessa analisar a leitura como interpretação do que foi escrito e o resultado desta interpretação na vida de quem lê.

Quando se faz referência à leitura não se pode ignorar o sujeito da leitura que é o leitor, aquele que completa o processo de comunicação da leitura. Mas será que para o sujeito ser considerado leitor, basta em determinado momento da vida apropriar-se do ato de ler, ou para ser considerado leitor o indivíduo deve ler com certa regularidade?

Para Zilberman (1991), apenas o ato de aprender a ler não converte a criança em leitora, já que leitor se define pela assiduidade à leitura. Esta assiduidade à leitura é conceituada por alguns autores como hábito de leitura. Por conseguinte leitor é o indivíduo que tem o hábito de ler.

Ao considerar sobre o hábito de leitura Sandroni (1998) ressalta que ele não é instintivo e inerente ao indivíduo, pelo contrário, deve ser adquirido gradativamente. Portanto formar leitores ou desenvolver o hábito de leitura deveria ser uma prática iniciada bem cedo na vida das crianças. Os primeiros incentivos à leitura deveriam ocorrer no lar, através da contação de histórias, pelos pais e familiares. É através das histórias, das ilustrações, do manuseio do livro e do exemplo de pais leitores que a criança desperta para o mundo da leitura.

Costa (1987, p. 5) dá ênfase a essa ideia dizendo que: “O gosto pela leitura vem de um processo que se inicia no lar. Ao invés de brinquedos dispendiosos e nem sempre educativos, o livro é o melhor companheiro. Aprende-se a gostar do livro pelo afeto, vendo os pais com o hábito de ler.”

Esses esforços irão contribuir para desenvolver na criança o gosto pela leitura e não somente o hábito mecânico de ler. No Brasil essa não é uma prática comum. Muitas famílias não adquirem livros, por falta de recursos ou por uma questão cultural. O livro não é objeto de desejo. Se comparado a muitos brinquedos ou equipamentos tecnológicos, o livro não é tão dispendioso que uma família mediana não possa adquirir. Porém, dificilmente uma criança sonha ganhar uma coleção de livros como a maioria sonha ganhar uma bicicleta, um *tablet*, um celular ou outro objeto de consumo.

Seja por uma questão social ou cultural a verdade é que a leitura não é prioridade no Brasil e a sociedade relega apenas a escola a responsabilidade na formação de leitores. O que evidencia a valorização da leitura apenas como a capacidade de conhecer os símbolos da escrita. Não há interesse das famílias em desenvolver nas crianças a capacidade de ler

criticamente e a habilidade de interferir na sociedade dando a sua contribuição para o crescimento da mesma. Referindo-se a esse compromisso Sandroni (1998, p. 59) afirma que: “É ponto pacífico que o desenvolvimento dos interesses e hábitos de leitura se faz num processo constante que se inicia na família, e continua ao longo da existência do indivíduo, através das influências recebidas da atmosfera cultural que ele participa”.

Há que se considerar que a prática da leitura é um princípio de cidadania. O indivíduo que lê, sabe dos seus deveres e também dos seus direitos, desenvolve o senso crítico e intervéem politicamente na sociedade que o cerca (SILVA, 2003).

Talvez decorra daí a falta de interesse em promover a leitura e formar leitores. Considerando que leitor é o indivíduo que lê com regularidade a população brasileira em geral não pode ser considerada leitora, já que os índices da última pesquisa Retratos da Leitura no Brasil em 2011 apontam que o brasileiro lê em média 4 livros ao ano (RETRATOS..., 2011).

No entanto a omissão da família e do estado não exime a escola de sua responsabilidade com a formação de leitores críticos e conscientes do seu papel na sociedade. É importante ressaltar que a promoção da leitura na escola não deve ser feita de maneira improvisada, seguindo os ditames do acaso, como se a formação do leitor acontecesse por mágica ou simplesmente pela abundância de literatura.

O papel da escola se divide basicamente entre o professor e o bibliotecário, ou na ausência deste, do funcionário que atua na biblioteca. Aos dois cabe inicialmente, dar exemplo como leitores. Neste sentido Silva, E. (2003, p. 28) referindo-se aos educadores enfatiza que na sua responsabilidade:

[...] de formar e produzir leitores por meio da educação escolarizada, a necessidade da leitura se impõe como mais forte ainda. Isto porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura. Não tendo ele um

repertório, uma história substancial de leitura, não tendo ele penetrado nas histórias contadas por vários tipos de livros, é bem possível que ele assine pactos de mediocridade com seus alunos, fingindo que ele ensina e lê e seus alunos fingindo que aprendem e leem.

Nessa perspectiva, tanto professor quanto bibliotecário são educadores, por conseguinte responsáveis através das suas ações por contribuírem para a formação de leitores no âmbito da escola. Na sala de aula a leitura deve ser explorada de forma criativa e lúdica pelo professor, o que despertará a curiosidade da criança e o desejo de ler.

Ao professor cabe a tarefa de direcionar a criança para os livros, explorando o mundo fascinante da leitura. Bamberger (2001) lembra que a imagem do professor é muito importante para as crianças, nos primeiros anos escolares.

Silva (2003) ainda bem coloca a necessidade de que professores e bibliotecários trabalhem juntos para conduzir o aluno ao livro, o único capaz de levá-lo à autonomia da leitura, ou seja, a capacidade de ler criticamente. Para que isto seja possível o bibliotecário deve tomar parte ativa no processo de ensino, participando das reuniões pedagógicas, da elaboração dos planos e projetos, dando sua contribuição e se inteirando dos rumos tomados pela escola.

Tanto o professor quanto o bibliotecário devem agir em sintonia com o restante da escola, desenvolvendo estratégias que propiciem a formação do aluno como leitor, estratégias essas que levem o aluno à inserção crítica e plena no processo cultural global, e não ao isolamento e alienação.

O bibliotecário apesar de ter especificações diferentes na sua formação, deve igualmente ter paixão pela leitura e conhecimento da realidade vivida pelo aluno para planejar atividades que valorizem a leitura no contexto vivido pelos alunos. Atividades que incentivem a criação e a cultura. Assim como o professor o bibliotecário deve ser referência em leitura no ambiente escolar. Silva (2003, p. 93) ainda reafirma:

Quando os dois (professor e bibliotecário), atuando juntos, construirão boas estradas para que o leitor efetivamente dialogue assiduamente com esse “mestre dos mestres”, ou seja, com aquele que por si só ensina sem a intermediação de ninguém, então resultará desse processo de inserção da criança [...] no patamar da independência e autonomia em leitura.

Sendo assim cabe ao bibliotecário que atua na biblioteca escolar a responsabilidade de selecionar e disseminar obras, que contribuam para a formação de leitores, bem como desenvolver e aplicar estratégias adequadas para promover a leitura, visando à formação de leitores.

## 2. Leitura Recreativa

Antes de mais nada cabe lembrar o conceito de recrear, que segundo Houaiss (2009) é: “divertir(se), distrair(se), alegrar(se)...”.

Há um consenso entre os autores de que o melhor caminho para a formação de leitores é o incentivo à leitura recreativa, livre de tarefas e obrigações de leitura, como era feita em casa pelos pais. Leitura essa que transmite encantamento e desperta a curiosidade e o desejo de ler cada vez mais. Cavalcanti (2013, p.11) também ressalta a importância da leitura recreativa.

É importante que os alunos aprendam a ter a leitura como instrumento de prazer, como ferramenta lúdica que nos permite explorar outros mundos reais ou imaginários, que nos aproxima de outras pessoas e de outras ideias. Por isso, em todos os níveis de escolaridade deve haver tempo e espaço programados para a leitura *gratuita*, para ler para si mesmo, sem outra finalidade senão a de sentir como deve ser bom entregar-se à leitura.

A leitura recreativa deve ser promovida em sala de aula e na biblioteca com atividades lúdicas e criativas, explorando o imaginário da criança, direcionando-a para o gosto pela leitura. Prado (2003, p. 59) discorre sobre a importância da leitura recreativa na formação de leitores:

Formar bons leitores significa encantar as crianças, enfeitá-las com o poder que vem dos livros, mas isso não se forja com obrigações, muito menos com trabalhos sistemáticos de compreensão de texto... as crianças tem o direito de ler livres de interpretações e lições. Só dessa forma conseguirão mergulhar num livro com o mesmo prazer que veem um bom filme. E o prazer traz mais prazer. Ou seja, um bom livro lido é o melhor adubo para formar futuros leitores.

Essa liberdade para escolher o que ler, quando ler e o quanto ler só acontece na leitura recreativa. Bussatto e Costa (2003, p. 85) referindo-se à leitura recreativa reforçam a ideia de liberdade a ela relacionada: [...] é um ato livre, onde podemos ler uma página, um capítulo ou o livro todo se necessário, mas que nada impede de não lermos determinada obra se não nos interessar, cabendo assim ao leitor, fazer suas escolhas.”

Somente a liberdade mencionada pelos autores permitirá a criança criar sua própria trajetória de leitura. Sendo capaz de escolher o estilo que mais lhe agrada, os autores que estão mais próximos da sua realidade. Através desse tipo de leitura é que a criança irá desenvolver gradativamente seu senso crítico e capacidade de intervir na realidade à sua volta.

Encontramos na literatura inúmeros depoimentos que comprovam os benefícios da leitura recreativa na formação de leitores, semelhantes ao de Abramovich (1997, p. 14): “Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler sempre foi maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... e continua lindamente sendo isso!”

Percebem-se claramente no depoimento citado os reflexos da influência da leitura recreativa na formação do leitor. Promover essa leitura ao longo da vida do indivíduo é compromisso da família, professores e bibliotecários.

Sendo assim da mesma forma que a leitura deve ser espontânea e recreativa, as atividades desenvolvidas em seu entorno, devem ser igualmente lúdicas e espontâneas. Isso implica dizer que ao planejar as atividades de incentivo e promoção da leitura, professores e bibliotecários devem evitar associá-las a atividades de compreensão e avaliação. Mesmo que as atividades promovidas tenham relação com o conteúdo devem ser realizadas sem o compromisso de tarefas, caso contrário a criança sempre fará ligação da leitura com tarefa e não com satisfação. Os resultados das atividades dependerão da forma como elas serão conduzidas.

Porém, infelizmente, o que ainda se vê na escola é a leitura muitas vezes associada às tarefas e avaliações. Nos primeiros anos escolares é comum a prática da contação de histórias seguida de uma atividade, nem que seja um desenho, mas o aluno é levado a sempre dar um retorno sobre o que entendeu da história. Em situações como essas é comum ter algum aluno que não quer se expressar de nenhuma forma e se sente pressionado pela atividade sugerida.

Para alunos maiores as incansáveis fichas de leitura continuam sendo utilizadas de forma sistemática por alguns professores, causando desconforto e enfado em relação à leitura. É compreensível que o ensino da literatura faça parte dos currículos e deva acontecer, porém as atividades é que deveriam ser diferentes das comumente realizadas.

### 3. Leitura e Biblioteca Escolar

Silva (1986) desafia os bibliotecários a desenvolverem habilidades intelectuais como única forma de contribuir para atenuar a crise de leitura existente em nossa sociedade.

O autor reafirma o papel social de agente transformador que deve ser assumido pelo bibliotecário. Muitos bibliotecários ainda carregam resquícios da visão tecnicista que predominou em décadas passadas. Contudo é urgente a necessidade de os bibliotecários desapegarem da técnica e priorizarem o papel social da biblioteca na promoção da leitura.

As bibliotecas são por natureza o espaço ideal para a promoção da leitura na escola. Desde os primeiros anos escolares, antes mesmo de aprender a ler, a criança deve ser levada à biblioteca para ter contato com os livros. No entanto essas visitas não devem ser realizadas para preencher o tempo de forma desorganizada e muito menos para cumprir tarefas relacionadas à leitura ou cumprir castigo.

As visitas à biblioteca devem fazer parte de um plano de promoção da leitura e a biblioteca deve preparar o ambiente e os profissionais que nela atuam para receber os alunos. O ambiente deve ser convidativo e estimulante. Devem ser programadas atividades como a contação de histórias visando estimular as crianças e causar nelas uma impressão positiva que as motive a voltar sempre.

A paixão pela leitura deve fazer parte dos ideais de todos os que atuam na biblioteca escolar, motivando o planejamento de todas as ações da biblioteca. Devem ser aproveitadas todas as oportunidades para divulgar o livro no ambiente da biblioteca e em todo o espaço escolar.

Perrotti (1990) afirma que o objetivo principal da biblioteca deve ser o de incentivar a leitura recreativa, propiciar condições para o desenvolvimento do hábito de leitura e mais, oferecer atrativos para incentivar o uso do livro e da biblioteca. Deve a biblioteca ser o lugar mais atrativo da escola. Estando de portas abertas para acolher o aluno oferecendo leituras fáceis e igualmente atraentes, como as histórias em quadrinhos encontradas nos gibis.

Sabe-se que uma boa biblioteca é espaço obrigatório em todas as escolas, Campelo (2002, p. 23) salienta esta importância dizendo que:

A escola que pretenda investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem. Lugar, insistimos para se gestar e praticar a troca espontânea que a leitura crítica proporciona, a leitura que inquieta, que faz pensar e reelaborar num autêntico processo de comunicação, cujo resultado é, sem dúvida, dos mais compensadores para as pessoas nele envolvidas, adultos e crianças, mediadores e leitores em formação.

A biblioteca acima descrita vai além das técnicas e tarefas mecânicas, mas assume um papel social preocupando-se com a promoção da leitura recreativa e formativa capaz de incidir na formação cultural dos indivíduos. Silva, W. (1995, p. 70) também ressalta a importância e o papel social da biblioteca escolar:

Não podemos deixar de assinalar o papel da biblioteca escolar na formação de personalidades críticas, criativas e dinâmicas [...] Inquietos e questionadores, tais alunos poderão tornar-se cidadãos críticos e participativos, o que se constitui em requisito fundamental para a tarefa de transformação da sociedade brasileira, de modo geral e de qualquer sociedade.

Sendo assim, fica claro que o trabalho da biblioteca no contexto escolar tem uma dimensão social e não apenas educativa. Essa dimensão social acontece através do livre acesso à informação e através da promoção da leitura que permitirá esse acesso.

Não há receita para promover a leitura na biblioteca escolar ou mesmo na escola. Não existe uma relação de causa e efeito entre as atividades que podem ser desenvolvidas na biblioteca e o gosto pela leitura. Contudo a literatura revela que a biblioteca pode elaborar programas para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a formação integral do leitor. (SILVA, E., 1986).

#### 4. Estratégias para promoção da leitura na biblioteca escolar

Neves (2000, p. 221) afirma que: “[...] diversas estratégias podem ser implementadas, no sentido de despertar, no leitor iniciante ou não, o desejo de ler.” Entre as diversas estratégias sugeridas na literatura como incentivo à leitura recreativa, usadas pelas bibliotecas escolares, Sandroni (1998) destaca as seguintes:

Apresentação da biblioteca que deve ser feita no início do ano letivo, de maneira simpática e atraente, permitindo que a criança já no seu primeiro contato tenha a liberdade de escolher um livro para ler em casa;

Divulgação da biblioteca através de painéis, murais, jornais, folders etc., expondo os serviços e projetos para o ano;

Palestras de orientação sobre como utilizar os recursos da biblioteca, estas devem ser criativas e curtas;

Hora do conto fazendo uso dos diversos recursos e técnicas de contação de histórias como a simples narração, a representação teatral, o uso de fantoches, gravuras, música etc.;

Visita de autores apresentando suas histórias, dando entrevistas, participando de discussões com adolescentes, atuando diretamente nas atividades da criança;

Exposição de livros sobre temas específicos e de interesse das crianças. A simples distribuição de diversos livros sobre a mesa para que as crianças possam manuseá-los e escolher livremente o que mais lhe agrada, atrai as crianças. Amostra de livros em ocasiões especiais pode despertar o interesse das crianças e adolescentes;

Discussões e debates sobre livros é outra atividade que pode despertar o interesse principalmente dos adolescentes;

Concursos promovidos pela biblioteca incentivando a criatividade como: concurso de contos, de crônicas, de poesias, resumos etc.

Além das atividades acima sugeridas pela autora, muitas podem ser planejadas e desenvolvidas com o intuito de incentivar e promover a leitura nos espaços escolares. No entanto há que se considerar que estas ou outras estratégias que possam ser planejadas neste sentido não são receitas prontas para formar leitores. São esforços que podem contribuir para a formação de leitores, já que permitem que a criança desfrute da leitura com liberdade e satisfação, o que na maioria das vezes possibilita uma familiarização e desejo de retornar por si mesma às obras literárias.

Cabe lembrar que o sucesso da promoção da leitura recreativa na biblioteca escolar deve-se em grande parte ao comprometimento dos profissionais da biblioteca. Para ser um mediador de leitura, bibliotecários e demais profissionais da biblioteca têm antes de tudo que serem apaixonados por leitura.

## Considerações finais

Com base nas reflexões sobre as proposições dos autores é possível considerar a importância do incentivo à leitura nos primeiros anos de vida da criança, bem como a responsabilidade da escola na formação de leitores, lembrando que a mesma se divide basicamente entre os professores e bibliotecários.

A promoção da leitura do tipo recreativa é a principal indicação dos autores para a promoção da leitura em todas as fases de formação do leitor. O espaço ideal para a promoção dessa leitura é a biblioteca, por ser um ambiente natural de leitura. Para que isso ocorra, a biblioteca escolar deve ser um ambiente acolhedor e convidativo, onde tudo convida à leitura.

Promover a leitura exige antes de tudo, uma mudança de postura dos profissionais, bibliotecários ou não, que atuam na biblioteca escolar. Motivados pela paixão pela leitura, devem planejar as atividades da biblioteca e fazer uso de estratégias de promoção da leitura recreativa que contribuirão para

a formação de leitores e conseqüentemente para a formação integral do indivíduo. Pequenas ações como a apresentação da biblioteca, bate-papo com autores, concursos literários, exposições temáticas, contação de histórias etc..., poderão contribuir para despertar o gosto pela leitura e para a formação de novos leitores.

*Versão final*

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BUSSATTO, Janice; COSTA, Marines Ubriki. Leitura: implicações na formação social do adolescente. *Revista Pedagogia em Questão*, Frederico Westphalen, RS, v. 1, n.1, p. 79-86, jun. 2003.

CAMPELO, Bernadete Santos et al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Marta Bettanzo da. Projeto Revolucionaria a didática da Literatura: hábito de leitura se cria pelo afeto. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 3, n. 11, p. 5-7, 1987.

CAVALCANTI, Zelia. *Caderno de leituras: orientações para o trabalho em sala de aula*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 21. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

GARDINER, Jewel. *Servicio bibliotecario em la escuela elemental*. Argentina: Pax Mexico; Livreria Carlos Cesarman, 1963.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MILANESI, Luís. *O que é biblioteca*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NEVES, Iara Conceição B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PRADO, Ricardo. Biblioteca, tesouro a explorar. *Nova Escola*, São Paulo, ed. 162, p. 54-59, maio 2003.

QUEVEDO, Hercílio F. Ler é nossa função essencial (ou não?). In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002.

RETRATOS da leitura no Brasil 3. São Paulo: *Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*: Instituto Pro-Livro, 2012, parte 2. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 14 abr. de 2015.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul (Orgs.). *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas/SP: Papyrus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso* – Trilogia pedagógica. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto alegre: Mercado Aberto, 1991.

*Versão final*

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

## SOBRE OS AUTORES

### **Alice Áurea Penteadó Martha**

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis (1969), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988) e doutorado em Letras Assis pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995). Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura infantil, literatura brasileira, literatura e Monteiro Lobato. É votante, desde 2005, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, Coordenadora do Centro de Estudos de Literatura, leitura e escrita: história e ensino (CELLE), certificado pelo CNPq/UEM; participa do Grupo de Pesquisa Leitura e Literatura na Escola, que congrega professores de diversas universidades do país. Coordenadora do GT de Leitura e Literatura Infantil e Leitura, da ANPOLL desde 2010.

Contato: [apmartha@uol.com.br](mailto:apmartha@uol.com.br)

### **Celso Ferrarezi Junior (Org.)**

Paulistano de nascimento, atualmente residente em Alfenas, MG. Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1989), mestrado (1997) e doutorado (1998) em Linguística com enfoque em Semântica e pós-doutorado (2005) pela Universidade Estadual de Campinas/Unicamp também em Semântica. É autor, de vários livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas, dentre os quais “*Gramática do Brasileiro*” (2008), “*Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*”

(2010), “*Semântica para a Educação Básica*” (2008), “*Guia do Trabalho Científico*” (2011), “*Sintaxe para a Educação Básica*” (2012) e “*Pensar, compreender, comunicar: estudos de português contemporâneo para cursos de ensino médio*” (no prelo 2014) em parceria com *Sérgio Nunes de Jesus*. Também escreveu mais de 200 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Atualmente é professor do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Tem experiência de ensino e de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, alfabetização, descrição e teorias semânticas da linguagem. Faz parte do grupo de pesquisa Práticas Discursivas na Amazônia/PDA, *Campus Cacoal-IFRO*  
Contato: cferrarezij@gmail.com

## **Cleuza Diogo Antunes**

Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004), especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes – MG (2015). Atuou na coordenação de bibliotecas escolares na rede de escolas adventistas (2004-2012). Possui experiência na Área de Ciência da Informação com ênfase na promoção da leitura e normatização. Atualmente é bibliotecária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), onde desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área de promoção da leitura.

Contato: cleuzadiogo@yahoo.com.br

## Ida Lúcia Machado

Graduada em Letras (Português-Francês) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo, Doutora ès Lettres pela Université de Toulouse II; tem dois pós-doutorados em análise do discurso realizados em Paris XIII e Paris III. Docente na FALE/UFMG de 1992 a 2012, onde ministrou cursos de língua e literatura francesa (graduação) e análise do discurso (pós-graduação). Professora colaboradora (termo de adesão voluntária da Universidade Federal de Minas Gerais) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na FALE/UFMG, onde ministra cursos de análise do discurso e orienta mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em análise do discurso (tendência francesa). Suas pesquisas nesta área centram-se sobre narrativas de vida, sujeitos do discurso, ironia e paródia. É pesquisadora 2 do CNPq. Faz parte do grupo de pesquisa Práticas Discursivas na Amazônia/PDA, *Campus* Cacoal-IFRO.

Contato: idaluz@hotmail.fr

## Maria Enísia Soares de Sousa

Nascida em Laranjeiras do Sul/PR, mora em Rondônia desde 1984. Possui Licenciatura em Letras (1992), UNIR/RO. Mestrado em Linguística (2004), UNIR/RO. Atua como professora de Linguística, Estágio Supervisionado, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Faculdade Metropolitana de Porto Velho. É membro do Núcleo de Estudos Históricos e Literários – NEHLI; do Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação (GEPMD); do Grupo de Pesquisa em Poética Brasileira Contemporânea (GEPOEC). Desenvolve pesquisas em teoria literária e gêneros textuais, principalmente.

Contato: enisia.soares@ifro.edu.br

## **Martinez da Silva Isbrecht**

Graduada em Letras com Português pela União das Escolas Superiores de Cacoal/UNESC-RO. É professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Rondônia. É pesquisadora do grupo de pesquisa Práticas Discursivas na Amazônia/PDA, *Campus* Cacoal-IFRO e atua nas áreas de literatura infantil e análise do discurso.

Contato: martinene10@gmail.com

## **Nair Ferreira Gurgel do Amaral**

Nascida em Coxim/MS, mora em Rondônia/Porto Velho desde 1972 (41 anos). Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1987), UNIR/RO. Mestrado em Linguística/Análise do Discurso (1996), UNICAMP/SP. Doutorado em Linguística/Análise do Discurso (2002), UNESP/Araraquara-SP. Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação (2011), UNICAMP/SP. Autora de livros na área da linguagem, cultura e educação, tem publicado artigos em revistas relacionadas aos temas de variação da linguagem, alfabetização e letramento, pluralidade cultural, leitura, produção de textos e educação. É líder do Grupo de Estudos Integrados sobre a Aquisição da Linguagem - GEAL, desde 2000 e desenvolve projetos de pesquisas em comunidades ribeirinhas. Lotada no Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Participa também de dois programas de Mestrado: o de Educação e o de Letras. Faz parte do grupo de pesquisa Práticas Discursivas na Amazônia/PDA, *Campus* Cacoal-IFRO.

Contato: nairgurgel@uol.com.br

## Sérgio Nunes de Jesus (Org.)

Graduado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Mestre em Linguística pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental/UTIC. Faz Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade de Flores/UFLO. É autor e organizador, de livros literários e científicos, estes na área de linguagem, ensino e discurso, dentre os quais a Revista: *Práxis: linguagem e educação* (2003-2015). Livros: *O diálogo em Bakhtin: interlocutores e discurso* (2006), *Discurso policial: a subjetividade em Boletins de Ocorrência (sob a perspectiva da Violência Doméstica)* (2011), *Celso Ferrarezi Jr.: linguagem, discurso, educação – entremeios e leituras* (2012), *O discurso & outras materialidades* (2013). Faz parte do Conselho Consultivo do Movimento Internacional Lusófono, Portugal – MIL (2012). Do Conselho Consultivo Permanente da Editora CRV (2012). Do Conselho Consultivo Permanente da Paco Editorial (2015). Parecerista *ad hoc* da EDUFRO-UNIR (2010). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), cultura e sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia/IFRO, CNPq (2010). Avaliador do SETEC-MEC (2013-2015). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem e Educação. Membro Fundador da Academia de Letras de Cacoal-RO. Professor e pesquisador na Rede IF, *Campus* Cacoal. Escritor, músico e poeta.

Contato: sergio30canibal@gmail.com

## **Xênia de Castro Barbosa**

Nascida em Apucarana/PR, mora em Rondônia desde 1986. Possui Licenciatura em História (2004), UNIR/RO. Mestrado em História Social (2009), USP/SP e é doutora em Geografia pelo DINTER UFPR/UNIR. Atua como professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, no *Campus* Porto Velho Calama e como líder do Grupo de Pesquisa NEHLI – Núcleo de Estudos Históricos e Literários, da mesma instituição, desenvolvendo pesquisas nas áreas de História da Cultura, História do Brasil e Estudos Culturais, além de ser uma leitora apaixonada da literatura mundial, em especial da hispano-americana.

Contato: [xenia.castro@ifro.edu.br](mailto:xenia.castro@ifro.edu.br)

Versão final

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

***Versão final***

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem: 1000

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10 X 17 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/13/16/18

Arial 8,5/9/10

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)