





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Ivete Alves do Sacramento (Reitora); Monsenhor Antônio Raimundo dos Anjos (Vice-Reitor)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Ângela Maria Camargo Rodrigues (Diretora); Jaci Maria Ferraz de Menezes (Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PEC/UNEB)

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevillle

Editora Administrativa: Maria Nadja Nunes Bittencourt

CONSELHO CONSULTIVO: Ângela Maria Camargo Rodrigues (UNEB), Alexandre Tocchetto Pauperio (FAPESB), Edivaldo Machado Boaventura (UFBA/A Tarde), Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB), Lourivaldo Valentim (UNEB), Cesário Francisco das Virgens (UNEB), Marcel Lavallée (Université de Québec), Nadia Hage Fialho (UNEB), Robert E. Verhine (UFBA).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luíza Portela

Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Jacques Jules Sonnevillle

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Ivete Alves do Sacramento

Universidade do Estado da Bahia

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Federal da Bahia

Marcos Formiga

Universidade de Brasília

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e Universidade

Católica de Salvador

Maria Luíza Marçflio

Universidade de São Paulo

Maria Nadja Nunes Bittencourt

Universidade do Estado da Bahia

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /

Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Universidade de Québec, Canadá

Mercedes Vilanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Rosalba Guerini

Universidade de Pádova, Itália

Pareceristas *ad hoc* (n.21):

Lígia Pellon de Lima Bulhões, Rosa Helena Blanco, Verbena Maria Rocha Cordeiro

Equipe de produção deste número:

Jacques Jules Sonnevillle (organização); Maria Nadja Nunes Bittencourt (recursos) Regina Helena Araújo Soares (revisão); Débora Toniolo Rau (bibliotecária); Érica Maheu (versão para o inglês); Uilson Moraes (capa); Joseh Caldas (editoração); Elen Barbosa Simplício (estagiária).

Revista financiada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa da Estado da Bahia – FAPESB e do Departamento de Educação I da UNEB

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Volume 13	Número 21	janeiro/junho	2004
------------------	------------------	----------------------	-------------

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR - BAHIA
Tel. (071)387.5916

Instruções para os colaboradores: vide últimas páginas.

E-mail da Revista da FAEEBA: refaeeba.dedc1@uneb.br

E-mail para o envio dos artigos: jacques.sonneville@terra.com.br

Homepage da Revista da FAEEBA: <http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASSE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana – Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) -
Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Impressão e encadernação: Bureau Gráfica e Editora
Tiragem: 1.500 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO E LEITURA

- 13 Leitura como objeto de investigação
Norma Sandra de Almeida Ferreira
- 23 Letramento, competência comunicativa e representações da escrita
Maria de Lourdes Meirelles Matencio
- 35 A leitura, o texto, o sujeito: o lugar da inscrição do desejo
Vanessa Brasil Campos Rodríguez
- 45 Círculos de leitura: um encontro com o texto literário
Maria Helena da Rocha Besnosik
- 55 Da palavra ao texto: condições psicossociológicas da leitura
Vera Teixeira de Aguiar
- 61 Trajetórias de leitura de estudantes de pedagogia: avanços, aquisições, dificuldades
Marlene Carvalho
- 77 O sujeito-leitor na e fora da escola
Maria da Graça Cassano
- 95 Itinerários de leitura no espaço escolar
Verbena Maria Rocha Cordeiro
- 103 A prática de textualização na formação de alunos-leitores: do que se diz ao que se faz
Elisângela Leal de Oliveira Mercado
- 119 A influência do contexto de produção na construção de sentido do texto
Eliete Maria Araújo Santana
- 129 O jornal impresso na formação de consciência crítica
José Péricles Diniz Bahia
- 143 Leitura colaborativa-crítica: a leitura como ato social e político
Maria Cristina C. Lavrador Alves
- 151 Leitura e identidade: leituras sobre a história do Subúrbio Ferroviário de Salvador
José Eduardo Ferreira Santos

- 163** Analfabetos e letrados frente às urnas: critérios de escolha de candidatos em relação ao nível de escolaridade do eleitor
Maria Elvira Nogueira Laranjeira Scolaro
- 173** A formação de leitores: da *leitura da palavra* à *leitura do mundo*
Ana Rita Santiago da Silva
- 183** “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”: Paulo Freire e educação indígena
Angela Ariadne Hofmann
- 191** Bibliotecas: escolhas e acervos
Regina Zilberman
- 197** Argumentação e ensino
Jonas de Araújo Romualdo

ESTUDOS

- 203** Estado e ONGs: outro mundo é possível? O olhar da periferia
Gianni Boscolo
- 217** Mapas mentais e representações sociais
Paulo Batista Machado

RESENHAS

- 229** ZAID, Gabriel. *Livros demais! Sobre ler, escrever e publicar*. Tradução Felipe Lindoso. São Paulo, SP: Summus, 2004. 111 p.
Flavia Goullart Mota Garcia Rosa
- 233** SILVA, Sidney Reinaldo da. *A formação moral em Rawls*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003. 128 p.
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
- 235** ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade pública & iniciativa privada*. Campinas: Alínea, 2002. 179 p.
Sidney Reinaldo da Silva
- 239** Instruções aos colaboradores

SUMMARY

- 9 Editorial
- 10 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity

EDUCATION AND READING

- 13 Reading as an Object of Inquiry
Norma Sandra de Almeida Ferreira
- 23 Literacy, Communicational Competence and Written Word Representations
Maria de Lourdes Meirelles Matencio
- 35 Reading, Text and Subject: the Place of the Inscription of Desire
Vanessa Brasil Campos Rodríguez
- 45 Reading circles: a meeting with the literary text
Maria Helena da Rocha Besnosik
- 55 From Word to Text: Psycho-sociological Dimensions of Reading
Vera Teixeira de Aguiar
- 61 Pedagogy's Students Reading's Routes: Progress, Acquisitions, and Difficulties
Marlene Carvalho
- 77 The Subject-Reader in and out of School
Maria da Graça Cassano
- 95 Reading routes in the classroom
Verbena Maria Rocha Cordeiro
- 103 The Practice of Textualization in the Students-Readers' Education: from what is said to what is done
Elisangela Leal de Oliveira Mercado
- 119 Context's Influence in Text Meaning Construction
Eliete Maria Araújo Santana
- 129 The Printed Press in the Formation of Critical Consciousness
José Péricles Diniz Bahia
- 143 Collaborative-Critical Reading: Reading as a Social and Political Act
Maria Cristina C. Lavrador Alves
- 151 Reading and Identity: Readings upon the History of the Salvador's Railway Station Suburb
José Eduardo Ferreira Santos

- 163** Illiterates and Literates in the Ballot box: How the Voter's Scholary Level relates to its
Criteria for Choosing a Candidate
Maria Elvira Nogueira Laranjeira Scolaro
- 173** Readers Education: from *Reading the Word* to *Reading the World*
Ana Rita Santiago da Silva
- 183** "Reading the World precede Reading the Word": Paulo Freire and Indigenous Education
Angela Ariadne Hofmann
- 191** Libraries: choices and collections
Regina Zilberman
- 197** Argumentation and Teaching
Jonas de Araújo Romualdo

STUDIES

- 203** The State and NGOs: is an Other World Possible? A Peripheral Glance
Gianni Boscolo
- 217** Mental Maps and Social Representations
Paulo Batista Machado

BOOK REVIEWS

- 229** ZAID, Gabriel. *Too many books! On Reading, Writing and Publishing*. Translation Felipe Lindoso. São Paulo, SP: Summus, 2004. 111 p.
Flavia Goullart Mota Garcia Rosa
- 233** SILVA, Sidney Reinaldo da. *Moral Education in Rawls*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003. 128 p.
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
- 235** ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Public University & Private Initiative*. Campinas: Alínea, 2002. 179 p.
Sidney Reinaldo da Silva

- 239** Instructions for collaborators

EDITORIAL

Ao completar treze anos de publicação ininterrupta, a Revista da FAEEDBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE continua trazendo para o debate as teorias educacionais e práticas pedagógicas que permeiam as formas de produção e transmissão de conhecimentos na contemporaneidade. Esta trajetória representa, portanto, um referencial de maturidade intelectual do Departamento de Educação do Campus I e do seu Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PEC/UNEB, além de ser uma demonstração de que esta revista da Universidade do Estado da Bahia já se firmou pela sua importância no nosso cenário cultural.

Na contínua busca de qualidade, como veículo de produção e divulgação de conhecimentos científicos, este número vem consolidar o que institui a Lei 9.394/96, Art. 52, Inciso I – *o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes do ponto de vista científico e cultural*. A temática EDUCAÇÃO E LEITURA, sem dúvida, é da mais alta relevância e, por muito tempo, não deve sair da pauta dos centros de estudo e pesquisa do nosso país.

O déficit do Brasil face ao acesso à leitura é muito discutido, mas ainda temos feito muito pouco para mudar significativamente esta triste situação. O crescente número de não leitores tem sido apontado em pesquisas, como a que apresentou o PISA, ponto de estrangulamento no que se refere ao desenvolvimento social e econômico da nação.

A produção crescente de textos na atualidade, com suas características de diversidade e complexidade, não passa pela escola, sendo a consequência comprovada pelas lacunas gritantes no que diz respeito à leitura entre os jovens.

A proposta deste número é contribuir para que seja permanente a discussão sobre o tema LEITURA nos espaços acadêmicos, pedagógicos e culturais, com a finalidade de ampliar a rede de leitores nos diferentes níveis da população.

A Comissão de Editoração

Yara Dulce Bandeira de Ataíde
Jacques Jules Sonnevillle
Maria Nadja Nunes Bittencourt

Temas e prazos
dos próximos números da Revista da FAEBA
- Educação e Contemporaneidade

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
22	Educação e Novas Tecnologias	30.09.04	março de 2005
23	História da Educação	30.05.05	setembro de 2005
24	Educação, Arte e Ludicidade	30.09.05	março de 2006
25	Educação e Trabalho	30.05.06	setembro de 2006



**EDUCAÇÃO
E LEITURA**

LEITURA COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Norma Sandra de Almeida Ferreira *

RESUMO

Neste artigo, pretendemos descrever o campo de conhecimento sobre leitura produzido nos últimos 40 anos, através de uma realidade constituída por um conjunto de resumos de dissertações de mestrado e de teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 2000, nos programas de pós-graduação de Letras/Linguística, Psicologia, Educação, Biblioteconomia, História, Artes, Comunicações. A nossa intenção é a de interrogar esta produção acadêmica enquanto construção de um campo específico sobre leitura, que cresce e apresenta diferentes movimentos de reflexão, ao longo do tempo.

Palavras-chave: Leitura – Produção Acadêmica – Pesquisa

ABSTRACT

READING AS AN OBJECT OF INQUIRY

In this paper, we aim to describe the field of knowledge related to reading. We will study, through a set of Brazilian master's and Ph.D. thesis' abstracts, what was produced in the last forty years, from 1980 up to 2000, in the graduated programs of Letters/Linguistics, Psychology, Education, Biblioteconomy, History, Arts, and Communication. Our intent is to interrogate this academic production as a construction of a specific field, which grows through time, and presents various modalities of reflection.

Keywords: Reading – Academic Production – Research

Estuda o problema do rendimento em leitura em alunos de escola primária, tanto em relação ao aspecto de deficiência quanto em relação aos rendimentos médio e superior em leitura. Os sujeitos são 623 alunos do primeiro ano do curso primário, divididos segundo o sexo. Pode-se afirmar que os resultados obtidos pela população dos 623 alunos, no teste de figuras invertidas (TFI) e no teste de Bender, revelam associação consciente com o rendimento em leitura. Os resultados mostram que o grupo masculino é superior nos testes de organização

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação / Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) – UNICAMP. Membro da Diretoria da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Endereço para correspondência: Av. N. S. de Fátima, 895, J.12, Taquaral – 13076-903 Campinas/SP. E-mail: normasandra@directnet.com.br

perceptivo-espacial, embora seu rendimento em leitura seja inferior ao do grupo feminino. Acentua a importância de alguns aspectos psicológicos evidenciados através dos resultados relativos à organização espacial e dominância lateral. Conclui que o êxito ou malogro em leitura podem ser previstos através da avaliação da criança em provas de percepção visual. (AGUIRRE, 1965)

A transcrição acima é o resumo da tese de livre docência intitulada *Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura*, de Maria José Aguirre, no Instituto de Psicologia, da USP, em 1965. Trata-se de um trabalho ainda isolado e pioneiro, que confere à leitura um campo de investigação teórica e metodológica bastante recente, enquanto independente de seus vínculos mais imediatos com a alfabetização e a aprendizagem da escrita e com as pesquisas relativas ao ensino da literatura.

O resumo aponta aspectos interessantes nesse primeiro esforço de delineamento de uma reflexão que toma para si a questão da leitura. Primeiramente, indica o lugar em que ela emerge: no interior de uma área de conhecimento específico, o da Psicologia. Nesse caso, a leitura vem caracterizada como deficiência e é ressaltada a importância dos aspectos psicológicos associados à percepção visual, espacial e à lateralidade, em seu rendimento.

Também indica uma metodologia de pesquisa voltada para um universo de sujeitos bastante expressivo (623), dividido em dois grupos separados por gênero (sexo) para efeitos comparativos e que buscam atingir, através de testes, diferentes níveis de rendimento na atividade da leitura: deficiente, médio, superior.

A leitura surge, assim, como uma atividade possível de ser medida em graus de dificuldade, possível de ser avaliada, controlada, estimulada, previamente identificada como diferente em sua produtividade, conforme o gênero.

A pesquisa, datada ainda da década de 60, terá companhia de um próximo trabalho orientado pela própria Aguirre, somente em 1970. E, em um período de 14 anos (1965-1979), já se pode constatar uma produção constituída de

22 trabalhos, com ampliação dos orientadores, dos lugares de produção além da USP, como: PUC-RS, PUC-SP, UCP, PUC-Campinas, UCN e UFRJ e das áreas de pesquisas: 10 do Instituto de Psicologia, 8 de Letras e Lingüística, 1 da Educação, 1 de Biblioteconomia e 2 sem dados identificadores. (FERREIRA, 2001).

Esta pequena, mas significativa produção acadêmica, que coincide com a criação dos programas de pós-graduação no país, aponta para os primeiros locais de produção e para o surgimento de um grupo de pesquisadores que passam de orientandos a orientadores dessa produção nas décadas que se seguem, produtores de um movimento que se fortalece nos anos 80, como divulgadores, socializadores e intensificadores de conhecimentos na área, através de congressos, seminários, publicações, criação de associações e entidades.

O crescimento na quantidade de dissertações de mestrado e de teses defendidas sobre Leitura torna-se significativo nas duas últimas décadas, quando já se pode localizar **227** trabalhos, no período de 1980-1995, e um outro conjunto de **181** pesquisas em apenas cinco anos, de 1996 a 2000 (FERREIRA, 2003), como podemos ver no **quadro 1** a seguir.

Que pode significar esse adensamento que se vê em torno da problemática da leitura, com o passar do tempo?

A constatação do aumento dessa produção pode, sem dúvida, ser atribuída ao fortalecimento e aumento dos programas de pós-graduação no país, como também de eventos (Congressos, Associações de pesquisadores sobre leitura) e periódicos que divulgam e socializam as discussões sobre o tema e, ainda, à implementação e atualização dos dados eletrônicos que permitem

QUADRO 1: Número de pesquisas distribuídas em períodos – Brasil, 1965-2000

1965-1979	1980-1985	1986-1990	1991-1995	1996-2000	S/D	TOTAL
22	43	70	114	181	01	431

o acesso às produções mais distantes e isoladas de alguns programas de pós, desenvolvidos no país, principalmente nos últimos anos.

Mas essa constatação parece apontar também para o fato de que as questões que envolvem o tema não só permanecem atuais e necessárias, mas ainda apresentam uma maior complexidade e diversidade no decorrer do tempo, que acabam por exigir novas reflexões a um grupo de pesquisadores que se estende significativamente por diferentes lugares de produção.

Será por ser a leitura um problema sem solução? Ou será a crença de que os brasileiros não sabem ler e precisam aprendê-lo? Ou, ainda, a idéia de que o país empobrece a cada ano, não tem escolas de qualidade para todos e saber ler é, realmente, uma dificuldade para a grande maioria da população? Será que é uma busca sem fim por um bom método que dê conta rápido e de maneira eficiente a um bom entendimento da leitura?

Talvez seja porque muitos acreditam que, através da leitura, possamos formar indivíduos melhores, mais críticos e mais democráticos; ou, então, porque, diferentemente de antes, num tempo da sociedade predominantemente oral, a leitura é, hoje, uma necessidade, que amplia conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas mais complexas e torna o homem mais preparado para os desafios do mundo contemporâneo.

Mas, talvez todas essas questões e o volume de pesquisas em torno delas se justifiquem porque, como sabemos, quando o assunto é leitura, tem-se um fenômeno complexo que estabelece inúmeras relações e se inscreve numa malha de diferentes áreas e temas correlatos. Ler o quê, por exemplo, é uma grande questão. Ler por quê, para quê, ler como são outras questões. Tratar a leitura como fenômeno psicológico, social, político, histórico ou tudo isso entrelaçado é, ainda, uma complicada decisão.

No conjunto, sabemos que são preocupações densas, entrecruzadas em torno dessa habilidade, experiência, prática, relação, produção de sentidos, que chamamos de leitura.

Distante do momento em que elas emergem, as pesquisas, hoje, se avolumam no decorrer do tempo, mas num adensamento que não signifi-

fica acumulação de olhares, temas, enfoques; que não remete para uma única idéia ou conceito do que seja leitura; não propõe uma única solução para resolver sua ausência, deficiência ou presença. Distante do momento em que ela emerge, a pesquisa em leitura, no Brasil, é composta por facetas, perspectivas diversas, sucessivas, mas também simultâneas, entrelaçadas em um mesmo fenômeno.

Trata-se de uma produção que, aceitando a complexidade e o movimento de seu objeto específico, se cruza com outras reflexões, como, por exemplo, as derivadas do conceito de letramento. (SOARES, 2003). Se o trabalho de Aguirre (1965) é um marco no delineamento da especificidade do objeto de investigação, as pesquisas atuais sobre leitura levam-nos a considerá-lo distinto das questões ligadas ao ensino de língua portuguesa e à questão literária. Hoje, o conceito de letramento desmistifica a divisão leitores e não-leitores, questiona as leituras legitimadas pela tradição cultural associadas a determinados objetos, formas, lugares e modelos de leitor e traz em seu bojo as pesquisas que tematizam a leitura. O letramento tem sido, assim, no interior da produção acadêmica, um termo que ora substitui, ora amplia, ora se contrapõe ao conceito de leitura.¹

De qualquer maneira, uma vez melhor consolidado este campo de conhecimento produzido sobre leitura, que cresce em diferentes direções e se volta para diferentes enfoques, podemos dizer que ele não se encontra murado no interior dos programas de pós-graduação do país. Talvez, orientado pela idéia de que a relevância da leitura é inquestionável em uma sociedade como a nossa, esse conhecimento ecoe para o cotidiano das escolas, para os cursos de formação continuada, para os programas públicos de incentivo à leitura, para uma produção editorial de livros de literatura e didáticos, para revistas que tratam de assuntos mais gerais (mulheres, família), para a mídia televisiva, impressa.

¹ Se, na identificação e organização das dissertações de mestrado e das teses de doutorado defendidas no Brasil, nos últimos cinco anos, tivéssemos incorporado, além dos termos leitura e leitor, a expressão letramento, o número de trabalhos encontrados no tempo demarcado por nós (1980-2000) seria muito maior.

O foco de interesse dos pesquisadores

Este artigo é um esforço de descrever a construção deste campo de conhecimento sobre leitura, através da leitura dos resumos das dissertações de mestrado e das teses de doutorado, defendidas no Brasil, nos programas de pós-graduação (Psicologia, Educação, Biblioteconomia, Letras/Linguística, Comunicação, Artes, História), no período de 1980-2000. É, também, um esforço para apontar algumas relações entre esta produção e outras geridas em outros lugares, ilustrando, assim, que o que se produz no interior da academia vaza para outros locais, não apenas como aplicação desses estudos e reflexões, nem como puramente transposição da teoria, mas de uma maneira muito original de apropriação.

Mas quando se pesquisa leitura para o que se olha? Sobre o que o pesquisador se debruça? O que o conjunto desses trabalhos quer investigar?

Parece que a principal preocupação dos pesquisadores se volta para descrever, entender e recuperar os elementos cognitivos, a dimensão interior desta experiência na relação/atividade do leitor com o material dado a ler. Como se lê? Quais habilidades ou competências são necessárias, quais são as dificuldades da leitura, como processar o entendimento dos níveis mais simples para os mais complexos?

Como se lê?

Do total de **409** pesquisas (1980-2000), identificadas em diferentes programas de pós-graduação, um conjunto significativo formado por **150** trabalhos parece preocupado com a questão do desempenho, da compreensão da leitura, que vem tradicionalmente atrelada ao espaço escolar, quase como um esforço para solucionar os problemas do aluno que não sabe ler, não lê direito, não entende o que lê. Uma produção que investiga seu objeto para colaborar com a escola, considerada uma das mais importantes instituições, encarregada de ensinar a ler, a ler com competência e a formar leitores.

A maioria desses trabalhos traz uma opção metodológica por situações experimentais em que testes, questionários e atividades planejadas previamente podem dar visibilidade às habilidades, aos níveis, ao ritmo, aos processos cognitivos implícitos na compreensão da leitura.

Pesquisadores da leitura vêm apontando para a dificuldade de se investigar, na história da leitura, uma abordagem não externa como aquela que tenta responder “o quê”, “onde” e “quando” se lê. Para eles, uma abordagem difícil e ainda pouco investigada na história da leitura é “o por quê” e o “como” se lê” (DARTON, 1992; CHARTIER, 1996). Segundo eles, a dificuldade maior é o “como” acessar, ainda que indiretamente, essa dimensão interior em seus elementos cognitivos e afetivos, numa relação com outro tempo histórico, diferente do nosso. Considerando a leitura não apenas como uma habilidade abstrata e independente de culturas diversas e de outros tempos, os pesquisadores, especialmente ligados à História Cultural, têm colocado a quase ausência e a grande dificuldade de desenvolver pesquisas nesta perspectiva.

Essa constatação parece se confirmar em meu levantamento a partir das dissertações de mestrado e de teses defendidas no Brasil, pois, ao investigar a leitura em suas dimensões interiores, para conhecer como se dá o modo de ler no momento em que se lê, o que encontramos de maneira enfática, quase como reduto, é a perspectiva ligada à Psicologia, Psicolinguística e Pedagogia.

Mas, neste como em qualquer outro foco analisado, o interesse dos pesquisadores não se mantém igual, estático, quando comparado, nos trabalhos realizados no período de 1980 a 2000. No interior do conjunto de trabalhos voltados para o **como se lê**, há um movimento em várias direções.

Uma, primeira, é em relação à opção teórica. Os primeiros trabalhos estão diretamente direcionados pelos estudos da Psicologia Comportamental. Depois, nos 80, eles passam a ser orientados pela luz da Genética Piagetiana. No final da década de 80 e início dos anos 90, os estudos se abrem para um contexto multidisciplinar e ligam-se a outras áreas, tais como a

Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Sociolinguística e Pedagogia, buscando descrever os aspectos/processos cognitivos em que se engaja o leitor no momento da compreensão.

Uma outra direção para a qual se voltam as pesquisas está no interesse dos pesquisadores com relação aos sujeitos pesquisados: de alunos regulares para alunos com algum tipo de deficiência ou para outros sujeitos, como os digitadores profissionais, por exemplo.

Uma terceira direção que ainda queremos destacar é a respeito das exigências que comecem a ser feitas para se considerar um bom leitor, aquele que sabe ler competentemente. Inicialmente, as habilidades a serem investigadas recaem sobre habilidades ligadas a fatores psicológicos, no campo visual, espacial, da lateralidade, da coordenação viso-motora. Mais tarde, são os aspectos cognitivos, habilidades também chamadas de competências e estratégias cognitivas e metacognitivas. E, por último, a partir da segunda metade dos anos 90, as habilidades exigidas estão atreladas aos usos sociais da prática da leitura, à questão do gênero e do suporte em que o texto se encontra e, ainda, enfatizando as relações interpessoais.

O conhecimento produzido, cujo interesse se volta para a questão da compreensão, além de concentrar o maior número de pesquisas em relação aos demais focos de interesse dos pesquisadores, também mantém uma quantidade crescente com o passar do tempo (1965-2000) e parece, ainda, uma produção que ecoa, repercute para além dos muros das universidades.

Facilmente, esse conhecimento acadêmico pode ser localizado, por exemplo, na bibliografia e no interior das páginas dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998); nos cursos de Formação Continuada para Professores, como o PROFA/MEC; nas atividades planejadas para os recentes livros didáticos; nas avaliações oficiais, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Nessa avaliação, por exemplo, o objetivo explicitado é o fornecimento de elementos para apoiar a formulação e reformulação e o monitoramento de políticas públicas para a melhoria da qualidade

da educação no Brasil. Para tal, ela privilegia as competências cognitivas dos alunos brasileiros a partir de seus desempenhos reais em provas elaboradas para a prática da leitura. Avaliam-se, entre outros itens, o nível dos procedimentos de leitura, como a localização de informações e o estabelecimento de relações entre informações de um texto com outros.

Como se forma um leitor?

Alguns pesquisadores, não diretamente interessados no que se processa no interior do sujeito em sua relação com o texto, desenvolvem trabalhos que procuram analisar, discutir e avaliar aspectos que levam ao fracasso e ao sucesso da leitura, tendo em vista a formação do leitor.

Um grupo de 104 dissertações de mestrado e teses de doutorado volta-se para instituições importantes na formação de leitores: a escola e a biblioteca. Como elas têm aproximado ou distanciado leitores? Como elas deveriam agir para formar leitores em números cada vez mais competentes e duradouros? Como elas se organizam, como constroem suas formas de leitura, que práticas e gestos são nelas produzidos e por quem?

Recorrendo às observações em salas de aula, aos depoimentos ou respostas dadas a questionários, às entrevistas, os trabalhos deste grupo investigam a prática da leitura de textos pela apreensão dos procedimentos, de técnicas e normatizações de uma ou várias escolas. Nos meados dos anos 80, as pesquisas também trazem relatos de experiências bem sucedidas e desenvolvidas na escola e/ou na biblioteca, numa opção metodológica de pesquisa-participante, pesquisa-ação ou estudo de caso, focalizando uma proposta pedagógica desenvolvida em uma única escola ou por um único professor. Há, também, relatos de programas de ensino de leitura que promovem e se dispõem a desenvolver habilidades/competências básicas através de unidades programáticas de ensino e de medida. (COSTA, 1988).

Com as reflexões desenvolvidas nesse foco, as pesquisas denunciam que a escola e a biblio-

teca têm falhado em sua função de formar leitores. Falhado pela ausência de atualização desses profissionais na área da leitura, pela falta de um acervo de livros compatível com as necessidades, interesses, expectativas de seus leitores e pela ausência de propostas pedagógicas mais eficientes, dinâmicas e atualizadas para as mudanças da sociedade.

Dessa produção constrói-se um discurso que propõe uma leitura reflexiva, conscientizadora e crítica, embalado pelos anos 80, num clima de abertura política, pós-ditadura militar. A leitura assume significativa importância em um contexto que não é só educacional, mas político e social, e os estudos sobre ela apontam propostas pedagógicas capazes de formar um novo leitor, não apenas aquele que “sabe” ler na escola, mas que seja capaz de “ler o mundo” para usufruir e lutar pelos seus direitos, para conhecer seus deveres, para construir uma sociedade mais democrática e mais justa. Nesse momento, constrói-se em torno dela uma idéia, uma imagem bastante vigorosa, que é a da leitura como emancipadora, libertadora, capaz de transformar quem lê e o mundo em que o leitor se insere.

Nos meados da década de 80, nos relatos de propostas lúdico-pedagógicas e de críticas aos métodos tradicionais no ensino da leitura, um conjunto de dissertações e de teses constrói uma outra idéia da leitura, vinculada ao prazer e ao lazer, ancorada no conhecimento das preferências dos alunos, na facilidade de acesso aos livros, na substituição do imperativo da disciplina e da obrigatoriedade pela motivação, interesse e criatividade. É a leitura pelo prazer, o gosto de ler, a liberdade de escolher o que gosta.

Também esse conhecimento produzido no interior das universidades ecoou além delas, como podemos constatar em diversas campanhas de promoção da leitura, vinculadas na mídia em geral ou nas falas dos professores em curso de formação ou, ainda nos catálogos de livros de literatura produzidos por diferentes editoras.

Como no foco anteriormente descrito, aqui, na didática da leitura, há um movimento no decorrer do tempo. Os trabalhos agrupados neste foco narram um movimento em torno do lugar normalmente “consagrado” em que se pratica

a leitura: as bibliotecas, as salas de aula de Português, as Salas de Leitura para os carros-biblioteca, as clínicas, os asilos, as ruas.

Um segundo movimento se dá em relação ao objeto de leitura: inicialmente e quase de maneira exclusiva, livros didáticos ou de literatura, para, depois, incorporarem também os filmes e audiovisuais, os correios eletrônicos em projetos colaborativos, as propagandas e fotos em jornais.

Um outro movimento na variedade das propostas didáticas: uma postura de leitura sistemática e obrigatória de bons livros, com cobranças através de provas escritas, chamadas orais, de trabalhos, para a leitura feita pelo aluno por prazer, acompanhado de muitos de outros leitores, construindo o hábito do gosto de ler ou o gosto do hábito de ler.

E, por último, um movimento em direção, também, ao papel do bibliotecário e do professor: de guardião de livros e de autoridade para indicar uma leitura obrigatória e adequada, de contador de histórias, o que orienta e oferece livros e leituras, do profissional que trabalha sozinho em sua esfera para o que atua conjuntamente com bibliotecário, professores, pais, comunidade.

Quem é esse leitor?

Então, esse campo que busca entender a leitura como cognição, que cresce na segunda metade da década de 80 para a questão do ensino, da didática da leitura, ganha um terceiro grupo que reúne 48 trabalhos, perguntando: afinal que LEITOR é esse? Que leitor é esse que passa pelas bibliotecas públicas e escolares, que se sujeita a diferentes propostas pedagógicas, que é examinado em grupos de controle em diferentes situações de leitura? Terá ele características, qualidades, especificidades a serem conhecidas e investigadas, que possam interferir nesse processo de formação? Ele é um mesmo, um único?

Deste modo, as primeiras pesquisas apontam para um leitor mapeado, identificado por sua classe social, econômica, escolar, faixa etária, fatores que interferem na produção dos interesses, das preferências, dos hábitos e gostos

pela leitura. Os meninos preferem aventura, as meninas, romances; os alunos mais novos, iniciantes, livros com muitas figuras; os não familiarizados com a cultura escrita ou aqueles de classes mais populares, preferem histórias adaptadas e modernizadas dos clássicos.

Os catálogos de livros de literatura ilustram, novamente, como essa produção acadêmica esvai para outros lugares de produção, no caso, a editorial. Se folhearmos qualquer catálogo de literatura infantil, facilmente reconheceremos nele, como um dos critérios para divulgação de seu acervo, a sugestão do livro adequado para cativar o leitor de acordo com seus interesses, expectativas, habilidades, nível de escolarização, idade. Há sempre um livro certo para o leitor certo na hora certa.

Outras pesquisas, já na década de 90, olham para esse leitor e buscam conhecê-lo pela sua história de leitura, pelas experiências vividas no interior da escola e fora dela.

Os trabalhos, rejeitando a idéia de que a formação do leitor é algo que se dá em um certo momento estratificado, em uma certa classe social econômica e social, em uma idade cronológica, apostam em uma educação do leitor que se faz ao longo do tempo, inclusive naquele que começa em casa, antes da escola. Nesse momento, perguntas como: *que* você lia quando criança, *por que* lia, *com quem* lia tornam-se presentes porque se passa a pensar a LEITURA como herança cultural, como um conjunto de atitudes, de interesses que se constroem ao longo do tempo, nas relações com os livros e com outros leitores.

Relativiza-se, neste caso, a responsabilidade da escola e da biblioteca (que oferecem alguns modos de ler, algumas habilidades), para a idéia da importância de se ler para as crianças desde bebês, para se ter livros em casa, para a leitura em voz alta, do adulto que lê para os que ainda não sabem ler, para o envolvimento de toda a comunidade. A leitura passa a ser entendida como uma prática social e não apenas escolarizada.

Então, a leitura deixa de ser habilidade individual a ser adquirida pelo leitor, para se tornar questão de ensino com propostas adequadas.

Exige um conhecimento desse leitor, não só pela classe sócio-econômica da qual faz parte e nem só pelas suas preferências, interesses e motivações adequados ao gênero/sexo, idade, mas para um reconhecimento da importância de sua história de leitura que se faz e se constrói em uma comunidade de leitores, ao longo do tempo.

A cada mudança entre os focos, a cada movimento no interior do mesmo foco, um novo entendimento do mesmo fenômeno – leitura.

Antes dos anos 90, os estudos baseavam-se tanto em questionários em busca de respostas distribuídas a uma grande quantidade de alunos ou sujeitos-freqüentadores de bibliotecas, quanto em procedimentos de pesquisa experimental para estabelecer uma análise comparativa dos hábitos de leitura, em diferentes condições. A partir de então, as pesquisas buscavam imagens e representações construídas socialmente pelos sujeitos acerca da leitura, através de depoimentos, relatos, histórias de vida e de leitura, estudos de caso.

Mais recentemente, alguns trabalhos voltam-se às práticas sociais de leitura ligadas a determinadas comunidades de leitores: leitura feminina de romances sentimentais de massa, como as leitoras da série Sabrina, leitores de Role Playing Games (RPG), leitoras de assentamentos, leitores universitários.

Na discussão do leitor, há um muito especial, destacado nas pesquisas: o professor leitor ou leitor-professor.

Que leitor é esse, o professor ou o bibliotecário?

A questão central colocada no final da década de 80 e que cresce e se consolida nos anos 90 é o professor, aquele que ocupa uma posição estratégica, especial no processo de formação de novos leitores, aquele que é mediador entre textos e leitores, LÊ?

As pesquisas, então, apóiam-se na idéia de que muito dificilmente se pode ensinar a ler e a gostar de ler, a formar leitores, se não se é também e de fato um bom leitor, se não é familia-

rizado com textos dos mais variados, se não lê de forma crítica. Nessa perspectiva, o professor-leitor é investigado em **35** trabalhos que trazem suas histórias de leitura, seus depoimentos de vida pessoal e profissional, buscando equacionar sua formação como leitores, conhecer suas práticas, modos de ver e de sentir a leitura, os livros.

E, como se a questão fosse nova, pressupondo-se que antes o professor era leitor, as pesquisas apontam para um professor marcado pelo desprestígio social da profissão, pelo seu exíguo salário, pelo seu tempo escasso, por não apresentar as mínimas condições de ser leitor.

Os trabalhos, principalmente através das histórias de leitura, de vida, de formação, além de questionários e entrevistas, tratam de investigar sua formação como leitores, de conhecer suas práticas, modos de ler e de sentir a leitura, sua familiaridade com os livros e assiduidade na prática da leitura.

Os pesquisadores dirigem-se ao professor já formado para descrever sua prática escolar e mostram como esta se distancia dos princípios teóricos por eles defendidos. Ou, então, numa linha mais recente, dos anos 90, se dirigem ao professor em exercício e aceitam o desafio de conhecê-lo, questionando, inclusive, a premissa de que o professor brasileiro não lê.

Em um primeiro momento, orientados por um modelo de leitor ideal (aquele que lê muito, sistemática e freqüentemente, obras de literatura normalmente clássicas e legitimadas pela academia, aquele que assina e lê jornais de grande circulação e revistas especializadas), os trabalhos denunciam a ausência de leitura por parte do professor. Nos meados de 90, considerando a existência de outras práticas de leitura nem sempre estudadas e identificadas nas pesquisas realizadas anteriormente, o professor leitor pode ser visto como um leitor interdito, desavisado, mas é considerado um leitor.

Quanto ao professor em formação, os pesquisadores estão preocupados em equacionar os currículos dos cursos de graduação, bem como a inclusão de disciplinas que possam assegurar a produção de “novos” conhecimentos, ainda durante seu processo de formação inicial, capacitando esse formando para que ele possa

exercer, mais tarde, a importante função social da escola, que é a de formar leitores.

A denúncia de que somos um país que não tem cumprido sua função de formar leitores, e cuja possível causa seja justamente o fato do professor, também, hoje, não ser leitor, tem sido divulgada por vários veículos de comunicação e em trabalhos que buscam dar suporte a esse professor via internet, via cursos de formação.

O que se lê?

No nosso levantamento, identificamos ainda uma outra produção, voltada para o texto de leitura em circulação na escola. Nela, estão **17** trabalhos que visam analisar os livros didáticos, mas também os livros de literatura e, ainda, os projetos de distribuição de livros de literatura para as escolas públicas.

Na década de 90, os pesquisadores pareciam estar à procura de possibilidades de trabalhos com outros tipos de textos, além dos livros, perguntando-se se outros suportes de textos ou as novas tecnologias ou, ainda, gêneros discursivos emergentes não exigiriam que a escola os conhecesse melhor e pudesse apropriar-se deles, tais como o jornal, as ilustrações, o hipertexto no computador, citações em telas de pintores, tirinhas de histórias em quadrinhos.

Esse foco apresenta uma quantidade pequena de trabalhos, talvez, porque analisar os textos que são adotados e circulam na escola, muitas vezes, é realizado no interior de outros focos como o da compreensão de texto, o da didática da leitura ou, até mesmo, o que investiga certas comunidades de leitores.

Como eram a leitura, o livro e o leitor de outros tempos e lugares?

Nessa multiplicidade de olhares que se volta para o fenômeno da leitura, queremos destacar aquele que surge nos anos 90 e que parece, junto com outros três, ganhar força no interior da academia. Os leitores com suas representações, preferências, hábitos, histórias; o professor-

bibliotecário-leitor e este, o da memória da leitura, do livro e do leitor, podem ser considerados os temas novos e de maior interesse dos pesquisadores, pois praticamente dobraram sua quantidade de pesquisas em torno deles, nestes cinco últimos anos.

São **19** trabalhos que buscam escrever uma história da leitura, do livro e do leitor, à luz da História Cultural, distanciando-se das perspectivas orientadas pela Educação, Psicologia e Estudos da Linguagem.

A expressão “práticas de leitura” em suas diversidades de atitudes, habilidades e competências, em sua diversidade de suportes de textos e de condições de leitura (quem lê por quê quando e o quê?) marcam as atuais pesquisas, compreendendo, na escrita da história da leitura, seus atores, (escritores, livreiros, editores, leitores), seus espaços (livrarias, bibliotecas, gabinetes de leitura, escolas), seus objetos de leitura (pergaminhos, livros manuscritos, impressos).

As pesquisas agrupadas nesse bloco traçam singularidades do ato de ler e atitudes comparilhadas em certas comunidades de leitores de outras épocas e lugares, para se interrogar o nosso presente, para tentar elucidar, dar um novo olhar para esta experiência, chamada por alguns de leitura e ainda não entendida plenamente.

São trabalhos que não interrogam a leitura só pelos fatores econômico-sociais e políticos, nem estão diretamente preocupados com propostas e projetos que formem leitores em um país de não-leitores (quer alunos ou professores). É uma história da leitura que revisita aquela história aparentemente construída, tida como certa e legítima. Que é essa prática cultural a que denominamos leitura? Ela foi sempre assim? A relação dos homens com os livros é sempre a mesma e em toda e qualquer parte? Os objetos de leitura foram sempre assim e, se não o foram, as mudanças dos suportes, a materialidade dos textos interferem na produção de sentidos, naquilo que entendemos por leitura? Como descobrir coisas sobre a leitura (o que as pessoas liam, como liam, por que liam, quantos liam) que já foram escritas (mas das quais desconfiamos), olhando-as de modo diferente, se adotarmos outra perspectiva?

São trabalhos que olham para as pistas deixadas nos objetos (nos livros, nas fotos, nas pinturas), nos depoimentos autobiográficos, nas cartas que circularam e foram produzidas em outras épocas.

Além dos focos de interesse destacados até aqui, dois outros são identificados em uma quantidade muito pequena de pesquisas, que são: **concepção de leitura** (de cunho exclusivamente teórico) e o estado do conhecimento sobre leitura (que interroga tendências, perspectivas e interesses acumulados ao longo de um tempo sobre o tema leitura).

A explicação pela ausência de interesse dos pesquisadores para a questão central da leitura (**04** trabalhos) ou pelo **mapeamento da produção sobre leitura (02)**, talvez possa ser esclarecida pela natureza desse tipo de pesquisa. Provavelmente, esses dois grupos, como também é o caso da análise dos textos em circulação na escola, encontram-se incorporados no interior de outros focos.

Um campo consolidado, porém não resolvido

Concluindo, podemos dizer que a configuração do campo da leitura nestes quase quarenta anos parece estar construída, enquanto espaço de mobilização e de consolidação de uma comunidade crítica e coletiva, em torno do objeto de investigação: a leitura. Como tentamos ilustrar, esse campo cresceu quantitativamente, diversificou e adensou suas perspectivas através do tempo e tem extrapolado os muros das universidades.

Mas o conhecimento produzido sobre leitura no Brasil não pode ser entendido como um debate concluído e esgotado, pois, quando se faz um esforço para se interrogar a leitura, localizam-se não uma única, abstrata, universal, mas modalidades, formas e sentidos diversos sobre a leitura. O seu entendimento tem revelado que o gesto de ler apenas aparentemente pode ser identificado como idêntico para qualquer pessoa, em qualquer período, em qualquer lugar. Talvez, isto justifique, dentre outros motivos, a

incorporação, nos últimos anos, de outros campos de conhecimentos científicos – História, Sociologia, Antropologia – além dos ligados à Psicologia, Educação, Lingüística/Letras, Bi-

blioteconomia, Comunicação e Artes, compondo assim um olhar para o seu objeto em suas complexas dimensões históricas, sociais e políticas.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Maria José. *Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura*. Tese (Livre Docência) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1965. In: Banco de dados Dedalus/USP/SP.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1992. p. 199-236.

FERREIRA, N. S. A. *A pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-2000*. Campinas: Komeid: Arte e Escrita, 2001.

_____. *Catálogo analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado: a pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-2000*. Campinas: FAEP/ FE/ Gráfica da Unicamp, 2003.

Recebido em 30.05.04
Aprovado em 11.06.04

LETRAMENTO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA

Maria de Lourdes Meirelles Matencio *

RESUMO¹

Com base em breve reflexão acerca das condições nas quais emergiram, no Brasil, os estudos sobre o processo de letramento, este texto tem como objetivo mais geral discutir o impacto desses estudos para a compreensão dos fenômenos envolvidos nas práticas de leitura e de escrita e em seu ensino/aprendizagem e como objetivo específico refletir sobre o redimensionamento necessário do conceito e das representações de escrita, na escola e fora dela, relacionando-o tanto ao processo mais global de aquisição e desenvolvimento da linguagem – de construção da competência comunicativa dos sujeitos – quanto à variabilidade intrínseca às práticas de produção escrita. Como resultado do ponto de vista adotado, defende-se que, nas práticas escolares, sejam enfatizados procedimentos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita que partam do estudo dos gêneros textuais e de seu modo de funcionamento em diferentes instâncias sociais.

Palavras-chave: Leitura – Escrita – Competência comunicativa – Representação

ABSTRACT

LITERACY, COMMUNICATIONAL COMPETENCE AND WRITTEN WORD REPRESENTATIONS

This paper is based upon a brief reflection upon the conditions in which studies on the process of alphabetization have arisen in Brazil. We aimed to discuss the impact of these studies to understand the phenomenon involved in the practice of reading and its teaching/learning. We have, as a specific objective, to reflect upon the required reframing of the concept and the representations of written language, in and out of school, linking it both to the global process of language acquisition and development – a construction of the subject's communicational competence- and to the intrinsic diversity of the practices of written production. As a result from our adopted point of view, we assess that within school practices, processes of teaching/learning of reading and writing which are based upon the study of textual types and of their functioning mode in various social instances, should be emphasized.

Keywords: Reading – Written Word – Communicational competence – Representations

* Doutora em Linguística Aplicada – Ensino de Língua Materna (IEL/UNICAMP). Professora do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Endereço para correspondência: Programa de Pós-graduação em Letras, PUC MINAS, Avenida Dom José Gaspar, 500, Coração Eucarístico – 30535-610 Belo Horizonte/MG. E-mail: malumatencio@uaivip.com.br

¹ O presente trabalho tem sua origem em texto apresentado na mesa-redonda Alfabetização e educação ao longo da vida: a questão conceitual, Videoconferência preparatória para o 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em 05.06.2003, no SESI Minas.

Abordagens da leitura e da escrita no Brasil: retomando a história recente...

Os estudos sobre o letramento começaram a ganhar força, no Brasil, por volta de 1990², com trabalhos que buscavam compreender tanto “o impacto social da escrita” (cf. KLEIMAN, 1995) quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita.

Foi então que, de forma mais e mais sistemática, os estudiosos passaram a relacionar os usos e as funções atribuídas à escrita na organização dos grupos na sociedade, focalizando as consequências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do recurso à palavra escrita. Dessa forma, conseguiram promover um deslocamento significativo na forma de se conceber o processo de aprendizagem da escrita e da leitura: o olhar deixa de ser discriminatório, pois o que se procura compreender é o que o sujeito faz, por que faz e o que faz quando recorre à palavra escrita.

É certo que tais estudos foram alimentados pela possibilidade aberta, no campo dos estudos da linguagem, de se estabelecer diálogo entre domínios de investigação afins. Em outras palavras, desenvolver investigações dessa natureza passou a ser viável porque, por exemplo, para ser breve, os estudos da linguagem se abriram para entender a variabilidade na língua e na produção/recepção de textos, motivados por descobertas de disciplinas como Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso³, e os estudos da Educação se viram impulsionados a compreender as razões do “fracasso” escolar de alunos que, desde o início dos anos 1970, com a chamada “democratização da escola”, têm sido sistematicamente excluídos de nossas salas de aulas.

Mas não se pode dizer que a preocupação com a inserção dos alunos no universo da escrita e da leitura, concebidas estas como práticas sociais, tenha efetivamente se iniciado nos anos 1990. Há, no Brasil, vários textos que tratam da questão do letramento, sem se referirem explicitamente a ela, muito antes disso. O livro *Leituras no Brasil*, antologia comemorativa publicada no 10º CONGRESSO DE LEITURA – COLE (ABREU, 1995), em que se encontram transcrições de conferências, mesas redondas e

comunicações realizadas no Congresso entre 1978 e 1993 pode ilustrar, com clareza, a questão. No texto de abertura da antologia, proferido em 1978, Haquira Osakabe assim se refere à escrita e à leitura:

Eu entenderia por escrita propriamente dita a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso. E se se entende por leitura a compreensão, se entende por leitura o acesso a um conhecimento diferenciado, aquele que lhe permite reconhecer a sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento, seja da própria escrita, seja do real em que a escrita se inscreve. (ABREU, 1995, p. 22)

Como se vê, Osakabe pressupõe que escrita e leitura são formas através das quais o sujeito se constitui enquanto tal pela linguagem. Escrita e leitura, desse ponto de vista, não são concebidas meramente como capacidades individuais; são, isso sim, compreendidas como práticas de linguagem que possibilitam formas específicas de o sujeito estabelecer relações sociais e construir sua identidade. Perspectiva semelhante é adotada por Paulo Freire, em seu belíssimo texto *A importância do ato de ler*, proferido em conferência de 1979, da qual extraímos este trecho:

O mundo das minhas primeiras leituras – “os textos”, as palavras, as letras daquele contexto, cuja percepção me experimentava e quanto mais o fazia mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnava em uma série de coisas, de objetos e sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 1955, p. 31).

² Conferir, para o período referido, os seguintes estudos, que relatam resultados de pesquisas, Kleiman, org., 1995; Matencio, 1994; Tfouni, 1995. Para ter acesso a publicações mais recentes sobre o tema, conferir Marcuschi, 2001; Moita Lopes, 2002; Rojo, org., 1998; Signorini, org., 2001; Soares, 1998.

³ Algumas das obras que mais fortemente incentivaram, no Brasil, entre meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, uma reflexão interdisciplinar acerca da produção/recepção de textos falados e/ou escritos – do uso da língua(gem), portanto – e de seu ensino/aprendizagem, nas diferentes áreas às quais se fez referência, são as seguintes: Geraldini (org.), 1984; Gnerre, 1985; Kato, 1985, 1986; Kleiman, 1989, 1992; Koch & Travaglia, 1990; Koch, 1989; Soares, 1988; Orlandi, 1987; 1988; Pécora, 1986. Do conjunto de obras que focalizam especificamente a educação, vale lembrar a enorme relevância dos livros de Paulo Freire, especificamente de *Pedagogia do Oprimido*, 1983 (original de 1970).

A maneira como a relação entre sujeito e palavra escrita é retratada, no relato da experiência de Paulo Freire, mostra que essa relação implica e é implicada pelo outro, aquele com quem se interage.

Alguns anos mais tarde, em 1987, Magda Soares dizia, a respeito da leitura, em mesa-redonda do 6º COLE:

Historicamente a leitura foi sempre um ato social. Nós passamos de um ato social, em que as pessoas lêem em conjunto, em uma prática de leitura muito associada à oralidade, para essa visão contemporânea, e falsa, de que a leitura é um ato solitário, o que, na verdade, ela não é. Ela é uma interação verbal de indivíduos e indivíduos socialmente determinados. (SOARES, 1955, p. 87)

O que diz Magda Soares, e também o que seu texto permite compreender, é que a concepção de leitura (e mais amplamente da relação do sujeito com a palavra escrita) como ato solitário (ligado, portanto, apenas a habilidades individuais) não se sustenta historicamente.

Enfim, o que esses autores dizem, em uníssono, é que compreender a relação do sujeito com a palavra escrita demanda a compreensão da relação que esse indivíduo estabelece com os outros e com a própria linguagem. Tem-se aí pistas muito claras de que não se pode entender o processo de aprendizagem, desenvolvimento e uso da palavra escrita apenas do ponto de vista individual, da perspectiva da aprendizagem do código alfabético.

Mas, se é relativamente antigo o interesse de entender melhor o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, em diferentes instâncias sociais, dentre as quais a escola, os impactos dessas reflexões e estudos na formação – inicial e continuada – de professores são mais recentes e, infelizmente, até o momento, não há efeitos significativos num escopo social mais amplo.

Os estudos do letramento e seu impacto na Educação

Ainda assim, o fato de o conceito de letramento começar a circular, ser apropriado e ser revisto em pesquisas científicas, eventos acadêmicos, documentos que parametrizam o ensi-

no, na formação inicial e continuada de professores e na escola, provoca efeitos benéficos. Afinal, profissionais com diferentes formações e de campos de atuação distintos estão se preocupando com a questão, o que, por sua vez, leva-os a repensar a relação entre conhecimento e uso do código alfabético – que diz respeito à alfabetização – e conhecimento, uso e funções da palavra escrita nas interações sociais – que diz respeito ao processo de letramento.

O interesse pela questão leva-os, também, a refletir sobre quais seriam as práticas de ensino/aprendizagem que possibilitariam que ao aluno sejam dadas oportunidades de, mais do que conhecer o código, introduzir a palavra escrita em sua vida, em diferentes situações de interação; em outras palavras, os professores, cada vez mais, mostram-se preocupados em possibilitar que o aluno recorra à tecnologia da escrita segundo suas necessidades comunicativas, as quais podem ser ampliadas como resultado de um contato cada vez mais intenso com a escrita.

Mas há, ainda, um longo caminho a percorrer. O fato é que investigar a relação entre alfabetização e letramento, entre conhecimento do código e prática, implica em que sejam revistos e redimensionados vários outros conceitos: o de ler e escrever, o de língua escrita e língua falada (e de suas relações), o de práticas orais (de oralidade, portanto) e de práticas escriturais de produção de textos. Essa postura exige, também, obviamente, que se repense o que é ensinar/aprender uma língua e seus usos.

É no conceito de escrita⁴ – de heterogeneidade de usos da escrita mais particularmente – que se centrará a discussão desenvolvida a seguir. Como esta discussão relacionará as práticas de uso da escrita ao processo mais global de aquisição e desenvolvimento da linguagem por nossos alunos, remonta aos contatos iniciais das crianças com fala e escrita, antes de passar a tratar de questões relativas a representações sociais desse processo.

⁴ Para alguns (cf. DABÈNE, 2002), seria mais apropriado considerar fala e escrita como noções vinculadas à modalidade de uso da língua e guardar as noções de oralidade e escrita para remeter às práticas de uso da língua(gem).

Letramento e desenvolvimento da linguagem: algumas pistas

Um olhar despretenso à nossa volta é suficiente para nos levar a perceber que as crianças aprendem sua língua materna por meio de textos, em interações das quais participam ou as quais acompanham.

Quando entram na escola, as crianças vêm de um processo de socialização que envolve, fundamentalmente, interações em família e grupos com os quais a família mantém contato; dentre essas interações, certamente, destacam-se as que envolvem a conversa, o bate-papo informal. É certo, também, que boa parte das crianças tem acesso à televisão, cujos programas funcionam como modelos possíveis de interações sociais – como uma espécie de padrão interacional. As crianças podem ter contato tanto com modelos de interação familiar diferentes dos seus, nos filmes a que assistem, por exemplo, quanto com programas infantis em que se narram histórias, com telejornais que seus pais acompanham, enfim, com um conjunto de outras formas de interação social, que funcionam, também, como modelos de ação.

Quando assistem à TV, as crianças agem de forma muito parecida com aquela que assumirão em muitos dos eventos de leitura em sua vida: produzem sentidos, mas não agem diretamente sobre seu interlocutor. É importante ressaltar, entretanto, que, embora sua ação de produção de sentidos não seja regulada por seu interlocutor, como ocorre nos eventos orais nos quais atuam, são ativas no processo de interpretação/compreensão de sentidos possíveis desses textos.

Já no que diz respeito a seu contato com a palavra escrita, pela escuta da leitura em voz alta que lhe pode ser feita ou pela leitura que faz das imagens (na rua, em casa, no supermercado, por exemplo), tanto sua participação quanto a do adulto ou da criança mais experiente são reguladas ao longo da interação. Nesses eventos de letramento, que, mal ou bem (bem ou mal), ocorrem na vida de nossas crianças, elas interagem, frequentemente, com alguém que pode regular sua ação interpretativa/com-

preensiva no momento em que a interação se dá, mediada pela escrita. Nessas ocasiões, uma determinada interpretação pode ser revista e relativizada, por alguém que também participa da interação. Mas, ainda assim, o evento se dá, na maior parte das vezes, numa situação de interação familiar, doméstica, em que há muitos conhecimentos e crenças compartilhados.

É assim que as crianças chegam à escola com uma série de hipóteses acerca da linguagem. E se essas hipóteses são amplamente baseadas nos padrões orais de interação familiar, vinculam-se também, em sociedades como as nossas, em que os textos circulam em diferentes suportes e por meio de variadas tecnologias, às modalidades falada e escrita, às formas de interação oral e escrita. Noutros termos, elas trazem consigo, além das experiências vivenciadas em eventos de fala e de letramento, representações acerca dos padrões de interação social.

Essa breve retomada de aspectos do processo de aquisição e desenvolvimento inicial da linguagem pode ser útil para que se compreenda que a criança começa a construir sua competência comunicativa – sua competência para interagir em diferentes situações – muito antes de entrar na escola.

Competência comunicativa e aprendizagem da escrita

Do ponto de vista dos estudos lingüísticos e, particularmente, dos que refletem sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e da linguagem, a noção de competência⁵ é crucial para explicar os caminhos pelos quais o sujeito aprende a usar a linguagem e a se constituir enquanto tal.

⁵ No domínio específico da Educação, aliás, há um conjunto de obras que vêm demonstrando que a lógica das competências pode ser perversa, se se considera que o desenvolvimento de competências deve ser uma forma de o sujeito enfrentar a competitividade no mercado de trabalho e deixar de ser um “peso” para o Estado. Como essas obras adequadamente indicam, é preciso cautela com relação à compreensão da noção, uma vez que, por vincular a ação do aluno, futuro trabalhador, a seu resultado, oferece o perigo de que se imagine ser possível apreender as formas de agir de maneira objetiva, para que sejam descritas, classificadas e também controladas (cf. MACHADO, 2003).

Essa noção não é recente em Lingüística, ela aparece já nos estudos gerativos conduzidos por Chomsky, em fins da década de 50. É certo que, naquele momento, a concepção de competência era restritiva e ligada, basicamente, à idéia da construção de uma gramática internalizada que seria, em princípio, comum a todos os falantes de uma mesma língua.

Foi com os estudos desenvolvidos por etnometodologistas como Hymes, Goffman ou Gumperz que a noção foi redimensionada de forma a relacionar os conhecimentos lingüísticos a outros tipos de conhecimentos e ampliada para a noção de competência comunicativa. Também os psicolingüistas e os lingüistas aplicados (no caso destes últimos, sobretudo os interessados no ensino de segunda língua) recorreram à noção de competência comunicativa para tentar entender/explicar o processo de aquisição e desenvolvimento da língua(gem). Na formação de professores que vão ensinar língua materna, entretanto, essa é uma noção ainda pouco trabalhada, o que nos coloca em desvantagem em relação aos professores de língua estrangeira, uma vez que o estudo da construção da competência comunicativa nos permitiria compreender os processos de aprendizagem de língua(s) em relação ao processo global de aprendizagem, considerando os pontos de articulação entre o cognitivo e o social, assim como as base sociais a partir das quais são construídas as representações individuais, em situações de interação.

Da perspectiva aqui adotada, a competência comunicativa pode ser considerada como a capacidade de interagir em diferentes situações de interação e, portanto, de produzir/receber textos⁶, englobando, pelo menos, três grandes sistemas de conhecimento:

- **conhecimentos lingüísticos:** saberes acerca das regras de funcionamento da língua, nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico;
- **textuais-pragmáticos:** saberes relativos aos gêneros e tipos textuais, tanto em relação à sua configuração usual quanto a seu funcionamento em diferentes instituições e situações de interação, bem como no que respeita a normas de uso da língua nas práticas comunicativas das quais emergem os textos;

- **conhecimentos referenciais:** em outras palavras, saberes sobre o mundo.

A contribuição desses diferentes sistemas de conhecimento para a construção de sentido, na produção e recepção de textos falados ou escritos é simultânea na realização do processamento textual. Na leitura, por exemplo, o processo de (re)construção de sentidos de textos implica em um movimento que parte do contato perceptual com o material simbólico, passa pela elaboração da informação pelo leitor, que recorre aos diferentes componentes de sua competência comunicativa, e retorna ao texto, seja para que o leitor faça uma checagem de sua compreensão, seja para que avance na leitura. Já na produção de textos, por sua vez, a (re)construção de sentidos envolve o planejamento do texto, sua execução e sua edição.

Ora, quando nossos alunos chegam à escola, embora desconheçam, em larga medida, o código da escrita alfabética, já construíram inúmeros conhecimentos lingüísticos, textuais, pragmáticos e referenciais e já tiveram acesso, na produção e na recepção, a diferentes gêneros textuais. Assim, se tiverem a oportunidade de começar a descobrir esse código por meio de procedimentos que os orientem no estabelecimento de relações entre o que já sabem e aquilo que estão aprendendo, então, tudo fica mais fácil, até porque tem-se a oportunidade de qualificar positivamente as ações de linguagem que habitualmente realizam, sua experiência com a língua(gem).

O problema é que considerar relevante os conhecimentos que os alunos trazem como experiência em relação à linguagem implica no abandono de algumas crenças sobre a escrita.

A variabilidade da língua e de suas práticas orais e escritas: o trabalho do sujeito

Talvez a mais importante das crenças a serem desfeitas é a de que, na escrita, não há variabilidade.

⁶ Conferir Coste (1997), para que se tenha acesso a uma discussão detalhada acerca da noção de competência comunicativa e, também, a uma outra forma de conceber os sistemas de conhecimentos que ela envolve.

Ora, toda e qualquer língua muda no tempo, estão aí as transformações que produziram, a partir do latim, as chamadas línguas latinas, ou as mudanças entre o português arcaico e o contemporâneo, para certificar que esse fenômeno é característico da língua. Além disso, toda e qualquer língua varia no espaço, o que é fácil de comprovar se se consideram os falares das diferentes regiões brasileiras, das diferentes faixas etárias, das diferentes classes sociais, dos homens e das mulheres; enfim, está aí toda a variedade lingüística para comprovar esse fenômeno que caracteriza uma língua.

Finalmente, se os grupos se organizam de forma diferente e isso provoca distinções no modo de usar a língua, por que ignorar que as diversas formas de organização dos grupos provocam necessidades variadas na produção/recepção de textos? Algumas situações de interação são mais adequadas e regularmente estabelecidas na língua falada, outras, na língua escrita. Algumas situações de interação pedem um uso mais formal da linguagem, pois os interlocutores pretendem ou necessitam manter uma relação de distanciamento, e isso pode ocorrer tanto na fala quanto na escrita.

Em outras palavras, a variabilidade é tanto um fenômeno da língua – em suas modalidades escrita ou falada – quanto das práticas de produção e recepção de textos – da oralidade e da escrita. Uma carta nem sempre será formal, um bilhete nem sempre será informal, pois formalidade e informalidade estão ligadas à situação em que esses gêneros emergem e, mais ainda, à percepção que produtor e leitor têm dessa situação. O que se pode dizer, em síntese, é que a variabilidade no uso da língua e, mais amplamente, da linguagem é resultado tanto das diferentes condições de produção, recepção e circulação dos textos, quanto de um trabalho que cada sujeito interactante realiza numa dada situação de interação.

É possível, pois, pensar que as condições em que um texto é produzido/recebido interferem em sua formulação. Por exemplo, se se consideram as práticas de produção de textos orais sem o recurso da tecnologia, então se depreende que, em relação às condições de produção/

recepção, os interlocutores dividem o mesmo espaço, e a interação se dá num tempo também compartilhado, do que resulta que o processo de planejamento, execução e edição do texto é simultâneo. Já se se observam as práticas de produção/recepção de textos escritos sem o recurso de outra tecnologia que não seja a da própria escrita, então interlocutores estão distantes no tempo e no espaço, do que resulta um tempo de planejamento, execução e formulação do texto distendido. Caso se levem em conta as interações pela Internet, a situação de produção/recepção é distinta. Por exemplo, nos *e-mails*, tem-se o recurso à modalidade escrita e se mantém a distância no tempo e no espaço entre interlocutores. Pode-se dizer que, nesse caso, o tempo entre planejamento, execução e edição do texto é também distendido. Mas, nos *chats*, nos bate-papos na Internet, a dinâmica se altera: nesse caso, embora o recurso à modalidade escrita se mantenha, planejamento, execução e edição são simultâneos, produção e recepção ocorrem também concomitantemente.

É crucial atentar para essas características das interações orais e escritas, porque é fundamentalmente com base em sua participação nessas interações que o sujeito constrói sua competência comunicativa e suas hipóteses sobre como agir em interações do mesmo tipo.

Mas as distinções entre condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos não explicam completamente a variabilidade na escrita. Há um outro ponto a ser considerado: o de que toda e qualquer produção de linguagem envolve o trabalho do sujeito e varia como resultado desse trabalho.

Relacionando a reflexão acerca da variabilidade na escrita às práticas escolares, pode-se dizer que, em síntese, o aluno deveria ser levado a trabalhar conscientemente com a língua(gem), em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar uma certa

configuração textual e não outra, enfim, a construir o texto de uma forma e não de outra. E aí a escola se defronta com um paradoxo: é preciso respeitar a variabilidade das práticas experienciadas por seus alunos, mas é preciso, também, auxiliá-los, por meio de procedimentos de ensino sistemáticos, no desenvolvimento de sua competência comunicativa, de sua capacidade para agir em diferentes eventos de letramento (e também orais), o que inclui situações nas quais os padrões prestigiados são distintos daqueles com os quais estão familiarizados.


Uma saída consistente, proposta por diferentes pesquisadores e incorporada, inclusive, por documentos de parametrização do ensino – particularmente os PCNs – é a de que se priorizem, no processo de ensino/aprendizagem da escrita, abordagens que se centrem na produção e recepção de gêneros textuais⁷.

A grande vantagem dessa abordagem é a de vincular a materialidade lingüística – o uso da escrita, assim como a estruturação local e global do texto – às práticas discursivas nas quais o texto circula. Assim, professor e aluno, mais do que centrarem sua atenção na língua escrita como código alfabético, podem relacionar a dimensão propriamente lingüística à dimensão textual-pragmática e aos conhecimentos referenciais dos interactantes, seus conhecimentos

de mundo. Assumir efetivamente tal proposta envolveria, do ponto de vista lingüístico, focalizar tanto questões ligadas à ortografia e à pontuação quanto as vinculadas às escolhas lexicais e à estruturação sintática. Em termos da dimensão textual-pragmática, essa abordagem priorizaria, fundamentalmente, a organização do texto em relação aos propósitos comunicativos. E, no que se refere aos conhecimentos referenciais, por sua vez, a atenção estaria voltada ao modo como o que se diz é tematizado, é colocado em evidência, num certo arranjo textual-discursivo.

Adotar essa perspectiva no ensino/aprendizagem implica, naturalmente, a seleção de procedimentos pelos quais os textos – aqueles lidos pelos alunos ou os que começam a produzir – sejam considerados como passíveis de receberem múltiplos sentidos, de serem reinterpretados, em função das situações em que vierem a circular.

Um texto produzido aparentemente com o propósito de homenagear o dia dos carteiros pode ser útil para entender essa proposta. Trata-se de um texto publicitário, que circulou em grandes jornais e revistas, o qual contém um envelope de carta efetivamente postada e entregue. Tem-se, portanto, um gênero híbrido, nos termos de Marcuschi (2002): dentro de uma publicidade, um endereçamento.



CORREIOS
25 DE JANEIRO. DIA DO CARTEIRO.

**QUEM CONSEGUE
ENCONTRAR
UM ENDEREÇO
DESSES
COM CERTEZA
MERECE NOSSA
HOMENAGEM.
FAÇA TAMBÉM
SUA HOMENAGEM
AOS CARTEIROS.
PREENCHA SUA CARTA
COM O ENDEREÇO
E O CEP CORRETOS**

⁷ Um pesquisador que tem contribuído para iluminar a questão é Scheneuwly (1999), o qual, retomando a distinção entre gêneros primários e secundários proposta por Bakhtin, preocupa-se em discutir como, no processo de aquisição de linguagem, as crianças reformulam seu sistema de produção de linguagem, ao ingressarem na escola, quando passam a ter acesso a gêneros secundários e, simultaneamente, a ter sua ação de linguagem na produção/recepção desses gêneros regulada pelo professor.

Na 1ª linha aparece o enunciatário; em seguida, vêm os nomes da cidade e do Estado. A partir da 3ª linha, inicia-se uma descrição, bastante extensa, da localização do endereço do destinatário.

A leitura do endereçamento permite que se identifiquem várias pistas acerca do conhecimento da escrita do produtor do texto:

a) não se recorre integralmente ao padrão ortográfico; há vários vocábulos grafados fora desse padrão;

b) não se recorre ao padrão usual do gênero endereçamento; de um lado, são fornecidas ao carteiro informações desnecessárias em um endereçamento (afinal, não seria preciso indicar que a carta se endereça “Para” tal pessoa, ou que a descrição que se segue aos nomes da cidade e do Estado são relativas ao “Endereço”); de outro, há um conjunto de informações precisas acerca da localização da residência, além de o produtor estabelecer com o carteiro uma interação direta (“você vai ver uma casa vermelha”).

Embora essas pistas tenham sido descritas, nesse primeiro momento de análise, em função do que indicam em relação ao padrão de uso da escrita e de construção do gênero, para um abordagem didática do texto tal qual se propõe aqui, melhor seria considerá-las, também, em termos do que apontam sobre o conhecimento do produtor quanto ao funcionamento do gênero: o fato de fugir ao padrão indica, sobretudo, um trabalho do produtor do endereçamento em relação à escrita, em suas dimensões lingüística, textual-pragmática e referencial. Afinal, o que o produtor pretende é fazer chegar sua carta, e o modo como produz seu texto deixa claro seu propósito: se o recurso a um outro padrão ortográfico e de pontuação não compromete absolutamente seu texto, a descrição detalhada que faz do endereço pretende, claramente, garantir que a carta chegue, que o propósito comunicativo previsto para o endereçamento seja alcançado.

Logo abaixo do endereçamento, há o enunciado que homenageia os carteiros, o qual é seguido de um enunciado que solicita aos usuários dos Correios o seguinte: “Faça também

sua homenagem aos carteiros. Preencha sua carta com o endereço e o CEP corretos”.

Obviamente, esse texto publicitário orienta o leitor a uma determinada produção de sentido: indica que os carteiros são competentes, conseguem fazer chegar as cartas mais difíceis de serem entregues, mas mostra, também, que é preciso que se contribua com o trabalho desses profissionais, afinal, o bom desempenho dos carteiros depende do bom desempenho dos usuários.

Essa orientação de leitura provoca, é claro, o apagamento de outros sentidos, além de reforçar algumas representações acerca da escrita. O texto publicitário faz emergir, por exemplo, uma representação de escrita em que não há lugar para a variabilidade. Afinal, tal como se organiza, permite ao leitor duas hipóteses: ou o usuário descreve o endereço da forma apresentada porque não o conhece exatamente, ou porque não conhece o padrão do gênero endereçamento e, também, de sua escrita. Mais do que cristalizar a representação de que a escrita é invariável, a leitura sugerida pela configuração do texto (pelo arranjo textual-discursivo) contrapõe a competência do carteiro à pretensa falta de competência do usuário.

Mas o que se vê, caso se observe atentamente o endereçamento, é que o usuário realiza um trabalho bastante elaborado em relação a seu propósito, fornecendo ao carteiro dados fundamentais para que a carta chegue ao destino. Além disso, hipótese mais plausível em relação à configuração que o produtor dá a seu texto é a de que o local em que mora o correspondente tem organização distinta daquela que se vê nos bairros centrais dos grandes centros urbanos, que possuem ruas com nomes, casas com números e códigos específicos de endereçamento. E, muito provavelmente, essa é a razão de ele orientar seu trabalho de produção textual da forma proposta e regular, numa certa medida, o sentido que o texto pretende alcançar.

Assumindo-se esse ponto de vista, o modo de configuração do endereçamento não seria compreendido como resultado de desconhecimento dos usos da escrita e do funcionamento do gênero ou de descaso do produtor em relação ao que escreve; seria, ao contrário, compreen-

dido como um trabalho fruto de uma necessidade real de uso da linguagem e de um cálculo acerca de quais os melhores recursos e estratégias a serem utilizados para que se alcance o propósito comunicativo pretendido.

Procedimentos de ensino/aprendizagem que operam com os textos em situações específicas (ou reais, como querem alguns) de produção, recepção e circulação são aqueles que permitem ao aluno procurar entender as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas interações e, dessa forma, refletir sobre sua própria maneira de se relacionar com a língua/gem.

Considerações finais

O que se pretende defender neste texto não é que a escola se exima de possibilitar a reflexão acerca dos padrões que vão legitimando determinadas configurações dos gêneros como mais adequadas – afinal, essa é uma de suas funções centrais. Todas as constatações que fizemos sobre língua e linguagem e leitura e escrita de texto procuram demonstrar que é a co-construção de sentidos na produção/recepção de textos que põe a língua em funcionamento, e não o contrário, como habitualmente fazem supor as práticas escolares de ensino de Português. Os sujeitos aprendem a língua por meio de textos, o que significa dizer que eles não aprendem primeiro a língua para depois aprender a produzir/receber textos. A língua é, portanto, concebida, desse ponto de vista, como um fenômeno ao mesmo tempo histórico, social e cognitivo, que se transforma nas práticas sócio-discursivas de uso. O que se defende, assim, é a necessidade de a escola compreender que a variabilidade na escrita diz respeito tanto às suas condições de produção, recepção e circulação quanto à compreensão dessas condições pelos sujeitos. Essa é, também, uma forma de considerar aquilo que o aluno já sabe, em função de sua experiência prévia, como conhecimento relevante.

É claro que esse raciocínio provoca um deslocamento nas práticas de ensino/aprendizagem da língua. Afinal, não se trata de ensinar a língua

– normalmente concebida como equivalente à norma culta padrão – para que os alunos sejam capazes de produzir e receber textos. Trata-se, isso sim, de inserir (socializar) os alunos nos processos de produção/recepção de textos, a fim de que possam desenvolver sua competência comunicativa (lingüístico-discursiva) de forma reflexiva, para que eles possam vir a operar, também de forma reflexiva, nas diferentes interações nas quais vierem a atuar.

O problema é que, em nossa tradição escolar, as práticas de ensino/aprendizagem têm ficado restritas, muito frequentemente, ao trabalho com apenas um dos componentes da competência comunicativa: o componente lingüístico, que é, na maior parte das vezes, tratado de um ponto de vista prescritivo e não como uma possibilidade de se identificar a relação entre língua e práticas de produção/recepção de textos. Muitas das práticas escolares, portanto, não têm clareza de que o conhecimento da norma padrão – que é apenas uma das variantes da língua portuguesa – deve ser uma decorrência da percepção, pelo aluno, do funcionamento dos textos que atualizam gêneros em determinadas situações de interação.

Finalmente, se o nosso ponto de vista considera que a aquisição de linguagem é um processo que se estende ao longo da vida dos sujeitos, ou seja, não é um processo limitado ao período pré-escolar, aos primeiros anos de vida da criança, nem se esgota no espaço escolar, então, o papel da escola é justamente o de auxiliar, com procedimentos de ensino sistemáticos, o desenvolvimento desse processo pelo aluno.

E se essa tarefa é concebida como uma daquelas que a escola deve assumir, então, será possível que se procurem caminhos para um trabalho em que se alterem efetivamente as imagens que se tem acerca do que seja estar inserido no mundo da escrita, o que, certamente, dará margem a ações mais pontuais em relação a uma série de outros desafios que o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita nos impõe.

Além disso, adotar como objetivo educacional para o ensino de língua materna o princípio de que o trabalho do professor deve ser o de

contribuir para a construção da competência comunicativa provoca deslocamentos não apenas nas práticas escolares nos anos iniciais de ensino como também nas propostas de formação de professores, e abre novos campos de atuação.

Afinal, o profissional formado com base nesse princípio não precisa limitar-se apenas à sala de aula, pois pode contribuir em diferentes instituições, fornecendo assessoria, por exemplo, a profissionais de outros domínios de atuação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- COSTE, D. *Competência comunicativa*. In: GALVES, C. (org.) *O texto: leitura & escrita*. Campinas: Pontes. 1997.
- DABÈNE, M. *Ilustrismo, práticas e representações da escrita*. In: Revista *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11: PUC-MINAS. No prelo.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983. (original de 1970).
- _____. *A importância do ato de ler*. In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, SP: Martins Fontes. 1985.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, SP: Ática, 1986.
- _____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. *Texto & Lector: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes & Editora da UNICAMP, 1992.
- _____. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo, SP: Contexto, 1989.
- _____. ; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo, SP: Contexto, 1990.
- MACHADO, L. *A institucionalização da lógica das competências*. Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2003. (Digitado).
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2002.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- MATENCIO, M. L. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes. 1987.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez Editora & Editora da UNICAMP, 1988.
- OSAKABE, H. *O mundo da escrita*. In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-22.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1983.
- ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SCHENEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, DF, n. 11, p. 5-16, 1999.

SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino (comunicação proferida na mesa-redonda na mesa-redonda com esse título). In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 87-98.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE & Autêntica, 1998.

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

Recebido em 23.05.04
Aprovado em 10.06.04

A LEITURA, O TEXTO, O SUJEITO: O LUGAR DA INSCRIÇÃO DO DESEJO

Vanessa Brasil Campos Rodríguez *

RESUMO

Os textos são espaços de experiência da nossa subjetividade. A teoria de leitura que desenvolvemos é uma teoria do sujeito, entendido como sujeito do desejo. Os textos que nos interessam são espaços de construção de sujeitos. Diante de um texto que nos emociona, que nos interroga, que provoca a emoção estética, que desperta nosso desejo, uma vez que a ele retornamos para empreender a aventura de percorrer seus meandros, indagamos sempre: em que ponto devemos penetrar para analisá-lo? A proposta desta linha de investigação nos permite percorrer o espaço textual através de trajetos que nos levam a um núcleo: um ponto de ignição. Por isto, em nossa experiência, sabemos de certos lugares no texto que nos interrogaram, certos pontos que não entendemos, porque se resistem em ser entendidos. No modelo de leitura que propomos, penetramos através dos significantes do texto, percorremos seus significados em seus múltiplos encadeamentos e entramos em contato com certos elementos fortes que, ao entrecruzarem-se, definem o tecido textual, a textura. A leitura possibilita-nos uma experiência de encontro com uma rede simbólica, tecida com gestos e palavras que ressoam no sujeito, no único sujeito possível, o que está diante do texto, o que o lê.

Palavras-chave: Subjetividade – Análise textual – Linguagem do inconsciente

ABSTRACT

READING, TEXT AND SUBJECT: THE PLACE OF THE INSCRIPTION OF DESIRE

Texts are spaces in which we experience our subjectivity. We construct a reading theory, which is a subject theory, understood as the subject of desire. We have interest in texts, which are spaces of the subject's construction. In front of a text that emotion us, awake our desires, when we come back to it to go again through the adventure of going all over its twists and turns, we always come to ask ourselves: up to what point should we go to analysis it? Our research perspective enables us to travel the textual space through routes, which lead us to a nucleus, an ignition point. For this reason, according to our experience, we know of certain places within the text that ask us questions, of points that we don't understand because they resist in being understood. In the reading

* Doutora em Ciencias de la Información pela Universidade do País Basco (Espanha). Professora da Universidade Salvador – UNIFACS. Endereço para correspondência: Rua padre Casimiro Quiroga, 176, Ed. Trigal de Ouro, apt. 1403. Imbuí – 41.720.050 Salvador. E-mail: vancampro@hotmail.com / vanessa.brasil@unifacs.br

model that we suggest we travel through the text's significant within it multiple frameworks and came in contact with strong elements which, when they intersect, define the textual cloth, the texture. A reading enables us a meeting experience with a symbolic net, composed with gestures and words which echo in the subject, in the only possible subject, who is in front of the text and is reading.

Keywords: Subjectivity – Text Analysis – Unconscious Language

A gente só sabe bem aquilo que não entende
(João Guimarães Rosa)

A leitura: uma surpresa e uma aventura

Analisar um texto é voltar a ele, revê-lo, relê-lo, retomá-lo. O primeiro contato com um texto, seja ele literário, pictórico ou cinematográfico, é sempre uma surpresa. O texto nos atrai e a ele nos dirigimos. Pegamos um livro na estante, vamos ao cinema, entramos em um sala de exposições. Essa primeira proximidade é uma atividade de conhecimento, de entrar em contato com os elementos do texto, seu universo, sua aventura.

Mas, se esse texto nos toca, se nos interroga, sentimos a necessidade de voltar, de retornar, de novamente experimentá-lo. Então, empreendemos o caminho da análise. Esta é uma atividade de *re-conhecimento* do texto. Mas, o que é um texto? Texto não pode continuar sendo identificado somente com discurso, pois este último se define como a realização das virtualidades do sistema semiótico, da língua ou de um código dado. Reduzir o texto a um simples discurso significa pressupor sua comunicabilidade, sua inteligibilidade. Mas, todos os textos são inteligíveis? Muito pelo contrário, existem aqueles que não se entendem, mas, precisamente por isso, voltamos a entrar em contato com eles, uma e outra vez. Esses textos são os que realmente provocam o sujeito para que ele inicie a análise. Texto é espaço de dialética, de encontro entre o que é discurso e o que escapa ao plano do discurso, entre o dito e o não dito. Texto pode ser definido como âmbito de experiência de linguagem para o sujeito.

Jesús González Requena (1996) explica que experiência é isso que não pode articular-se como significação, pois está *além* da significação. Está *além* daquilo que pertence ao âmbito comunicacional. O que não pode ser entendido, mas é objeto de saber. O autor propõe três registros para começarmos a pensar e analisar um texto. Trata-se de defini-lo como um objeto teórico, polidimensional, mas integrado em três regiões:

- 1) Registro semiótico: é a dimensão daquilo que no texto se entende, enquanto articulado, enquanto presente como significação comunicável. Aquilo cuja inteligibilidade pode ser constatada. Está organizado como uma rede de diferenças, portanto uma rede de significantes.
- 2) Registro imaginário: é a dimensão do que se conhece, mas sem ser articulado, sem estar presente como significação. Em outras palavras, é a dimensão que funda, na imagem, aquilo que ela tem de desejável. É um ponto no qual a palavra falha diante dessa imagem que uma pessoa diz que entende porque a reconhece.
- 3) Registro real: é a dimensão daquilo que no texto resiste ao seu reconhecimento, à sua inteligibilidade, à sua articulação como imagem, à sua significação. Ou seja, é o que está além de toda forma que possa ser reconhecida, como de todo signo que possa ser decodificado. O real do texto aparece na sua matéria mesma, na sua textura.

O real está aí. É. Com independência de toda a consciência que possa pensá-lo. Diferencia-se nitidamente, por isto, desta outra coisa que chamamos de realidade: o mundo todo ordenado, pensável, inteligível para esta espécie, a

nossa, que se obceca por pensá-lo. (REQUENA, 1998, p. 8, tradução nossa).

O real é. Esta é a definição mais precisa, mas também é a mais difícil, segundo o autor. Vamos abordar o verbo ser, aqui, como intransitivo. O real é algo que é alheio a toda previsão, a toda predição, a toda explicação, a toda inteligibilidade.¹

No cruzamento destes três registros é que, segundo Requena (1998), podemos situar o sujeito. O sujeito da enunciação, que é prévio a qualquer figura de um enunciador ou de um enunciatário depositada no texto, deve ser situado como uma tensão que se manifesta. Esse sujeito é o sujeito da experiência. Estaremos, então, diante do plano simbólico, o plano da experiência de um sujeito diante do texto.

Por onde começar uma leitura?

Como penetrar neste texto que nos interroga? Barthes (1980), em *S/Z*, sugere abordar o texto não tanto como estrutura, como sistema de relação entre elementos, mas como processo de estruturação. O autor avança em relação ao movimento estruturalista, pois acentua a importância do dinâmico, da estrutura em movimento. Propõe, ainda, uma semiótica aberta a uma cena da linguagem que não é a da comunicação, mas, sim, a da escritura.

Em outro momento, Barthes (1992) elabora um novo questionamento: por onde começar uma análise? Esta pergunta foi feita em *Novos ensaios críticos* e assinalou alguns caminhos a seguir quando nos dispomos a fazer uma análise estrutural.

... não se trata de obter uma “explicação” do texto, um “resultado positivo” (um significado último que seria a verdade da obra ou sua determinação), mas que, inversamente, se trata de entrar, mediante a análise (ou aquilo que se assemelha a uma análise) no jogo do significante, na escritura: em uma palavra, dar cumprimento, mediante seu trabalho, ao plural do texto. (BARTHES, 1992, p. 205-206, tradução nossa).

Mais adiante acrescenta:

A proposta da análise estrutural não é a verdade do texto, mas seu plural; portanto, o trabalho

não pode consistir em partir das formas para perceber, esclarecer ou formular conteúdos (para isto não seria necessário um método estrutural) mas pelo contrário, dissipar, estender, multiplicar, mobilizar os primeiros conteúdos sob a ação de uma ciência formal. (BARTHES, 1992, p. 221, tradução nossa).

Abrir as janelas do texto para a sua pluralidade pode parecer uma proposta muito atraente ao analista que queira aventurar-se pelos meandros do texto. Mas, rumo ao plural do texto, isto é, em busca de uma proliferação de sentidos como objetivo final da análise, não correríamos o risco de conduzir esse processo analítico a uma dispersão?

A idéia de um texto em mil-folhas, remete-nos à idéia de labirinto que é uma boa metáfora para pensar tanto a economia da perversão, em suas infinitas deslocções, como a análise. Em *O prazer do texto* (1974), Barthes pensa a posição do escritor como perversa, como uma economia de múltiplas deslocções, através das quais, ele não se enfrenta ao real, mas, sim, o roça o menos possível.

Por outro lado, Requena (1995) avança na proposta de Barthes e sugere uma nova concepção de texto. Este é uma estrutura dinâmica, mas, em nenhum caso, nem deriva, nem dispersão, nem sequer pluralidade. O texto é, ao contrário, algo que se centraliza, que se concentra em alguma coisa que o imanta, isso que podemos ver em todos os lugares do texto, mas não é nenhum desses lugares, algo para o qual não há nome, mas, sim, uma economia de ordem, de articulação, de ritmo e de estrutura. Para o autor, o texto está orquestrado em torno de um ponto que atrai todos os outros pontos, é um lugar de atração que magnetiza todos os outros pontos do texto. Não se trata de um significante, mas de algo que atrai todos os significantes.

Então, por onde começar a análise?

Por aquilo que não entendo, por aquilo que me faz retornar. Por aquilo que me interessa, na medida em que oferece resistência, por aquilo que me invoca; diante do texto artístico, não existe outra experiência além da nossa. E é ex-

¹ Detalhamos estes três registros em Rodríguez (2003b).

periência do real. Do indizível – o que me invoca; o indizível: o que não pode ser dito que é? O que queima. O real. Isto é, algo que podemos nomear como ponto de ignição. (REQUENA, 1995, p. 16, tradução nossa).

Ponto de ignição

Diante de um texto que nos emociona, que nos interroga, que provoca em nós a emoção estética, que desperta nosso desejo, uma vez que a ele retornamos para empreender a aventura de percorrer seus meandros, nos indagamos sempre: em que ponto do texto devemos penetrar para analisá-lo? A proposta dessa linha de investigação nos permite percorrer o espaço textual através de trajetos que nos levam a um núcleo: um ponto de ignição.

O ponto de ignição, como a própria palavra indica, é um ponto ardente do texto, um ponto que queima. Em volta desse ponto se inscreve uma certa ordem de símbolos, porque não são simplesmente signos, mas signos magnetizados por alguma coisa que não é um signo. Esse ponto é algo que não tem nome, não se pode nomeá-lo, mas assinalá-lo, já que todos os significantes apontam em sua direção. Esse núcleo de ignição centraliza a interrogação mesma do sujeito que nesse texto se configura.²

O texto artístico existe não para ser entendido, ser decodificado, ou ser objeto de uma operação comunicativa, mas para manifestar-se na experiência da interrogação do sujeito, para localizar seu próprio sujeito.

Os significantes que se encontram no campo de atração do núcleo em ignição são símbolos porque são significantes magnetizados. Esse ponto magnético está envolto por certa ordem simbólica que possibilita nosso trajeto até ele. Mas, ao contrário do que se pode pensar a princípio, esse lugar não é um ponto abstrato. Quando falamos de um ponto de ignição, falamos de algo concreto, empírico, preciso. Cada um de nós, em nossa experiência estética, sabe, localizou um ponto de ignição. Há um lugar no texto que nos queimou.

Todo texto ritual, mítico, simbólico, configura-se, articula-se, localiza-se, assinalando um

ponto que encontra sua nomeação através da articulação dos significantes simbólicos.

Localizamos esse ponto no filme *De olhos bem fechados*, de Stanley Kubrick, na cena em que a protagonista Alice Harford (Nikole Kidman) e seu marido dr. William “Bill” Harford (Tom Cruise) estão diante do espelho. Ele a beija enquanto ela abre bem os olhos e parece fixá-los profundamente sobre a superfície especular. As imagens do homem e da mulher emolduradas pelo espelho se entrelaçam num enigmático abraço, em que o rosto masculino vai-se eclipsando atrás da figura de Alice, enquanto a câmera vai fechando o enquadramento com um movimento lentíssimo em direção a esse olhar feminino que nos interroga. A câmera focaliza a imagem especular que nos conduz, qual indefesos coelhos brancos através do mundo de Alice, para desembocarmos do outro lado do espelho. Justo aí, no cruzamento do olhar de Alice como o nosso olhar, nesse ponto que parece atravessar a superfície mesma do espelho, localizamos o ponto de ignição.³

Porém, existem textos nos quais ocorre o contrário: são os textos do sinistro. Neles, tudo está arrasado, tudo é ignição, tudo é angústia. Nesse tipo de escritura, não existe nenhuma cifra que permita gerar uma ordem simbólica, isto é, um ponto que permita ao sujeito aceder a uma ordem simbólica. Em resumo: não há inscrição para o sujeito.

Dessa forma, concebemos o texto como lugar de uma escritura, espaço de uma produtividade. Ou, em outras palavras, devemos estudar o texto concentrando-nos na sua interioridade e deixar de abordá-lo a partir de uma exterioridade, prática que em vez de explicá-lo acaba por negá-lo como espaço e o reduz a um mero espelho daquilo que, na realidade, não é, pois um texto é um lugar material, de limites precisos. O texto pode ser concebido, em suma, como

² Desenvolvemos detalhadamente o conceito de “ponto de ignição” em Campos (1996; 1998).

³ Para a leitura completa do filme *De olhos bem fechados*, veja nosso artigo intitulado *Além do espelho*, em Rodríguez (2003a). Também disponível em espanhol (*Más allá del espejo*) na revista eletrônica da publicação Trama y Fondo em <www.tramayfondo.com>.

um espaço definido e limitado por um processo de produção, desencadeado pela prática da escritura.

Assim, a análise de um texto é uma atividade de reconhecimento. A análise não é mais que um momento da leitura: o momento da decomposição do texto, de determinar as eleições, estabelecendo conexões entre seus elementos e diálogos com outros textos. A leitura é outro momento frente ao texto, é seguir o movimento de sua escritura, seu trabalho de sentido e de matéria.

Em outras palavras, ao empreender uma leitura, portanto, devemos começar interrogando cada um dos elementos do texto, estabelecendo novas conexões entre eles. Uma boa metodologia é fazer uma leitura literal, ao pé da letra, soletrar tudo o que está escrito, saborear. *Re-conhecer* tudo o que é *re-conhecível* no texto, seus signos, códigos, os fragmentos que nos enviam a outros textos.

Estabelecidas estas considerações, podemos formular agora a seguinte questão: que texto vamos analisar? O melhor texto, seja ele mítico, pictórico, escultórico, literário, fílmico, em outras palavras, um texto artístico, é aquele que nos interroga. Aquele que compreendemos de imediato, que entendemos perfeitamente, não nos serve de nada, porque pouca coisa podemos fazer com ele. Os textos que nos interessam são justamente os que não entendemos, que se resistem a ser entendidos, que nos tocam e nos emocionam, pois são espaços de saber.

Texto onírico e texto artístico

Um texto nos interroga. Que fazer a seguir? Diante da interrogação que um ato falho, um lapso ou que um texto onírico propõe ao sujeito, Sigmund Freud nos lega o método da interpretação. Segundo ele, “interpretar um sonho é indicar seu sentido” (1992, p. 7). Em *A interpretação dos sonhos*, Freud nos ensina que os sonhos mais diversos, tanto os compreensíveis, como os que causam estranheza, ou os incoerentes, os confusos ou aqueles sem-sentido, todos revelam-se, depois da interpretação, como realizações de desejos.

É muito interessante observar aqui que a opinião popular está certa quando considera o sonho como predição do porvir. Na realidade, é o porvir o que o sonho nos mostra, mas não o porvir real, porém aquele que nós desejamos. A alma popular produz-se aqui, segundo seu costume, acreditando no que deseja. (FREUD, 1992, p. 44-45, tradução nossa).

O texto onírico é, dito em outros termos, o caminho que conduz ao desejo, seja esse caminho curto, reto, complicado ou cheio de encruzilhadas. Ao final, um desejo estará aguardando quem o percorra.

Por outro lado, um texto onírico parece-nos, também, um bom ponto de partida para pensar o problema da teoria do texto, porque se trata de um texto livre do modelo comunicacional. Não podemos questionar o sonho em termos de processo comunicativo. Se o sonho é uma mensagem, então, entre quem circula?

Freud observa que o sonho é um discurso disfarçado, encoberto, condensado, do qual o sujeito perdeu o código. Os sonhos têm em comum a faculdade de significar outra coisa do que significam imediatamente. Têm a estrutura de um enigma.

Se, como assinalamos, o “sentido” mais profundo de um sonho, qualquer sonho, é a realização de um desejo, podemos dizer que o sujeito que interrogamos no texto onírico é o sujeito do desejo. “O sujeito do seu desejo, na verdade, pode ser considerado, então, como sujeito do inconsciente.” (DOR, 1994, p.131, tradução nossa).

Nós acreditamos que, assim como acontece no texto onírico, também nos textos artísticos, míticos e sagrados se inscreve o sujeito do desejo, uma vez interrogados a partir do trabalho analítico que o leitor empreende frente ao espaço textual. Um trabalho de interpretação é um trabalho de introspeção, que, longe de depender da objetividade, está ligado ao desejo, portanto, à subjetividade.

Uma interpretação, no sentido estrito da palavra, não é algo que dependa do saber do analista; uma interpretação é algo que depende do desejo do analista. Mas, que quer dizer desejo do analista? Quer dizer que uma interpretação é algo que depende do inconsciente do analista. (NASIO, 1985, p. 17, tradução nossa).

O que importa no texto é a profusão de significados em que, através de seus múltiplos encadeamentos, pode-se ler o desejo. Pois, da mesma forma que acontece num sonho, descobrir um hipotético sentido profundo desse texto que amamos, em nada nos explica por que o amamos e por que, uma vez descoberto este sentido, voltamos mil e uma vezes a lê-lo.

O texto artístico, como o onírico, mobiliza a totalidade da linguagem, a totalidade do universo simbólico que habitamos e, por isso, pouco tem a ver com a comunicação, pois não é transitivo.

Não é um instrumento, mas um lugar, um lugar de um desafio, de uma indagação, de uma aventura. O lugar dessa aventura que é a do sujeito em busca do seu desejo.

Mas, é necessário entender bem esta questão: não em busca do – impossível – objeto do desejo, mas em busca do próprio desejo, em busca dos significantes que ficaram encadeados como marcas da sua travessia. (REQUENA, 1985, p. 116, tradução nossa).

A travessia do sonho, do texto onírico, como também a do texto artístico, faz-se através de uma rede, de uma série de entrelaçamentos de significantes. Dizíamos, anteriormente, que poderíamos partir dos múltiplos jogos de sentido, para chegar a isto que nos está aguardando no texto: o desejo. Ou, em outras palavras, o conjunto das coisas significadas, dos sentidos, captados como uma rede, não é o nosso objetivo final, mas, sim, o trajeto que devemos percorrer no processo da leitura.

Da mesma forma que o objeto artístico se transforma em texto a partir do momento em que prestamos atenção aos múltiplos encadeamentos de seus significantes, aos múltiplos jogos de sentido potenciais que só se realizam quando iniciamos a leitura, o texto onírico só se desdobra no processo de análise. (...) Isso é a leitura, como isto é a análise do sonho: a definição de um volume: esse volume de sentidos múltiplos nasce das múltiplas travessias operadas através dos significantes do texto. Múltiplas travessias que, ao entrelaçar-se - nesses elementos fortes que há sempre em todo sonho, como em todo texto artístico- definem a rede, o tecido textual. (REQUENA, 1985, p. 116, tradução nossa).

Requena explica que não existe uma “verdade profunda” do sonho que deve ser decifrada

através de um exercício hermenêutico. Em outras palavras, o conteúdo latente de um sonho não é uma verdade oculta, porque o conteúdo manifesto do mesmo não é nenhum disfarce. O conteúdo latente não é outra coisa que uma reordenação múltipla do conteúdo manifesto. Tudo está na superfície do sonho, basta prestar atenção a todas as ressonâncias que possui cada um dos elementos dessa superfície no universo da linguagem. Basta ouvir atentamente.

Essa escuta é reordenação, nunca fechada, mas múltipla, aberta a todas as muitas vias do sentido do texto. E por ser reordenação, essa escuta atenta surge como escritura. Pois a escuta da qual falamos, quer se ocupe da análise do sonho ou da leitura de um texto artístico, se transforma inevitavelmente em *re-escritura* operada a partir dos elementos que constituem a superfície do texto. (REQUENA, 1985, p. 116, tradução nossa).

O sujeito

É o momento de estabelecer as linhas que diferenciam um *texto* de um *espaço textual*, conceitos que remetem a realidades e posições distintas. *Espaço textual* é um objeto determinado, pode ser um filme, uma obra pictórica, um sonho, um conto etc. Já, por *texto*, entendemos como sendo o resultado do trabalho que o analista/leitor/espectador opera sobre esse objeto.

Segundo Talens (1996), enquanto o espaço textual é a entidade material, o texto é uma construção que brota do resultado da análise.

De fato, ler não é tanto um descobrimento dos significados, oferecidos através do objeto, como manifestação de uma suposta vontade de um suposto autor, mas, sim, um trabalho para produzir sentidos a partir da trama em que aqueles se inscrevem. Em resumo, não se trata de transcrever o monólogo que um sujeito (o autor) realiza através do texto, mas estabelecer um diálogo com o objeto mesmo, na medida em que ele que nos fala, em resposta às nossas perguntas. (TALENS, 1986, p 23, tradução nossa).

Nós acreditamos que o sujeito que interrogamos, no texto, não é seu autor, mas o sujeito

que há no texto, o sujeito da experiência, o sujeito do desejo, o sujeito do inconsciente.

Analisar não é fazer falar o inconsciente do autor do texto como alguns poderiam pensar, mas o sujeito do inconsciente que surge através do ato de leitura entre o sujeito/leitor/espectador e o objeto chamado texto. Trata-se de estabelecer um diálogo com o espaço textual. Nesta linha, o sujeito que buscamos no texto não deve ser confundido com seu autor. Qualquer tipo de reflexão sobre “que o autor quis dizer com isto?” pode conduzir a análise textual ao fracasso. Entre o leitor e o autor do texto se produziria uma espécie de identificação imaginária, de entendimento mútuo e absoluto, que resultaria em prejuízo para o próprio trabalho de investigação.

Em busca do desejo

Diante do texto artístico, da obra de arte, ocorre, algumas vezes, um sentimento no espectador: a emoção estética. Emoção é isto que nos faz vibrar e que nos toca quando estamos diante de certos textos. É algo que nos atrai e nos arrasta em sua direção.

A emoção é algo que escapa ao que o eu cognitivo entende. Ela atua no campo da verdade, um campo que é o do sujeito do inconsciente. A emoção não deixa espaço para a mentira, pois, quando aflora, nos diz que aí há algo de autêntico para meu sujeito.

Por isso, retornamos a certas obras de arte, voltamos a certos textos artísticos, porque alguma coisa neles nos tocou enquanto sujeitos.

Nesse sentido, gostaríamos de recorrer a um texto clássico, emblemático, de nossa modernidade: o filme *Casablanca*, de Michael Curtiz. Que é que há, neste filme, que nos faz emocionar cada vez que o vemos, mesmo que sejam dezenas de vezes? Que é que nos toca no olhar fascinante de Ilsa (Ingrid Bergman), ou no olhar opaco de Rick (Humphrey Bogart)? Por que sempre ficamos com um sentimento de esperança na clausura do texto, mesmo que o final seja, na sua superfície, triste? Que é que nos faz participar da trama tão intensamente, mesmo

sabendo que não somos mais que, aparentemente, passivos espectadores colados na nossa poltrona? A resposta está no desejo, no ato de desejar. Identificamo-nos com a trama de *Casablanca* na medida em que nosso desejo toca o desejo que está inscrito no texto do filme.

Sobre o desejo, gostaríamos de esclarecer algumas questões. Em primeiro lugar, que o ato de desejar supõe não satisfazer nunca esse desejo. Enquanto estivermos vivos e despertando a cada manhã, seguiremos desejando, apesar de saber que a satisfação absoluta do desejo não será jamais alcançada.

A partir da afirmação anterior, somos levados a pensar que o que desejamos não é nunca um objeto empírico, mas sua imagem. Segundo Requena e Ortiz de Zárate (1995), a melhor prova disto está na inevitável decepção que nos invade sempre que possuímos um objeto desejado. Essa decepção torna visível a defasagem, o desajuste, entre uma imagem – a que fazemos do objeto de desejo – e a do objeto de desejo propriamente dito, o objeto empírico, que pode realmente ser possuído.

Dessa defasagem depende a insaciabilidade estrutural do desejo humano, que é capital para se compreender essa vinculação que existe entre a imagem e o desejo.

Se o destino do objeto empírico é decepcionar, é porque o desejo não tem, depois de tudo, nada a ver com ele. O desejo é sempre ilusório, ilude porque o que realmente desejamos não são objetos empíricos, mas uma coisa que não tem equivalente no real: são as imagens puras, isto é, imagens imaginárias. Em outras palavras, o objeto de desejo não tem realidade, é puramente imaginário. Por isso, todo desejo é ilusório.

Por essas e outras razões, é impossível falar de imagens, sem falar de desejo e vice-versa. Só nas imagens existe isto que não existe em nenhum outro lugar do mundo: o imaginário, isto é, as miragens do desejo.

A Linguagem

A hipótese essencial, no trabalho de Jacques Lacan, é a de que “o inconsciente está estru-

turado como uma linguagem”. Para o autor, a linguagem é alguma coisa que ata, que liga. O inconsciente não é uno, não é individual e não é coletivo. O inconsciente é uma “coisa de dois”. Lacan afirma, a respeito, que um “isso” fala *no e pelo* homem:

Essa paixão do significante converte-se, então, em uma dimensão nova da condição humana, enquanto que não é unicamente o homem que fala, mas que, no homem e pelo homem, “isso” fala, e sua natureza resulta tecida por efeitos onde se encontra a estrutura da linguagem da qual ele se converte em matéria e, por isso, ressoa nele, além de tudo o que pôde conceber a psicologia das idéias, a relação da palavra. (LACAN, 1993, p. 668, tradução nossa).

Para ele, o sujeito do inconsciente (“isso”) situa-se (inscreve-se) no mundo da palavra. Lacan assinala, assim, a supremacia do significante no discurso do sujeito. Diz: “... jogando com o significante, o homem questiona constantemente o mundo, até sua raiz”. (LACAN, 1994, p. 294, tradução nossa). Para o autor, o símbolo consagra-se a cruzar diametralmente o curso das coisas, para dar-lhe outro sentido.

O homem, porque é homem, se enfrenta com problemas que são propriamente problemas de significantes. O significante, em efeito, é introduzido no real por sua existência mesma de significante, porque existem palavras que se dizem, porque existem frases que se encadeiam, vinculadas através de um meio, uma cópula, como o *por que?*, ou o *porque*. Assim, a existência do significante introduz, no mundo do homem, um sentido novo. (LACAN, 1994, p. 293, tradução nossa).

Lacan utilizou, de forma brilhante, o conto *A carta roubada*, de Edgar Allan Poe, para exemplificar o princípio da supremacia do significante. A carta roubada, para Lacan, cumpre a função de significante, já que todos os personagens do conto conhecem seu conteúdo, seu significado. Esse significante circula não só diante do mutismo de uns, mas também diante da cegueira de outros. Isto é um exemplo muito sugestivo da dimensão do inconsciente e seu processo de aparecimento, isto é, algo que está sempre ali, mas, ao mesmo tempo, também em outra parte. O suceder dessa carta/significante,

que tem muitos substitutos durante seu trajeto, também nos remete ao campo da linguagem e aos mecanismos de substituição dos significantes. Cada personagem, cuja ação se determina com respeito à carta, nos conduz à posição do sujeito que, sem sabê-lo, mobiliza-se por causa dos significantes da linguagem em relação com o inconsciente.

Lacan sublinha o papel crucial que desempenham as funções metafórica e metonímica nas formações dos processos inconscientes.

A oposição da metáfora e da metonímia é fundamental, já que o que Freud pôs originalmente no primeiro plano dos mecanismos das neuroses, como no dos fenômenos marginais da vida normal ou do sonho, não é nem a dimensão metafórica nem a identificação, mas seu contrário. Do ponto de vista geral, o que Freud chama condensação é o que a retórica chama metáfora e o que ele chama deslocamento é o que a retórica chama metonímia. (LACAN, 1983, p. 33, tradução nossa).

Dessa maneira, a supremacia do significante, como o demonstram os mecanismos metafóricos e metonímicos, ou a assimilação desses mecanismos ao funcionamento do processo primário (condensação/deslocamento), ou bem a extensão de ditos mecanismos à configuração das formações do inconsciente, são os principais pontos da argumentação teórica que justificam a tese lacaniana: *o inconsciente está estruturado como uma linguagem*.

Texto e sujeito

Há um domínio do sujeito através do significante que o pré-determina, inclusive aí onde o sujeito acredita subtrair-se a toda determinação de uma linguagem que crê dominar. Nesta direção, Requena indica que “o sujeito se produz no discurso, já que não existe sujeito anterior à linguagem” (1987, p. 10). Um sujeito que habita não na superfície, mas numa dimensão simbólica da linguagem, como na metáfora do iceberg. Podemos conceber a linguagem como um iceberg, cuja parte superior corresponderia ao que a semiótica comunicacional descreve. E a linha d’água poderia metaforizar bem a barra do

inconsciente, abaixo da qual se encontra outra dimensão da linguagem – que denominaremos simbólica – ainda que não esteja visível da superfície, embora seja a mais volumosa. O trabalho do texto onírico, como do texto artístico, do relato mítico, do texto sagrado, é o trabalho da dimensão simbólica da linguagem. Essa dimensão simbólica habita o sujeito do inconsciente, um sujeito fruto da palavra.

A palavra deve atravessar um corpo para que o sujeito possa constituir-se. É aí e só aí onde o sujeito encontra sua âncora: no terreno da palavra. É aí, nesse espaço, onde ele se segura, se sujeita. Só existe sujeito sujeitável. Em outras palavras, o que determina, precisamente, um sujeito é o seu sujeitar-se na linguagem, seu ser fundado na linguagem. Essa é a dimensão fundadora, na qual as palavras constroem o humano.

O texto possibilita *re-encontrar* ou *re-conhecer* esse sujeito que há no sujeito/leitor/espectador. O texto, certos textos em particular, possibilitam essa sujeição, essa subjetivação, essa introspeção do sujeito. Certos textos nos tocam e nos mobilizam para a leitura. Textos clássicos, sagrados, míticos, oníricos, artísticos, textos onde o nosso desejo pode inscrever-se, onde certa ordem simbólica pode construir-se, onde certa palavra pode ser verdadeira.

Palavras e lugares

Em algumas aventuras por textos artísticos deparamo-nos com esta palavra verdadeira, com esta palavra que é lei. Na leitura do filme *Central do Brasil* (1988), de Walter Salles, o lugar do pai está encarnado na palavra em sua dimensão heróica. A Palavra do Pai materializa-se, não em um personagem, mas na própria palavra proferida e sustentada em um momento justo do relato. É um símbolo. Ou seja, não se trata de um mero signo, um significante, mas uma função paterna, um lugar na estrutura onde foi enunciada uma palavra que é dom. Essa palavra dada está carregada de sentido e, por isso, funda uma dimensão de verdade. O filme é uma odisséia em busca da palavra plena, esse objeto maravilhoso, perdido, mas sempre presente no relato.

A análise, essa travessia pelas múltiplas encruzilhadas do texto, seja esse texto tão diminuto como um lapso, um comercial de 30 segundos, ou tão grande quanto um filme ou uma vida inteira, permite-nos uma aventura que poderá nos conduzir a momentos supremos de gozo, momentos de contato com o real, momentos em que se inscreve o sujeito.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *El placer del texto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

_____. *S/Z*. Madri: Siglo XXI, 1980.

_____. *Nuevos Ensayos Críticos*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1992.

CAMPOS, Vanessa Brasil. *Mito y relato clásico cinematográfico: un análisis de Mogambo*, de John Ford (1953). (Doutorado) – Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad del País Vasco, Espanha, 1996.

_____. El trayecto hacia el goce: análisis del punto de ignición en “Mogambo”. *Trama y Fondo*, Madri, v. 3, n. 3, p. 45-63, 1998.

CASABLANCA. Direção Michael Curtiz. Produção: Hal B. Wallis. Intérpretes; Humphrey Bogart; Ingrid Bergman; Paul Henreid; Claude Rains, Conrad Veidt; Sydney Greenstreet; Peter Lorr; e outros. Roteiro: Julius j & Philip, G. Epstein e Howard Koch. Turner Entertainmaent Co., a Time Warner Company, Warner Bros. Pictures, USA, 1943. Son, P&B, 102 Min.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnere e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pera; Vinícius de Oliveira; Soia Lira; Othon Bastos; e outros. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.I.]: Le Studio Canal, Riofilme; MACT Productions, 1998. Son, color, 35mm.

DE OLHOS BEM FECHADOS (EYES WIDE SHUT). Direção e Produção: Stanley Kubrick. Roteiro: Stanley Kubrick e Frederic Raphael. Inspirado no “Traumnovelle”, de Arthur Schnitzler. Intérpretes: Tom Cruise, Nicole Kidman, Madison Eginton, Jackie Sawiris, Sydney Pollack, Leslie Lowe e outros. Warner Bros. Pictures, USA, 1999. Son, Color, 159 Min.

DOR, Joël. *Introducción a la lectura de Lacan (El inconsciente estructurado como lenguaje)*. Barcelona: Gedisa, 1994.

FREUD, Sigmund. *La interpretación de los sueños*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1992.

_____. *Escritos sobre la Histeria*. Madri: Alianza, 1988.

LACAN, Jacques. *Escritos 2*. México: Siglo XXI, 1993.

_____. *La Relación de Objeto*. El Seminario 4. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. *La Psicosis*. El Seminario 3. Barcelona: Paidós, 1983.

_____. *Aun*. El Seminario 20. Buenos Aires: Paidós, 1992.

NASIO, Juan D. *El magnífico niño del psicoanálisis (El concepto de sujeto y objeto en la teoría de Jacques Lacan)*. Buenos Aires: Gedisa, 1985.

REQUENA, Jesús González. Texto onírico, texto artístico. *Tekné, Revista de arte*. Madri, v. 1, n. 1, p. 115-136, 1985.

_____. Enunciación, punto de vista, sujeto. *Contracampo*, Madri, n. 42, p. 6-41, 1987.

_____. En el principio fue el verbo: palabra versus signo. *Trama y Fondo*, Madri, v. 3, n. 5, p. 05-28, 1998.

_____. Frente al texto fílmico; el análisis, la lectura: a propósito de “El manantial” de King Vidor. In: _____ (Coord.). *El análisis cinematográfico*. Madri: Editorial Complutense, 1995. p. 11-45.

_____. El texto: tres registros y una dimensión. *Trama y fondo*, Madri, v. 1, n.1, p. 03-32, nov. 1996.

_____; ZÁRATE, Amaya Ortiz de. *El spot publicitario, las metamorfosis del deseo*. Madri: Cátedra, 1995.

RODRÍGUEZ, Vanessa Brasil Campos. Além do Espelho: uma análise do filme “De olhos bem fechados”, de Stanley Kubrick. *Communicare*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 101-112, jan./jun. 2003a.

_____. Más allá del espejo: un análisis del film “Eyes Wide Shut”, de Stanley Kubrick. *Revista electronica Trama y Fondo*. Disponível em: <<http://www.tramayfondo.com>>. Acessado em 23 maio 2004.

_____. A trajetória da imagem cinematográfica: do simbólico ao sinistro. *Revista Cógito*, Salvador, v. 5, p. 61-67, 2003b.

TALENS, Jenaro. *El ojo tachado*. Madri: Cátedra, 1986.

*Recebido em 29.05.04
Aprovado em 24.07.04*

CÍRCULOS DE LEITURA: um encontro com o texto literário

Maria Helena da Rocha Besnosik *

RESUMO

O presente artigo é parte da minha tese de doutorado intitulada: “Encontros de leitura: uma experiência com professores da zona rural da Bahia”. Durante dois anos, nos reunimos com professores do Ensino Fundamental, que lecionavam na zona rural de três municípios baianos: Santanópolis, Antonio Cardoso e Candeias, para, numa prática denominada “Círculos de Leitura”, ler textos literários. A experiência se constituiu na leitura em voz alta de um texto, escolhido previamente, seguido de comentários dos participantes. Lemos Cecília Meireles, Marina Colansanti, Guimarães Rosa e, a cada leitura, os professores, nos seus depoimentos, revelavam as relações que estabeleciam com os textos, desde a identificação até uma análise mais apurada sobre a narrativa. Percebemos como essa atividade foi mobilizadora no processo de formação desses leitores-professores.

Palavras-chave: Leitura – Literatura – Formação do Leitor

ABSTRACT

READING CIRCLES: A MEETING WITH THE LITERARY TEXT

This paper is extracted from my Ph.D. thesis untitled: “Reading Meeting: an Experience with Teacher from the Rural Area in Bahia (Brazil)”. For two year we met with primary school teachers from three rural areas: Santanópolis, Antonio Cardoso e Candeias, to read literary text within a practice called reading circles. It consisted of loud voice reading of a previously chosen text, followed by comments from the participants. We red Lemos Cecília Meireles, Marina Colansanti and Guimarães Rosa. Every time the teacher would testify, reveal the relations they established with the text. We perceived how much this activity was an important piece in the educational process of these readers-teachers

Keywords: Reading – Literature – Reader Education

O artigo relata uma experiência de prática de leitura realizada durante dois anos com professores do ensino fundamental da zona rural de três municípios do interior da Bahia: Antonio Cardoso, Santanópolis e Candeias.

A prática dos Círculos de Leitura, originária dos encontros do PROLER (Programa de incentivo à leitura da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro) foi implantada nesses municípios com o objetivo de aproximar os professores do texto literário.

* Doutora em Educação pela USP; professora assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Endereço para correspondência: Rua Augusto Lopes Pontes, 455, Edf. Costa do Marfim, Apt. 808, Costa Azul. – 41760.035 Salvador-BA. E-mail: maria.besosik@terra.com.br

Participaram dos círculos de leitura professores da zona rural, na sua maioria mulheres, na faixa etária entre vinte e cinco e sessenta anos, formados ali mesmo, nos seus municípios, em cursos regulares de magistério ou em cursos de formação para professores leigos. O meu contato com esses professores acontecia uma vez por mês, num determinado povoado ou na sede do município, como no caso de Santanópolis.

O Círculo de Leitura pretendia ser um espaço não escolar, pelo menos, no momento em que estava acontecendo. Sem se sentirem competentes como leitoras, ou considerando o livro como um objeto quase sacralizado, esperavam, dos encontros, a solução mágica para o problema da leitura de “seus alunos”. Nas conversas, circulava a idéia de “aprender a fazer para colocar em prática na sala de aula”. Isso, na verdade, poderia constituir-se numa consequência do trabalho, mas não era o objetivo primeiro dos encontros.

Importava que os professores entendessem os Círculos de Leitura como um momento particular, voltado especialmente para cada um dos participantes, para sua própria leitura. A proposta do projeto era ler literatura. Para os professores, a proposta de uma leitura sem “prestação de contas”, sem a intenção definida de ser utilizada para a aprendizagem de algum conteúdo que pudesse reverter-se em atividade prática de sala de aula, soava como algo estranho e, até mesmo, incompatível com o processo de formação profissional de que já vinham participando.

De início, os comentários eram expressos em falas muito presas ao ambiente de trabalho: escola, alunos, sala de aula, como percebemos nos comentários a respeito do conto *A arte de ser feliz* de Cecília Meirelles. Na fala dos professores, o texto parecia ter uma função edificante; deveria servir como modelo.

Parece haver uma necessidade de sempre relacionar ou trazer as leituras para o âmbito da sua vida prática, profissional. Os professores falam sobre as cenas e expressões apresentadas no texto como se se referissem a situações de sala de aula, ausentes no narrado.

Nos primeiros encontros, o grupo quase não falava. Atribuíamos o silêncio à não compreensão do texto. Ler junto supunha paciência para esperar a palavra fluir e fomos compreendendo, aos poucos, que os professores tinham, sim, o que dizer. No entanto, ficavam receosos de falar, de não dizer aquilo que achavam que os mediadores queriam ouvir.

Já nesse começo, a atuação do mediador foi muito importante para que acontecesse o diálogo com o texto. Algumas vezes sentíamos necessidade de estimular a participação com perguntas, tais como: “O que mais chamou a atenção de vocês? O que mais gostaram no texto? O que a narrativa lembra?” Muitas vezes, as lembranças levavam todos para muito longe. Era preciso saber esperar e escutar a fala dos professores, guardando as nossas impressões sobre o que líamos para, no momento adequado, trazer o texto, de novo, para a conversa.

Pouco a pouco, os comentários foram se tornando mais espontâneos, ou seja, os professores demonstraram querer se soltar do cotidiano da escola e foram se aproximando de suas vidas, ainda que a prática de sala de aula, centrada no aluno, retornasse, freqüentemente, à cena. Percebia-se, nos comentários, mesmo descontraídos, que a preocupação era responder a uma pergunta que parecia estar em suas cabeças: qual a mensagem do texto? O texto deveria dizer algo para cada um, ou seja, ter uma “mensagem” para cada um.

Observei, durante a realização dos círculos, que os professores utilizavam “chaves de leitura”, isto é, revelavam modos de ler. Modos de ler, na acepção aqui tomada, diz respeito à maneira de se aproximar do texto literário, às relações que são estabelecidas com o que leram. Não foram simples receptores da obra, envolveram-se com a leitura, elaborando hipóteses, estabelecendo relações, comentando estilos...

Na primeira aproximação com os contos de Cecília Meireles, os comentários revelavam a identificação dos participantes com temas e motivos abordados, o que acontecia também com os outros autores lidos nos encontros, ainda que essa identificação possa ter ocorrido de

formas diferentes (ZILBERMAN, 1989)¹. Essa primeira identificação com os textos de Cecília Meireles dá-se, primordialmente, no campo emocional: sentimentos são evocados – tristezas, alegrias, mágoas, descontentamentos, angústias. Os professores falam de si, das suas experiências particulares:

Eu acho que nunca senti, nunca tive solidão. Eu acho que tenho uma vida normal, tenho meu esposo, meus filhos, acho que nunca parei assim. Aliás, não, quando meu esposo teve que operar do coração. (professora de Antonio Cardoso – Leitura *Da Solidão*).

Eu tenho um irmão que viaja a pé pelo mundo. Às vezes, ele aparece. Ele aparece todo queimado do sol. Só anda todo lascado, aí fica aqui. Quando já está ficando bonitinho, ele desaparece. Mas eu acho que ele tem alguma coisa na cabeça. Ele trabalhava em um restaurante em Salvador, aí ficou desempregado e foi pedir emprego em outra firma que meu outro irmão trabalhava, enquanto meu irmão foi levar os documentos dele que voltou ele não estava mais. Aí, depois desse dia, não parou mais. De vez em quando, aparece perto do aniversário dele na casa do meu pai. Quando ele vem, nunca fica na casa, faz uma casa no mato e fica lá. Ele é tão bonito! (professora de Santo Estevão Velho (Antonio Cardoso) – Leitura *Gente Desaparecida*).

Observo que são comentários muito pessoais, episódios centrados no eu. Presos aos temas cotidianos, raramente a leitura suscita questões que possibilitem adentrar o texto na sua dimensão estética. As falas tão pessoais, algumas vezes, impedem que a mediadora possa explorar o texto para além dessa dimensão. Talvez, os próprios títulos – *Da Solidão*, *Gente Desaparecida* e *Chuvas com Lembranças* – tenham favorecido um tipo de encaminhamento, dificultando outras possibilidades de leitura.

É importante assinalar que a leitura dos textos de Cecília Meireles se fez apenas pela escuta da leitura em voz alta do mediador. Logo depois, as falas surgiram naturalmente, sem muita dificuldade. Percebi que a aproximação dos professores com esses textos ocorreu sem nenhuma tensão, provavelmente por se tratar de contos cuja temática lhes era familiar. São textos cujo vocabulário e estrutura composi-

cional não causaram estranhamento. Talvez por isso, a facilidade que tiveram de evocar episódios de suas vidas ocorridos em uma infância longínqua.

O fato de o leitor deixar-se envolver, quase que exclusivamente, pela temática e pelos motivos dos textos reduz o movimento de distanciamento, igualmente significativo no desvelar dos sentidos do texto literário. Não eram, para nós, mediadores, os leitores que esperávamos; tínhamos como expectativa um leitor que interrogasse mais o próprio texto². A idéia trazida nas falas dos professores é a de que os textos serviam tão somente para reconfortá-los³.

Particularmente no conto *Da Solidão*, vemos, nos comentários, que um dos leitores parece ter um certo distanciamento e é capaz de argumentar para defender posição contrária às idéias veiculadas no texto.

Aqui diz que tem pessoas que, quando não estão cercadas de companhias humanas, ficam angustiadas, se sentem apoderadas da angústia e eu acho também que, como disse no início, não gosto da solidão. Mas tem momentos que a gente precisa de ficar um pouco sozinho, a gente precisa colocar as idéias em ordem, a gente precisa pensar um pouco, a vida da gente é um corre-corre tão imenso que a gente nem consegue pensar as coisas direito antes de fazer. Então, a solidão às vezes é bom. (professora de Antonio Cardoso – grifo nosso).

À medida que lêem e comentam sobre o que leram, abre-se a possibilidade de reverem os seus pontos de vista e de formularem novas percepções. Esse modo de ler também acontece na leitura de *Casas Amáveis* e de *Gente Desaparecida*.

Na leitura de *Da Solidão*, *Gente Desaparecida*, *Chuvas com Lembranças* e *Casas Amáveis*, porém, as falas mais recorrentes recaem

¹ A autora sintetiza o conceito de identificação trabalhado por Jauss. A identificação se configura como a “resposta do leitor quando da experiência estética e tem um significado tanto intelectual como afetivo.” (p. 111).

² Eco (1994, p.15) traz a noção de leitor-modelo: “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar.”

³ Eco (1994, p. 93) fala sobre a função consoladora da narrativa como a razão pela qual as pessoas contam histórias, para “encontrar uma forma no tumulto da experiência humana”.

sobre pontos de identificação pessoal do leitor com os temas dos textos. A leitura provocou um discurso mais centrado no cotidiano dos professores do que em aspectos lingüísticos. Há uma projeção da realidade imediata dos leitores para o texto ficcional. Convém dizer que a temática, os assuntos e a maneira de tratá-los são muito previsíveis, uma vez que havia uma intenção de “mensagem educativa” explícita para o ouvinte de rádio. Por se constituírem de tal forma, podem ter reduzido o campo vazio a ser preenchido pelo leitor na produção de novos sentidos.

A atuação do mediador, na leitura dos textos de Cecília Meireles, foi decisiva para que esta fosse conduzida muito mais para o campo emocional. A orientação dada, em alguns momentos, para a condução dos encontros era um estímulo para que os professores falassem mais de si do que do texto. O mote era partir de perguntas tais como: “O que o texto os fez lembrar? Como podem relacionar esse texto com a vida de vocês? Em que esse texto mobilizou vocês?” São perguntas que direcionaram os comentários para o campo do pessoal, como já foi exemplificado anteriormente.

Nesse contexto de leitura, configura-se um leitor que arrisca pouco no que diz respeito à sua percepção sobre o que leu e opta por falar mais da sua vida do que do texto. No entanto, a experiência mostrou que os textos serviram como forma de aquecimento para quebrar o gelo e para um trabalho um pouco mais denso que se seguiu.

Os relatos pessoais também aparecem na leitura dos textos de Mariana Colasanti, *A moça tecelã* e *Entre as folhas do verde Ó*; em alguns comentários, a relação é direta entre o narrado e a realidade de cada leitor. A identificação com as personagens e situações, talvez tenha ocorrido porque as alegorias que constituem as duas narrativas tratam das relações entre homem e mulher.

Uma professora, ao ler a *Moça tecelã*, vai mais além de um desabafo: incorpora a metáfora ao falar da sua vida, recriando-a. Pela forma como elabora o seu discurso, percebe-se uma compreensão metalingüística do texto.

Minha vida, quando comecei a tecer foi muito difícil, tive muitas barreiras, **teci** muitas coisas, passei pelas conseqüências, vários problemas, meu marido era muito mulherengo, passei por muitas conseqüências, mas fui tentando separar. Minha mãe sempre dizia: dá um tempo. Tive três filhos, se eu tivesse mais não teria condições de manter eles, já não tenho condição de manter, mas aquela pessoa que fez aquilo com um tempo vai ver que aqui o que ele fez é prejudicial pra ela e para a outra pessoa. Aí fui levando **tecendo aqui, quebrando uma lenha ali, eu tornei a emendar mais adiante** e estou aqui, mas pelo menos melhorou pra mim. (professora de Candeias – grifos nossos).

Apesar de ainda aparecerem relatos-desabafos, já se percebem, em maior intensidade do que nos comentários a respeito das leituras de Cecília, as referências ao próprio texto. Embora os professores estabeleçam relações com o cotidiano de suas vidas, não o fazem de forma tão particular; há alguma espécie de generalização. Percebe-se, também, a defesa de ponto de vista e o uso de uma linguagem mais argumentativa.

A leitura de *Entre as folhas do verde Ó* remeteu o leitor a outras leituras, a outras linguagens.

No meu caso eu lembrei do filme Nell. O médico criou uma linguagem para entendê-la. No caso do texto ela (corsa) tinha a linguagem da floresta, não sabia interpretar outras linguagens, outras leituras e o príncipe tinha a linguagem do palácio, cada um com a sua própria linguagem, não havendo comunicação, querendo se comunicar sem poder. Isso às vezes acontece, eu quero me comunicar com você, mas você não entende a minha linguagem, temos que falar, ouvir e entender. (professora de Candeias).

Na fala da professora, é evidente o jogo intertextual. A leitura é capaz de ativar o repertório do leitor, levando-o a estabelecer relações com situações já experimentadas.

Em outro depoimento, a professora aventurou-se a falar sobre o estilo da autora e mostra o seu jeito de perceber esses textos.

Os textos de Marina é sempre voltado pra realidade, onde você pode fazer esta relação entre o imaginário e a realidade. Quando ela coloca aqui que ela imaginou o companheiro, ela pensou em

uma pessoa ideal, mas, com o passar do tempo, ele foi se transformando naquilo que todo homem se transforma: em um mandão, aquele que só dita ordens, aquele que a mulher não serve para outra coisa a não ser cumprir com que ele quer. (professora de Candeias).

A fala expressa, de forma segura, que os contos de Marina Colasanti são voltados para a realidade. Mas a qual realidade a professora estaria se referindo? Esse depoimento sugere o jogo de espelho. A realidade construída no texto estimula os leitores a falar da sua própria realidade, que é diferente da que está sendo retratada. Por isso, a professora usa a expressão “relação entre o imaginário e a realidade”. Enquanto o imaginário se configura no plano da criação textual, a realidade constitui-se na dimensão vivida pelo leitor.

Como já se viu dessa segunda etapa de leitura, os comentários já revelam certo distanciamento do leitor, pois os diálogos com o texto são mais frequentes.

Esses dois textos de Marina Colasanti foram lidos sem dificuldades e muito bem recebidos, assim como os contos de Cecília Meireles, que poderiam ser chamados de textos de “prazer”: “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (BARTHES, 1999, p. 22). A leitura dos textos de Cecília Meireles e os de Marina Colasanti não causaram sensações de desconforto nos leitores, que se sentiram muito à vontade com a temática⁴ e com o estilo das autoras.

São leituras, como vimos, que encaminham os leitores para uma identificação muito forte com as suas vidas, mobilizando sentimentos que estimulam desabafos. Entretanto, pudemos perceber que esses mesmos leitores conseguiram elaborar uma reflexão sobre temas contidos nos textos. Segundo Paulo Paes, quando se refere a uma literatura de entretenimento de “nível superior”, o leitor “adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo”. (PAES, 1990, p. 28).

A leitura dessas duas autoras, nesse primeiro momento, constituiu um vínculo, possibilitando uma maior abertura para a leitura do texto escrito, tanto a dos professores, como também a dos mediadores, leitores em formação.

A entrada dos textos de Guimarães Rosa, nos encontros, quebrou a expectativa de uma leitura fácil e sem desafios para os professores e mediadores. Inicialmente, fiquei com receio de que os professores não aceitassem bem o autor e de que os mediadores também não se sentissem capazes de dar conta da tarefa. Quando se fala em Guimarães, é comum escutarmos que seus textos são complicados, seu vocabulário é difícil, sua sintaxe é confusa. É só depois de experimentar que perdemos o medo de lê-lo e começamos a admirá-lo. Foi o que aconteceu. Professores e mediadores foram se apropriando dos textos e investindo em aspectos não observados nas leituras anteriores.

Os contos de Guimarães foram lidos pela mediadora, em voz alta, mais de uma vez. Primeiro, uma leitura total do texto, depois leitura pausada, parando a cada parágrafo para comentar com os professores.

Nesse processo, os comentários sobre os textos aumentam, apesar de os professores se queixarem inicialmente da linguagem difícil de Guimarães Rosa. Uma professora diz que ele é “assombroso”, para definir o grau de dificuldade que tem na compreensão da sua escrita.

Poucos são os depoimentos em que os professores falam de si. Ao longo das leituras, diálogos mais vivos com os textos vão aparecendo. Já se percebe um certo distanciamento do leitor para realizar as mais diversas interpretações.

O personagem principal, no caso, o menino, ele se prende às coisas materiais, como é o caso do peru. **Outra coisa que me chamou a atenção** foi a revolta do peru mais novo que ele avisou, se tornando assim furioso e picando a cabeça do que já tava preso. Então podemos ver que isso é o que tá aí no mundo. As pessoas também estão vendo o sofrimento do pobre, mas só pen-

⁴ Quando faço referência aos temas do texto ou, mesmo, à temática tratada pelos textos estou me remetendo aos assuntos abordados pelos autores.

sa em si próprio, passa até por cima daquele que poderia ser até seu irmão. (professora de Candeias – leitura do conto *As margens da alegria* – grifos nossos).

A minha foi que esse menino teve uma visão mítica do lugar que havia sido antes e que estava em construção. Aquilo que ele queria realmente que tivesse acontecido é que não fosse criado aquele lugar. Ele estava vendo uma realidade que não queria que acontecesse assim tão rápido. Ele criou uma visão mítica daquele lugar que ele queria que fosse esplendoroso, bonito, que houvesse várias coisas que Deus fez. (professora de Candeias – leitura do conto *As margens da alegria* – grifos nossos).

Conseguem falar mais dos textos do que das suas próprias vidas. Os comentários concentram-se em determinadas passagens. Localizam as personagens e procuram estabelecer relação com a realidade mais próxima, mas não tão particular. Poderíamos dizer que há uma espécie de generalização, “isso é o que está aí no mundo”.

Os professores mostram que, ao ler, selecionam determinados fragmentos, deixando de lado outros. Formulam hipóteses (“A minha foi que esse menino teve uma visão mítica...”); atribuem sentimentos, emoção para a personagem.

O leitor continua aventurando-se no texto, mostrando uma preocupação com a sua organização, observando detalhes da narrativa, no que diz respeito ao narrador e às possibilidades de leitura: “Isso tudo, essa descrição é a pessoa da janela que faz. Tinha poucas palavras aqui, ela só tá lendo os gestos, a expressão do rosto, do corpo... (professora de Candeias – Leitura do conto *Famigerado*).

Nesse comentário (ainda sobre o *Famigerado*), leitura posterior à de *As margens da alegria* e *A terceira margem do rio*, observa-se o esforço de interpretação quando se sintetiza a história, ou seja, o esforço de captação do tema. “Um tinha o poder pela coragem e valentia e o outro tinha o poder através do conhecimento. Um ficou humilde diante do outro. Damásio ficou humilde diante do médico e o médico diante dele.” (professora de Candeias).

Aos poucos, vão-se aprofundando na temática, na busca de uma síntese provavelmente

provocada pela construção da narrativa. Experimentam retirar o que chamam de idéia principal do texto e elaboram questionamentos e reflexões pertinentes às atitudes das personagens:

“Talvez ele fosse pobre de outra coisa. Porque o pobre pode não ter nada e ser feliz. O problema é que ele não se abria com ninguém, era muito calado, muito fechado, então quando chegou um certo ponto que ele não agüentava mais, aí pra ele a única opção que restava era o isolamento. E ele se isolou não sabendo porquê? Ele podia fazer um teste, se abrir com a família dele... Mas não, o que ele fez? Magoou a família dele, porque não entendia. Esse filho aqui... pelo que eu entendi, era o caçula, ele começou a ficar assim... ele achava que o pai fez aquilo por causa dele. Então, o que aconteceu? O filho já tava velho e o pai mais velho ainda e ele achou que o pai não agüentava mais e quis trocar de lugar com ele, queria pedir perdão ao pai e por isso ele chamou, implorou, ele queria trocar de lugar com o pai. Quando o pai não respondeu diretamente, mas deu a resposta, porque ele vinha... foi quando ele não suportou: “O que é que eu vou fazer da minha vida? Eu vou me tornar igual a meu pai? Ele não suportou aquele peso de se isolar, por causa de uma culpa que ninguém sabia qual era...Ele não suportou e fugiu. O pai desapareceu, ninguém sabe até hoje notícia, se pergunta e até me pergunto por que o pai fez isso (risos) ninguém sabe (risos). (professora de Candeias – Leitura do conto *A terceira margem do rio*).

Maurer (1987), em seu texto *Formas del leer*, expõe algumas necessidades do leitor. Entre elas, aponta aquela de aclarar a idéia do texto.

Nas outras falas, ainda sobre *A terceira margem do rio*, os professores continuam investindo na interpretação. Falam do que entenderam, fazem suposições sobre as ações das personagens, elaboram inferências a partir das suas experiências. Eco (1994, p. 56) chama essas saídas do texto de “passeios inferenciais”: “a fim de prever o desenvolvimento de uma história, os leitores se voltam para sua própria experiência de vida ou seu conhecimento de outras histórias”. Diz ainda que é possível inferir coisas que não estão ditas explicitamente, mas toda inferência está baseada nas pistas deixadas pelo próprio texto.

Neste próximo comentário, a professora faz uma síntese do que entendeu, estabelecendo uma relação entre a sua realidade e a da história. Eco (1994, p. 89) diz: “...temos de admitir que, para nos impressionar, nos perturbar, nos assustar ou nos comover até com o mais impossível dos mundos, contamos com o nosso conhecimento do mundo real. Em outras palavras, precisamos adotar o mundo real como pano de fundo.”

E é o que a professora faz:

É a história de que o pessoal uniu-se com toda simplicidade e com muito amor. Os laços de família era muito forte. Quando aconteceu do pai ir embora todo mundo daquela vila se juntou naquela dor que aquela família tava passando. Todo mundo da comunidade tentou de certa forma resgatar ele, mas ele não queria. Isso é uma coisa que hoje não existe mais. Essa solidariedade de toda aquela vila, aquele lugarejo. Hoje considera um problema alheio, não chega a ser nosso. Eu tenho um comentário a fazer: Por que é que o sertanejo não é insatisfeito com a vida? Porque ele não tem comparação. Ele não vê alguém com um tipo diferente da dele. Agora vê o favelado. Ele não aceita a vida dele na favela, porque ao redor da favela tem a vida de luxo. É o lixo ardeado de luxo na realidade. Já o sertanejo não vê comparação e é eternamente feliz. (professora de Candeias).

Assim também, essa “adoção” do mundo real como pano de fundo aparece, muito explicitamente, no diálogo com *A terceira margem do rio*, quando comenta a gradação na fala da mulher para o marido que está indo embora:

– Na verdade ele tava esperando... “Não vai não, fica...” e ela foi logo dizendo, ou fica ou vá, fique lá e não volte mais. Então ele ficou assim... (professora de Candeias).

– Isso acontece também na vida real. O orgulho. (professora de Candeias).

– É, você vê pessoas que se gostam, mas tem coisas que acontecem, palavras que ficam no ar e as pessoas se separam... (professora de Candeias).

– Isso pra mim é o cúmulo! Pessoas adultas que se gostam, maduras, deixar que isso aconteça. Isso é puro orgulho. (professora de Candeias).

Outros foram os depoimentos que explicitam as hipóteses levantadas durante a leitura. Eco(1994), em seu livro *Seis passeios pelos*

bosques da ficção, falando sobre as escolhas que o leitor realiza quando está diante de um texto narrativo, usa a metáfora do bosque. Mostra que o leitor possui muitas trilhas para serem seguidas e que é preciso fazer uma opção sobre que trilha seguir. Foi, possivelmente, o que aconteceu na leitura de *A Terceira margem do rio*, com este leitor:

Aqui eu **fiquei entre duas hipóteses**. Pra mim esse momento que ele está a beira do rio, como se estivesse vendo o pai, dentro do barco na beira do rio, pode ser coisa assim... já da imaginação dele. Como se ele quisesse que tudo aquilo acontecesse. Ao mesmo tempo, quando chegou aqui no final, aqui quando avistou um corpo... aqui falou assim... de ficar só ele, rio abaixo, rio afóra... ficou parecendo assim: que o tempo que ele viveu na separação... (professora de Candeias – grifos nossos).

O fato de o texto apresentar-se como enigma a ser decifrado, possibilitou o exercício de levantar e testar hipóteses. A discussão passou a fundamentar-se em argumentos mais sólidos; houve necessidade de várias leituras para comprovar as hipóteses. Inicialmente, encaminha a sua interpretação para um determinado sentido e, no final, pensa que tal sentido pode ser outro. À medida que lê, é impulsionado a tomar determinados caminhos.

O texto de Guimarães perturba o leitor, desequilibra-o e parece instigar o grupo e o mediador, desafiá-los ao desvendamento.

Os comentários, de um modo geral, revelam uma leitura que deu trabalho, não só para os professores; exigiu mais atenção e cuidado. Poderíamos dizer que os textos de Guimarães Rosa se caracterizam como textos de fruição. Nas palavras de Barthes (1973, p. 21-22), texto de fruição é: “... aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.”

Se, por um lado, o texto de fruição desconforta, por outro, é no embate com a palavra que a leitura fará do leitor um “descobridor”. Uma

professora diz que é preciso decifrar o texto de Guimarães. O decifrar pode ser compreendido como desvendar aquilo que não é familiar. São vários os depoimentos em que os professores fazem referência à linguagem de Guimarães, comparando-a com as de outras autoras lidas nos encontros:

... a linguagem desse texto é mais difícil. É mais formal, complicada. Já Cecília e Marina usam uma linguagem mais fácil de entender. A forma como elas falam é mais comum da gente ouvir. (referência ao texto *As margens da alegria*).

É completamente diferente. Elas (referindo-se a Cecília Meireles e a Marina Colasanti) usam uma linguagem mais fácil de entender. Guimarães é mais formal, mais complicado.

Falam do desconforto que a leitura causou e uma professora usa a expressão “perdida”:

Com esse eu senti muita dificuldade em ler. Eu li a primeira vez e fiquei assim meio perdida. Tive a necessidade de ler outra vez pra ter uma melhor compreensão aqui de alguma coisa. Na primeira leitura, eu não tive essa compreensão. (referência ao texto *As margens da alegria*).

Demonstra que o texto lhe tirou o “chão” e que foi preciso ler uma outra vez para poder situar-se. Ou seja, rompeu com as suas expectativas e quanto ao esperado a respeito do texto literário.

A leitura desses textos não é encarada apenas como entretenimento, pelo esforço exigido para a compreensão de seus aspectos estéticos. Na leitura de Guimarães, foi possível observar, através dos comentários dos leitores, como esses três aspectos emergem do próprio texto; um adentrar na narrativa, não só para aprender mais com os aspectos temáticos, mas para aprender também com os aspectos formais, que começaram a ser transformados em conteúdos de atenção.

Percebo o empreendimento da mediadora e, principalmente, dos professores para aprofundar a leitura dos textos de Guimarães Rosa. Nela, o que está em foco é a busca de interpretações. É uma atividade mais atenta às palavras e à forma como estão organizadas. Vejo um leitor que avança; ainda que fale de si, se distancia da sua própria realidade para voltar-se à compo-

sição do texto. O interessante é que, mesmo com esse novo modo de ler, quando falam do prazer de ler os textos de Guimarães Rosa, os professores ainda dizem que se aproximam dessas histórias através da possibilidade de estabelecer relações com a sua própria realidade. Penso que, ao se referir à realidade, os professores não estão se restringindo às suas vidas particulares, às suas questões pessoais, mas estão se referindo à existência do homem, seus sofrimentos, suas alegrias, suas vitórias, suas esperanças. Segundo Antonio Candido, uma das funções da literatura é permitir organizar o caos que é a nossa existência. Os professores puderam se perceber e perceber outros mundos, vislumbrar outras vidas e as suas próprias.

Cada um relaciona da sua maneira com aquilo que está vivendo. E quando a leitura é compartilhada é bem melhor. Você faz uma viagem no texto. Enriquece muito. Esse texto é muito profundo, porque fala de solidão e as pessoas vivem num mundo solitário, mesmo que você viva acompanhado, na verdade, você é uma pessoa só. Você pode estar no meio de mil pessoas e se sentir só. (professora de Candeias – leitura de *A terceira margem do rio*).

Esse texto é maravilhoso! A gente pode tomar como exemplo. Quantas vezes a gente magoa... será que eu não tenho que pedir desculpa? A gente tem que pensar nisso, porque ninguém sabe porque foi que ele saiu. (professora de Candeias – leitura de *A terceira margem do rio*).

O diálogo é o que vai caracterizar a maioria das falas sobre os textos de Guimarães Rosa. Nota-se a preocupação com a forma pela qual a narrativa está organizada. Já se esboça, depois das leituras anteriores, um leitor mais atento que não quer, apenas, saber como a história termina.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, por que os comentários mudam em qualidade e intimidade, quando a leitura é a dos textos de Guimarães? Por se tratar de um texto “aberto” na concepção de Eco⁵, que permite maiores possibilidades de leitura? Pelos desafios impostos pela forma de escrever de Guimarães, que exige

⁵ Eco, em seu livro *Obra Aberta*, publicado em 1992, fala da obra de arte como uma obra aberta.

mais investimentos na compreensão do texto? Pela identificação com personagens sertanejos, pobres, que, de alguma forma, estão próximos da vivência desses professores? Ou por que esses professores já experimentaram outros textos literários, que os tornaram mais preparados para tal leitura?

Os depoimentos dão pistas sobre o significado da literatura para cada um desses profes-

res e de como vão-se abrindo para a leitura e para a expressão de suas emoções, seus pontos de vista e para a interpretação do texto como uma Obra a ser desvendada e vivida. No dizer de Antonio Candido, a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (1972, p. 806).

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Clarisse Victória Carrilho. *Partilhando saber e prazer: um estudo etnográfico sobre uma comunidade de leitoras*. 1995. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, 1995.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- _____. *O prazer do texto*. 5.ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1973.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Leituras no Brasil)
- BATISTA, Antonio Augusto. Os professores são “não-leitores?” In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.) *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998. p. 23-60.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura*. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1). p. 197-221.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1995. p.235-263.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura*. Tradução de Osvaldo Biato; Sérgio Bath. São Paulo, SP: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, SP: Fundação UNESP, 1998.
- _____. (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996.
- COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro, RJ: Nórdica, 1979.
- COUTINHO, Eduardo F. Prefácio: Guimarães Rosa: um alquimista da palavra. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção completa, em dois volumes*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, 1994.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo, SP: Beca, 1999.
- DIETZCH, Mary Julia Martins (Org.) *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo, SP: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.
- _____. *Os limites da interpretação*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.
- _____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

- ECO, Umberto. *Sobre os espelhos*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1989.
- _____. O leitor-modelo. In: _____. *Lector in fabula*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1986. p. 35-46.
- _____. *Obra aberta*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1991. (Coleção Debates)
- ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo, SP: Ed. 34, 1996. v. 1 e 2.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: _____. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979. p. 43-61
- _____. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: _____. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.
- _____. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo, SP: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, SP: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- _____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo, SP: Moderna, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, SP: Contexto, 2000.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.
- MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salette Ribas da (Orgs.). *Leitura do professor: perguntas de um seminário*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1998 (Coleção Leituras do Brasil).
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).
- MEIRELES, Cecília. *Escolha o seu sonho*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- NUNES, José Horta. *A formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro, São Paulo, SP: Record, 1999.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)
- _____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo, SP: Ática, 1991.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo, SP: Cortez, 1981.
- YUNES, Eliana. *Para entender a proposta do PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura)*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura, 1992.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1991.
- _____; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, SP: Ática, 1991.
- _____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo, SP: Contexto, 1991.
- _____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo, SP: Ática, 1989.

Recebido em 30.05.04
Aprovado em 11.06.04

DA PALAVRA AO TEXTO: CONDIÇÕES PSICOSSOCIOLÓGICAS DA LEITURA

Vera Teixeira de Aguiar *

RESUMO

O artigo consiste em uma reflexão sobre as condições psicológicas e sociológicas da leitura, no âmbito escolar, pretendendo contribuir para melhorar esse processo, uma vez que a prática da leitura abre o horizonte, permitindo ao indivíduo a descoberta de novas formas de ser e de viver, interna e externamente.

Palavras-chave: Psicossociologia da leitura – Escola – Ensino – Literatura

ABSTRACT

FROM WORD TO TEXT: PSYCHO-SOCIOLOGICAL DIMENSIONS OF READING

In this paper, we reflect upon the psychological and sociological dimensions of reading within the classroom, aiming to contribute to better this process, as the practice open windows, and enables one to discover new forms of being and living, from the inside and the outside.

Keywords: Psychosociology of Reading – School – Teaching – Literature

Ao nos propormos a uma reflexão sobre as condições psicossociológicas da leitura, partimos da premissa de que o livro não se coloca num templo, acima e além do leitor, como objeto intocável, sagrado e detentor de uma verdade acabada e inquestionável, que se constrói por si mesma.

Em oposição, é entendido como produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo, passando pelas ingerências de edição e circulação. Nesse sentido, salientamos a interferência dos diferentes mediadores de leitura, que atuam no circuito literário e agem sobre a quantidade, o gosto, o interesse, o comporta-

mento do leitor. Assim dessacralizado, o livro tem as suas funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada como fato presente no cotidiano, prática social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa.

A concepção de livro e de literatura que temos em mente fica reforçada quando levamos em conta o papel da escrita nas sociedades modernas e podemos perceber que sua importância não é universal, mas deve ser historicizada. Com isso, queremos dizer que a escrita também precisa ser desmitificada e, nesse sentido, ter seu valor relativizado segundo seu uso ou não, pelas diferentes culturas.

* Doutora em Letras; professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS e pesquisadora do CNPq. Endereço para correspondência: Rua Luís de Camões, 124 – 90620.150 Porto Alegre/RS. E-mail: veaguiar@portoweb.com.br

Partindo da constatação do lugar de destaque que a escrita ocupa na atualidade, podemos enumerar seis crenças a respeito de seu domínio, para destruí-las uma a uma:

1. Escrever é transcrever a fala. Tal afirmação leva em conta apenas a transcrição do que é dito, deixando de lado o como foi dito e com que intenção. Variando a entonação e a ênfase, podemos dar inúmeras interpretações a um texto, chegando a escrita a ser vista como um modelo para a fala, o que limita a espontaneidade e a criatividade. Quando aprendemos a ler, passamos, então, a pensar de modo diferente sobre a fala.
2. A escrita é superior à fala, esta última entendida como pouco convencional, desleixada. Na verdade, o que ocorre é a subordinação da escrita à linguagem oral, muito mais rica e criativa. A espontaneidade da fala dá margem a criações lingüísticas que vêm atender a novas situações de comunicação. Resta à escrita codificar esses dados em sinais normatizados, que não reproduzem todas as dimensões dos atos ilocucionários.
3. O alfabeto é um sistema de escrita privilegiado em relação aos demais, o que facilita a formação dos leitores. A simplicidade do alfabeto, no entanto, muito útil para línguas silábicas como a nossa, não se adapta, por exemplo, ao idioma chinês. Além disso, muitas vezes, em países de cultura não-alfabética, como o Japão, o número de crianças competentes em leitura é muito superior às taxas obtidas no mundo ocidental.
4. A escrita é responsável pelo progresso social, sendo evidente a relação entre o grau de alfabetização e o crescimento econômico e democrático das nações modernas. Entretanto, contraditoriamente, o aprendizado da escrita, em muitas situações, pode ser o caminho para a escravidão. É o caso dos momentos em que ela serve de controle social para formar trabalhadores produtivos e soldados obedientes. Nesse sentido, os programas de alfabetização estão a serviço do preparo de mão-de-obra qualificada e disciplinada para atender aos interesses de lucro e às vantagens das classes dirigentes. Não há,

nessa perspectiva, nenhum vislumbre de bem-estar social generalizado.

5. A escrita é a responsável pelo avanço cultural, uma vez que contribui, em grande parte, para o surgimento do pensamento filosófico e científico. Inversamente, sua ausência, nas sociedades ágrafas, dá margem ao aparecimento da superstição, do mito e da magia. O que os antropólogos têm observado, contudo, é a enorme sofisticação da cultura oral, que permite o desenvolvimento da capacidade racional, de modo que povos que não dominam a escrita são capazes de resolver intrincados problemas, sem o uso de bússolas, mapas, gráficos e outros indicadores escritos. Mas, talvez, o melhor exemplo seja o dos gregos da era clássica, para os quais a escrita era muito limitada. Ali, dentro de uma cultura essencialmente oral e, por isso mesmo, exercitou-se a dialética, fundada no debate e na argumentação para a construção do conhecimento. Portanto, de pouco valeu a escrita para as realizações intelectuais daquele povo.
6. A escrita constitui-se em um instrumento do desenvolvimento cognitivo, uma vez que o conhecimento se identifica com o que aprendemos na escola e nos livros. Logo, a alfabetização abre as portas para esse conhecimento abstrato, através da aquisição das “habilidades básicas” para a leitura e a escrita. Tais assertivas estão equivocadas por identificar os meios de comunicação (no caso, os escritos) com o conhecimento por eles comunicado, que pode se valer de outros meios, como as falas, as gravuras, os vídeos, as gravações etc. A escola deve, então, somar a escrita aos outros recursos expressivos com os quais a criança já convive, em vez de renegá-los em favor dos livros. Valorizando mais os conteúdos dados, em vez das letras, é possível formar um sujeito crítico e não apenas um leitor funcional que segue ordens sem posicionar-se diante delas.

Dessa perspectiva, devemos avaliar o estatuto da escrita e o da leitura nas sociedades modernas e o papel da escola nesse contexto.

Em um país como o nosso, em que diferentes culturas convivem simultaneamente, precisamos revisar parâmetros, evitando classificar os alunos segundo seu lugar social, mais ou menos privilegiado. Essa atitude determina a discriminação de valores, em favor de uma sociedade letrada e em detrimento de todas as contribuições dos grupos divergentes.

Não podemos, da mesma forma, deixar de estender a capacidade de escrita e leitura a todos os segmentos, de modo a que as trocas sociais sejam cada vez mais participativas. O que vale, neste caso, é, no processo de alfabetização, levar em conta as peculiaridades culturais que as crianças trazem para, a partir delas, criar possibilidades de intercâmbio. Importa considerarmos que muitos estudantes trazem para a escola o mundo da vida e, se lhes oferecemos o mundo da escrita, estamos querendo fazê-los exercitarem novas articulações mentais. Alfabetizar, portanto, não é ensinar a decodificar sinais, mas ensinar a viver neste mundo de papel. A partir dessas idéias, podemos dizer que analisar o processo de leitura significa investigar as condições intrínsecas e extrínsecas de seu desenvolvimento, tendo como foco o sujeito enquanto “*persona*” individual e social, imbricando-se formulações teóricas da psicologia e da sociologia. A esse “constructo” denominamos psicossociologia.

Os resultados alcançados, até aqui, pela investigação levada a efeito no Centro de Lazer e Cultura da Vila Nossa Senhora de Fátima, junto ao Campus Aproximado da PUCRS, durante o ano de 1996, permitem detectarmos as condições necessárias à formação do leitor. Assim, a abordagem psicossociológica da leitura que aqui propomos é consequência de nossos debates, na tentativa de compreendermos a experiência vivida enquanto pesquisadoras. Durante dois semestres, Marília Papaléo Fichtner realizou, sob minha orientação, oficinas de leitura¹ com crianças da comunidade, atendidas pelo grupo de trabalho do referido Centro, até então, nas áreas de saúde, serviço social e psicologia.

Enquanto estudiosas de literatura, adotamos os pressupostos teóricos da Escola de Constança, liderada por Hans-Robert Jauss, que formula

a estética recepcional, isto é, a concepção da arte literária centrada na atuação do leitor. Divergindo dos enfoques tradicionais, voltados para a obra e seu produtor, esta teoria atenta para a leitura enquanto atividade que dá existência e legitima a literatura.

Por ser o texto uma estrutura esquemática, concebida a partir de indicações, pontos de indeterminação e vazios, o receptor precisa ser um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas. Por essa razão, podemos dizer que a literatura vive no imaginário social pela ação daqueles que lêem, isto é, se solidarizam com o autor e completam seu trabalho de criação.

Uma teoria assim formulada aposta na atividade do leitor, atribuindo-lhe um papel criativo no trânsito literário, ao mesmo tempo em que garante a função emancipadora da arte, por sua capacidade de expandir horizontes à medida que provoca seus consumidores, desestabilizando-os. Nesse sentido, as oficinas de leitura desenvolvidas funcionaram como práticas que tinham em vista a formação inicial e continuada dos sujeitos, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento individual quanto social.

Paralelamente, este trabalho de laboratório permite-nos a reflexão sobre a qualidade do processo de leitura e as condições necessárias a sua aquisição e permanência. Partindo sempre de uma situação grupal, lúdica e interativa, em que o livro era apresentado às crianças, manuseado, lido e dramatizado com os recursos de sucata disponíveis, as atividades evoluíam, gradativamente, para o ato individual de leitura. Talvez tenha sido para nós o momento mais significativo, nesse sentido, aquele em que duas meninas tomaram o livro e se afastaram do grupo para, em um canto da sala, fazerem sua leitura particular.

A experiência deu-nos a chave para entendermos a leitura como uma atividade condicionada ao domínio da capacidade de singularização. Em outras palavras, para que o indivíduo se torne um leitor, é necessário que esteja

¹ A respeito, ver os relatórios de pesquisa que registram os dados coletados e analisados em Fichtner (1996; 1997).

apto a fazer a discriminação *eu-mundo*, pela estruturação de sua personalidade e conscientização do processo de internalização por que passa. A essa particularização individual corresponde, no âmbito social, uma outra particularização, pela possibilidade de distinção entre o público e o privado. Por outros caminhos, tem-se aqui, também, um movimento que leva o sujeito ao singular, quando ele deixa de ser um elemento do grupo primitivo para se tornar um membro atuante da sociedade.

No âmbito individual, o movimento de particularização só se realiza gradativamente, à medida que a criança passa do pensamento mágico, colado ao mítico, para a descoberta de sua interioridade. Sem estabelecer uma separação nítida entre o eu e o mundo que a cerca, ela tem as vivências leitoras externalizadas pelo jogo simbólico. Nessa situação, predominam os elementos lúdicos e concretos e, talvez, daí o prazer da leitura: o livro é o brinquedo que ela manuseia, que os adultos lêem, que tem cheiro, forma e cor. Mas é através do contato repetido (como o jogo simbólico que imita a vida adulta) que se dá a internalização do processo, ou seja, as ações experimentadas fornecem os elementos necessários à construção da personalidade. Fecha-se, assim, o círculo: a leitura propicia a formação do indivíduo que, por sua vez, para ler, necessita de condições que possibilitem a internalização. Suas primeiras tentativas precisam ser, portanto, muito lúdicas e coletivas, mas sempre apoiadas no livro, para que possa fazer a travessia.

Do ponto de vista social (e aqui nos apoiamos na sociologia da leitura, que dá conta do lugar do livro nas diferentes agências sociais, mediadoras do ato de ler), o processo de particularização é similar, exigindo possibilidades de discriminação do sujeito de seu papel no grupo. Para isso, condições externas de leitura, como ter o livro para si, estar sozinho, dispor de um espaço em que possa interagir só com o livro, são necessárias. No entanto, o ambiente propício não é imposto, mas buscado, como pudemos presenciar num lance de oficina. À internalização psicológica, corresponde a privatização social.

Historicamente, a expansão da leitura está associada à sociedade moderna, uma vez que os grupos primitivos se organizavam em uma vida tribal e transmitiam suas experiências através da fala. Estruturadas em torno dos mitos, como respostas aos questionamentos humanos para a “*persona*” social, as culturas orais identificavam-se com os relatos, em formas fixas e simples, transmitidos pelos contadores, contendo as vivências comuns ao grupo, em produções reiterativas. Todas as grandes questões da existência, enraizadas no inconsciente coletivo, eram tematizadas e resolvidas por conta de sua elaboração oral em forma de mito. Essas narrativas passavam de geração em geração por força da memória, o que garantia exercícios perceptivos baseados numa economia cognitiva temporal e auditiva.

Com o advento da burguesia, surgiu um novo modelo social, centrado na cidade, e um novo formato familiar, restrito à célula pai-mãe-filhos. À difusão da leitura pela imprensa, correspondeu a popularização crescente do livro. Por sua vez, o movimento de particularização social, decorrente da ordem capitalista estabelecida, facilitou a distinção entre o público e o privado, e as novas posturas do homem burguês incentivaram sentimentos de propriedade e livre iniciativa de escolha do livro. Diante do texto escrito, o leitor vê-se só e desenvolve, agora, uma consciência muito mais espacial do que temporal.

Levando-se em conta os dois pólos da questão – o individual e o social – podemos afirmar que o leitor precisa sair do pensamento mítico/público para o individual/privado, o que corresponde à passagem da cultura oral para a escrita. Nesse caminho, contudo, os componentes primitivos não se perdem, porque a arte se apropria dos arquétipos, dando uma dimensão espacial, no texto escrito, ao que era temporal na fala do contador. Ler, assim, quer dizer recuperar simbolicamente vivências arcaicas sem perder o sentido da realidade, ressignificando-as em nível individual para melhor se integrar no social. Compreender esse processo é a tarefa que atribuímos à psicossociologia da leitura.

O diagnóstico das condições necessárias à formação do leitor, na perspectiva apontada,

pretende contribuir para a melhoria desse processo, na certeza de que a prática da leitura, alargando horizontes, permite ao indivíduo a descoberta de novas formas de ser e de viver, interna e externamente.

Por essa linha de pensamento, consideramos a necessidade de que a escola abrigue múltiplas formas de aproximação entre sujeitos e livros, com oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual

e coletiva. Aos alunos, sem discriminação, serão oferecidas ocasiões de freqüentar agências sociais mais amplas (como bibliotecas públicas, livrarias, feiras, encontros com escritores) e interagir com modalidades várias, como jornais, revistas, catálogos, almanaques, que funcionem como mediadores de leitura. Nesse contexto, a biblioteca escolar desempenha o papel de irradiadora e catalisadora dos bens culturais à disposição do aluno.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Micheal. *Ideologia e currículo*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *Les règles de l'art: génèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992.
- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Presença, 1979.
- ESCARPIT, Robert. *Le littéraire et le social*. Paris: Flammarion, 1970.
- FICHTNER, Marília Papaléo. *Oficina de leitura e produção textual em diferentes linguagens: relatório de pesquisa - PROLER/PUCRS*. Porto Alegre: PUCRS, 1996.
- _____. *Oficina de leitura e criação textual em diferentes linguagens como produção de sentido e construção de conhecimento: relatório de pesquisa - PROLER/PUCRS*. Porto Alegre: PUCRS, 1997.
- HAUSER, Arnold. *Sociología del arte: sociología del público*. Barcelona: Labor, 1977.
- ISER, Wolfgang. *The implied reader*. Baltimore: The Johns Hopkins University, 1978.
- JAUSS, Hans-Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.
- OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura da escrita*. São Paulo, SP: Ática, 1997.
- ONG, Walter J. *Oralità e scrittura*. La tecnologia della parola. Bologna: Mulino, 1986.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1969.
- WALTER, Benjamin. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Os pensadores*. São Paulo, SP: Abril, 1980.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, SP: Global, 1981.

Recebido em 30.05.04
Aprovado em 18.06.04

TRAJETÓRIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: AVANÇOS, AQUISIÇÕES, DIFICULDADES

Marlene Carvalho *

RESUMO

O trabalho focaliza um estudo longitudinal sobre práticas de produção e recepção de leitura de textos acadêmicos, no período compreendido entre o segundo e o quinto semestres do Curso de Pedagogia de uma universidade federal (UFRJ). O referencial teórico é o modelo interativo de leitura, oriundo da lingüística, com a contribuição de estudos recentes sobre leitura de estudantes de pedagogia. Os sujeitos são 19 alunas, futuras professoras de educação básica e, como tal, formadoras de leitores. Estratégias didáticas de três professores do referido curso foram analisadas. Embora os docentes estejam contribuindo para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas dos estudantes, não estão ainda satisfeitos com os resultados. Por outro lado, as estudantes reconhecem que desenvolveram novas estratégias de leitura e estão tentando tornar-se leitoras proficientes. Conclui-se que a instituição deveria criar um programa para integrar as múltiplas e fragmentadas leituras propostas pelos professores e ainda estimular a elaboração de novas estratégias didáticas.

Palavras-chave: Leitura – Didática – Ensino superior – Curso de pedagogia

ABSTRACT

PEDAGOGY'S STUDENTS READING'S ROUTES: PROGRESS, ACQUISITIONS, AND DIFFICULTIES

This paper is focused on a longitudinal study about practices of production and reception of academic text. It was realized between the second and the fifth semester of the Pedagogy Course at the Universidade Federal do Rio de Janeiro. The theoretical framework is the interactive model of reading which originates from linguistics, and is enriched with recent pedagogical student studies about reading. The subjects of the research are 19 female students, all future primary school teachers, and as such readers makers. Three professors' didactic strategies of the program were analyzed. Even if the professors are contribution to the development of the students' academic abilities, they are

* Doutora em Ciências da Educação pela Université de Liège, Bélgica. Professora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Pesquisadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE) da Faculdade de Educação da UFRJ. Endereço para correspondência: Rua Antonio Parreiras, 44, apto.601, Ipanema – 22411.020 Rio de Janeiro, RJ. E-mail: marlenecarvalho@bighost.com.br

not yet satisfied with the results. On the other side, the student recognized that they developed new reading strategies and are becoming proficient readers. We concluded that the institution should create a program to integrate the multiple and fragmented reading proposed by professors and still stimulate the elaboration of new didactic strategies.

Keywords: Academic reading – Didactic of reading – Pedagogy Program

Calvino (1979) escreveu o romance *Se um viajante numa noite de inverno*, cujas personagens estão às voltas com a procura de um livro intangível (talvez nunca produzido). Ao longo das peripécias do enredo, o autor dirige-se diretamente aos leitores e faz observações curiosas sobre os modos de ler; pinta um retrato do mundo da produção de livros: satiriza as práticas de estudo de textos na universidade e ainda ironiza as formas assumidas pelas narrativas contemporâneas. Sete tipos de leitores são descritos no romance. O primeiro é aquele que tem o livro diante de si, mas tira os olhos da página, devaneia, sonha: de fato, não lê o livro, lê a si mesmo. Um segundo tipo de leitor é o que não se afasta um instante da matéria escrita; colado ao texto, acha que “não deve deixar passar nenhum indício precioso”.¹

Os dois primeiros tipos de leitores de Calvino poderiam ilustrar modelos teóricos de leitura descritos na literatura especializada. Segundo o modelo psicolinguístico de Smith (1999; 1989), a leitura acontece quando o leitor, graças a conhecimentos linguísticos e não linguísticos, infere significados, pressupõe sentidos e vai encontrar, no texto, muito daquilo que já sabe. O texto é apenas uma parte do jogo da leitura e não há compreensão se o leitor não se joga, não se implica. Uma descrição literária desse modelo encontramos no primeiro leitor de Calvino, “que toma a tangente, e salta de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, segundo um itinerário de raciocínios e devaneios” (1979, p.238).

O segundo leitor de Calvino corresponderia aos modelos pré-interativos de Singer e Ruddell (1985), segundo os quais tudo que há para compreender está contido no texto. Não convém ao leitor nenhuma divagação, nenhum afastamento das palavras do autor.

Na imensidão da escrita, a atenção do leitor distingue segmentos mínimos, uniões de palavras, metáforas, núcleos sintáticos, transições lógicas, particularidades léxicas, que se revelam portadoras de um sentido extremamente concentrado. (CALVINO, 1979, p.238).

As reflexões de Calvino sobre o gosto e a arte de ler vão de par com a sátira aos modos de ler na universidade, como se percebe a seguir:

Você tem pressa, você e Ludmila, de ver renascer das cinzas o livro perdido: mas é necessário esperar que os rapazes e moças do grupo de estudos tenham distribuído suas tarefas: durante a leitura, um será encarregado de sublinhar os reflexos dos modos de produção, outro, os processos de reificação, outro, a sublimação da libido reprimida, os códigos semânticos do sexo, as metalinguagens do corpo, a transgressão dos papéis nas esferas da vida pública e privada. (CALVINO, 1979, p.73)

Sátira e exageros à parte, será que a leitura acadêmica tornou-se detalhada, mas fria, sem paixão? Quem a tornou assim? Qual é o lugar reservado à *formação do leitor* nos cursos universitários: tentamos formar leitores ou, ao contrário, instalamos ou reforçamos ali o desgosto em relação ao ato de ler? Como os alunos e professores enfrentam as *leituras como tarefa* ou as tarefas de leitura que se multiplicam em todas as disciplinas? Que práticas de *leitura para estudo* alunos e professores estão desenvolvendo?

¹ O terceiro leitor de Calvino relê incessantemente mas, a cada leitura, tem a sensação de ler um livro novo. Já o quarto leitor busca um sentido único na multiplicidade: todos os livros que lê se integram num único livro. O quinto, busca um livro que leu num passado distante, texto que só ele conhece e talvez nem exista. O sexto leitor antecipa o prazer da leitura a partir do título e das primeiras linhas de um livro enquanto que, para o sétimo, ao contrário, é o fim que conta. Este último indaga se toda leitura tem, necessariamente, um princípio e um fim. (CALVINO, 1979, p. 237-242).

Essas questões, dentre outras, foram o ponto de partida de um estudo longitudinal sobre a produção e recepção de leitura de textos acadêmicos, no Curso de Pedagogia da UFRJ. Vinte e cinco alunas, quando cursavam o 2º período letivo, foram sujeitos de uma pesquisa-ação sobre a leitura de textos acadêmicos, por mim realizada em 2001 (CARVALHO, 2002). Em 2003, quando havia apenas dezenove alunas na turma, foram entrevistadas a propósito da trajetória de leituras que haviam percorrido, avanços, aquisições, dificuldades, mudanças ocorridas nos seus modos de ler.² (CARVALHO, 2004).

Por sua vez, quatorze professores, dos quais doze doutores em educação, falaram a respeito de suas práticas de produção de leitura: qual o lugar ocupado pela leitura nas respectivas disciplinas, volume de leituras propostas, organização de pastas de fotocópias, estratégias didáticas para discussão de textos, avaliação da leitura dos estudantes e o modo pelo qual estes se percebem como leitores.

O presente trabalho é um recorte do estudo longitudinal e está dividido em três partes. Na primeira, apresento brevemente o modelo interativo de leitura de Kleiman (1989a; 1989b; 1993) e uma revisão de estudos recentes sobre a leitura dos estudantes de pedagogia. Na segunda, destaco aspectos dos depoimentos das alunas sobre práticas de leitura a partir da entrada na universidade, enfatizando seus avanços, aquisições e dificuldades. Na terceira, comento propostas de orientação de leitura de textos acadêmicos de três professores, que possuem interessantes pontos de vista e experiências de produção de leitura no Curso de Pedagogia.

Do modelo interativo de leitura e dos estudos sobre a leitura nos cursos de pedagogia

Singer e Ruddell (1985) fizeram uma ampla revisão de modelos teóricos de leitura, gerados pela pesquisa básica e aplicada, alguns dos quais tiveram influência sobre a prática pedagógica.

Detenho-me no modelo interativo ou interacionista, que serve de fundamentação teórica

para a pesquisa ora apresentada (KLEIMAN, 1989a; 1989b; 1995; 1999). Segundo esse modelo, no momento em que o leitor busca compreender os sentidos do texto, a compreensão ocorre graças à interação entre sistemas cognitivos e lingüísticos do indivíduo. Kleiman (1989a, p.31) adverte que a interação a que se refere não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto, mas sim do inter-relacionamento – ou da interação – de diversos níveis de conhecimento do sujeito-leitor, desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo. Em suas palavras:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1989b, p.13).

Em geral, os estudantes com dificuldades de leitura encaram os textos como totalidades independentes, que falam por si e trazem consigo todos os elementos necessários à compreensão. De fato, não é assim. Não apenas o conhecimento do tema mas algo mais, o chamado *conhecimento do mundo* – um vasto complexo de saberes oriundos de diferentes fontes (SMITH, 1989; SINGER e RUDDELL; 1985; KLEIMAN, 1989a, 1989b), além de conhecimentos lingüísticos, são importantes para a compreensão da leitura.

Muitas das dificuldades de leitura observadas nas alunas sujeitos da presente pesquisa fundamentam-se nas lacunas de capital cultural, segundo o conceito de Bourdieu, pois lhes fal-

² Participaram desta pesquisa as professoras Rosângela Sancas Azevedo Lima e Jurema Rangel.

tam conhecimentos prévios para as tarefas de interpretação exigidas na universidade.³

Isto, no entanto, não quer dizer que estejam fadadas a serem más leitoras. Embora não seja possível prever ou avaliar com exatidão em que medida as aulas, leituras, discussões, atividades extracurriculares proporcionadas pela universidade contribuem para o alargamento do capital cultural, é lícito prever que este tem probabilidades de crescer ao longo do curso. Assim, as alunas tenderiam a tornar-se leitoras mais aptas, pelo menos na sua área de especialidade, à medida que se aproximam do final dos cursos. Minha hipótese é que o ensino de boa qualidade não apenas informa sobre assuntos específicos, mas gera curiosidades, descobertas, encontros produtivos com indivíduos, idéias e conceitos que alargam o *conhecimento de mundo* dos estudantes. O ensino rotineiro e estreito, que inclui uma certa indigência de leituras, aprisiona as pessoas nas suas próprias rotinas e reproduz a escassez de capital cultural.

Embora a produção acadêmica sobre leitura nos cursos de pedagogia seja relativamente escassa, já permite verificar alguns pontos de convergência entre os autores.

A distância entre as expectativas dos docentes e as realizações dos alunos-leitores é mencionada por Carvalho e Silva (1996), Carvalho (2002), Corrêa (1999), Negrão e Rodrigues (2001), Negrão (2001), Francischett e colaboradores (2003), Lucini e colaboradores (2003), e Pereira (2003). Os autores reiteram que, a propósito da leitura, há tensões e choques de pontos de vista entre docentes e discentes: por um lado, os mestres esperam dos alunos uma leitura aprofundada de livros, ensaios, artigos, dissertações, relatórios de pesquisa, teses e demais gêneros textuais que circulam no ensino superior. Por outro lado, os estudantes têm inclinações peculiares, gostos literários e hábitos de leitura que não passam pelo crivo da academia.

Corrêa ressalta que, quase sempre, os professores consideram os estudantes como não-leitores, mas de fato não é assim. O acervo de leituras que trazem, ao entrar para a universidade, é um repertório heterogêneo que inclui textos didáticos do ensino básico, literatura

paradidática, *best sellers*, revistas e jornais, livros religiosos e outros, que não gozam de prestígio acadêmico. Os sujeitos da pesquisa de Corrêa, alunos de uma universidade federal e futuros pedagogos, leram o que lhes foi exigido na escola básica, assim como lerão, na universidade, textos necessários para a elaboração de trabalhos e provas.

Negrão e Rodrigues (2001) entrevistaram onze professores do curso de pedagogia de uma universidade estadual. Os achados dessa investigação confirmam os de Corrêa. Os docentes ouvidos por Negrão e Rodrigues declararam-se leitores ávidos, com uma longa trajetória de leitura iniciada na infância e muito insatisfeitos com o desempenho dos alunos. As dificuldades financeiras dos alunos-trabalhadores, que não podem comprar livros, assim como o mau estado da biblioteca, são motivos que provocam o *desânimo do professor* quanto à exploração dos recursos da leitura, disse um dos entrevistados.

Na mesma universidade estadual focalizada por Negrão e Rodrigues, Negrão (2003) analisa as experiências de leitura de alunos do primeiro período do curso de pedagogia, matriculados em 2001 e 2002. Afirma que a leitura está intrinsecamente vinculada aos mecanismos de exclusão e inclusão sociais, praticados historicamente, que determinam a desigualdade de acesso à leitura e à escrita e prejudicam o “desempenho efetivo das atividades acadêmicas e profissionais” (2003, p.2). Entende que a leitura é uma ação fundamental para o pensar crítico, em que o questionamento e a investigação são elementos essenciais para repensar a realidade: “Pensar não é criar a realidade, é lê-la por dentro” (2003, p.2). Nesse sentido, a autora critica os procedimentos escolares para formar leitores, que instituem formas reprodutivas e apassivadoras de entender o mundo, tendo como modelo a leitura veiculada no livro didático.

³ Em 2004, uma pesquisa da UNESCO sobre cinco mil professores de todos os estados brasileiros constatou que 49,5% dos pais dos professores da amostra não concluíram o ensino fundamental, enquanto 15% dos pais não têm qualquer grau de instrução (O GLOBO, 23.05.2004).

Pereira (2003) e Carvalho (2002) relataram experiências de pesquisa-ação com alunos recém-ingressos em cursos de pedagogia. Pereira trabalhou com alunos do primeiro período de um curso noturno, de universidade particular, enquanto Carvalho pesquisou os avanços e dificuldades de alunas do segundo período diurno do curso de pedagogia de universidade federal. Ambas as pesquisadoras argumentam que os alunos sentem dificuldades específicas para a compreensão de textos acadêmicos e, portanto, devem ser orientados sistematicamente para aprender estratégias de leitura para estudo.

Carvalho (2002) defendeu a criação de uma política de leitura na universidade, a facilitação do acesso aos textos impressos e digitais e propôs uma pedagogia de leitura no ensino superior, que exigiria dos docentes uma tomada de posição quanto ao seu papel de formadores de leitores. Pereira (2003) recomendou a explicitação das estratégias de leitura como parte importante do processo de tornar o aluno capaz de refletir sobre o ato de ler, de investigar o pensamento do autor, de fazer triagem de informações, extrair dados, ordenar idéias e, ainda, reconstruir o dito e o não-dito.

Ao lado da extrema valorização da leitura como recurso de formação acadêmica, verificasse, nesses trabalhos, uma preocupação dos autores com as parcas habilidades de interpretação dos futuros pedagogos e a denúncia de condições materiais adversas, como desatualização das bibliotecas universitárias e falta de recursos dos alunos para aquisição de livros. Tentativas esparsas para assegurar um lugar para a formação de leitores, no contexto do curso de pedagogia, têm ocorrido, por iniciativa de professores isolados, sem que sejam integradas aos currículos.

A trajetória das leituras e das leitoras do 2º ao 5º período

Entrevistadas quando já cursavam o 5º período, as alunas falam da entrada na universidade como um momento de grandes mudanças nos hábitos de leitura. O gênero, a frequência e a

atitude em relação à leitura são os aspectos mencionados com mais frequência. Ler um livro inteiro tornou-se menos comum que a leitura de capítulos ou, mesmo, fragmentos de textos, reproduzidos em fotocópias. Ainda assim, várias alunas referem-se à mudança para uma visão *mais crítica* sobre os textos indicados pelos professores.

Os fragmentos abaixo ilustram essas mudanças:

... mudou a forma, a gente passa a ler de uma maneira diferente, principalmente quando é livro, quando a gente passa a ter um outro referencial, você já faz algumas inferências a partir da capa, não é, você já passa a criticar o texto, escreve sobre o texto. Muitas vezes vocês precisa ler um texto complementar pra entender o primeiro que você leu (...) e a leitura é diferente na faculdade, já é uma leitura mesmo voltada pro curso que você esta fazendo. (aluna 6)

... porque aqui até posso ler menos, até porque, como é aquela coisa assim, tem que ler às vezes um capítulo, aí faz trabalho entendeu, então a leitura fica mais assim cortada sabe, eu não consigo ler um livro inteiro porque é um capítulo aqui, um capítulo ali de outro livro, então de repente isso também mudou, essa coisa de não ler um livro inteiro. É raro um professor aqui pedir pra gente ler um livro inteiro. (aluna 14)

Só recentemente comecei a comprar livros, antes os professores não incentivavam ninguém a comprar livros. Agora eles começam a indicar: “tal livro é importante, vale a pena comprar”. Sempre que possível, eu compro (...) que foi a partir do 4º período. No 4º período também conhecemos melhor as bibliotecas, inclusive a biblioteca de periódicos, e o acesso ficou mais facilitado. (aluna 3)

Mudou tudo! Mudou a quantidade... pra mim, um texto que tivesse 20 páginas era muito grande... Mudou o modo de ler, exigia mais atenção. Nos primeiros semestres, nem tanto, mas depois... tinha que dialogar com o texto. Eu descobri isso. Fui percebendo... o professor começava a falar sobre o texto e dava sua posição... Passei a me cobrar isso. (aluna 9)

Quanto às leituras marcantes ou mais significativas, houve uma certa relutância em citá-las; inicialmente, declaravam que todas as leituras são importantes porque contribuíram para

que amadurecessem a opção pela Pedagogia ou para sua formação como educadoras. Contudo, isto talvez indique a persistência de um problema, apontado em pesquisa anterior realizada por Carvalho (2002, p.12): algumas alunas fazem um amálgama de leituras (livros, capítulos, artigos, revistas, fragmentos de texto, etc.) e têm dificuldade em localizar e nomear títulos e autores, situação já verificada por Anne Marie Chartier entre alunas do Instituto de Formação de Professores, na França (1993, p.96). Segundo Chartier, isso dificulta ou mesmo impede recuperação de idéias e conceitos, tanto para fins de estudo na universidade quanto para o uso na futura vida profissional.

O trecho de entrevista, a seguir, ilustra um caso extremo de dificuldade de localização da autoria e mesmo dos títulos:

Aluna 8: Leitura mais importantes... não sei, de repente, também das disciplinas que me chamavam atenção, tem uns livros de Psicologia, que eu particularmente gosto. São assim pra citar nome?

Pesquisadora: É.

Aluna 8: É ... não sei, não me recordo assim agora.

Pesquisadora: Nem o autor?

Aluna 8: Não.

Pesquisadora: Só a disciplina?

Aluna 8: É , porque, aqui a gente não tem assim livros, a gente acaba, a gente só compra mesmo livros quando tem um interesse maior, então a gente tira muito assim xerox.

Pesquisadora: Estou também me referindo a xerox, quando pergunto de leituras importantes.

Aluna 8: Mas são tantas importantes. Não sei... recordar assim.

Pesquisadora: Não se recorda de nenhuma no meio dessas tantas?

Aluna 8: Tem um, tem um que a gente leu agora, que é... uma disciplina que é ... é... Teoria de Como se Alfabetizar, sabe, essa parte de alfabetização também é legal, eu gosto, é... Qual o nome dele... não sei.⁴

Predominam, no entanto, respostas mais articuladas:

Eu lembro de Rousseau, o *Emílio*, que nunca mais esqueci. E Platão também. *O Mito da caverna*, acho que ficou também marcado (...) leitura de sociologia, tipo Bourdieu, Althusser também me chamaram a atenção. De psicologia, Freud me chamou a atenção. Eric Ericsson, as leituras que fiz dele. As leituras de Vygotsky e de Piaget. (aluna 1)

Li Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da esperança*. Li Rubens Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar e Ciência e sapiência (...)* e *Entre a ciência e a sapiência*. Li Piaget, Vygotsky e Wallon - *Teorias psicogenéticas em discussão*, de Yves de La Taille, Marta Kohl e Heloisa Dantas. (aluna 3)

... Paulo Freire... Rubens Alves, muito bom, gostei... Li *O mundo de Sofia*, peguei pra fazer um trabalho, acabei lendo o livro todo... Preconceito lingüístico, não sei o nome do autor. (aluna 2)

Sobre o volume de leituras solicitadas durante o semestre, as entrevistadas dizem que houve, no 5º período, uma queda em relação aos períodos iniciais da faculdade, talvez devido a “muitas atividades, muitas oficinas, estágios... a leitura já diminuiu; eu acho que as matérias diminuiriam também”. (aluna 15).

A maioria afirma que a grade curricular tornou-se mais leve, há menos disciplinas teóricas: “Matemática... não são leituras, são oficinas... Prática de Ensino, tem alguns textos, mas a maioria das aulas é sobre os estágios, discutimos sobre os fatos ocorridos no estágio”. (aluna 15).

Quanto ao número de textos recomendados por semana, as respostas são diferentes: algumas alunas dizem ler em média 2 a 3 textos semanalmente, outras afirmam ler seis a sete textos, ou seja, em média, um texto por dia. Isso se explica pelo fato que algumas seguem a grade curricular básica, outras fazem disciplinas optativas de períodos mais adiantados.

Examinando-se os dados obtidos em 2003, constata-se então um paradoxo: á medida que o aluno avança no curso, a carga de leitura se

⁴ Na continuação da entrevista, a aluna termina por se lembrar do título que não lhe ocorria: Guia teórico do alfabetizador, de Miriam Lemle (São Paulo: Atica, 1987).

reduz, assim como se reduz a frequência à biblioteca.

Em 2002, as 17 alunas, que eram filiadas à biblioteca central do campus, dali retiraram um total de 147 livros; em 2003, 93 livros, portanto, houve diminuição de 36%. As causas desse fato não foram investigadas sistematicamente, mas as alunas afirmaram que as disciplinas cursadas, em 2003, devido ao seu caráter prático-aplicado, exigiam menos leitura que as disciplinas teóricas dos semestres anteriores. Assim, qualquer avaliação crítica sobre a frequência de uso da biblioteca deve ser feita à luz do exame da grade curricular.

Cinco alunas não retiraram livros em 2002, nem em 2003, mas isso não indica que se trata de não-leitoras, pois, dentre estas, há três que têm ótimos resultados escolares e foram selecionadas para trabalhar em grupos de pesquisa. Os motivos da não frequência à biblioteca podem estar ligados à insatisfação com os serviços ali oferecidos ou com maior disponibilidade para conseguir os livros por outros meios.

Dentre as críticas e comentários a respeito da biblioteca, destacam-se: a desatualização do acervo e uma reduzida quantidade de exemplares dos livros mais procurados, o que lhes causa dificuldades; a falta de organização que dificulta a localização rápida da obra; a dificuldade de acesso à base de dados, já que contam, apenas, com um computador e a falta de receptividade por parte dos funcionários.

As deficiências apontadas pelos usuários da biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas mostram que a universidade precisa urgentemente modernizar, ampliar e agilizar este importante serviço, instrumento indispensável para a formação de leitores.

A produção de leitura pelos professores

Os 14 professores entrevistados, de uma forma ou de outra, regulam a leitura dos alunos, primeiramente pela seleção dos autores e textos que incluem nas pastas de fotocópias. Variam as formas de regulação, que podem ser mais ou

menos estruturadas, mas pode-se concluir que o trabalho com os textos constitui a estratégia didática mais comum, verdadeira espinha dorsal de quase todas as disciplinas. As exceções a esta regra são as disciplinas de caráter predominantemente aplicado (como Prática de Ensino).

Neste artigo, destaco depoimentos de três professores, escolhidos por praticarem modalidades didáticas de orientação, situadas num continuum que vai do menor ao maior grau de intervenção sobre a leitura dos alunos. Representam não modelos ideais mas, sim, possibilidades concretas de trabalho com leitura em ambiente pouco favorável, pois lidam com alunos que chegaram ao ensino superior com reduzido capital cultural, não costumam comprar livros e ressentem-se de bibliotecas mal aparelhadas. O que há de interessante nos seus depoimentos não é propriamente o tipo de atividades que realizam – pois estas são culturalmente determinadas e não diferem muito daquelas dos colegas – mas, sim, suas intenções e reflexões em torno de uma questão central: como usar a leitura para favorecer o domínio de conhecimentos no curso de pedagogia?

1. O professor é orientador de leitura por “dever de ofício”

A propósito da leitura de textos acadêmicos, declara o Professor M. que cabe ao docente fazer as indicações conceituais, destacar os pontos mais importantes e mostrar onde há mudanças de perspectiva teórica de um autor em relação a outros. Seu modo de definir o papel do professor corresponde às implicações pedagógicas do modelo interativo de leitura, segundo Kleiman (1989a; 1989b).

Considera que o professor tem obrigação de sintetizar o conhecimento de sua área, por dever de ofício, porque leu mais, de forma sistemática. No entanto, diz ele, as coisas nem sempre se passam assim na academia, pois:

... muitas vezes, a leitura é atribuída exclusivamente ao estudante. É a idéia de que o seminário é aula de aluno. Então, os alunos pegam os textos, muitas vezes os alunos até repartem, retalham o texto, cada um fica com dez por cento do texto, vinte por cento do texto e fazem a apre-

sentação junta. Isso, obviamente, não é uma leitura adequada. Quer dizer é óbvio, isso é péssimo que aconteça. É... mas certas práticas de docência levam a isso. E é muito negativo.

O Professor M. opta por trabalhar com um número pequeno de textos (cerca de seis por semestre) nas disciplinas em que a sistematização teórica é maior, mas dentro deste pequeno volume, espera o que denomina *um tratamento rigoroso* da leitura. Em média, propõe um texto ou dois para cada doze horas de aula. Na disciplina *Cotidiano escolar*, de caráter teórico-aplicado, na qual há visitas a fazer, questões práticas a discutir e maior dispersão de temas, chega a propor dez textos curtos, num semestre. Não avalia diretamente a leitura dos alunos (embora o faça indiretamente pela avaliação da escrita), mas, na sua opinião, a maior parte deles lê os textos indicados para discussão em classe. Assim explica seu modo de trabalhar:

... eu procuro trabalhar é... analisando mais a lógica interna do texto, fazendo um estudo mais específico e mais sistematizado dos conceitos que estão nos textos. Nós trabalhamos em sala de aula é... na leitura, eu tiro dúvida dos estudantes, eles me entregam roteiros de leitura. Então, eu penso que, via de regra, os textos são lidos.

Claro que pode haver alguma exceção, mas é de estudantes que leram mais apressadamente, de maneira mais superficial, mas não é a regra. Eu acho que a maioria dos estudantes está lendo os textos.... nós privilegiamos é... a qualidade da leitura, a análise dos conceitos, é... relacionamos o texto do autor com textos anteriores, enfim...

Em outro momento da entrevista, especifica aspectos de sua didática:

... eu, muitas vezes, faço uma exposição preliminar, antes mesmo da leitura, destacando que pontos vão ser mais relevantes na obra daquele autor, onde há questões e problemas que eles precisam trabalhar. Aonde há conceitos que são mais complexos, mais polêmicos. É... normalmente eu faço antes da leitura. Muitas vezes eu faço também depois. Eles fazem uma leitura e eu faço uma exposição posterior.

A propósito do número de textos que discute com os estudantes, considera que o volume de

leituras do curso é elevado para o tempo de aulas disponível. Partindo da premissa de que os autores propostos são relevantes para a formação dos estudantes, acha desejável que houvesse mais tempo para trabalhar a leitura de forma sistematizada e profunda. Isso é dificultado pelo grande número de disciplinas por período, no Curso de Pedagogia, impedindo “um diálogo mais profundo e mais sistemático com os estudantes”. Outro obstáculo para o rigor na leitura é o tamanho das turmas: “com quarenta e cinco alunos na sala, fica difícil fazer um trabalho mais individualizado”, diz.

Quanto à reação dos estudantes ao regime intensivo de leituras imposto na faculdade, faz uma declaração interessante:

... os estudantes chegam num momento que começam a fazer uma espécie de seleção dos cursos que eles vão aprofundar mais. É... sete, oito disciplinas, e todo mundo passando muitos textos, eu acho que um volume de leitura excessivo. Além do mais, temos uma prática na universidade, não estou falando na Faculdade de Educação, mas é na universidade brasileira, é... muito quantitativa em relação ao conhecimento. Eu acho que seria muito melhor que nós trabalhássemos com mais vagar os autores e... a responsabilidade pela leitura que, obviamente, é uma responsabilidade do estudante, mas ela não é exclusiva, e eu acho que os professores muitas vezes perdem de vista isso.

Sobre o acesso ao material de leitura, recomenda livros “com cautela”, pois são livros caros, que a biblioteca, via de regra, não possui. Considera-se “prisoneiro involuntário” do uso de cópias xerox, o que não é bom porque torna o conhecimento muito fragmentado. Na graduação, acha que o professor deve:

... tentar compatibilizar o rigor e uma profundidade da análise mas, ao mesmo tempo, ter uma certa amplitude de análise, de problemas, de questões, que nós estamos falando ainda da formação geral do estudante, de uma cultura geral na formação na área temática que ele escolheu: Educação, Biologia, Psicologia, seja o que for. É... e isso demandaria mais de um livro por semestre e seguramente pesa economicamente.

Como instrumento de sistematização, costuma passar roteiros de leitura, em que destaca

alguns conceitos do texto, algumas questões e contribuições efetivas do autor e pede aos estudantes que lhe entreguem uma reflexão escrita. Muitas vezes, faz comentários e notas nesses trabalhos, para que os alunos possam ter uma referência. Ainda assim, tem uma preocupação: o silêncio dos alunos durante as aulas de discussão de textos:

Num ponto que me parece que... eu teria que melhorar nos meus cursos... os estudantes estão falando pouco. Eu acho que eles teriam que falar mais dos textos. É... existe uma... verticalidade, que é natural na relação professor/aluno, mas é... extremamente importante que os estudantes possam se expressar mais, né. E aí é o ponto que eu faço autocrítica, acho que não tenho ainda conseguido fazer com que os estudantes falem o suficiente. Quer dizer, sei que é uma parcela da turma que faz mais intervenções, mas tem muitos estudantes que acompanham de maneira mais silenciosa o curso. Eu não acho que isso seja bom, né.. Então, é uma questão que me preocupa e... que eu tenho tentado, de alguma maneira, resolver ainda que eu não tenha fórmulas muito claras sobre como fazer isso.

Acompanhando a produção de roteiros de estudo, a organização dos trabalhos de campo (visitas a escolas), avaliando os registros de visitas, discutindo com os grupos a maneira pela qual redigem as respostas, o professor M. associa leitura e escrita acadêmicas em suas preocupações.

É... a forma de exposição da pesquisa, do conhecimento tem que ser uma preocupação permanente do professor, que deve estar atento, deve fazer críticas, sugestões é... para contribuir pra um aperfeiçoamento da capacidade de expressão dos estudantes. E eu procuro sempre fazer isso. E novamente o tamanho da turma é sempre um problema, é porque turma grande você acaba ficando com dificuldades.

Sua didática de leitura é relativamente pouco estruturada, deixando a critério dos alunos a decisão de ler e de participar das discussões. Nas aulas expositivas, aguarda os comentários e perguntas, mas não está satisfeito com o nível de participação das turmas.

Na perspectiva do Professor M., existe assimetria nas relações de saber e poder entre alunos e professores, e cabe a estes uma tarefa

pedagógica essencial: situar o texto e o autor, estimular os alunos a discuti-los, sintetizar, comentar os sentidos dos textos cuja leitura propõe.

2. Na leitura, vale mais a qualidade que a quantidade

A Professora E. trabalha de maneira um pouco mais estruturada que o Professor M, mas dentro da mesma abordagem, isto é, apresentação do autor, contextualização, roteiro de perguntas etc. Contudo, ao contrário do colega, acha que apenas cerca de cinquenta por cento dos alunos lêem os textos recomendados. Tem feito várias tentativas para aumentar essa porcentagem:

É... tenho tentado explorar muito trechos de textos na própria sala de aula, lendo no próprio momento mas de fato ainda é muito baixa a adesão da leitura dos textos

Considera que uma parcela considerável de alunos tem muita dificuldade de ler textos de uma certa complexidade e afirma:

Não seria capaz de dizer que é uma maioria, mas é uma parcela que não é desprezível de alunos que têm dificuldade com qualquer texto que tenha um nível de complexidade um pouquinho maior, que tenha uma apresentação não tão didática, não tão explícita, não tão organizada, de uma forma simplificada e tal... Os alunos têm dificuldade, e geralmente retornam dizendo que “é muito difícil esse texto, não entendi nada” aí a gente... aí eu procuro fazer em sala, ler... ler os parágrafos “onde é que não entenderam?” e fazer realmente um trabalho de leitura coletiva.

Propõe cerca de seis textos por semestre, de 8 a 10 páginas cada um e tenta travar um debate a partir do texto, “mas o que vem dos alunos é muito pouco”. Talvez por dificuldades financeiras, talvez por falta de hábito, mas o fato é que dificilmente os alunos compram livros, embora a professora aponte aqueles que valeria a pena adquirir. Aconselha-os a formar uma biblioteca básica de educação, contendo livros fundamentais, **clássicos**. Um problema: em geral, os alunos não lêem um livro inteiro, só artigos, capítulos de livro, fragmentos. Na opinião da professora, essa prática:

Traz um certo problema, porque os alunos realmente não se acostumam a ler um livro do começo ao fim. Ou seja, afundar, mergulhar realmente em alguma temática, no que quer que seja. Acabam ouvindo as coisas de uma forma muito picotada.

Ainda assim, acha válido usar cópias fotostáticas para abrir um leque maior de possibilidades; às vezes, é bom ler apenas um capítulo de certos livros que não são fundamentais, que não serão lembrados daqui a dez anos.

Como trabalha em sala de aula o texto que foi pedido para leitura?

Bom, eu, em geral, começo fazendo uma contextualização, vendo que texto é aquele, de onde vem... quem é esse autor, em que lugar esse texto está inserido, ou em que linha de pensamento, em que situação... enfim... a que veio esse texto (...) depois disso eu, em geral, tenho algumas questões, algumas perguntas, que eu faço, às vezes pra eu mesma responder ou para os alunos responderem. E a minha tentativa, nem sempre bem sucedida, é de travar um debate a partir do texto. Mas o que vem dos alunos assim é... do ponto de vista, por exemplo, de questões é muito pouco.

Diante do silêncio dos alunos, como reage a professora?

Os alunos tendem a ficar calados e é por isso, inclusive, que eu estou me aperfeiçoando mais nesse lado de fazer as perguntas, porque se eu ficar passiva, esperando que venha dos alunos as questões, as perguntas, mesmo que sejam perguntas até de entendimento “não entendi isso aqui, o que isso quer dizer?” é pouco, bem pouco. Então, o movimento tem que ser do meu lado... de puxar, de perguntar... de tentar fazer os alunos falarem, se envolverem naquelas questões que aquele texto está tratando.

Avalia a leitura indiretamente por meio dos trabalhos e das provas. Para ajudá-los, pede que mostrem os parágrafos que acharam difíceis e explica-os, faz uma leitura coletiva. Sobre trabalhos que solicita, afirma:

... eu dou questões para serem desenvolvidas, alguma temática, algum trecho pra ser comentado, alguma comparação pra ser feita entre textos diferentes (...) Uma boa prova é sempre uma prova bem escrita. Um aluno que não sabe escrever, que escreva muito mal, ele dificilmente

vai se sair bem, nas minhas provas. É impossível conteúdo bom com escrita ruim.

Orienta os alunos para elaboração dos trabalhos, fazendo a delimitação da questão ou tema; a fixação da extensão (número de páginas). Recomenda “ir direto ao ponto, não ficar enrolando”, não copiar, não abusar de citações e referências. Ao produzir o texto, o aluno deve ficar atento ao que está sendo pedido pelo professor. Na avaliação que faz dos trabalhos, o esforço do aluno não estará sendo medido, mas sim o produto. O aluno pode ter se esforçado mas apresenta um texto cheio de parágrafos copiados.

O perfil dessa professora é o de uma profissional bastante crítica das lacunas dos alunos – não os considera preparados para leituras complexas e avalia que a metade deles não lê os textos recomendados para a discussão. Ainda assim, persegue o propósito de levá-los a produzirem escrita, leitura e participação oral de boa qualidade. Para isso, estrutura o trabalho em torno de roteiros, lança perguntas para animar o debate, avalia indiretamente a leitura e diretamente a escrita por meio de provas e trabalhos. Sua responsabilidade na formação de leitores é, pois, concretizada de várias maneiras.

3. É possível transmitir a paixão de ler?

A Professora R se auto-define como leitora compulsiva: “acho que desde quatro anos de idade, sempre fui uma leitora compulsiva”. Sublinha que o lugar ocupado pela leitura na sua prática docente não pode ser separado do lugar que tem a leitura em sua própria vida. Deseja que, na sua disciplina, os alunos produzam, não apenas reproduzam conhecimento. Entre os professores entrevistados, destacou-se por enfatizar o caráter prazeroso da leitura e, ao mesmo tempo, ter uma proposta didática altamente estruturada para o letramento dos futuros professores. Suas experiências individuais, com a leitura, com o livro são intensas e baseadas na fruição, no prazer do texto. A motivação da professora para criar sua própria metodologia foi ter constatado, em muitos alunos, o desamor pela leitura.

Como Barthes (1973)⁵, a professora afirma que há erotismo na relação do leitor com o livro, e como Calvino (1979), fala das impressões sensoriais associadas à leitura: “o livro tem uma forma, uma cor, um cheiro”. Usa a metáfora do livro como amante: “eu brinco sempre com eles e falo o seguinte: que levar o livro pra cama é a melhor coisa que tem”.

Há uma tensão, quase um paradoxo, entre seu desejo de seduzir, de transmitir a paixão pela leitura, de exaltar o prazer do texto, e a proposta acadêmica de ensinar, conduzir, orientar e avaliar a leitura, pois o leitor que lê por prazer faz suas próprias escolhas, aventura-se, é cioso de sua liberdade.

Acredita que a leitura é condição *sine qua non* da vida acadêmica: ler um texto não basta, é preciso conhecer o livro de onde vem o texto, mas isso também não basta, é preciso mergulhar na bibliografia do autor. Diz que a leitura, para fins de estudo, é “a leitura séria, árdua, necessária para a produção do conhecimento”.

Será possível transmitir a todos a paixão de ler? Responde a professora:

Então, esse processo de sedução, de fazer com que o aluno tire aquela idéia de que a leitura é algo que ele deva fazer para se transformar em nota; e que é algo que, além de ser extremamente prazeroso, vai fazer com que ele produza conhecimento, isso é um processo de construção ao longo de todo um curso, e nem todos os alunos conseguem...

Ao iniciar a disciplina, distribui um plano de trabalho em que estão listados 16 textos de leitura obrigatória (um por semana) e as regras do jogo, por assim dizer, para a realização das mesas-redondas, seminários e outras atividades. Carrega para a sala de aula uma mala repleta de livros, os quais faz circular entre os alunos. Da seleção de autores à avaliação do trabalho discente, tudo está previsto e regulamentado.

A professora dá nova dimensão ao trabalho escolar de discussão de textos, o qual chama de mesa-redonda, designação não habitual. “O que eu estou chamando de mesa redonda é aquele espaço intra-subjetivo de construção do pensamento, a partir da leitura de um texto”, diz.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa, mesa-redonda é “reunião de pessoas entendidas ou abalizadas que discutem ou deliberam, em pé de igualdade” (FERREIRA, s/d, p.914). A escolha do termo evidentemente não é casual: ao usá-lo, a professora valoriza e ritualiza essa atividade, que se repete de quatro a seis vezes em cada semestre. O mesmo texto pode ser objeto de discussão em dois encontros (duas mesas-redondas) de duas horas de duração.

A atividade de mesa-redonda pressupõe articulação entre leitura, oralidade (participação na discussão) e escrita (escrita da ficha de auto-avaliação). O grande grupo discute o texto destinado àquele encontro e cada participante deve preencher uma ficha de auto-avaliação, à qual a professora atribuirá uma nota, que, por sua vez, será somada a duas outras. O mecanismo de avaliação é complexo e exige registro detalhado da presença de alunos nas mesas-redondas, além de análise das fichas de auto-avaliação preenchidas e dos resumos feitos por quem faltou. Na ficha de auto-avaliação, o aluno deve assinalar a resposta a questões fechadas sobre a **extensão da leitura** (leu o texto integralmente, leu mais de 50% do texto, leu apenas partes do texto, ou não leu); a **qualidade da leitura** (fez uma leitura reflexiva, destacando os pontos básicos para serem discutidos; leu o texto integralmente mas não o preparou; leu apenas partes do texto; não leu o texto); **participação na discussão** (assistiu a 100% da discussão; a mais de 50%; assistiu a 50%; a menos de 50%); **uso do texto** (participou da discussão, acompanhando-a com o seu próprio texto; participou da discussão mas estava sem o texto; estava presente fisicamente, mas sem se envolver); e a **problematização da leitura** (foi capaz de articular questões, acompanhando toda a discussão; foi capaz de acompanhar parte da discussão; não conseguiu se interessar pela discussão).

⁵ Barthes distingue o texto de prazer do texto de fruição. O primeiro “contenta, enche, dá euforia, vem da cultura, não rompe com ela” (1973, p.49). O texto de fruição é aquele que coloca o leitor em situação de perda, provoca desconforto, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, seus valores. Faz entrar em crise.

Por meio da ficha acima resumida, a professora pretende conduzir o aluno à reflexão sobre a qualidade de sua leitura, ambos sabendo, porém, que existem a tentação e a possibilidade de burlar, ainda mais que há uma nota envolvida nessa auto-avaliação. A respeito, diz a professora:

... eu peço a eles para preencherem essa ficha de auto-avaliação, então logo no início, quando eu apresentei esse trabalho, eles me colocaram a seguinte questão: o que me impede de não ter lido o livro e declarar que li o livro? Eu falei: o que te impede de fazer isso é uma questão ética, então eu discuto com eles, nessa semana da construção da ficha, a questão do compromisso ético, em dar determinadas declarações ...

Apesar de seu empenho em formar leitores autônomos, ela admite que:

... num primeiro momento eles lêem pela nota, isso é algo que sempre me choca muito, mas é uma coisa que surge com muita clareza, eles lêem obrigados, ele lê, porque se ele não estiver lendo ele não vai obter a nota.

Outras estratégias didáticas adotadas são elaboração de resumos (atividade de compensação para quem faltou à mesa-redonda) e de resenhas. Ambos devem ser produzidos de acordo com as normas acadêmicas em vigor para aceitação de trabalhos em congressos ou revistas. O resumo é entendido como um primeiro passo para a produção de texto acadêmico, enquanto a resenha é vista como uma produção textual mais complexa, que pode até ser objeto de publicação. As resenhas são produzidas em pequenos grupos de alunos, distribuídas aos colegas e discutidas (ou *defendidas*, como diz a professora), pelo grupo de autores, que se coloca na posição análoga à de quem apresenta um trabalho acadêmico. Finalmente, são também realizados seminários. Para estes, há um texto-base a ser lido por todos, mas o grupo responsável pelo seminário deve fazer leituras complementares, escolhidas numa bibliografia variada.

Menciona dificuldades dos alunos para terem acesso aos livros e os esforços individuais para formarem suas pequenas coleções. Acredita que os alunos precisam, em termos materiais, de contato maior com o livro. Quanto à

proposta pedagógica da faculdade, considera que falta dar aos alunos uma orientação efetiva, desde o primeiro semestre, sobre a produção de trabalhos científicos. Considera que os estudantes devem aprender a ler, de forma dirigida para a produção científica; aprender a fazer fichamentos, a elaborar resumos e resenhas de acordo com as normas acadêmicas em vigor para publicações ou apresentação em congressos. Acha necessário implantar:

... esse conceito de produção científica (...) para que esse aluno produza efetivamente esse conhecimento (...) que os alunos tenham condições de publicar a sua resenhas, que os alunos sejam incentivados a produzir artigos, isso também contando como a avaliação, mas também como uma atividade acadêmica que vá além da avaliação.

De par com sua confessada paixão pela leitura, a Professora R. tem uma proposta altamente estruturada, quase um modelo de letramento para futuros professores, à maneira de Vanhulle (2000)⁶, que envolve desenvolvimento de habilidades e técnicas, aquisição de conhecimentos, transmissão de gostos e valores. Critica a falta de orientação sistemática para que os alunos aprendam a produzir textos de natureza acadêmica e estabelece um programa de atividades para esse fim, reconhecendo nos alunos o potencial para que venham a produzir conhecimento científico. Neste ponto, pode-se dizer que suas idéias refletem as propostas de formação do professor-pesquisador e professor-reflexivo que circulam na academia desde os anos 80, geralmente sem que se traduzam em ações pedagógicas concretas.

⁶ Sabine Vanhulle (2000, p.48), pesquisadora belga, propõe um modelo de letramento para futuros professores que envolve "... um domínio o mais amplo possível da língua escrita, em termos de produção e/ou recepção de textos complexos, sejam estes provenientes de gêneros sociais, como a literatura, os escritos de idéias e de informação, ou dos gêneros acadêmicos (textos que devem ser lidos ou produzidos segundo as matérias estudadas, e obedecendo a regras de leitura ou de construção particulares – notas de aula, manuais, monografias de fim de curso, preparação de aulas para estágio etc.)" (tradução minha).

Conclusão

Os professores aqui focalizados tentam formar leitores menos amarrados à lógica da leitura da escola básica, isto é, ler para estudar gramática, para fazer provas, para receber notas. Que o estudante leia com prazer mas também com seriedade e método, é o ideal da professora R. Da mesma forma, o Professor M. quer que a leitura seja realizada com rigor, e a Professora E. enfatiza que a qualidade da leitura é mais importante que a quantidade.

Que há de especial na experiência desses educadores? Como desempenham sua tarefa de orientadores da leitura?

Acreditam que a produção de leitura é também responsabilidade docente e agem de acordo com este pressuposto. Oferecem roteiros de perguntas para orientar os alunos, fazem exposições prévias à leitura, ou retomam os pontos importantes após a discussão em sala de aula, tomam a si a tarefa de contextualização: apresentam o autor e a obra da qual o texto faz parte, oferecem sugestões bibliográficas, relacionam os autores entre si e destacam o que há de comum, ou de diferente, entre eles.

Admitem que o uso constante de fotocópias e a conseqüente fragmentação da leitura põem em risco a formação dos leitores, mas pensam que a prática é inevitável, considerando três fatores: a necessidade de apresentar aos alunos de graduação uma visão de vários autores importantes em determinada área do conhecimento, as condições insatisfatórias de funcionamento da biblioteca do campus e a falta de recursos dos estudantes para comprar livros.

Embora o foco da presente pesquisa esteja voltado para a leitura dos textos acadêmicos, os depoimentos dos professores destacam a estreita relação entre leitura e escrita. Eles estimulam a produção de trabalhos escritos – resumos, fichas, respostas, registros de visitas, etc. – segundo as normas de cada gênero. Disse a Professora E. sobre os trabalhos que solicita:

... eu dou questões para serem desenvolvidas, alguma temática, algum trecho para ser comentado, alguma comparação pra ser feita entre textos diferentes. Uma boa prova é sempre uma

prova bem escrita... um aluno que não sabe escrever, que escreva muito mal, dificilmente vai se sair bem, nas minhas provas. É impossível conteúdo bom com escrita ruim.

A Professora R. especifica detalhadamente a produção escrita que deseja dos alunos:

... eu coloco que, ao trabalhar com produção de conhecimentos, nós teríamos que trabalhar no sentido de aprender a ler o texto, no sentido de fazer uma ficha de leitura, um momento maior dessa produção de conhecimento seria fazer um resumo (...) o ponto mais alto do meu curso, quer dizer, o nível mais alto de conhecimento que eu atinjo no texto seria a elaboração de uma resenha, então eu deixo claro que essas atividades exigem uma técnica, exigem um mínimo de conhecimento de norma de produção de trabalho científico.

A mesma preocupação é manifestada pelo Professor M.:

Eu analisei todos os roteiros (de visitas), fiz sugestões sobre a redação, sobre a maneira como eles estão apresentando a questão e... a partir dos trabalhos de campo, ou seja, das visitas às escolas, eu pedi os registros que eles fizeram, e discuti com cada um dos grupos a maneira como eles estavam redigindo a resposta. Ou seja, a resposta não, mas as suas conclusões, melhor dizendo. E fiz sugestões sobre a escrita. Quer dizer, pedi pra eles reescreverem. Isso é uma prática que eu... que eu sempre procuro perseguir. Eu faço crítica à maneira como os estudantes expõem as suas idéias, no sentido de contribuir pra que eles possam escrever com... com maior cuidado, de maneira é... mais adequada à natureza do trabalho acadêmico.

Esta atenção à produção textual pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades acadêmicas para o bom desempenho na universidade e na futura vida profissional.

Quanto às aulas de debate ou interpretação de texto, estratégia didática muito usada no curso em questão, verificou-se que há uma incongruência entre as expectativas de alunos e professores. Os docentes esperariam dos alunos uma leitura prévia de qualidade, uma interpretação pessoal do texto, interpretação esta que seria enriquecida, na aula, pelos esforços interpretativos dos colegas e, principalmente, pelos comentários deles próprios, professores, investidos do

papel de guias de leitura. Para o texto indicado, caberia aos alunos destacar idéias importantes, distinguir conceitos, argumentos e conclusões do autor, e mais as dúvidas que o texto suscitou. Este seria um modelo ideal de discussão de textos, raramente encontrado no contexto estudado pela presente pesquisa.

A Professora E. e o Professor M. promovem sistematicamente debates em sala de aula, mas estão preocupados com o silêncio dos alunos. A professora toma a si a tarefa de propor perguntas e alimentar a discussão, pois acha que, se não o fizer, pouco ou nada virá da parte dos alunos. O professor M. se pergunta o que fazer para modificar a situação.

Quanto à Professora R., nas suas “mesas-redondas”, que são discussões altamente formalizadas, induz o aluno a participar, acompanhando o debate com o texto em mão e preenchendo uma ficha de auto-avaliação que será levada em conta na atribuição da nota final.

Examinando os depoimentos das estudantes, que foram minhas alunas na altura do primeiro e segundo períodos, concluo que avançaram em direção ao domínio de estratégias de leitura para fins acadêmicos, possivelmente graças à ampliação do conhecimento do mundo e dos temas ligados à educação, assim como por influência das tarefas de leitura exigidas ou recomendadas pelos professores, e das orientações implícitas ou explícitas que receberam. É bem verdade que, nem sempre, lêem tudo que lhes é exigido, nem todas se lembram dos títulos e dos autores, mas já sabem que há diferentes modos de ler, de acordo com as características do texto e os objetivos da leitura. Usam estratégias de leitura diferentes. Isso significa que a *leitura como tarefa* prévia à aula (ler para discutir um texto) costuma ser aligeirada, ou mesmo deixada de lado, por motivos variados, entre os quais, falta de tempo, de interesse, ou a percepção de que o professor não se empenhará na discussão do texto. Assim, muitas vezes apenas *passam os olhos antes da aula, ou lêem uma única vez, apenas sublinhando o que lhes parece importante*.

Quando se trata de leitura para estudo – preparar-se para uma prova ou realizar um tra-

balho – costumam ler de forma detalhada, marcando palavras-chave, destacando frases, fazendo anotações nas margens das páginas, eventualmente resumindo o texto. Diante de um texto que consideram difícil, geralmente fazem anotações nas páginas, utilizando diferentes códigos de marcação para conceitos, palavras difíceis, palavras-chave e outros aspectos ou elementos do texto. Do total de alunas entrevistadas, nove (9) relatam recorrer ao dicionário, durante a leitura, para encontrar o significado das palavras e expressões desconhecidas.

Dentre os textos recomendados para determinada semana, as alunas escolhem aqueles que realmente vão ler segundo critérios, como: extensão (textos curtos são preferidos), interesse pelo tema ou pela disciplina, grau de dificuldade da leitura e grau de exigência do professor em relação à tarefa (que *cobra ou não cobra a leitura*).

Apesar das lacunas apontadas pelos professores entrevistados, argumento que as alunas sujeitos da presente pesquisa adquiriram habilidades importantes e tendem a tornar-se leitoras mais aptas, pelo menos na sua área de especialidade, à medida que se aproximam do final do curso. Há indícios de que suas experiências de leitura têm sido, em geral, produtivas, na medida em que reconhecem mudanças nos seus modos de ler e mais domínio na leitura para fins de estudo. Embora não tenham ainda alcançado os níveis de exigência dos professores, estão usufruindo dos esforços pessoais e dos docentes em favor de sua formação.

Os professores do Curso de Pedagogia que foram entrevistados (e não apenas os três focalizados neste trabalho) investem fortemente na variedade e na seriedade da leitura, o que certamente conduzirá o alunado a expandir seu capital cultural. Por outro lado, por falta de um projeto institucional que nos integre, talvez alguns de nós, professores, estejamos solicitando leituras múltiplas e fragmentadas e repetindo os mesmo modelos de aulas. Por que não usar o mesmo texto em mais de uma disciplina? Como inventar novas estratégias, variar os procedimentos de leitura, instituir novos contratos entre professor e alunos? Por que não fazer outras demandas?

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1979.
- CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia de leitura na universidade. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *Teias*, n.5, p.7-20, jan./jun.2002.
- _____. *Leituras acadêmicas no Curso de Pedagogia: que leitores estamos formando?* Trabalho apresentado na VI Jornada de Pesquisadores do CFCH, UFRJ, maio de 2004. (No prelo).
- _____; SILVA, Mauricio da. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. *Ciência Hoje*, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v.21, n. 121, p. 68-72, jul.1996.
- CHARTIER, Anne Marie, Debayle, Jocelyne e Jachimowicz, Marie-Paule. Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM. In: FRAISSE, Emmanuel (org.). *Les étudiants et la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. p. 73 a 97.
- CORRÊA, Carlos Humberto Alves. Entre práticas e representações: uma incursão em alguns aspectos da leitura na universidade. *Anais da XX Reunião da Associação Nacional de pesquisa em educação (ANPED)*, Caxambu, 1999. p.1-16. (Anais em CD-Rom).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio: Nova Fronteira, 1. ed., 14ª reimpressão, s/d.
- FRANCISCHETT, Mafalda Nesi, ALMEIDA, Benedita de, OSBI, Rochelle Conceição Silva, Kampmann, Rodrigo Rafael. O texto como elemento mobilizador de experiências educativas. *Anais do XV Seminário de Pesquisa e X Semana de Iniciação Científica*, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2003. p. 1-10 (Anais em CD-Rom).
- KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989a.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989b.
- _____. e Moraes, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.
- LUCINI, Marizeti, ANTONIO, Clecio Acilino e ALMEIDA, Benedita de. Ressignificando experiências de leitura no tornar-se professor. *Anais do XV Seminário de Pesquisa e X Semana de iniciação científica*, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2003. p. 1-8 (Anais em CD-Rom).
- NEGRÃO, Sonia Maria Vieira; RODRIGUES, Gisele Soncini. Repensando a mediação docente no processo de leitura dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. *Anais do Encontro de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá*, 2001. p. 1-28 (Anais em CD-Rom).
- NEGRÃO, Sonia Maria Vieira. A leitura na formação do educador: o ensinar e o aprender. *Anais do Encontro de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá*, 2001.
- _____. A leitura na formação do educador: o ensinar e o aprender. *Anais do Encontro de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá*, 2003. (Anais em CD-Rom).
- PEREIRA, Leda Tessari Castelo. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, S.P: Alínea, 2003.
- SINGER, Harry e Ruddell, Robert B. (org). *Theoretical models and processes of reading*. 3.ed. Newark, DE: International Reading Association, 1985.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- VANHULLE, Sabine. La littératie dans la formation des futurs enseignants. *Les cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, n. 1 et 2. Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège, jan. 2000. p.47-66.

Recebido em 29.05.04
Aprovado em 05.07.04

O SUJEITO-LEITOR NA E FORA DA ESCOLA

Maria da Graça Cassano *

RESUMO

Neste artigo, verificaremos de que forma o reconhecimento, por parte da Escola, das histórias de leitura e da orientação de letramento das comunidades, de que fazem parte alunos da rede municipal do RJ, pode contribuir para que estes venham a se constituir autores da sua leitura. Para alcançarmos nossos objetivos, valemo-nos dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso da escola francesa. Nosso objeto de observação são os gestos de interpretação, empreendidos por alunos de sexta série de uma escola pública carioca, mediante sua relação com textos de duas naturezas: os legitimados pela Escola e os *de margem*. Na medida que essas fontes *marginais* se dessem a conhecer, pretendemos pensar na possibilidade de um trabalho articulado entre estas e as institucionalmente valorizadas e, assim, repensar sujeito-leitor e leitura no contexto escolar.

Palavras-chave: Análise do discurso – Autoria – Gestos de leitura – Orientação de letramento – Textos de margem

ABSTRACT

THE SUBJECT-READER IN AND OUT OF SCHOOL

In this paper, we will assess in which way, the recognition from part of School, of reading stories and alphabetization orientation within communities (in which students form the municipal school of Rio de Janeiro are part) may contribute to transform these student in authors of their reading. We have used the theoretical presumptions of the French School Discourse Analysis. Our object of inquiry was: gestures of interpretation in a carioca public school, while interacting with two kinds of text: legitimized by the School and texts from the margin. Insofar as these marginal sources come to be known, we pretend to think in the possibility of an articulated work between them and the texts institutionally valorized, so as to rethink the subject-reader within the context of the school.

Keywords: Discourse analysis – Authorship – Reading gestures – Alphabetization orientation – Marginal texts

Já há algum tempo, vimos refletindo sobre o trabalho com a leitura no âmbito escolar. Na qualidade de professora de língua portuguesa da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro,

tivemos oportunidade de observar equívocos em muitas de nossas práticas. Apesar de certamente não ser essa a nossa intenção, em muitos momentos não colaboramos para que nossos

* Mestra em Língua Portuguesa e doutoranda em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Faculdade de Letras da Unisuam e da rede pública municipal do RJ. Endereço para correspondência: Rua José Veríssimo, n. 13, apto. 203, Méier – 20720.180 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: gracassano@terra.com.br

alunos saíssem da condição de assujeitados, isto é, de submetidos a uma repetição acrítica de modos de leitura alheios aos seus. Diante disso, impomos-nos à instigante tarefa de identificar possíveis outros gestos de interpretação e verificar em que medida eles se aproximariam, ou não, dos valorizados no meio escolar.

Convém, entretanto, esclarecer que o conceito *gestos* aqui aponta para o viés teórico que embasou nossas pesquisas: a análise do discurso da escola francesa (PÊCHEUX; ORLANDI). Assim sendo, entendemos *gesto* como um ato simbólico, uma prática discursiva e lingüístico-histórica, ideológica. Melhor dizendo: consideramos, como em Orlandi (1996, p. 100), que “todo gesto de interpretação seja caracterizado pela inscrição do sujeito e de seu dizer em uma posição ideológica, configurando uma região particular na memória do dizer”.

Assim, ficou claro, desde o início, que tais gestos, por parte dos alunos, mesmo que viessem a nos causar estranhamento, não deveriam ser tomados como entraves a uma pedagogia da leitura, comprometida com a historicidade e a criticidade. Antes, seriam uma oportunidade para que a Escola abrisse espaços também para leituras e instauração de sentidos outros que marcassem o lugar social ocupado pelo alunado. Acreditamos que o reconhecimento de modos de leitura diferenciados possa contribuir para minorar esse processo de “incomunicabilidade” que parece travar, em muitos casos, o processo de aprendizagem.

Este ensaio, portanto, apresenta dados de uma pesquisa que empreendemos durante o mestrado em língua portuguesa, na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Profa. Dra. Bethania S. C. Mariani. Representa um recorte de nossa dissertação¹, cujo propósito maior repousava na tese de que seria possível levar alunos do segundo segmento do ensino fundamental a se constituírem *autores* da própria leitura, desde que a escola levasse em conta modos diferenciados de relação com os textos legitimados pela instituição. O caminho para se chegar a essa leitura autoral passaria pelo reconhecimento de que mesmo os que ocupam o lugar social dos que mantêm os sentidos e os

reproduzem poderiam vir a se constituírem *autores*, desde que não fossem levados a repetir sentidos com que não se identificassem, e, assim, produtivamente reconhecer processos de constituição dos sentidos. Mais importante do que saber “o que diz o texto?” seria compreender *como* os sentidos se produzem em um texto, dadas as condições de produção em que fora produzido e em que é lido.

O reconhecimento do lugar do sujeito-leitor ocupado pelo aluno, objeto deste ensaio, exigiu-nos identificar as suas histórias de leitura e as situações em que eles interagissem em eventos de letramento fora do ambiente escolar, ou seja, em que eles e seus familiares se vissem envolvidos em práticas sociais, tendo a palavra escrita como mediadora. Como seria constituída a posição desses sujeitos-leitores? Quais processos discursivos estariam aqui em jogo em suas práticas de leitura? Em que medida estariam distanciadas dos modos e das práticas de leitura da classe dominante, que são tomados como paradigma pela Escola? A propósito, haveria uma homogeneidade em termos de orientação de letramento dentro de uma mesma comunidade discursiva?

Entendemos que para os nossos propósitos, nesse momento da pesquisa, uma entrevista do tipo semi-estruturada seria o mais adequado procedimento, por ser aberta à possibilidade de que outras perguntas, além das programadas, pudessem vir a ser encaminhadas de acordo com o assunto da conversa. O material recolhido nessa etapa do trabalho e sua análise é o que trazemos aqui. Elegemos como público-alvo, por sorteio, um grupo de oito alunos – quatro de cada turma de sexta série, da Escola Municipal Comenius – e os convidamos, junto com seus responsáveis, para um encontro, no qual púdessemos tratar do tema *leitura*.

Da turma 601, os quatro alunos sorteados participaram das entrevistas, acompanhados cada um por sua mãe. Em relação à turma 602, contamos com a presença dos quatro alunos

¹ CASSANO, M. G. A historicidade do leitor na construção de uma autoria em leitura escolar. Dissertação de Mestrado. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2000.

sorteados e dos seguintes responsáveis: uma aluna e sua avó; uma aluna e seus pais; um aluno e sua avó; e uma aluna e sua vizinha, que cuida dela na ausência da mãe, que trabalha fora.

Durante as entrevistas, procuramos, dentre outras coisas: (i) identificar a situação em que os entrevistados interagem em *eventos de letramento*²; (ii) estabelecer e descrever a natureza desse(s) evento(s)³; (iii) identificar o(s) local(-ais) em que o(s) evento(s) ocorrem⁴; (iv) conhecer as histórias de leitura dessas pessoas⁵.

Enfim, desejamos, por um lado, observar em que medida os gestos de leitura desses alunos se aproximam ou se distanciam dos valorizados pela Escola. Por outro lado, de posse das informações obtidas durante as entrevistas, pretendemos conhecer os textos que eventualmente transitam no círculo social dos alunos, com o objetivo de incorporá-los em uma metodologia que contemplasse modelos menos ortodoxos de abordagem textual.

Procuramos observar também, durante as entrevistas, a relação que há entre as formações imaginárias e as formações discursivas relacionadas à leitura que transitam tanto no espaço escolar quanto no seu entorno, isto é, no espaço social do aluno. O roteiro de entrevista buscou contemplar um universo algo amplo em termos de portadores de texto.

A partir das entrevistas, procuramos registrar os diversos tipos de textos que denominamos *de margem*, os quais nada mais são do que textos que circulam entre os alunos à revelia da escola. Muitos não são reconhecidos por preconceito, como um dia já ocorreu com os gibis; outros, por desconhecimento de que sejam textos também, como, por exemplo, as frases impressas em papel que envolve balinhas vendidas no comércio. Tomá-los como *de margem*, fique claro desde já, na nossa concepção, não significa ser *menor*, inferior, mas resulta do fato de que não são material usual de reflexão escolar, ainda que legitimamente intervenham na memória social.

Mas as entrevistas não foram nosso único meio de informação. Através de uma escuta sensível e também de um olhar mais atento, perscrutador mesmo, do material circulante na

“clandestinidade” durante as aulas, acabamos por perceber a presença de um ou outro tipo de texto sendo passado de mão em mão, por debaixo das mesas. Normalmente, eram revistas, poemas anotados em caderninhos ou em folhas esparsas. Com o tempo, os alunos foram entendendo que esse material que tanto interesse despertava no professor-pesquisador poderia vir a ser utilizado em aula, em alguma atividade, lado a lado com os textos ditos legitimados pela Escola. Nosso objetivo era, repetimos, o de saber até que ponto essa vivência com textos *de margem* poderia favorecer ou não as práticas escolares de leitura.

Orientação e eventos de letramento

Buscamos também em Kleiman (1995, 1998), Soares (1998, 2000) e Terzi (1995) e Tfouni (1994; 1995) respaldo teórico para identificarmos os elementos de língua e de discurso que se encontravam inscritos sob o registro da chamada memória social. Isso significa dizer que, mais do que apenas investigar se o aluno e as pessoas de seu convívio lêem, importavamos, sim, saber como usam essa habilidade de ler e de escrever e se envolvem em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, em que medida os textos escritos são utilizados nas diversas situações exigidas em uma sociedade letrada. (SOARES, 2000).

² Situações em que as pessoas se vejam envolvidas em práticas sociais, tendo a escrita como forma de mediação. “O ideal seria que todas as famílias convivessem com livros e contassem histórias para seus filhos. O ideal seria que todas as manifestações artísticas fossem de fácil acesso à população e que (...) fossem discutidos em casa, objeto de debate. Novelas, gibis, letras de música, notícias de jornais. Leitura não é coisa limitada (...)” (MOTA, 1994, p. 8)

³ Leitura compartilhada? Pergunta/resposta? Comentário(s)? Contação de histórias? Práticas religiosas? Ajuda nos trabalhos escolares? etc.

⁴ Em casa? Na rua? Na igreja? Durante o lazer? Nas compras? etc. “A interação entre o texto e o leitor será mais abrangente, dependendo do acervo de leituras do mesmo e esse acervo é adquirido através da socialização” (MOTA, 1994).

⁵ “Conforme o acervo de leitura de uma pessoa vai se expandindo, ela, gradualmente, vai comparando uma história a outra e outras e outras (...) Quando essa pessoa chega à idade necessária da contestação do que lhe foi ensinado, já terá em seu poder um acervo comum às gerações anteriores”. (MOTA, 1994, p. 13-15).

Por conta dessa investigação, também nos interessava observar em que medida a Escola estaria envolvendo nossos alunos em práticas sociais autênticas de *lecto*-escritura, como as que justamente circulam fora da escola.

A Escola, portanto, não seria, por essa lógica, a única agência de letramento, mesmo porque, na maior parte do tempo, ela está ocupada com processos de aquisição do código, um tipo de prática, pois. Mas há outras agências e que deveriam ser levadas em conta pela Escola, como, por exemplo: a família, a igreja, a rua, dentre outras. Teríamos, então, não uma, mas várias práticas de letramento social e culturalmente determinadas.

Tomando por base, então, nossas entrevistas, agruparemos os depoimentos, buscando identificar as especificidades das mencionadas *agências* do meio sócio-cultural do nosso aluno, e em que medida contribuem para o desenvolvimento de seu pensamento letrado.

A Igreja

Das oito famílias entrevistadas apenas duas disseram-se evangélicas. As demais declararam ser católicas. Não sabemos se teria havido nessas declarações de fé certa influência do lugar comum de que “o Brasil é o maior país católico do mundo” e, portanto, um certo constrangimento em assumir uma outra religião que não fosse a “oficial”. Essa dúvida tem procedência, na medida que muitos dos que se declararam católicos disseram freqüentar cultos, enquanto as idas às missas dão-se “uma vez ou outra”:

Eu acho tão bonito o catolicismo. Eu sou católico, eu acho tão bonito eles... não obrigam a gente ir na igreja, tanto que a gente vai lá, o padre não conhece a gente, a gente não conhece o padre, né? A nossa paróquia é tão pertinho, né? A gente não temos aquele hábito, né? A gente, católico, temos isso de mal.

Analisando a seqüência discursiva presente no texto acima, observamos que as construções negativas e as hesitações, em busca provável de adesão do outro, através de marca fática (“né?”), apresentam um funcionamento

afirmativo: “*Temos isso de mal*”. Explicando melhor, tudo o que o entrevistado não faz (*não* ir à missa; *não* conhecer o padre; *não* ser conhecido por ele; *não* se envolver, enfim, com as práticas ritualísticas religiosas), porque a Igreja Católica não impõem aos fiéis esse tipo de compromisso, é justamente o que o faz admirá-la e, ao mesmo tempo, reprová-la. Lagazzi (1999) sustenta que, na memória do dizer, se dão os deslocamentos no funcionamento da negação – a atestação do que não se pretende dizer, mas se diz.

Já os evangélicos são assíduos e alguns até assumem funções na igreja.

Meu marido é músico na comunidade evangélica da Vila da Penha, que freqüentamos com toda a família às quintas, sábados e domingos.

Também é interessante mencionar que alguns dos católicos, às vezes, assistem a cultos em igrejas evangélicas e até compram discos com músicas religiosas, cantadas por membros dessas igrejas:

A gente é católico, mas adora a religião cristã (eles chamam cristãos os evangélicos). Thiago ia muito pra religião crente. Ultimamente ele parou. Ele ia sozinho, ele é que escolheu. Lá em casa, a gente só escuta hino. Ele também gosta. Meu marido não é evangélico, mas ele adora. Escuto a rádio Melodia. A gente presta atenção na letra. Thiago procura saber o que que é, o que que não é. Ele sabe aqueles hinos todinhos, canta.

Através da religião, o fiel normalmente entra em contato com textos bíblicos sob variadas formas: desde o contato individual e mais íntimo com Deus, no qual pretende falar, conversar, sentir-se mais próximos a Ele. Daí o emprego da vocalização

Em casa, a leitura religiosa é solitária. Eu oro muito. Eu oro na minha casa, eu oro pela manhã. Eu ‘tô sozinho, eu ‘tô falando com Jesus. Não fico sozinho dentro de casa. Às vezes, a vizinha pergunta: ‘Com quem você ‘tá conversando?’... Com Jesus.

e até de atividades em que a leitura/oração é socializada.

Lemos passagens da Bíblia nos cultos noturnos, na Igreja. Nos matutinos, fazemos leitura e es-

tudos tirados de revistas evangélicas, através das dinâmicas de grupo, organizadas pelos irmãos da igreja. Nessas rodas de leitura, os fiéis são divididos em grupos. Cada grupo lê um texto, debate o assunto entre os componentes e, depois, o grupão é restabelecido, e os comentários sobre as leituras são feitos”.

Quando o pastor está fazendo a pregação, é só ele que lê. Tem vez que ele tira um versículo, ele lê uma parte do versículo e os membros acompanham lendo a outra parte do versículo em voz alta. Os pastores também explicam”.

Dentre os que não freqüentam nenhuma igreja, um revelou que o texto bíblico é de difícil entendimento.

Não freqüentamos nenhuma igreja, Só meu marido lê muito a Bíblia. De vez em quando eu tento, mas eu não entendo muito as palavras.

Percebe-se que a prática da leitura nos eventos relatados ora se dá por meio de uma conversa, uma interação mais íntima e direta com Deus, já mencionada, ora através da intermediação de um pastor, o representante legitimado institucionalmente para interpretar e explicar o texto religioso. Ambos os casos lembram a prática da *lectio*, na Idade Média, cujo sítio de significância é regido pela submissão à Palavra e, no qual, percebe-se a nítida divisão social do direito à leitura. Ler, nessas circunstâncias, então, ainda é submeter-se ao dogma.

A Família

Nessa etapa, buscamos observar em que circunstâncias os textos escritos intermediariam atos rotineiros, como decidir o que fazer para o almoço de domingo até mesmo o ato voluntário de se ler/narrar uma história para fazer um filho dormir. Decidimos, então, por uma questão de organização metodológica, dividir as atividades de acordo com as diversas funções e finalidades concernentes a cada tipo textual.

a) Bulas

Com exceção de um pai, os demais entrevistados disseram ler esse tipo de texto. Observa-se que as atenções voltam-se para posologia, indicações, contra-indicações, efeitos colaterais:

Eu leio bula. Eu tenho mania. Leio, releio, eu gosto mesmo. Meu pai diz assim: ‘Qualquer dia, você se torna doutora’. Thiago é igual a mim. Ele tem mania de doença. Ele lê, lê de novo... ‘Você viu? Fala de problema de estômago. Será que eu tenho problema de estômago? E se eu tiver, como é que a senhora me dá esse remédio?’... Ele é encucado demais. O que mais chama a atenção dele são os efeitos colaterais. E o modo de usar também. Horário é ele que vê. Ele é que marca. Eu estava tomando antibiótico agora para gripe e ele... ‘Ó mãe, é de 8 em 8 horas, hein’... Ele é que vê tudinho, ele é muito responsável.

Eu gosto muito de ler bula. O que eu leio mais na bula é o modo de usar e para que aquele remédio vai servir. Se prejudica a pressão, se prejudica... tem que procurar saber se aquele remédio pode ter uma contra- indicação. Eu não tomo remédio sem ler a bula. Eu não tomo se... Às vezes ele não está em casa, e eu vou lá na vizinha... Ó Penha! lê aqui para mim, se eu posso tomar esse remédio.

A leitura de bulas pareceu conferir a esses leitores uma certa capacidade ou possibilidade de controle da própria situação: saber por que, quando tomar um medicamento; conhecer-lhe os efeitos colaterais, portanto, suas restrições. Ainda que confrontado com termos altamente complexos da medicina, o leitor parece se revestir de maior, embora não total, autonomia do que quando defrontado com textos religiosos. Ler bula ou a Palavra parece pressupor gestos diferenciados de leitura, pois, enquanto no primeiro caso revela-se, por parte dos leitores, maior domínio, a ponto de uma das entrevistadas ouvir de seu pai que acabaria *se tornando uma doutora*, o mesmo não ocorre com o texto religioso. Aqui, o domínio dos leitores se retrai, porque se crê que o lugar de Deus só por Ele pode ser ocupado, ainda que possa ser mediado por interpretes legitimados pela Igreja. Em outras palavras:

O sujeito-religioso se marca pela submissão (...) ele se constitui como aquele que é falado por Deus. O discurso divino – eterno, já-sempre-lá – se realiza no sujeito pela sua total adesão. Ele reflete em si a palavra divina no sentido do espelho, da repetição. Ele não reflete sobre, nem sequer pode tomar distância. (ORLANDI, 1987, p. 15).

b) Manual de instruções

Durante a entrevista, todos afirmaram ler os manuais. Vejamos, agora, as justificativas e o modo como o fazem:

Meu marido é que gosta de ler. Lê antes de botar para funcionar. Eu botei o manual do fogão fora, já tinha um ano que eu tinha comprado. Ah, meu Deus, pra quê? Ele quis o manual, porque ele trabalha em fábrica de biscoito. E ele queria ler se o forno... as capacidades com se diz... para ver o grau do forno. Eu tinha jogado fora.

Leio e quando não entendo pergunto a Carla, ou ao filho mais velho que está no 2º grau e serve o Exército. Também tem um vizinho, seu César, que socorre a rua toda, porque ele sabe tudo.

Peço ajuda aos de casa e ao seu César.

Gosto de ler todo o manual antes de colocar o aparelho para funcionar; já o meu marido prefere ligar o aparelho na tomada e ir colocando para funcionar enquanto vai lendo o manual.

Eu gosto de ler, mas eu tenho medo de ler errado, então mando ler. Só depois ponho em uso o aparelho.

Um vizinho (seu César) é quem lê e monta os aparelhos e coloca pra funcionar.

Se em relação às bulas a leitura parece oferecer menos resistência ou dificuldade, o mesmo não parece ocorrer com manuais de instrução. É bem possível que o desconcerto em relação a esse tipo de texto esteja vinculado a atividades que ainda, em alguns meios, sejam consideradas tipicamente masculinas. Montagem e funcionamento de aparelhos elétricos seria uma delas e suporia um saber *já-lá* que é diferente do saber feminino, tido como mais intuitivo. Daí novamente a necessidade de intermediação, como ocorre na Igreja, só que agora dos maridos, dos filhos mais velhos e até de vizinhos (o “providencial” seu César).

c) Receitas culinárias

Este tipo de texto foi incluído em nossa pesquisa, porque suspeitamos que, normalmente, circulassem de boca em boca entre donas de casa que não têm a escrita como uma tecnologia presente no seu dia-a-dia. Também interessava-

nos saber o que as leva a modificar o teor das receitas e como lidam com a redução da quantidade dos ingredientes, já que isso implica em conhecimentos matemáticos.

Anoto as receitas, mas não faço. Costumo dar receitas aos outros, mas “de boca”. Também faço muitos pratos “de cabeça”.

Eu e o Fabrício anotamos as receitas dadas na tevê. Às vezes, ele me chama para anotar alguma coisa que acha que é gostosa. Não costumo trocar receitas com ninguém. Modifico elas, quando é preciso, quando não posso comprar todos os ingredientes.

Eu queria escrever as receitas da Ana Maria Braga. Minha filha nunca estudou, mas ela faz cada um bolo! Cada um bolo! Você diz assim que ela trabalha, estuda. Ela faz tudo da cabeça dela.

Alessandra anota quando consegue. Às vezes eles falam muito rápido e só dizem uma vez. A madrastra troca receita, mas não escrita. É tudo de “boca”. Ela também faz pratos, lendo receitas. Não costuma modificar nada.

Meu marido anota e faz as receitas. Ele foi taifeiro no quartel. Ele traz receita da fábrica (de biscoito, onde trabalha). Assim, se alguém levar um bolo, aí ele vai e, gostou do bolo, ele traz a receita. Ele pega o manual do microondas, para ver como é que faz. Ele não modifica as receitas. Ah, sim! ele faz biscoito em casa. Aí, a receita da fábrica... a quantidade é maior, né? Ele diminui e o biscoito sai tudo certo, até melhor que o da fábrica.”

Como já havíamos antes mencionado, o saber feminino parece, através da análise dos fatos narrados, constituir-se mais intuitivamente do que na dependência de material escrito. A exceção fica justamente por conta do único homem que, nesse universo, cozinha. Ele não abre mão da tecnologia da escrita.

d) Tevê – revistas – jornais

Aqui levamos em conta a possibilidade de aproximar práticas discursivas em que se dá o funcionamento de mais de uma linguagem – como é o caso da tevê, em que escrita e imagem interagem, sem que, no entanto, percam suas especificidades.

Seria também interessante fazer uma espécie de resumo geral dos depoimentos, pois as

preferências parecem se assemelhar, em parte devido à condição econômica que não permite que despendam muito dinheiro com a aquisição de material de leitura, o qual, na opinião da maioria, só valeria a pena se fosse de teor informativo. As leituras de lazer seriam um luxo de que poucos parecem poder dispor. Percebemos que a leitura utilitária é mais valorizada do que a de fruição, na opinião dos mais velhos. Mas isso não impede que os jovens tenham acesso a publicações que lhes agradam mais.

Os jornais mais lidos são o *Extra* e *O Dia*. O primeiro porque, além de mais barato, contempla o consumidor com uma revista dominical (provavelmente a única a que muitos têm acesso). Mas já há famílias que fazem assinaturas de revistas (*Época*), por causa das promoções, brindes (cartão de crédito). Apenas uma família disse assinar *Veja* e *Exame*.

As alunas, às vezes, conseguem comprar revistas mais caras: *Contigo*, *Marie Claire*, *Gatos e Gatas*, *Sabrina*. As mães gostam de *Viva*, porque é “baratinha” e traz receitas e orações religiosas. Uma das mães, inclusive, a que assinou *Época* por causa do brinde, deu dois depoimentos interessantes: o primeiro refere-se ao fato de que não gostava de ler antes de assinar a revista. Agora diz não passar sem ela, leva-a na condução para ler no trajeto casa-trabalho-casa. O outro é que ela lê as notícias para o marido, que é analfabeto.

Há depoimentos interessantes em relação à leitura de jornais, dos quais destaco alguns:

O jornal é a coisa principal da gente. Agora nós estamos praticamente com o *Extra*, né? O *Dia* nós compramos nos domingos, eu sempre compro *O Dia*. Eu compro jornal, porque são certas coisas que a gente temos que mostrar... porque a maioria é crime, corrupção... ali tá o dia-a-dia, a verdade.

Ele adora ler assim... jornais. Ele compra cinco tipos de jornais, quase todo final de semana para ler. O pessoal fica até... Ele adora ler jornal. Ele parece um velho, a gente chama ele de velho lá em casa. E quando ele vem para a escola, ele pára no jornaleiro. E ele adora ler. Se puder, ele compra cinco jornais. Eu digo: ‘Não, Thiago, não dá não’... (...) Se der qualquer dinheirinho a ele, é no jornal que ele gasta. Ele lê tudinho.

Quando ‘tô dura, ele vai no vizinho da frente e pede jornal emprestado. O vizinho ri pra caramba. Ele diz: ‘Deixa, o jornal ensina muito’. Eu sei, mas ele fica igual a um velho, ele está demais.

Em relação à tevê, a programação que dizem ser a preferida segue as linhas utilitária e informativa já mencionadas, com exceção das novelas (único momento em que a maioria se permite esquecer da realidade).

Lá em casa, é tudo comentado, até assim reportagem sobre negócio de favela, matou... matou garota... Tudo lá em casa é comentado porque... eu não sou a mãe dela verdadeira... Ela tem mãe, a mãe trabalha. Então, ela ficava muito na rua. Aí, então, eu sempre fui muito apegada com ela. Ela é uma adolescente, não tem como ficar sozinha. O pessoal pouco liga e eu trouxe ela para perto de mim. Eu explico a ela tudo o que a gente lê, vê na televisão, qualquer assunto. A nossa família toda se envolve, até o menino pequenininho.

Eu gosto mesmo... vamos ver o *Globo Rural*, o *Globo Repórter*. A gente acha interessante, é muito instrutivo. São coisas que a gente pode observar... é uma realidade. Já novela eu não gosto, mas é aquele tal negócio, chega uma época que pra gente se torna uma coisa muito corriqueira, as mesmas coisa do dia-a-dia, muita elite. Não combina com a nossa realidade... Não adianta olhar na TV e achar aquilo tudo lindo, maravilhoso. Aquilo é uma falsa imagem.

É curioso observarmos que, ao mesmo tempo em que se demonstra *fé* no noticiário (a verdade está ali), coloca-se em questão o valor das novelas, como narrativas dissociadas da realidade, principalmente a dele e de sua comunidade. Refletindo com Mariani (1999, p.96-97):

... o discurso jornalístico, enquanto forma de manutenção de poder, atua na ordem do cotidiano (...) agenda campos de assuntos sobre os quais os leitores podem/devem pensar, organiza direções de leituras para assuntos. (...) O leitor comum nem sempre percebe os processos de filiação dos sentidos (...), reforçando a ilusão de unidade e transparência (...) Encontra-se, no discurso jornalístico, uma discursivização do cotidiano que se apaga para o leitor (...) nesta discursivização os mecanismos de poder vão tanto distribuindo os espaços dos dizeres possíveis como silenciando, localmente o que não pode e não deve ser dito.

Talvez, alguns dos entrevistados não se dêem conta de que só se permitem questionar a qualidade da programação, quando se trata de *folhetim eletrônico* (o que já é alguma coisa, sem dúvida). Mas quem nos garante que aquela outra narrativa, a jornalística, não guarda em si traços de ilusão, de fantasia? O problema é que, ainda segundo Mariani (1999) “o sujeito jornalista se investe e é investido imaginariamente pelo leitor como aquele que sabe, que detém o conhecimento e a informação”. Tudo isso passa a se revestir de credibilidade para o leitor comum. Mas se, segundo Faye (1971) (*apud* Mariani), há sempre narrativas nas situações de linguagem, como garantir uma separação precisa entre a produção literária (aqui a novela) e a não literária (aqui o noticiário ou a reportagem jornalística)? “Ambas narram, ambas referem e ambas constroem a realidade” (MARIANI, 1999, p. 99).

Gostamos de ver RJ-Tevê. Não acompanho novela, porque nesse horário estou na escola (curso o 2º grau). Quando chego, peço pro José Wesley me contar o capítulo do dia. Ele já prefere filmes e “Chaves”.

Só para tirar proveito, lições de vida. Novela eu não vejo.

Leitura aqui é busca de informação e de entretenimento, ou seja, haveria um equilíbrio entre um tipo de programação, cujo objetivo é a diversão, e um outro, cujo objetivo é informativo, instrutivo. A programação citada basicamente parece ser a da *Globo*, com destaque para os telejornais e reportagens. Não ouvimos, durante as gravações, menção a programas mais populares, especializados em matérias sensacionalistas, como, por exemplo, o do *Ratinho*. Cremos que, mais uma vez, a imagem que os pais fazem da Escola e do professor de português possa ter interferido, para que mais (não) fosse dito. É, porém, digno de nota a ênfase que alguns dão a uma suposta programação que supra o natural anseio de conhecimento e informação, via tevê, um meio mais acessível à maioria.

e) Contação de histórias

Incluimos aqui a contação de histórias, por entendermos tratar-se de um momento especial

de interação durante o ato da leitura, além de, na concepção de Rego (1988), contribuir para o desenvolvimento do pensamento letrado entre as crianças menores, que incorporam subliminamente traços da língua escrita, que apenas é mais outra modalidade lingüística. Terzi (1995) assevera que, além disso, a exposição constante à leitura expande o conhecimento do indivíduo sobre histórias em si e sobre estruturas textuais.

Contei e conto até hoje histórias para os meus filhos, antes de eles dormirem. Os textos são tirados da Bíblia infantil, que tem 365 histórias. Às vezes leio mais de uma por noite, porque eles pedem. Leio gesticulando e, às vezes, troco palavras que acho difíceis por outras que eles entendam. Isso facilita a compreensão. Além dos contos religiosos, também conto, só que de cabeça, os de fada, porque acho importante.

Contava muito, muito. Às vezes inventava muito. Às vezes contava do Chapeuzinho Vermelho, do Lobo Mau. E ele, quando era pequeno, ele pegava o jornal e inventava histórias pra gente... porque meu pai já ensinava: ‘Vamos ler o jornal?’ ... Inventava uma história para ele. Aquilo ele gravava. Aí, pegava o jornal e... ‘Quer ver, mãe? O carro caiu no rio, o rato morreu’... Depois ele passou a contar histórias assim da cabeça dele, entendeu? Sem jornal sem nada.

Não contei histórias pra essa aqui não, é que ela cresceu tão rápido...

Contava muitas histórias para meus filhos. Hoje conto histórias para minha nora, enquanto ela faz a comida. Histórias do passado. Ela ri. Coisas antigas. Ela gosta que eu fique conversando com ela. Antes eu contava para meus filhos muitas coisas, histórias de alma, assombradas. Minha mãe contava para os filhos.

Lá em casa, a gente conta Chapeuzinho Vermelho, seu lobo, de cabeça. A Vanessa também conta histórias pro garoto. Ele conta pra ela... Ele conta, ele grava as coisas. Um dia eu passei mal, almocei, botei a comida pra fora. Ele disse: ‘Eu vou cuidar de você. Vou contar o Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau’.

Observa-se que, na maioria dos casos, as histórias são contadas de cabeça e não lidas. De um modo ou de outro, já está havendo, com isso, a inserção do sujeito no mundo letrado. E isso parece acontecer, em parte, porque ler pode pressupor uma memória oral que nos precede.

Tfouni (1994:58) defende a tese de que, se levamos em conta essas questões sob a perspectiva sócio-histórica, mesmo “o discurso oral do analfabeto pode estar perpassado por características do discurso escrito”, daí a função-autor não ser prerrogativa apenas para os que aprendem a ler e a escrever.

A Rua

Na rua também se lê. Contudo, é preciso distinguirmos as leituras não ocasionais, dispersas no cotidiano, que se fazem em função da exploração de textos espalhados pela cidade, das leituras que são feitas com objetivos determinados e que são justamente as que nos interessam. Também aqui formaremos subgrupos de texto, de acordo com a sua finalidade.

a) Nas compras

Os itens mais lidos nas embalagens dos produtos são, a saber: data de validade; data de fabricação (principalmente se o produto estiver em promoção); o preço (há os que desconfiam da qualidade de produtos cujo preço seja muito barato); o que contém o produto (para saber se pode fazer mal, se é tóxico); receitas nos rótulos; se é compatível com outros produtos (no caso dos cosméticos); se vem escrito o modo de usar; o nome do fabricante. E houve até quem dissesse:

Não leio o conteúdo não. A gente, por exemplo, temos a lista básica. Então, já tendo aquela marca... Toda vez já compra aquela mesma marca.

Ler, neste caso, parece limitar-se a reconhecer os signos visualmente marcados, prescindindo, desse modo, quase que do conhecimento e das funções da escrita.

b) Leituras incidentais

Na condução, alguns lêem o que levam consigo mesmo; outros assumem que arriscam ler o que o companheiro de viagem está lendo. Há quem se aventure até a imaginar a profissão do outro a partir do que lê:

Achei que devia ser uma atriz, porque estava lendo um texto cheio de diálogos”.

Todos disseram gostar de ler *outdoor*:

Aprecio os que trazem imagens românticas, de famílias.

Uma chegou até ao ponto de afirmar que não perde os que mais a atraem:

Adoro, chego a ficar com a vista doendo. Não perco um. Quando não consigo ler tudo, espero passar outra vez por ele para completar a leitura”.

Acreditamos que esse fascínio revelado por esse portador de texto resulte também de que, como todo e qualquer texto, eles *pedem* interpretação. Isso sem contar que, segundo Nunes, “respondem a acontecimentos ritualizados da sociedade, a comemorações e a acontecimentos”, enfim, a nada do que se possa passar imune.

Quanto a leituras em bancas de jornal, é interessante observar que os ditos então em relação parafrástica uns com os outros, e a repetição parece reiterar certos sentidos que remetem a algo que se faz, evitando-se que os outros o percebam.

Dou uma olhadinha de bandinha;

Disfarço e procuro se aproximar para ver o noticiário em geral;

Não páro por iniciativa própria para ler manchetes na banca, Só se for próxima a um ponto de ônibus e eu já estiver ali esperando condução.

Gosto de roubar imagens, às vezes peço até pra ver.

Mas, a tentação sendo maior e falando mais alto, chega a suplantar o receio de *expor publicamente* essa *fraqueza*, levando alguns a praticarem “transgressões” (*roubar imagens*), com o propósito de se apropriar do objeto de desejo: a leitura.

Histórias de leitura

Nesse ponto da nossa reflexão e análise, gostaríamos de iniciar com uma frase de Orlandi (1984): *toda leitura tem sua história*. E, quando

se diz que a leitura tem sua história, supõe-se primeiramente que haja leituras previstas para um texto (ainda que saibamos que sempre novas leituras sejam possíveis e, nesse caso, diante de certa imprevisibilidade poderíamos, também junto com Orlandi, afirmar que *as leituras têm suas histórias*. Um mesmo texto pode ser lido diferentemente em épocas e por leitores diferentes – às vezes até pelo mesmo leitor em momentos diferentes de sua vida. Também pode-se dizer que certos textos, como, por exemplo os sagrados, que em certas situações ritualísticas carregam interpretações fechadas, circunscritas a poucos, por força das condições de irreversibilidade que os constituem, em circunstâncias dissociadas da religião, podem ser lidos como compilações de extremo valor literário.

Mas o que nos importa aqui é um outro acontecimento de caráter social, que Orlandi (1984) denomina de leitura de classe. Diz-nos ela que “há um modo de leitura que pode ser remetido às distinções de classes sociais: um modo de leitura da classe média, que é o estabelecido e o mais propagado (o dominante) pela escola”. Por oposição, forçosamente, haverá um ou mais outro(s) desqualificado(s), o(s) das classes populares.

Nesse caso, caberia apropriarmo-nos de outra frase de Orlandi (1983), na qual ela sustenta que *todo leitor tem sua história de leitura*. Esse conjunto de leituras é que iria, por um lado, configurar em parte a compreensibilidade, ou seja, a capacidade de leitura de cada leitor específico, e, por outro, vai compor a história de leitura de um texto em seu aspecto previsível.

Quanto aos nossos alunos e seus familiares, além do que já tomamos conhecimento na primeira parte deste capítulo, quais teriam sido as suas leituras já feitas? Vejamos, a seguir, alguns dos depoimentos que poderiam (ou não) nos esclarecer quanto a isso, após terem sido perguntados a respeito de livros que tenham lido e tenham, de alguma forma, marcado suas vidas.

Tem, eu tenho um que está até com minha amiga. Ah, meu Deus, eu não consigo lembrar o nome, não. Não tenho estante pra botar livros. Só tem o rack que não dá pra botar. Lá em casa é tudo em cima do guarda-roupa.

A Alessandra só tem livros de estudo (didáticos). Diz que se tivesse dinheiro compraria livros. Uma vez, ela ganhou um livro de histórias da professora no primário. Eu não releio nada e não me lembro de nenhum livro especial. Também não lembro de nenhum autor.

Tem livros de pesquisa que nós comparamos para ela, uma enciclopédia de onde ela tira as dúvidas. Depois que ela veio para cá, ela passou a pegar livros, entende? Na outra escola ela não tinha essa oportunidade de ter contato com livros, né? Porque ela é sozinha, distração dela é ver TV, que é também informativo, mas carece de uma melhor profundidade. Eu estou satisfeito devido ela levar esses livros em parte, porque eu gosto de ler um pouco e posso também acompanhar. Aproveito, porque é o tal negócio, a senhora pode ver que não tem biblioteca por aqui. Mas eu gostei quando ela passou a levar os livros, porque os textos são bons, são explicativos, bastante interessantes. Eu comentei com ela: Você procura ler o livro não apenas por ler, procura absorver, porque pode ter uma hora que a professora pergunta alguma coisa. Na minha época, eu me lembro... Os três Porquinhos e a... A Abelhinha, só que não me lembro...

Thiago vive levando livro quase toda semana para ler. Ele pega e... ‘Mãe, vem ver, vou te amostrar, você lê depois pra você ver como é legal’. Ela responde: ‘Então, de noite, tu me dá pra mim ler’. Eu li e, no outro dia, a gente conversou sobre o livro. Tudo ele passa para mim. Ele faz perguntas. Tem coisa que ele não entendeu e aí, ele vem perguntar. Ele gosta de comentar as leituras com o pai... às vezes quer fazer uma pesquisa. Aí fica ... tem uma caixa cheia de livro didático. Mas historinha não tem. De historinha não, só pra pesquisa.

Já ganhei livros, só que evangélicos. Não dei livros a ninguém, somente a meus filhos. Não me lembro de ter lido nada marcante, apesar de lembrar um título: O amor e as pedras, de Cony. Também li Polyanna Moça, mas não lembro o autor e, também, Rosa vegetal de sangue, acho que do Cony. Quando eu gosto de um texto, eu leio outras vezes, várias até. A cada leitura, sempre descubro algo diferente. É como se eu não tivesse lido aquele livro antes. Também gosto de copiar trechos de textos.

Leio por obrigação, para estudar. Eu faço o 2º grau à noite. José não gosta de ler, é muito preguiçoso. Ele já ganhou livros didáticos da madrinha, que é dona de escola lá no Norte. Fora

isso, só compro livro por indicação da escola. (...) Nunca dei livro de presente pro José, nem pra ninguém. Do que eu li até hoje, o que mais me marcou foram as notícias sobre a morte do Tancredo e do Leandro.

Refletindo sobre os pontos grifados nos depoimentos, percebemos que poderíamos dispô-los em três grupos, a saber: (i) das condições de produção que não favorecem a leitura; (ii) das (novas) condições que favorecem a leitura e (iii) do implemento das histórias de leitura.

Com relação ao primeiro item, é perceptível que as famílias sequer possuem um local apropriado para guardarem os livros. Quando não estão encaixotados, estão guardados em cima de armários, o que dificulta o acesso a eles. Tampouco compram livros para si ou para presentear alguém. O que é compreensível, dadas as condições financeiras em que vivem. Também digno de nota é que, a não ser a Bíblia, o único tipo de livro que circula nesse meio seja o didático. Tomar a iniciativa de comprar algum, só se por imposição ou em função da escola. Além disso, essa preocupação em possuir livros que *ensinem* e não apenas distraiam é a tônica e parece indicar a visão pragmática sobre leitura que campeia o imaginário dessas famílias.

No que se refere às novas condições materiais de produção da leitura, incluso os empréstimos de livros efetuados em sala ao longo do ano. A possibilidade de não só os alunos, mas de sua família, entrarem em contato com livros outros, que não os de *estudo*, permitiu que gestos outros de leitura começassem a ser empreendidos. É o que se percebe no depoimento espontâneo dado por um aluno, já na segunda metade do ano:

Quando eu gosto de um texto, eu leio outras vezes, várias até. A cada leitura sempre descubro algo diferente. É como se eu não tivesse lido aquele livro antes.

Ainda com relação à biblioteca de classe, é preciso reiterar que ela se prestou também a que os alunos se inscrevessem na construção de um saber discursivo, em uma memória de leituras que viesse contribuir para que seu dizer se tornasse possível e que retornasse sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do

dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 1999, p.31).

Confrontemos, pois, algumas declarações dadas na ocasião da entrevista com as que obtivemos após os seis primeiros meses de circulação constante de livros.

Disseram-nos os pais em abril: (i) “Leio por obrigação (...) o que mais me marcou foram as notícias da morte de Tancredo e de Leonardo”; (ii) “Tenho um (livro) que está com minha amiga... eu não consigo lembrar o nome”; (iii) “Eu não releio nada. Não me lembro de nenhum livro especial (...) de nenhum autor”; (iv) “Na minha época, eu me lembro... ‘Os três porquinhos’ e a ... ‘Abelhinha’”; (v) “Eu tinha um (livro) quando eu era criança (...) me esqueci do título... Ah! era ‘O Besouro’”; (vi) “Não me lembro de ter lido nada marcante”.

Percebe-se aqui que essas pessoas tiveram poucas experiências significativas com a leitura. As lembranças, quando eram possíveis, remetiam a títulos tipicamente infantis ou a fatos jornalísticos mais ou menos recentes.

No que tange especificamente aos alunos, uma pequena enquête foi realizada no meio do ano, para verificarmos de que modo o material lido fora ou não incorporado ao saber discursivo de cada um. Destaco três depoimentos, nos quais um aluno mencionou o título de nove dos livros que leu, mas lembrou-se apenas do nome de um autor; outro aluno mencionou o título de seis livros e fez um resumo daquele de que mais gostara. Quanto aos autores, ficaram no esquecimento. Ainda um outro aluno, curiosamente, procurou lembrar-se dos títulos dos livros, mas não dos autores, valendo-se de expediente curioso: apegou-se a um detalhe pertinente à obra como um todo ou mesmo à sua capa. Desse modo, relatou ter lido *o livro das galinhas*, *o livro que tem a vovó na frente*, *aquele que tem aqueles contos dentro* e *o livro da capa rosa*.

Se confrontarmos o que foi imediatamente exposto aqui com os depoimentos espontâneos dados pelos alunos já ao final do ano, poderemos observar algum progresso tanto quantitativo, quanto qualitativo. Percebemos que as histórias de leituras dos alunos e de seus familiares foram de algum modo afetadas pelo contato

facilitado com obras de qualidade, tais como a de autores do nível de Lígia Bojunga, Bartolomeu Queirós, Lobato, dentre outros. A esses livros, surpreendentemente acrescentaram-se outros tantos trazidos por inúmeros alunos, de casa. Podemos dizer que instaurávamos uma política de leitura, sim, a determinar o que se podia e devia ler naquelas circunstâncias. Contudo, a produção de sentidos em certas direções, a abertura de espaço para outros autores, títulos, que não os sugeridos por nós, de certa maneira deu oportunidade a que outros campos de questões co-ocorressem. A origem desses livros era variada: pertenciam a membros das famílias dos alunos; a maioria dos livros ainda não havia sido lida; muitos eram edições populares de grandes obras e, um caso especial, livros que um aluno ganha da filha da patroa de sua mãe.

Durante todo o primeiro semestre, deixei-os à vontade para lerem o que e como quisessem, se quisessem. Envolveram-se com empréstimos, trocas, acumulação do saber, ou seja, tudo o que Nunes (1998, p. 26) classifica como espaço econômico da leitura. De apenas um item abrimos mão: a ficha de leitura. A nossa “administração da leitura” visava tão somente ao simples contato com as obras e à leitura pelo simples prazer de ler ou de deixar de ler. Queríamos evitar, como nas palavras de Nunes (1998, p. 32) que eles passassem pela experiência de provarem que leram, para que a própria leitura não fosse silenciada e, assim, aderissem à leitura do outro sem um distanciamento crítico. Daí, não termos cobrado um *saber sobre*, atividade típica do espaço jurídico – o que julga, delibera, avalia. É bem verdade que conquistamos a adesão dos que já se encontravam predispostos à leitura, mas que, por falta de oportunidade, viam-se privados dela. Pretendíamos, desse modo, que fossem *construindo percursos de leitura*, redes de filiações históricas, enfim, que proporcionassem a si mesmos a chance da constituição historicizada de leitor.

Vemos nossa iniciativa de constituição dessa biblioteca em sala de modo positivo, desde que passamos a ouvir, sem que solicitássemos, comentários recorrentes como os que se seguem (anotados no diário de campo):

Não li todo (*Chapeuzinho Vermelho e outras histórias*, edição da Nova Fronteira), mas duas só, por causa do meu irmão de 9 anos que me pediu. Ele sempre me pede para ler antes de dormir. (aluna – 601)

Vou trazer o livro (*Tudo* – Arnaldo Antunes) na outra semana. Meu irmão está lendo e achando o livro o maior barato. (aluna – 601)

Demorei para trazer o livro (de poesias), porque minha mãe está lendo e copiando uns poemas. (aluna – 602)

Ainda não trouxe o livro (*Othelo*, edição da Dimensão), porque meus pais estão lendo. Eles viram o filme e não entenderam muito bem. Agora, lendo, eles querem ver se entendem melhor. (aluna – 602)

Minha mãe quis ler também (*O Abraço*), porque ficou curiosa pra saber o que que tinha de bom naquele livro que eu não largava. Ela até disse: ‘Nunca vi você assim agarrada com um livro’. Eu não consegui parar de ler o livro até acabar. Só depois que eu acabei é que eu fui pro baile. (aluna – 602)

Professora, tirei xerox e encadernei esse livro todinho. (*Cem poemas de amor* de Pablo Neruda). (aluna – 602)

Não pude trazer o livro (*Cânticos* – Cecília Meirelles), porque a minha mãe levou pra ler na condução, quando foi pro trabalho”. (aluna – 601)

Professora, o meu pai ‘tá lendo o livro. (*Uma carta para Deus*, da Miguilim). (aluna - 602)

A autora desse aí é a mesma do *Abraço*. (comentário de aluna – 602, ao ver a capa do livro que um colega escolheu: Seis vezes Lucas.)

Como é que pode, alguém juntar as palavras desse jeito pra fazer frases assim pra falar assim. Isso nunca passaria pela minha cabeça. É muito bonito”. (comentário feito por aluna – 601 sobre a maneira, que ela julga poética, como Bartolomeu Campos Queirós escreveu ‘*De não em não*’).

Meu pai leu (*De não em não*, de Bartolomeu C. Queirós) e gostou. Ele disse que uma história assim só podia ter sido escrita por ele. (Meio incrédula, achei que a aluna exagerava e, por isso, perguntei se o seu pai conhecia esse autor. A resposta não se fez esperar.). Claro, professora, da outra vez eu não levei o “*Indez*”? (aluna – 601)

Meu pai está adorando o livro de poesias” (*Tudos de Arnaldo Antunes*). Quando devolveu, transmitiu um recado do pai: “Meu pai mandou perguntar se a senhora tem outro livro desse autor.” (aluna - 601)

Meu padrasto disse pra mim não devolver já aquele livro (*Casa Grande e Senzala*, quadrinizado), porque ele está estudando nele (...) ele disse que está aprendendo uma porção de coisas. (aluna - 601)

Há situações em que os alunos nos fazem “encomendas” de outros livros de um mesmo autor ou de outros livros sobre um mesmo tema (drogas, aids) ou, ainda, sobre um mesmo gênero (poesia, quadrinhos). A mais recente solicitação foi a de um aluno (602), que me procurou, para propor, segundo suas palavras, “um negócio”: “D. Graça, meu primo me disse que o livro do Chico Buarque é muito bom. A senhora tem ele? Eu queria ler”. Perguntei-lhe o título, explicando-lhe que o autor tem várias obras, ao que ele me respondeu: “Ele disse que é o último. Se a senhora quiser, eu ajudo a senhora comprar”.

Se compararmos com os depoimentos iniciais, é interessante notar como o raio de abrangência das leituras se expandiu e acabou por atingir outras pessoas ligadas aos alunos, fora da Escola. Há famílias inteiras e até amigos envolvidos com as leituras dos livros levados pelos alunos. Há casos de releituras. Uma aluna (601) levou o mesmo livro em duas ocasiões diferentes, alegando ter adorado a história (*A aventura da escrita*, da Moderna); já um outro aluno (602) também releu *O cão dos Baskerville*. E já há casos de construções de percursos: (i) temáticos: a aluna acima mencionada (601) tem preferência por temas históricos, por isso já leu, dentre outras coisas: *Os Incas* da Melhoramentos, *A aventura da escrita*, *A carta de Caminha* e, agora, *Casa grande e senzala* em quadrinhos (ii) autorais: já é da preferência das alunas da 602 livros de *Bojunga*, que trata de temas fortes, segundo elas; (iii) de gênero, como os livros de poemas, sempre muito desejados, mesmo pelos meninos.

Obviamente, o projeto não é só sucesso. Há alunos refratários à leitura: alguns meninos da 602. Só consegui mobilizá-los quando adquirei

livros sobre sexualidade, aids e drogas. Houve até necessidade de lista de espera. Pelos literários, eles não se interessam.

Ao buscar conhecer as histórias de leitura, também desejava observar os funcionamentos discursivos que predominavam na comunidade. O que seu dizer reproduzia? Do que esse dizer se apropriava? Para o que seus enunciados apontavam? Por fim, reservamos um espaço especial para que revelassem sua própria concepção de leitura.

Concepções de leitura na perspectiva popular

Incentivados a nos falar sobre suas concepções de leitura, de um modo geral, após termos conversado sobre suas práticas, os entrevistados declararam, sem exceção, talvez sob a influência da nossa presença, que *a leitura é muito importante*, “um fim” a que todos devem alcançar.

Sem a leitura não somos nada, a pessoa fica tímida, não sabe o que está acontecendo, não sabe falar. É como se fosse um analfabeto.

A leitura é importante, no meu modo de ver. A partir da leitura, a criança passa a se expressar melhor até, não é? Porque, por exemplo, ela passa a ter mais oportunidade dela, sabendo, lendo mais, ela vai observar mais, entendeu?

A leitura é importante, porque lendo aprende a escrever.

Sem a leitura, não somos ninguém, ficamos na dependência dos outros. No trabalho é importante saber ler, pois recebem telegramas, cartas.

A leitura faz parte do trabalho, educação, se não souber ler faz coisas... erradas. Eu peço ao Vanderson para ler a Bíblia.

Confrontando as declarações acima, não nos detemos nos aspectos formais do texto, como sugere Orlandi (1999), isto é, não pretendemos tratá-las como meras ilustrações, mas como *memória*, lugar onde intervém a ideologia que interpela o indivíduo como sujeito. A análise ocupa-se, pois, da *materialidade* do texto (o *como se diz*; a *quem diz*; *em que circunstâncias* o faz). Dessa forma, pretendemos observar

como o discurso se textualiza. “Que vestígios são deixados no fio do discurso” (SERRANI, 1997) em se tratando de formações imaginárias.

Todas as declarações dadas, por exemplo, são unânimes, quanto a se considerar a importância da leitura, marcadas pela recorrência da seqüência lingüística: “A leitura é importante”. Segundo Serrani (1997, p. 118), “a mera repetição já significa diferentemente, pois introduz uma modificação no processo discursivo. Quando digo duas vezes a mesma coisa (...) são dois acontecimentos diferentes”. Daí que a propalada importância que eles atribuem à leitura pode estar relacionada a não homogêneos modos de lidar com ela. Orlandi (1990, p.142) diz que “ao movimentarem-se, os sentidos não retornam apenas, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas; eles se projetam em novos sentidos”.

Percebemos – independentemente de, para eles, *a leitura ser importante*, ser verdade, ou não – que sua fala é afetada pelo que Pêcheux denomina formações imaginárias. Melhor dizendo, diante de uma autoridade (o professor), seria difícil não assumir ou mesmo desnaturalizar um dito que praticamente se tornou um clichê, ancorado, inclusive, por campanhas institucionais. Logo, as respostas, é bom lembrar, *podem ter sido* influenciadas pelos mecanismos de antecipação (PÊCHEUX, 1977), um processo sobre o qual se funda a estratégia discursiva que é de natureza argumentativa.

Contudo, quando têm de justificar o(s) motivo(s) de tanta importância, sentidos outros, advindos de uma formação discursiva que não era necessariamente a dominante – mas que dela procuravam se aproximar – irrompem no discurso. Nesse momento, passamos da superfície lingüística para o processo discursivo. E, como diz Orlandi (1999), isso resulta em mostrar o trabalho da ideologia. Relacionando os diferentes processos de significação que acontecem no texto, como um todo, percebemos a heterogeneidade que o marca e a determinação histórica desses sujeitos os leva a ocuparem um lugar desvalorizado econômica e culturalmente falando.

Não é por acaso que, ao se apresentar, a avó de um dos alunos tenha dito de antemão, como que se desculando:

A senhora não repare, desculpe esse meu jeito de falar paraíba. É que eu nasci no Recife e falo errado assim... com esse sotaque. Eu sou a avó do Vanderson, mas ele me chama de mãe, porque sou eu que crio ele.

A fala dessa senhora, como se pode constatar, aponta para um dos maiores desejos dessas pessoas: *a linguagem*. Não é à toa, pois, que a ela afigura-se evidente que *fala errado* e, por isso, é preciso mudar. A leitura seria de grande valia, lhe parece. Contudo, o valor dessa atividade varia de acordo com as posições do sujeito. A fala exemplifica, da parte dela, a idéia de que fala de um lugar social desprestigiado, que constitui um dizer, errado em sua concepção. Isto é, o falante sabe que sabe a sua língua, só que, segundo Orlandi (1987), nem sempre tem o conhecimento do valor do seu dizer: o que diz (ou compreende) tem relação com esse lugar, com as condições de produção do seu discurso, com a dinâmica da interação que estabelece com o outro. Daí, Mariani (1990:34) afirmar que é preciso “desfazer o intrincado jogo de imagens que leva os sujeitos (usuários) da linguagem a estigmatizarem seu próprio modo de expressão e, conseqüentemente, o lugar social que ocupam. Um combate ao medo e ao silêncio.”

Observamos, também, que não há apenas uma, mas várias formações discursivas co-ocorrentes, as quais se organizam em torno de um enunciado de uma Formação Discursiva a ser explicitada, nomeada, que se sobressai e que procuramos “traduzir” através das relações parafráticas assim estabelecidas:

NÃO LER => SER ANALFABETO => NÃO SABER FALAR => NÃO SER ALGUÉM

Refletindo sobre essa seqüência e cotejando-a com um possível não-dito, que permanece e pode ser atualizado, concluímos que poderíamos fazê-la passar a:

LER => SER ALFABETIZADO => SABER FALAR => SER ALGUÉM

Mas, para ser alguém, o ser apenas alfabetizado bastaria, em um mundo como o de hoje, centrado na escrita, sim, mas cada vez mais

tecnologicamente sofisticado? Chegar até o fim do processo requer letramento(s), como já comentamos, sem esquecermos que não alfabetizado não se confunde com iletrado, na perspectiva que assumimos, isto é, numa perspectiva não etnográfica.

Segundo, pois, a lógica desse enunciado, quem não lê, não é ninguém. De fato, estaríamos sendo demagogos se não reconhecêssemos a importância da leitura. O problema, no caso exposto, é pensar que se possa *não ser alguém*, uma vez que, queiramos ou não, produzimos sentidos, somos sujeitos e não simples indivíduos, se “no lugar que ocupamos há vestígios da relação entre a formação discursiva e a formação ideológica” (SERRANI, 1997, p.121)

A leitura tem sido, historicamente, um privilégio dos mais favorecidos e sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais”.

Contudo, essa conquista vem sendo acompanhada por mecanismos de sonogação e de distribuição seletiva do conhecimento. O acesso à escrita e à leitura pelas classes mais desfavorecidas vem significando apenas, e quando muito, a aquisição de uma habilidade mecânica de codificação/decodificação, como base em textos veiculadores de valores que lhes são estranhos (SOARES, 1988, p.25).

Para essas pessoas, a leitura se apresenta como mera necessidade pragmática, funcional e instrutiva. A leitura é vista como instrumento de trabalho e sobrevivência. Por meio dela, se pode *fazer e saber* (para poder fazer). Isso nos leva à seguinte indagação: caso essa mesma pesquisa tivesse sido realizada em algum colégio que atendesse alunos oriundos de famílias mais abastadas, o resultado seria outro? As classes dominantes associariam a leitura, principalmente, ao lazer, à fruição, a formas de participação social, ampliação de horizontes, bem mais amplos do que o dos nossos alunos da rede pública? Cremos que determinantes sociais de classe atuem nas condições de produção da leitura e também nas condições de ensino da leitura.

A barreira ao acesso à leitura seria de tal monta, que se materializaria não só por mecanismos de distribuição seletiva de leituras. Enfim, ao povo permitir-se-ia que aprendesse a ler, mas não se lhe permitiria que se tornasse leitor (SOARES, 1988). Esta, na verdade, pode ser mais uma das imagens que se constroem historicamente e se projetam nos leitores. Poderíamos acrescentar uma outra também bastante difundida: a de que *brasileiro não gosta de ler*. Mas por que não lê? Não gosta? Ou será que lê? Ou o acesso às publicações de um modo geral é muito restrita, tanto em termos de acesso quanto, e principalmente, de custo? Ou será que, a despeito de todos esses entraves, ele lê?

Há duas outras considerações a fazer, na intenção de desnaturalizarmos as afirmações. A primeira refere-se à possibilidade de sempre poder haver falhas no ritual da leitura, como bem lembra Orlandi (1988, p.95), quando afirma que “os sentidos são aqueles que a gente consegue produzir no confronto do poder de diferentes falas”. Aproximando essa idéia do alvo de nossa pesquisa, nas condições de produção específicas que estabelecemos, isso parece levar-nos a reconhecer que a leitura deste ou daquele texto, veiculado por este ou aquele outro tipo de publicação não são determinantes para que o leitor pense ou aja de determinada maneira. Na verdade, o que vai determinar a prática do leitor é a sua própria história, o que, segundo Orlandi (1988, p. 97), não é verificável empiricamente, mas “produzido por um conjunto de relações de sentidos e de forças, de mecanismos que funcionam até de forma dispersa, caótica. Os significados não caminham em linha reta. Eles saem da linha, se é que se pode dizer que tenham uma.”

A segunda razão é a que emergiu da observação da nossa própria experiência em sala. Quando demos oportunidade de os alunos entrarem em contato com obras várias, parte das pessoas que convivem com eles se envolveram com as leituras, aparentemente de modo surpreendente. Dizemos *aparentemente*, porque assumimos a carga de preconceitos e estereótipos com que julgávamos essas pessoas. Eles

lêem, desde que lhes seja dada oportunidade. Lêem, tecem comentários entre si, dialogam com a obra e conosco, tendo os filhos como mediadores.

Por fim, não bastassem tantos atributos, a leitura parece também ter um cunho *moralizante*, *medicinal* e, até, *preventivo*:

Se não souber ler faz coisas... erradas. eu sempre peço ao Vanderson para ler a Bíblia.

A leitura é uma boa terapia.

Quanto a esta última declaração, percebemos nela um alerta? Ao ser comparada a leitura com um remédio (para quais males?), é possível que devamos tomar precauções quanto a uma possível dosagem em excesso, pois os benefícios converter-se-iam em efeitos colaterais indesejáveis. É o que parece temer um dos responsáveis:

Thiago adora ler. É demais. Se deixar é o dia todo. Ele está emagrecendo muito, acho que é a escola. Ele lê, parece um velho, a gente chama ele de velho lá em casa. Olha, ele é igual a um velho! O pessoal diz: 'Deixa!'. Mas ele fica igual a um velho.

Contraditoriamente, uma das entrevistadas que mais importância parece dar à leitura, reage a toda e qualquer uma que não seja “de estudo” ou bíblica. Sua preocupação com a orientação moral e com o desempenho nos estudos do neto, evidenciou-se todo o tempo em que nos concedeu a entrevista.

Se ele fica assim mais despercebido (lendo livros de histórias ou revistas que ele leva da nossa biblioteca), fica assim... ‘Olha, rapaz, você cuida de estudar mais um pouco, porque se você não estudar, você não vai aprender nada.

Observa-se que a leitura, quando não a de natureza religiosa, só seria admitida como algo próprio da escola, desvinculada do cotidiano. Tudo o que não redundasse em aprendizado deveria ser descartado

Diante do que foi exposto até aqui, predispostos, portanto, a ouvir sentidos estranhos aos nossos, optamos por abrir espaços para práticas discursivas que não somente as nossas. Seria essa uma maneira para que eles não se vejam, a repetir sentidos que não sejam os seus? Mas do que vale, então, repetir o que já se sabe, já se

faz, já se conhece? Ao buscarmos mudanças, não estaríamos alimentando a estagnação?

Aceitar diferenças não implica, de forma alguma, em imobilismos da nossa parte, o que contraria os próprios objetivos da ação educativa. comprometida com a *transformabilidade* do ser humano. A intervenção, nesse caso, deve se dar de forma deliberada, intencional, sim. Kohl (1997, p.59) sugere-nos estar cientes de que “são mecanismos de aprendizado que movimentam o desenvolvimento; este não acontece espontaneamente ou movido por algum tipo de força endógena, mas é promovido de fora para dentro, sendo fundamental a atuação de outros sujeitos”, aqui, no caso, nós, professores.

Cabe-nos e à instituição que representamos, fundamental na sociedade letrada, a intervenção no modo escolarizado, científico, para operarmos transformações nos indivíduos, em determinada direção. Só que não podemos perder de vista o lugar social de origem ocupado pelo aluno, seus modos diferenciados de acesso a produtos culturais, para que não se distanciem, entre si, os objetivos da escola e aquilo a que ele aspira, ainda que não se tenha dado conta dessa possibilidade.

Transformação aqui não se relaciona com a idéia simplista de que seja preciso apossar-se do conhecimento da classe dominante. Orlandi (1988, p.36) observa que “o acesso ao instrumento em si não basta para que se mudem as relações sociais, mas *o modo* [grifo nosso] de sua apropriação”. Não se busca, por isso, a aderência ao conhecimento tido como legítimo – o que na verdade manteria a sociedade nas condições injustas atuais – mas validar diferenciadas formas de saber.

Conseqüentemente, o que se propõe é uma forma não homogênea de leitura. Não basta ler como a classe dominante lê, *tão somente*. Para isso, reafirmamos, se faz necessário abrir mão das imagens fictícias de leitor e de leitura, construídas e levar em conta a orientação de letramento da comunidade atendida, as diferentes formas de linguagem, com que ela convive no seu dia-a-dia, cujo levantamento aqui fizemos, e que constituem seu universo simbólico, fazendo-as articularem-se.

A modificação das condições de produção de leitura de nosso aluno traria em si, nesses termos, a idéia de que se pode ser *autor da própria leitura*. À medida que entendermos que o texto não preexiste a sua leitura, mas, sim, é uma construção ativa, poderíamos considerar a possibilidade, junto com Bella Josej (*apud* SOARES, 1988, p.26) de que “cada leitura é uma nova escrita de um texto. O ato da criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor.”

REFERÊNCIAS

- KOHL DE OLIVEIRA, M. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: GROPPA AQUINO, J (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus Editorial, 1997. p. 45-61.
- KLEIMAN, Angela. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 267-302.
- _____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A negação no discurso político eleitoral: impossibilidade e inaceitabilidade. In INDURSKY, F.; FERREIRA, Maria Cristina L. (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 1999. p. 122-130
- MARIANI, Bethania S. C. Análise do Discurso e pedagogia do português como língua materna: a questão dos lugares sociais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: n. 16, p. 29-38, jul/dez. 1990.
- _____. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico – a Revolução de 30. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, Maria Cristina L. (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 1999. p. 102-121.
- NUNES, José Horta. Janelas da cidade: outdoors e efeitos de sentido. *Escritos*, Campinas, SP, n. 2, p. 13-25, [1998?].
- ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho do simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *A leitura e os leitores*. São Paulo, SP: Pontes, 1998.
- _____. Nem escritor, nem sujeito: autor. *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre, RS, n. 9, p. 13-17, 1987.
- _____. A produção da leitura e suas condições. *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre, RS, n. 4, p. 20-25, 1983.
- _____. *Terra à vista!:* discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo, SP: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução às obras de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed da Unicamp, 1977.
- REGO, Lúcia L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo, SP: FTD, 1988.
- SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.
- SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, SP: Ática, 1988.
- _____. É preciso formar professores que ensinem o aluno a aprender a aprender. *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre, RS, n. 11, p. 31-33, nov. 1999/jan. 2000.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

TERZI, Sylvia B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes; 1995.

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

_____. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, SP, n. 26, p. 49-62, jun/1994.

Recebido em 18.05.03

Aprovado em 12.06.04

ITINERÁRIOS DE LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

Verbena Maria Rocha Cordeiro *

RESUMO

Este artigo apresenta, em um primeiro momento, algumas considerações sobre a função da leitura na formação de uma sociedade leitora, destacando as suas diferentes manifestações no cenário político-cultural brasileiro e, em especial, os desafios para a escola e o professor. Em um segundo momento, focaliza a concepção interacionista de leitura, destacando a presença do leitor em sua relação dialógica com o texto, levantando questões que estimulem os professores a repensar os itinerários de leitura no espaço escolar, chamando a atenção, em especial, para a importância da leitura dos textos literários.

Palavras-chave: Formação – Leitura – Leitor – Textos literários

ABSTRACT

READING ROUTES IN THE CLASSROOM

First, this article presents some considerations about the function of reading in the formation of a reading society, pointing out its different expressions within the Brazilian political and cultural scenario, and, in particular, the challenges it puts out to schools and teachers. Secondly, it focuses on the interactive conception of reading, stressing the presence of the reader in his dialogical relation with the text, raising questions that stimulate teachers to reconsider the reading programs adopted in schools, and calling attention, especially, to the importance of the reading of literary texts.

Keywords: Education – Reading – Reader – Literary texts

A natureza inquieta e inquisitiva do homem, talvez, se constitua na forma mais vigorosa de indagar sobre sua própria trajetória no mundo, marcada por mistérios, desafios, grandezas, mas, sobretudo – pelo menos para uma grande parcela da população – por misérias, dores e humilhações, advindas das desigualdades sociais que esgarçam e fragilizam sua identidade. Perder essa capacidade de se indignar e de se

insurgir contra a desordem e a iniquidade social é perder o que o homem tem de mais precioso: o direito de ler a si, o outro e o seu entorno.¹

São muitos os caminhos que se abrem aos indivíduos na procura incessante de um lugar, senão paradisíaco, ao menos, digno e humano. Essa corrida milenar por um bem estar social e afetivo alimenta a utopia de grandes homens – Platão, Tomás Morus, Campanella, Rousseau,

* Doutora em Teoria da literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Alameda Carrara, 258, apt. 402, Pituba – 41830.590 Salvador-Bahia. E-mail: vmrocha@uol.com.br

¹ Este artigo retoma a palestra conferida no Seminário sobre Alfabetização, promovido pela SEC/BAHIA-SUPEN, em agosto de 2003, e outras discussões que subsidiaram a consultoria para o projeto *Tecendo Leituras*/SEC/Bahia-SUPEN, 2003.

Max, Engels, dentre tantos – mas, a despeito de suas idéias e sensibilidades terem deixado rastros em nossa memória, há muito ainda a se construir para que a sociedade repouse sobre a ordem, a justiça e a paz.

Adentramos o limiar do século XXI. Há, sem dúvida, grandes e inumeráveis conquistas. O novo século avança com novas tecnologias em quase todos os campos do conhecimento, mas continua lento, moroso, desinteressado, quiçá, nos limites que segregam os homens em guetos ou segmentos marginalizados.

Nesse cenário contraditório, o debate sobre a formação de uma sociedade leitora se reacende, mobilizando pesquisadores, professores, políticos e grupos sociais que, direta ou indiretamente, estão enredados com a formulação de políticas de leitura ou com as práticas culturais que modelam o destino do país. Pensar no itinerário de milhares de crianças, jovens e adultos, que não foram sequer tocados ou seduzidos pelas narrativas, pela poesia, por fadas e bruxas, heróis e vilões que habitam o imaginário da humanidade, é o grande desafio.

O século XXI pode ser o limite para se suportar tal condição, sob pena do aniquilamento de todas as reservas da tolerância humana. Os movimentos em prol da leitura foram muitos e, até mesmo, significativos nas duas últimas décadas do século passado, com desdobramentos produtivos no espaço escolar e em comunidades mais marginalizadas, mas ainda insuficientes para dar conta desse vazio secular. Lembremos, com Regina Zilberman e Marisa Lajolo, que o Brasil se tornara independente com uma população analfabeta e sem leitores e, ainda na República, parece não estar “muito diferente do modo como iniciara, ainda sem livros e sem leitores”. (1999, p. 156).

Talvez tais considerações ressoem para alguns leitores como bastante óbvias. No entanto, dados de pesquisas recentes podem suscitar outros debates, a exemplo do artigo *Os números da cultura* de Márcia Abreu (2003), no qual a autora põe em questão o fato de uma parcela significativa de brasileiros não ser considerada *leitora*², por não se enquadrar dentro do paradigma do leitor de tradição erudita.

Vale lembrar os dados da Unesco³ que produziram, seguramente, à época, uma certa perplexidade da sociedade diante de um quadro de quase absoluta carência de leitura no cotidiano dos brasileiros. Essas estatísticas, no entanto, devem ser lidas com uma certa cautela, devendo-se levar em conta outras modalidades de práticas leitoras, comumente marginalizadas pela sociedade letrada. Vista por essa ótica, a discussão pode tomar outra direção, rompendo-se, assim, com a dicotomia entre *ser ou não ser leitor*, tão nociva à construção de suas identidades. Mas essa é uma outra discussão que, embora atual e instigante, não cabe nos limites deste artigo.

As respostas a tantas inquietações apontam caminhos e caminhos. Se, por um lado, trilhamos pela via da culpa, acusando as instituições públicas pelas conseqüências nefastas à formação do leitor, por outro, corre-se o risco de se ficar paralisado nessa queixa, perdendo a oportunidade de se aprofundar nas razões históricas pelas quais fomos, de uma certa forma, cúmplices dessa situação. Esse é o desafio e, simultaneamente, o acerto de contas com a nossa própria trajetória como indivíduo e cidadão.

Os programas institucionais de leitura⁴, a exemplo do *Pró-leitura*, do *Proler*, do *Leia Brasil*, da *Rede de Leitura - Bahia*, do *Diverso e Prosa* e do *Saveiro Literário*, dentre outros, devem ser compreendidos como iniciativas de alcance limitado, se não se constituem em políticas permanentes e de largo alcance.

Diria, assumindo todos os riscos, que, se a sociedade não se alinhar em uma grande parce-

² Dentro de outra perspectiva igualmente instigante, vide O Brasil pode ser um país de leitores? de Felipe Lindoso, recentemente publicado pela Summus.

³ Vide resultados de estudo da UNESCO que foram publicados em dois jornais: O Estado de São Paulo, no artigo de Souza (2002); e no Correio Braziliense (01.07.03 – NOTA baixa em Alfabetização).

⁴ Programas de âmbito nacional: PRÓ-LEITURA na Formação do Educador - MEC/Embaixada Francesa/Secretarias da Educação e Universidades; PROLER – Ministério da Cultura/Fundação Biblioteca Nacional; Leia Brasil – Petrobrás. Programas de âmbito estadual (Bahia): Rede de Leitura – Bahia, parcerias entre universidades públicas e outras instituições públicas e privadas, ONGs e comunidades; Diverso e Prosa – Fundação Cultural do Estado da Bahia; Saveiro literário – Fundação Cultural do Estado da Bahia, com o patrocínio da Petrobrás.

ria para reverter esse quadro desolador, qualquer programa de leitura arrisca-se a ficar à deriva, seduzido pelo canto das sereias, tal como o errante Ulisses⁵ em sua viagem tortuosa e infatigável de retorno ao lar. Será que ainda permanecemos fiéis ao périplo de Ulisses, que, para encontrar o caminho de volta para a casa, vagueia a ermo, e só a descida ao Inferno lhe restitui sua identidade? Será?

Se os itinerários de leitura dos professores e dos alunos têm percorrido tortuosos percursos, porquanto se expressam em campanhas pontuais, ruidosas e alardeadas pela mídia, isso significa considerar como urgentíssima a revisão dos programas e das práticas nesse campo.

Ser leitor significa ter tido, ao longo da vida, oportunidades de práticas leitoras, capazes de desenvolver hábitos e gosto pela leitura, além de condições materiais de acesso aos livros. Qual o impacto desse quadro para o segmento marginalizado e excluído, inclusive, de sua própria cultura e práticas de leituras? Em que medida essas práticas são portadoras de sentido e de conhecimentos irrefutáveis?

Feitas essas primeiras considerações, pretendo pontuar alguns aspectos que me parecem fundamentais à compreensão do papel do professor como formador de leitores. Repensar a própria concepção de leitura e seus desdobramentos em práticas que revelem a sua dimensão interativa é o ponto de partida.

A concepção de leitura, sobre a qual este artigo se apóia, inscreve-se no processo de interação entre texto e leitor. O texto só tem sentido quando entra em cena a figura do leitor, não importa quando foi produzido. O leitor retira o texto da clandestinidade, ao estabelecer com ele um diálogo que revivifica e atualiza seu sentido, até então encoberto pela ausência do leitor.

A leitura, portanto, se modela pela compreensão do texto escrito, em sua relação dialógica com a do leitor. De um lado, a presença do texto, em sua materialidade lingüística e sua riqueza de tipos e pluralidade de gêneros textuais, e, de outro, o leitor, figura que já se constitui no ato de sua produção – seja o leitor implícito, de Wolfgang Iser, ou o leitor modelo, de Umberto Eco⁶ – e se concretiza ao dar sentido e voz ao

texto, atualizando-o. Assim, o texto só se efetiva pelo ato da leitura.

Nesse processo de construção de sentido, o leitor imprime um ritmo e uma forma a sua leitura em função de sua competência lingüística, seu conhecimento prévio de mundo e de outros textos. Tal bagagem cultural lhe permite fazer previsões e levantar hipóteses sobre o texto, ativando sua estrutura cognitiva e sua imaginação para confirmar ou refutar as inferências que foram sendo processadas ao longo da leitura. Assim, as previsões e as hipóteses são recursos presentes na relação dialógica entre texto e leitor.

Em geral, os livros didáticos⁷ trazem textos fragmentados, seguidos de questionários, cujas respostas, previamente dadas e reiteradas pelo professor, limitam-se à superfície do texto, inviabilizando o potencial dos sentidos proporcionados pelo texto. Seus silêncios e vazios não são preenchidos pelo leitor e suas “verdades” sequer questionadas. Essa tem sido a regra.

Romper com essas práticas de leitura não implica apenas em uma apropriação de novos métodos ou de novas técnicas. Isso requer uma concepção de linguagem e de leitura que considere o conhecimento trazido pelo texto e o conhecimento do leitor como duas instâncias que interagem e se complementam, para que a leitura se constitua em um processo de produção de sentidos que só se revela no movimento de idas e vindas entre texto e leitor. Para tanto, cabe ao professor, adverte Izabel Solé (1998, p. 70), “construir estratégias de leituras que permitam ao leitor controlar seu próprio processo de compreensão”. Estas operam como recursos facilitadores, na medida em que pressupõem a definição de objetivos, o planejamento de ações e a avaliação de seus resultados, garantindo ao leitor outras possibilidades que facilitem o ato de ler.

⁵ Herói do poema épico “A Odisséia”, de Homero, poeta da Antigüidade grega.

⁶ Leitor implícito e leitor modelo incluem-se entre as muitas categorias de leitor (WOLFGANG, 1996; ECO, 1986).

⁷ Sobre o uso inadequado de textos literários no espaço escolar, vide Soares (1999); Pinheiro (2002); Brandão; Martins (2003) e Cafiero; Corrêa (2003).

Trabalhar com a leitura é uma tarefa complexa, exigindo do professor-leitor várias entradas: do inventário das histórias pessoais e sociais de leitura de seus alunos, passando por concepção, objetivos, planejamento, seleção de textos e estratégias, à implementação de práticas de leitura imprescindíveis à formação cultural, política e afetiva do sujeito-leitor.

Nesse sentido, busca-se desenvolver, paralelamente à pluralidade de práticas culturais inscritas no cotidiano, o gosto e a sensibilidade por obras da literatura clássica e da contemporaneidade. Ítalo Calvino (1993), em seu célebre livro *Por que ler os clássicos*, incita o leitor a refletir sobre o prazer que essa leitura oferece. Esse universo cultural constitui o imaginário da humanidade, alimentando desejos e expectativas as mais profundas, como o de adentrar os mistérios da complexidade humana. Ele diz:

... são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual. (CALVINO, 1993, p.10-11).

... os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos (CALVINO, 1993, p. 16).

Para bem usufruir a leitura dos clássicos, é preciso saber alternar essa leitura com as da atualidade, assinala Calvino. Tal assertiva deve instigar o debate sobre a leitura literária *marginalizada*, considerando-a como igualmente significativa para aqueles que a elegem em suas histórias de leitura.

A leitura dos clássicos, particularmente para os mais jovens, requer um outro cuidado, recomenda Calvino (1993). Ler, na juventude, é um prazer extremamente diferente do de ler na idade madura. Os jovens assumem a leitura como mais uma experiência, entre tantas. Sua impaciência, sua distração e sua inexperiência de vida podem não parecer, à primeira vista, propiciatórias a leituras tão fecundas como na idade adulta, mas trazem belas surpresas, pois funcionam como uma semente para as suas experiências futuras, mesmo que fiquem guardadas nos desvãos da memória.

Quem não guarda na memória livros inesquecíveis, que atire a primeira pedra!

Ana Maria Machado⁸, inspirada em Calvino (1993) e em Harold Bloom (2001), retoma esse tema, no seu mais recente livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002), ressaltando o significado afetivo que a leitura representa para os jovens quando buscam a grande tradição literária para melhor conhecer “as histórias empolgantes de que somos feitos” (2002, p. 12). Ao recuperar a história de leitura de alguns escritores e pensadores, como Carlos Drummond de Andrade, com *Robinson Crusoe*, Clarice Lispector, com *Felicidade Clandestina*, e George Steiner, com o *Antigo Testamento*, assinala o quanto eles, lendo e dialogando com os seus clássicos preferidos, desde a infância ou a adolescência, constituíram-se nas pessoas sensíveis que são.

Trabalhar nessa perspectiva da inclusão é abarcar todas as contradições contidas nas diferentes expressões culturais de um povo. Esse é o palco da contemporaneidade: de um lado, a cultura eletrônica, com a entrada de novos suportes, a expansão de novos gêneros textuais e as novas formas de comunicação; e de outro, a cultura do livro, sobrevivendo e se sustentando, porquanto o livro, sobretudo, as grandes narrativas, se oferece ao leitor como fonte de histórias fascinantes e desafiadoras.

A leitura hoje não é a mesma de séculos passados. As razões para ler se ampliam e os gêneros textuais e os suportes de leitura se multiplicam e se diversificam (MARCUSCHI, 2002). Lê-se para se obter informações, seguir instruções, aprender ou ressignificar conteúdos, navegar na Internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, escapar à realidade, ou por prazer estético, dentre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico-cultural.

Esses eventos exigem uma especial atenção dos formadores, dos mediadores e dos professo-

⁸ Escritora premiada, em 2000, com a medalha Hans Christian Anderson e recém empossada na Academia Brasileira de Letras.

res: qualquer atividade de leitura deve ter clara a concepção de leitura; deve ser de qualidade e bem planejada; deve levar em conta a seleção dos textos, adequando-os aos interesses de cada segmento de leitor; deve contemplar textos que ampliem os seus horizontes de expectativas; deve prever diferentes estratégias de acesso à leitura face às diferentes tipologias e gêneros textuais; deve ser da responsabilidade de todo professor; deve ser experimentada gradativamente; deve considerar a figura do leitor como parceiro e cúmplice do texto, respeitando seu ritmo, sua história de leitura e o impacto dessas práticas na formação de novos leitores e no estímulo aos já iniciados.

O ato de leitura, também base do conhecimento para qualquer cidadão, pressupõe a presença do leitor que interage com o texto escrito a partir dos objetivos que balizam o ato de ler. Assim, de um mesmo texto – um romance ou um poema – podem ser apreendidos conteúdos os mais diversos. Isso, a depender do objetivo do leitor, pode assumir diferentes significações. Um professor da área de literatura, por exemplo, pode ler tanto na perspectiva de extrair de sua leitura um conhecimento que o permita analisar a obra lida de um ponto de vista da Teoria da Literatura ou essa mesma obra pode ser lida com o objetivo apenas de gozar a sua beleza estética.

Por outro lado, esse mesmo leitor pode ler uma bula de um remédio para obter maiores informações sobre as suas possíveis contra-indicações; enquanto, se realizada por um médico ou farmacêutico, a leitura desse texto toma outro sentido se o seu objetivo é verificar a pertinência das instruções. O cotidiano escolar é rico em situações que ilustram bem a importância dos objetivos no ato da leitura.

O professor, assim, deve ter claro, ao planejar suas aulas de leitura, os diferentes objetivos, produzindo diferentes modos de leituras. Isso significa dizer que cada objetivo requer um olhar específico que se ajusta aos interesses do leitor e às demandas presentes no seu tempo⁹. Trabalhar com a leitura supõe acessar todas as possibilidades de situações comunicativas presentes, dentro e fora do espaço escolar.

Trago agora um outro aspecto igualmente polêmico e que me parece essencial mencionar: o ensino da leitura restrito apenas ao professor de português. Os demais professores, de todas as áreas, têm a mesma, a mesmíssima responsabilidade. A aprendizagem de geografia, história, matemática, dentre outros campos de conhecimento que integram o currículo, tem na leitura sua base de sustentação. Isso não significa descuidar da especificidade inerente a cada área de conhecimento, marcada por um conjunto de habilidades que lhe são próprias.

A leitura, no espaço escolar, remete ainda a uma outra discussão, tema que vem produzindo muito ruído entre os profissionais da área: a leitura literária. Em geral, a sociedade tem assumido um preconceito em relação a esse tipo de leitura, questão recentemente analisada por Graça Paulino (1999). Contrapondo-se aos textos informativos, argumenta essa autora, a leitura literária seria aquela que apenas conduziria ao sonho. O equívoco dessa compreensão estaria em supor que os textos científicos teriam um peso mais denso por melhor atender à perspectiva focada nos conteúdos, respondendo prontamente às demandas de uma sociedade centrada na informação ágil e utilitária.

A escola, por seu turno, estimula essa dualidade, cindindo a leitura entre o mundo da literatura, como o espaço da fantasia e da ludicidade, e o da informação, enquanto lugar privilegiado do conhecimento. Resta-nos perguntar: em que medida os livros didáticos, efetivamente, são confiáveis como portadores de conhecimento, sem se falar em seus conteúdos ideológicos? A escola, comumente, não transgride, opta pela cisão, valorizando o uso do livro didático, como aquele que guarda a chave do conhecimento, e o literário, como recurso secundário, experimentado em ocasiões episódicas.

Não pretendo, com isso, concordando com a posição de Paulino (1999), desqualificar o lugar do conhecimento, mas tão somente chamar a atenção para uma atitude mais reflexiva por parte da escola que teima em aprisionar o

⁹ Vejam o *boom* de novos suportes tecnológicas, como a Internet, que permite a entrada de novos gêneros textuais.

processo de construção de conhecimento em textos portadores de conteúdos definidos pelo currículo escolar. Não quero, com isso, dizer que o currículo não cumpra sua função ordenadora do conhecimento no âmbito escolar, mas pontuar que a literatura tem uma função tão fundadora quanto os demais textos. A questão é que, ao ser desfocada, a literatura termina por causar aos leitores desprazer ou aversão, na medida em que se lhe atribui o peso de uma interpretação meramente escolar. É como percorrer um caminho às avessas.

Recorro a Magda Soares (1999, p.22) para trazer mais um argumento que ajude o leitor a refletir sobre essa polêmica: escolarizar a literatura “é inevitável”. O que está em jogo e em risco é o seu “uso inadequado”, pondera Soares. A literatura, em geral, é usada como pretexto para ensinar gramática, para debates sobre temas da atualidade ou de valores morais. A literatura esvazia-se de sua função mais inventiva que é a capacidade de desvelar saberes e verdades inquestionáveis, de entrever a riqueza de seus efeitos poéticos, a imensidão de valores existenciais que se abrem ao diálogo com o leitor. Essa é, sem dúvida, uma contribuição inestimável dessa autora para enriquecer ou, mesmo, polemizar esse campo.

Assim, por uma razão simplesmente imbatível, os textos literários provocam uma leitura bem mais complexa, ao reunir, a um só tempo, sensibilidade e “razão” (PAULINO:1999, p.74). Ao lado dos textos que *produzem conhecimentos*, os literários, com sua natureza lacunar, polissêmica e transgressora, revelam outras formas de ressignificar o conhecimento. Diante de um texto literário, o leitor ativa suas habilidades cognitivas mais complexas, transitando entre razão e sensibilidade, em um contínuo processo de negociação entre o seu horizonte de expectativas e aquele trazido pelo texto.

Lembremos que o ato de leitura, na perspectiva iseriana, deve ser entendido como uma forma de negociação da assimetria inicial entre texto e leitor, e a noção de espaços vazios constitui-se no lugar em que se desenvolve a atuação produtiva do leitor, instigando-o a dialogar com o texto (CORDEIRO, 2003). Essa é a senha para

o leitor transgredir, produzindo novos e insuspeitados sentidos rumo à utopia. Por outro lado, os vazios textuais tão ricos e produtivos nos textos literários, nos demais se retraem por estarem mais focados nos referentes externos, intencionando, assim, “garantir certezas, dar ordens, influenciar comportamentos”, como tão bem assinala Vera Aguiar (1999, p.242).

Dentro dessa moldura, pode-se dizer que o caráter lacunar e indeterminado dos textos literários estimula o leitor a responder ao texto com as marcas de sua sensibilidade, de sua cultura, de sua classe social e de seu tempo. A literatura tem, nesse sentido, seus desdobramentos na formação de um sujeito mais sensível e portador de múltiplas referências culturais e afetivas. Essa me parece ser uma das razões para se conferir à literatura um lugar especial no espaço escolar.

Enfim, a leitura, esse ato silencioso, por mais paradoxal que pareça, termina por produzir um discurso ruidoso sobre ela, mas silencia em ações conseqüentes para a formação da cidadania. (CORDEIRO, 2003). Se, por um lado, é um ato concreto e observável, que demanda faculdades cognitivas do ser humano, por outro, ela se realiza em um contexto histórico e social, no qual se circunscrevem seus leitores. Toda leitura, portanto, porta uma voz e múltiplos sentidos que dialogam com a cultura e os esquemas dominantes de uma época.

Lembro-me de que, em meados da década de 90, embarquei, com outros parceiros, na aventura apaixonante de desafiar a leitura, enquanto condição frágil e ausente (em casos extremos), participando, por quase uma década, de movimentos de incentivo à leitura. Essa experiência me levou ao Doutorado, na área de Teoria da Literatura, ausentando-me da Bahia por quatro anos, mas não dos meus sonhos e de meu compromisso com a formação de leitores em meu Estado. Assim, em 2003, ao retornar a minha rotina na Universidade do Estado da Bahia/UNEB, retomo o caminho tão arduamente conquistado, tal seja o de trabalhar com a formação no campo da leitura, enquanto objeto que ressignifica o lugar do sujeito-intérprete e falante de sua própria história, do outro e do mundo.

Nesse percurso, construí novos significados sobre minha própria experiência como mediadora de leitura e imprimi uma rotina como pesquisadora, tendo a leitura como um lugar quase exclusivo em minha vida. Foi um tempo de certezas e incertezas, de descobertas e reencontros com os clássicos da literatura e teóricos, a partir dos quais pude compreender que os itinerários de leitura de uma dada sociedade se tecem por entre marchas e contramarchas e por resíduos de leituras, que se entranham na memória coletiva de um povo. Acredito que a

leitura tem uma dupla força: além de ser uma ferramenta que habilita o sujeito a adentrar o conhecimento, devolve-lhe sonhos, fantasias e desejos que alimentam sua alma.

No entanto, mais que um desejo, isso implica numa postura de compromisso permanente com políticas públicas de leituras, a exemplo dos programas já referidos. A despeito dos esforços coletivos e dos ganhos já conquistados, tais programas parecem ter-se fragilizado e, infelizmente, se dispersado em ações pontuais, mas prontamente substituídas por outras mais *emergentes*.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1993, p.235-256.
- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, SP: Global, 2003, p. 33-46.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.
- BRANDÃO, Heliana Maria; MARTINS, Aracy ALVES. A leitura literária no PNLD dos PCNs: pretextos versus contextos ou “A escolinha do professor mundo”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2003, p.253-276.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.
- CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Toledo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2003, p.277-298.
- CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. *Itinerários de leitura: o processo recepional de Memórias póstumas de Brás Cubas*. Tese (Doutorado) - PUCRS, Porto Alegre, 2003.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1986.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, SP: Ática, 1999.
- LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores?* São Paulo, SP: Summus, 2004.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2002.
- NOTA baixa em alfabetização. *Correio Braziliense*, 01.07.2003.
- PAULINO, Graça. Sobre *Lecture et savoir*, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.71-76.
- PINHEIRO, José Helder. Abordagem do poema:roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2002, p.62-74.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.17-48.

SOLÉ, Izabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Marcos de Moura e. *Brasil fica no fim da fila em alfabetização*. *O Estado de São Paulo*, 01.07.2002.

WOLFGANG, Iser. *O ato de ler: uma teoria do efeito*. São Paulo: Ed.34, 1996.

Recebido em 30.05.04
Aprovado em 25.06.04

A PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS-LEITORES: do que se diz ao que se faz

Elisangela Leal de Oliveira Mercado *

RESUMO

Este estudo analisa a prática de textualização na formação de alunos-leitores, buscando desvelar o sentido da leitura de poemas na escola e procurando entender como as práticas pedagógicas possibilitam e limitam a construção de um sujeito-leitor. Traz uma reflexão sobre uma ação pedagógica de leitura de poemas e sua contribuição na formação de leitores, a partir da análise de práticas de leitura de textos poéticos em uma turma de 2ª série de uma escola pública e, também, sobre a concepção de leitor formada por essa metodologia. Analisou-se, por meio do discurso produzido na escola, como a prática pedagógica é ressignificada em sala de aula, frente ao modelo excludente da instituição atual, possibilitando a formação de alunos-leitores, além do silenciamento imputado ao dizer do sujeito nessa instituição que o impede de se constituir enquanto sujeito-leitor, participante do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Prática Pedagógica – Leitura de Textos Poéticos – Sujeitos-leitores

ABSTRACT

THE PRACTICE OF TEXTUALIZATION IN THE STUDENTS-READERS' EDUCATION: from what is said to what is done

This paper analyses the practice of textualization in the education of students-readers, aiming to reveal the meaning of the reading of poems in school and to understand how pedagogical practices make possible and limit the construction of a subject-reader. We reflect upon a pedagogical action of poems reading and its contribution for the education of readers on the base of an analysis of the practice of reading poetic texts within a class of second year in a public school, and on the base of the conception of reader created by this methodology. We analyze, through the discourse produced in the school, how the pedagogical practice was re-signified in the classroom, in front of the excluding model of the present institution, making possible the education of students-readers, beyond the silence imposed to the subject which is impelled of constituting himself as a subject-reader, participant of a learning process.

Keywords: Pedagogical Practices – Reading of Poetic Text – Subjects-Readers

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora da Disciplina Metodologia da Língua Portuguesa do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL. Endereço para correspondência: Rua Rita de Cássia, 260, Gruta de Lourdes – 57052-530 Maceió/AL. E-mail: lpm@fapeal.br

I – Introdução

A realidade escolar vem sofrendo mudanças significativas desde a década de 90, apresentadas em estudos que visam compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem, utilizados pelas Secretarias de Educação e escolas no processo de formação continuada. Essas mudanças educacionais apontam para a superação da prática educativa conteudista, tecnicista e fragmentada, que dominava nas escolas, desde o início da década de 70. Propõe-se um novo sistema de ensino que permita repensar o ensino de língua e linguagem, tomando o texto como ponto de partida e de chegada de todo o processo ensino-aprendizagem e aponta, ainda, para a necessidade de se considerar, no processo de leitura, os aspectos sociais, históricos, psíquicos e ideológicos.

A leitura, na maioria das escolas, é proposta de forma homogênea, sem permitir ao aluno trabalhar sua própria história de leitura, história das leituras dos textos e sua relação com a escola e com o conhecimento nela vinculado. Parece-nos que a escola, na conjuntura atual, vive um momento de repensar o como ensinar a ler e a escrever. As avaliações nacionais comprovam essa problemática. As críticas recorrentes a respeito da dificuldade de se construir o hábito de leitura demandam a reflexão sobre os mecanismos de constituição da leitura e de sujeito-leitor.

Esse enfoque fez emergir como questionamentos norteadores: *o que é dito e permitido na prática de leitura com textos poéticos nas séries iniciais? Como essa leitura pode contribuir para a formação de um sujeito-leitor ou limitá-la?* Partimos da hipótese de que a escola realiza a leitura de forma linear, buscando uma única interpretação, um único sentido, ao ensinar o aluno a decodificar grafemas e idéias, além de apreender o sentido que vai sendo tecido no texto, transformando-o no significado central. Tal prática considera o aprendizado da leitura apenas como um processo que envolve estratégias, realizadas a partir de uma investigação de como o leitor competente realiza a sua leitura, que serve de modelo para o ensino da leitura.

Resulta dessa prática o desprazer pela leitura e a formação de leitores *limitados*.

Diante disso, surgiu a seguinte proposta: analisar uma prática de textualização para desvelar as possibilidades e limites da construção do sujeito-leitor nesse contexto, ou seja, refletir sobre a prática pedagógica de leitura de textos poéticos e sua contribuição na formação de sujeitos-leitores, a partir da análise de uma prática de leitura de textos poéticos em uma turma de 2ª série de uma escola pública.

A escolha por uma prática com textos poéticos deu-se por acreditarmos que tal gênero permite um exercício de leitura interpretativa e compreensiva, ao valorizar aspectos lingüísticos (a língua como sistema de regras e categorias) e não-lingüísticos (lugar de investimentos sociais, ideológicos, históricos e psíquicos), possibilitando a formação de sujeitos-leitores que produzem a sua leitura a partir de uma *posição* frente a uma conjuntura social.

Diante desse pressuposto, observamos, em uma escola pública de Maceió, uma proposta “inovadora”, a qual se tornou para nós objeto de estudos. Essa proposta foi desenvolvida e realizada por um professor da Universidade Federal de Alagoas, tendo como objetivos desenvolver novas práticas de textualização que possibilitem ao professor investir no discurso das crianças e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, pensando em atividades e intervenções significativas que permitam aos alunos construir novos saberes. O propósito maior dessa metodologia é apresentar um outro modo de fazer, diferentemente do praticado pela escola usualmente, ao mesmo tempo em que propicia novos lugares e novas práticas de textualização, sendo vista como uma proposta de trabalho que traz a possibilidade de inovação e diversificação de ações no ensino de Língua Portuguesa. (CALIL, 2002).

A aceção de leitura, mediante a perspectiva discursiva, privilegia a idéia de que ler, além de interpretar, é compreender, produzir sentidos relacionados com outros sentidos, num processo de relação crítica com a posição tomada pelo sujeito. É uma ligação entre ideologia e inconsistente, realizando-se na materialidade lingüísti-

ca, concebendo-se a leitura do ponto de vista de um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e inscrito numa determinada formação discursiva, que produz uma leitura a partir de sua posição, problematizando-a.

A Análise do Discurso aponta que a leitura, no viés da compreensão, é algo que precisa ser mais refletido, por apresentar uma relação mais profunda de escuta de sentidos: ditos ou silenciados no discurso (ORLANDI, 2000). A leitura compreensiva se dá pela problematização da relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando.

Há vários componentes que fazem parte das condições de produção da leitura, dentre eles: as ideologias, os tipos de discursos, a história da leitura do texto e do leitor e, principalmente, o leitor que lê, se constitui, se representa, se identifica. Esse leitor torna relevante o processo de interação entre o interlocutor constituído no próprio ato da escrita (o leitor real) e um leitor constituído no texto (leitor virtual). Diante do interlocutor real, o discurso pode ser feito para reproduzi-lo ou transformá-lo.

Um outro aspecto também presente na produção da leitura é a noção de relações de força, na qual o sentido está determinado pelo lugar social ocupado pelos seus interlocutores e a noção de incompletude, sendo pensada em relação a algo que não se fecha e da qual derivam a intertextualidade, relação do texto com outros textos e a implicação considerada como aquilo que não está dito, mas está significado. Com isso, o sentido de um texto não está preso a ele; ele não se fecha; não é evidente e joga com a “ausência, com os sentidos do não sentido” passando pela relação desse texto com outros. (ORLANDI, 1996, p. 9).

Portanto, procuraremos compreender, mediante a perspectiva discursiva, o sentido da prática da leitura de textos poéticos e a formação histórica do sujeito-leitor presente na escola, observando como a prática pedagógica é significada e o silenciamento imputado ao dizer do sujeito nessa instituição que o impede de se constituir sujeito-leitor, participante do processo de aprendizagem.

II – A prática pedagógica da leitura de poemas

Hoje muitas escolas descrevem, em suas propostas pedagógicas, a preocupação com a *formação de leitores competentes* por meio de um trabalho que prioriza a formação de bons leitores e escritores e com o *desenvolvimento de estratégias que visam conquistar e encantar leitores, bem como estimular a criação de escritores*. Será que o exercício de estratégias ou habilidades é capaz de criar autores?

A escola, ao falar da criação de escritores, traz o interdiscurso da autoria, do sujeito como autor. Esse interdiscurso pertence à formação discursiva que concebe a autoria como função enunciativa do sujeito. Esse sujeito se instaura quando o produtor de linguagem assume a origem daquilo que diz/escreve e estabelece, subjetiva e ilusoriamente, a unidade, a coerência, a não-contradição e o fim de um texto. “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza o seu dizer” (ORLANDI, 1996, p. 70).

O sujeito que se representa no lugar de autor produz, ilusoriamente, uma unidade e organização materializada no texto e um efeito de continuidade e completude no próprio sujeito, ou seja, corresponde a uma função discursiva-autor em que o *eu* assume como produtor de linguagem e produtor de texto.

Logo, percebemos que a escola não pode criar escritores. Esse é um lugar que o sujeito poderá ocupar no processo de produção das palavras e que o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos encontra-se como estratégia pedagógica incompatível com a perspectiva de autoria, apresentada na proposta analisada, isso devido ao fato de que a concepção de sujeito da teoria psicológica é diferenciada da teoria discursiva. Na primeira perspectiva teórica, o sujeito é fonte e origem do seu dizer. Na segunda, o sujeito é um lugar de significação, que tem a ilusão de ser fonte do seu discurso e da transparência e realidade do seu pensamento. Ele apenas insere-se em uma conjuntura social, como uma *posição* frente a outra posição.

Diante dessa prática, que aponta para uma perspectiva da autoria do sujeito, mas mantém-se atrelada a uma visão cognitivista, faz-se necessário que, antes, sejam desenvolvidas algumas mudanças. A instituição-escola deve oferecer as condições para que o aluno perceba a leitura como um mecanismo de mudança de concepção, posicionamento crítico, leitura do que está silenciado, estabelecimento de relações com outros discursos e textos.

Na sala de aula, em geral, as práticas de leitura vêm conjugar o conhecimento da decodificação com o da compreensão. A escolha de obras inclui textos de feição mais propícia à proliferação de conteúdos educacionais, que circulam basicamente nas escolas, restritos antes a textos selecionados previamente para determinados fins ou faixa etária. A circulação de obras que conservam a sua função social faz parte de um número que, geralmente, é resultado de projetos trazidos por outras instituições, de forma experimental, assim como o que será analisado neste capítulo. Esse projeto apresenta um trabalho de leitura que vai da interpretação ou compreensão até as reescritas ou os gestos de autoria. As atividades desenvolvidas constituem-se num modo de trabalho interessante por considerar a relação dos alunos com a escrita e com a função da produção textual.

Para tal, utilizamos, como corpus, discursos referentes à prática pedagógica de leitura de poemas em uma escola pública de Maceió, coletados e armazenados no banco de dados *Práticas de Textualização na Escola* do Núcleo de Pesquisas em Aquisição de Linguagem (NPALi), ligado ao programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, coordenado pelo prof. Dr. Eduardo Calil.

Os recursos metodológicos desse trabalho se constituem na pesquisa bibliográfica sobre a temática da leitura, fundamentada nos estudos desenvolvidos pela Análise do Discurso (AD). E, também, na pesquisa de campo, composta de transcrição de filmagem da prática pedagógica de leitura de textos poéticos existentes no descrito banco de dados. Adotamos, no referencial metodológico, os seguintes passos: transcrição da prática pedagógica, codificação do mate-

rial transcrito, recortes de discursos e análise desses trechos discursivos.

Há poucos trabalhos da área direcionados para a questão da leitura no viés da AD, principalmente, voltados para a prática pedagógica. A escolha de analisarmos uma aula de leitura de poesias é significativa para desmistificarmos a idéia, ainda presente em muitas instituições – de que a leitura de poesia deve priorizar o ritmo, as rimas e a busca do sentido *correto* – e propagarmos a idéia de que todo e qualquer tipo de texto é importante para iniciarmos uma reflexão sobre o discurso e o sentido de leitura.

Concordamos com Maingueneau (2001, p. 9), ao afirmar que o conjunto de pressupostos da AD “se aplica a qualquer tipo de texto, que ela não é exclusividade dos estudantes e dos pesquisadores de letras, que ela não é mera técnica de comentário de textos, mas que se enraíza em conhecimentos lingüísticos”. Acrescentamos que há leituras e sentidos possíveis – o que é dito relaciona-se com o que não é dito – e que o papel do professor não deve ser concebido como aquele que dirige e mostra o caminho da leitura, mas como aquele que levanta desafios, questionamentos e sugere novas direções a seguir.

Acreditando na escola como um lugar que deve permitir ao aluno refletir com outros diferentes posicionamentos e como um lugar autorizado para a construção de sujeitos autores-leitores, consideramos a necessidade de reformulação na concepção de língua existente nessa instituição. As práticas pedagógicas de estudo de texto que visam à fixação, ao estudo de normas e à interpretação, no viés direcionado pelo professor, tomam a língua como um sistema em que o aluno deve-se apoderar para que possa escrever e ler perfeitamente. Em outras palavras, ensinam a língua como um sistema exterior e composto de objetos, escolhidos e utilizados pelos alunos na produção textual.

Ao contrário, a prática de textualização aqui analisada reflete uma mudança educacional, ao considerar a língua como um *lugar* material onde se realizam as condições de produção do discurso, em um momento histórico dado, e encontra-se revelada através do equívoco, da

elipse, da falta, da interdiscursividade e do seu movimento (PÊCHEUX, 1997). Para tal, a escuta, como forma de textualidade, é o ponto de apoio para que o discurso funcione segundo a tradição escolar, não obstante ela deixe também o rastro que possibilita o acesso à outra forma de discurso (os ditos e os não-ditos).

No plano pedagógico, há professores que tomam a leitura como um processo de decodificação da escrita, com permissão para uma única interpretação, geralmente, a do autor (imaginário muito presente na técnica pedagógica em geral). Por outro lado, há professores com metodologias, como a analisada nos dados a seguir, que estão abertas a novas formas de trabalho e lançam mão da diversidade textual. De modo geral, apesar de todo esse esforço, percebe-se que o trabalho com texto poético ainda se encontra muito enraizado nos aspectos estilísticos, lingüísticos e semânticos, restritos à busca de uma interpretação unânime.

Apesar da visão apresentada neste trabalho e defendida por alguns teóricos como um repensar da prática pedagógica de leitura, consideramos que, relativamente, são poucos os professores que enfatizam o processo de produção de sentidos na leitura, refletem o papel que o professor tem nesse processo e como a teoria discursiva pode auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem.

Nossa finalidade é apresentar a análise de uma prática pedagógica de textualização em séries iniciais, levando a uma reflexão sobre a produção de sentidos, já que, dificilmente, alguém discordaria da importância central do discurso de professores e alunos para elaboração de novos significados.

Antes, porém, de iniciarmos a análise dessa prática, faz-se necessário que descrevamos, brevemente, o contexto em que foi desenvolvida a proposta de atividade, realizada no dia 06/09/2001. O professor executor da atividade foi o professor-pesquisador, mentor e organizador do projeto desenvolvido na escola e, não, o professor-regente que, apesar de estar presente na sala, ficou como observador da prática pedagógica desenvolvida.

A sala de aula estava organizada como um grande círculo. O professor-pesquisador iniciou

explicando o objetivo da aula: a produção da segunda versão do poema produzido por eles no dia 24/08/2003. As duplas não iriam reescrevê-lo tal qual, mas sim fazer algumas modificações estilísticas, conforme aspectos discutidos durante a aula: versos, estrofes, rimas e letra bastão maiúscula.

Para servir de referência, o professor, no primeiro momento, leu cinco poemas encontrados nas revistas Ciências Hoje das Crianças (CHC), dentre os quais destaquei apenas um para ser analisado aqui, dando ênfase a aspectos estilísticos que precisavam aparecer na segunda versão dos poemas produzidos. Após a leitura desses textos poéticos, trazidos por ele como subsídio para exemplificar os aspectos estilísticos que deveriam estar presentes na produção textual dos alunos, iniciou-se o segundo momento da aula com a leitura dos próprios alunos-autores da 1ª versão de seus poemas. No terceiro momento, esses alunos, em duplas, leram a primeira versão e produziram a segunda versão, pensando nos aspectos sugeridos pelo professor, objetivo da aula.

Diante da riqueza do material discursivo presente nessa prática pedagógica e dos questionamentos investigativos que norteiam a nossa análise, recortamos um momento dessa aula (1º momento) para investigarmos as possibilidades e os limites da construção de sujeito-leitor na prática de leitura e interpretação de textos poéticos, nosso objeto de estudo. Os discursos apresentados foram organizados de acordo com os quatro questionamentos norteadores: O que o professor diz sobre o poema? O que os alunos falam sobre o poema? O que o professor permite dizer sobre o poema? E o que os alunos dizem que o professor não permite, mas que faz sentido?

POEMA TRABALHADO PELO PROFESSOR ¹

Vou levando a minha vida
Sem pressa para chegar,
Não vejo gosto em corrida
Por isso vou devagar.

¹ Esse poema foi retirado da revista Ciência Hoje das Crianças, ano 10, n. 71, julho de 1997.

Correr muito não faz bem
Pois a gente nem repara
Que beleza a vida tem.

Traga um forte guarda-costas,
É meu casco que carrego.
Se você sabe a resposta
Diga logo, que eu me alegro.

Mesmo sendo bem antigo
Eu tenho até pouca ruga.
Pense alto e então diga:
Sou a velha...

Verônica Mendes

1. O que o professor diz sobre o poema?

Com relação a essa questão, o diálogo traçado entre professor e aluno faz referência a algumas temáticas:

a) Ilustração

Para analisar o que o professor possibilita na leitura em sala de aula, partimos do seguinte enunciado:

PROF.: na página de trás, não é? na última parte... **sempre tem uma ilustração que acompanha o texto, né? é legal...** no... no diário poético... que é aquele caderno que vocês têm, né? que vocês escrevem alguns poemas... Aaah!!! **vocês podem também, né? conforme forem construindo o diário poético... também ilustrarem...** colocarem coisas assim...

O professor chama a atenção das crianças para a presença da ilustração do texto poético (“sempre tem uma ilustração que acompanha o texto”) e para a prática de que os alunos ilustrem os poemas produzidos ao longo do ano (“vocês podem também conforme forem construindo o diário poético... também ilustrarem”). A ilustração, para o professor, tem a função de ilustrar. Não é discutido, por exemplo: o que a ilustração está fazendo significar? Que impressão as crianças têm dela ao lê-la? O que ela permite dizer que não foi dito? Acreditamos ser necessário que o sujeito-leitor faça leitura das imagens, não de forma decodificadora de elementos visuais presentes na ilustração, mas uma leitura que o coloque numa posição de entender o processo

de significação e a presença de não-ditos no interior do que é dito.

O sentido do texto não está em nenhum dos seus interlocutores, nem no material lingüístico (palavras, frases, períodos), mas, sim, no espaço discursivo a partir do qual ele se organiza, considerando a historicidade, as formações ideológicas e discursivas que o permeiam, os silenciamentos e as condições de produção. Ao discernirmos tal pensamento, concebemos que “a transparência dos sentidos que ‘brotam’ de um texto é aparente, e tanto quem ensina quanto quem aprende a ler deve procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando” (ORLANDI, 1988, p. 59). A ilustração de um texto não é concebida por um acaso. A imagem pode estar no mesmo patamar que a língua, ao ser um lugar material onde se realizam os efeitos de sentido e a ilusão do sujeito (ilustrador/autor) como fonte, origem do seu dizer (o que eu ilustro tem o sentido que retrata a idéia do poema) e que essa foi a melhor forma de retratar o poema.

b) Autoria do poema

A autoria é um aspecto necessário e importante no processo de compreensão da leitura, a fim de desvelar essa prática tão comum e superficial, partimos do seguinte diálogo entre professor e aluno:

ALUNO: **O que é esse negócio vermelho?**

PROF.: Isso... **isso mesmo o nome do poeta...** no caso aqui, né? **é uma poetisa porque é uma mulher, ela se chama Verônica Mendes... a autora, né? a poeta ou poetisa, né?**

O professor apresenta apenas um dos elementos das *condições de produção* do poema ao mencionar quem é a autora do poema (“ela se chama Verônica Mendes... a autora”), dado esse que, talvez, só tenha entrado na interpretação devido a um questionamento do aluno: “o que é esse negócio vermelho?”. Sabemos que as condições de produção compreendem, fundamentalmente, os sujeitos, a situação de enunciação, os interlocutores e o contexto histórico-social-ideológico, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, aos interdiscursos e ao que está silenciado. O fato de a ação

pedagógica desenvolvida considerar como relevante de ser mencionado apenas um aspecto (quem diz) das condições de produção, ocasiona uma visão de leitura restrita em relação às possibilidades de discussão dos sentidos permitidos por esse poema.

c) Título

Ao observar a importância da titulação do poema na leitura, consideramos a seguinte fala do professor:

PROF.: que fez **esse poema que não tem nome... não tem nome, né? mas** ele tem uma coisa que eu acho que vocês conhecem aqui... quer ver? eu vou perguntar... pra você...

O fio do discurso do professor reflete um jogo discursivo presente na escola, em que as perguntas, compostas de partículas interrogativas no final da frase, geralmente são feitas para atestar o que é dito pelo professor como conhecimento a ser aprendido “não tem nome, né?”. Ao utilizar uma interrogativa, o professor abre espaço para que os alunos possam expressar sua opinião, mas o uso da partícula *né* direciona os alunos para concordar com o pensamento do professor. Essa dinâmica de questões, tão presente na metodologia analisada, coloca o aluno numa posição de cumplicidade com o pensamento do professor, confirmando a veracidade da informação dada por ele, o que favorece a prática da idéia de interpretação única dos sentidos do texto. A presença desse questionamento está desvelando uma formação discursiva de que o professor é detentor do conhecimento, ensina para os seus alunos (receptores) informações consideradas relevantes. Cabe a ele selecionar e direcionar o que deve ser ensinado e autorizar o significado ideal. Com isso, a aprendizagem aponta para a ilusão de comprovar o que está presente no texto, sem discutir o porquê desse texto não ter título e que efeito de sentido é provocado.

Outro fator que nos chama a atenção é a irrelevância de tal informação, pois, como foi percebida, a prática cotidiana das crianças, de convívio com diversos portadores textuais, principalmente textos poéticos, possibilita perceberem que esse poema não tem título. A conjunção

adversativa *mas*, no questionamento “mas ele tem uma coisa que eu acho que vocês conhecem aqui... quer ver?” aponta para o silenciamento de que é irrelevante discutir o porquê de o poema não ter um título. Que efeito de sentido causa tal fato? Esse fato revela o mecanismo que todo texto apresenta algo que não é dito. Esse não-dito corresponde aqui à omissão da discussão sobre a justificativa desse poema não ter um título e dos efeitos de sentido que tal fato ocasiona. Como podemos perceber, a prática pedagógica analisada não se preocupa em discutir aspectos que não sejam estilísticos da poesia, ficando apenas no que está dito no poema, conforme comprovamos na orientação “ele tem uma coisa que eu acho que vocês conhecem aqui”.

d) Aspectos estilísticos (estrofes)

A fim de analisar os aspectos estilísticos (estrofes), partimos do seguinte diálogo entre professor e aluno:

PROF.: **ele tem uma coisa que eu acho que vocês conhecem aqui...** quer ver? eu vou perguntar... pra você... (DIRIGINDO-SE A UM ALUNO) **quantas estrofes tem esse poema?** (HAVENDO UM MOMENTO DE SILÊNCIO PELA TURMA) **Quantas estrofes?**

ALUNO: Quatro... quatro estrofes...

PROF.: Isso... muito bem... quatro estrofes estão vendo... Uma... duas... três... quatro... porque... **uma forma de organização do poema no papel... é dividir em estrofes...** que a gente chama de estrofes, né? o que é que é uma estrofe? Olha! eu tenho na primeira estrofe quatro versos, né? cada verso é uma linha... igual ao poema que vocês fizeram aqui olha... oh... (APONTANDO PARA UM POEMA NO MURAL DA SALA) uma estrofe... outra... outra... **e aí cada estrofe tem uma... linha, né?** tem uma... desculpe... no caso deste poema **cada estrofe tem quatro... cada estrofe tem quatro versos... o verso é uma linha, né? depois vocês vão fazer a segunda versão desse poema aqui, tá? Ok? aí prestando atenção, né? nas rimas... nas estrofes... ok?... nos versos...**

Na pergunta “quantas estrofes tem esse poema? quantas estrofes?”, percebemos que a preocupação do professor em identificar os aspectos gráficos dos poemas reflete a finalida-

de das discussões levantadas em aula, conforme comprovamos na orientação “depois vocês vão fazer a segunda versão desse poema aqui, tá? Aí prestando atenção, né? nas rimas, nas estrofes, nos versos...”. Esse posicionamento faz com que a metodologia utilizada assumira uma prática de preencher todo o *vazio*, principalmente, quando os alunos não respondem rapidamente às suas perguntas, tomando ele mesmo a iniciativa de respondê-las. A forma de explicitação de um termo, previamente, pelo professor para os alunos, como “uma forma de organização do poema no papel é dividir em estrofe” vem de uma formação discursiva que concebe o aluno como alguém que não tem conhecimento anterior sobre algum tipo de assunto, ou seja, que supõe tal conhecimento ser desconhecido do universo dele, conforme podemos perceber com relação à noção de verso “e aí cada estrofe tem uma... linha, né? desculpe... cada estrofe tem quatro versos... o verso é uma linha, né?”.

e) Aspectos estilísticos (rimas)

Com relação a outros aspectos estilísticos (rimas), recortamos o seguinte diálogo entre professor e aluno:

PROF.: **depois vocês vão fazer a segunda versão desse poema aqui, tá? Ok? aí prestando atenção, né? nas rimas... nas estrofes... ok?... nos versos... aí fechou a estrofe, não é? tem uma rima, né? vou levando minha vida... sem pressa pra chegar... não gosto... não vejo gosto em corrida por isso vou devagar...**

ALUNO: **vou devagar...**

PROF.: **Chegar... vagar... devagar... rimam, né? aí ela fecha a estrofe... tem quatro versos... a segunda estrofe tem três versos... oh! quais são? correr muito não faz bem... pois a gente nem repara... que beleza a vida tem... vocês estão vendo por exemplo que a rima está sempre no final, né? o final de um verso rima com o final do outro verso, né? legal...**

O interessante é notarmos que a metodologia utilizada se preocupa em identificar nas estrofes a presença de rimas, como podemos perceber no questionamento “tem uma rima, né?” e na ênfase do jogo das rimas “devagar... chegar... vagar... devagar... rimam, né?”, os quais revelam o objetivo da aula (“depois vocês vão fazer a

segunda versão desse poema aqui, tá? Ok? aí prestando atenção, né? nas rimas...”), além de ensinar que esse jogo representa a disposição e o funcionamento dessas no poema, conforme a orientação dada “vocês estão vendo, por exemplo, que a rima está sempre no final, né? o final de um verso rima com o final do outro verso, né?”. Quando o professor enuncia que a rima está sempre no final do verso, ele está produzindo um efeito de sentido que leva os alunos a interpretarem que as rimas aparecem sempre numa cadeia seqüenciada, em que o primeiro verso, necessariamente, rima com o segundo, o terceiro com o quarto, e assim sucessivamente. O aluno, conseqüentemente, já percebeu esse movimento tanto que a expressão “vou devagar” aponta não só para uma simples repetição da última fala do professor, como para uma procura de rima entre *devagar* e alguma outra coisa. O professor, contudo, dá andamento a sua leitura, oferecendo as possibilidades de rimas “chegar... vagar... devagar...” e a descoberta de mais rimas no poema “rimou... não faz bem e beleza a vida tem, né?”. Essa discussão, assim como a anterior, vem demonstrar que a grande preocupação do professor é identificar apenas os aspectos gráficos do poema: estrofes e rimas.

2. O que os alunos falam sobre o poema?

Tendo por finalidade verificar o que os alunos observam no poema, selecionamos o seguinte diálogo entre professor e aluno:

ALUNO: **E esse negócio vermelho?**

PROF.: Ôi?

ALUNO: **O que é esse negócio vermelho?**

PROF.: Qual deles? Ah!!! Aqui?... o que é que você acha que é?

ALUNO: **O nome do autor**

PROF.: **Isso... isso mesmo... o nome do poeta... no caso aqui, né? é uma poetisa porque é uma mulher, ela se chama Verônica Mendes... a autora, né? a poeta ou poetisa, né? que fez esse poema que não tem nome... não tem nome, né? mas...**

O único aspecto sobre o qual, espontaneamente, o aluno chama a atenção no poema lido é a sua **autoria** (“e esse negócio vermelho?” ou “o que é esse negócio vermelho?”), talvez

por estar preenchido por uma tarja vermelha ou por encontrar-se no final do poema ou por considerá-lo relevante no processo de compreensão do texto. Como esse é um dos poucos momentos de questionamento a priori feito pelos alunos, sem que antes houvessem sido questionados pelo professor, percebemos que há um não-dito que emerge da necessidade de demonstrar para o professor que há outros aspectos relevantes para o processo de significação do texto, além da estrutura estilística do poema. É interessante notarmos que a devolução do questionamento para a turma “o que você acha que é?” leva o aluno a responder titubeando “o nome do autor”, resposta considerada correta pelo professor e confirmada pela expressão “isso... isso mesmo”. Essa postura revela uma prática pedagógica que costuma dar a vez de resposta apenas com a finalidade de possibilitar conhecer o que seu aluno sabe. Então, cabe ao professor adicionar mais conhecimentos, por isso, ele informa que o autor desse poema, na verdade, é uma poetisa e restringe-se apenas a comunicar o seu nome (“é uma poetisa porque é uma mulher ela se chama Verônica Mendes”). Como não há nenhuma discussão em torno de quem é essa autora, não é mencionada ou lida a nota de fim de página que descreve, de maneira resumida, a vida desta, tal posicionamento nos possibilita perceber a irrelevância de se considerar os fatores contextuais como elementos que influenciam na compreensão da leitura. E, também, conceber a idéia de que os demais posicionamentos devem ser evitados, por, possivelmente, vir a derrubar todo um planejamento ou apresentar um desvio teórico; considerados irrelevantes para a temática abordada.

3. O que o professor permite sobre o poema?

Esse questionamento diferencia-se do primeiro (item 2.1.1), porque a fala do aluno aqui é o termômetro da relação, da compreensão e da limitação de sentidos entre professor e aluno, permitindo uma discussão sobre:

a) Aspectos estilísticos (estrofes)

É interessante verificar, no diálogo a seguir, a necessidade de o professor atingir o objetivo da aula:

PROF.: Ele tem uma coisa que eu acho que vocês conhecem aqui... quer ver? eu vou perguntar... pra você... (DIRIGINDO-SE A UM ALUNO) **quantas estrofes tem esse poema?** (HAVENDO UM MOMENTO DE SILÊNCIO PELA TURMA) **Quantas estrofes?**

ALUNO: **Quatro... quatro estrofes...**

PROF.: Quatro... Cadê?... deixe eu ver... mostra pra mim...

ALUNO: (CONTANDO E APONTANDO NO POEMA) **Uma... duas... três... quatro**

PROF.: **Isso... muito bem... quatro estrofes, estão vendo... Uma... duas... três... quatro... que é que é uma estrofe?**

ALUNO: **É um negócio**

PROF.: **Vamos ver? Ôi? é um...** (APROXIMANDO-SE DE UM ALUNO)

ALUNO: **É um negócio**

PROF.: **O que é que para você é uma estrofe?** ó isso aqui são quatro estrofes, né? (APONTANDO NO TEXTO) **por que que ela é uma estrofe?**

ALUNO: **Porque dá um tipo de negócio**

PROF.: **Um tipo de negócio é... é, talvez seja por aí, né?** cada uma dessas estrofes... talvez fale de uma coisa... **mas a gente também tem uma idéia de estrofes é um... tá vendo?** Olha! eu tenho na primeira estrofe quatro versos, né? cada verso é uma linha... igual ao poema que vocês fizeram aqui olha... oh... (APONTANDO PARA UM POEMA NO MURAL DA SALA) uma estrofe... outra... outra... e aí cada estrofe tem uma... linha, né? tem uma... desculpe... no caso deste poema cada estrofe tem quatro... cada estrofe tem quatro versos... **o verso é uma linha, né?** depois vocês vão fazer a segunda versão desse poema aqui, tá? Ok? aí **prestando atenção, né? nas rimas... nas estrofes...**

A partir da orientação “fazer a segunda versão, prestando a atenção nas rimas, nas estrofes e nos versos” e dos questionamentos “quantas estrofes tem esse poema?” e “que é que para você é uma estrofe?” percebemos que ao professor, durante a leitura do texto poético, interessa apenas levantar aspectos relacionados ao objetivo da aula. Só é permitido ao aluno focalizar a atenção em aspectos condizentes com este: “quatro... quatro estrofes...” e que servem de subsídio para discussões e produções futuras. A prática pedagógica de estimar respostas que são compatíveis com os fins propostos (“isso... isso mesmo... muito bem... quatro estrofes estão

vendo...”) demarca a interpretação considerada a *correta* pelo professor, ao mesmo tempo em que nos revela a necessidade de reforço dessa resposta ou *feed-back* e valoriza a concepção de um único sentido de leitura.

Quando o professor abre espaço de debate a partir do questionamento: “o que é que para você é uma estrofe?”, este procura descobrir a concepção de estrofe que os alunos possam vir a ter de “é um negócio”. Mas a resposta dada pelo aluno não o satisfaz, então, ele insiste numa definição mais precisa, apresentando exemplos: “O que é que para você é uma estrofe? ó isso aqui são quatro estrofes, né? por que que ela é uma estrofe?”, apesar da tentativa de resposta apresentada ser a mesma (“porque dá um tipo de negócio”). A prática de levantar questionamentos para a turma possibilita ao aluno se colocar, apresentar sua interpretação. O professor não a percebe, sendo irrelevante aprofundar a discussão sobre a idéia que os alunos têm sobre estrofe, e fecha dizendo: “é, talvez seja por aí, né?”, simplesmente, repetindo a interpretação dada pelo aluno ao dizer que a estrofe é um negócio. Embora o docente considere a fala do aluno e concorde que a estrofe é um negócio, ainda assim, há um não-dito que leva à idéia da ausência de definição do que realmente é uma estrofe de acordo com a teoria literária.

Esse posicionamento é percebido à medida que fazemos uma comparação entre a postura metodológica, geralmente adotada, de sempre definir os termos ou concepções para os alunos “o verso é uma linha”. Não apresentando uma definição, o professor utiliza a seguinte expressão: “talvez fale de uma coisa”, na tentativa de conceituar o que é uma estrofe, revelando, talvez, um cruzamento com a concepção de parágrafo pregada pela gramática normativa, ao significar a estrofe como trechos ou conjunto de linhas que “fala de alguma coisa”. A vaga concepção de estrofe, como negócio ou algo que fala de uma coisa, é cobrada pelo professor na revisão da 1ª versão dos alunos, conforme comprovamos na orientação “vocês vão fazer a segunda versão desse poema aqui, tá? ok? prestando atenção nas rimas... nas estrofes”, com a finalidade de que, ao produzirem a 2ª versão do

poema, reescrevam-no de forma que haja estrofes, versos e rimas. Com isso, tal enunciado desvela uma formação discursiva de que o texto serve de pretexto para o ensino de um conteúdo/conhecimento.

b) Aspectos estilísticos (rimas)

Continuando com a análise dos aspectos estilísticos (rimas), partimos do seguinte diálogo entre professor e aluno:

PROF.: Aí fechou a estrofe, não é? **tem uma rima, né?** vai pra terceira estrofe...aí a gente tem... trago um forte guarda costas... é o meu casco que carrego... se você sabe a resposta... diga logo que eu me alegro...

ALUNO: **Rimou também**

PROF.: **Rimou também, né?** Legal...

ALUNO: **Verruga**

PROF.: **É aproxima, né? é tartaru... ga... com veru... ga... ru... ga... ou tartaruga... com ruga... legal...**

Na leitura e interpretação de textos poéticos, há uma ênfase no jogo rítmico, conforme comprovamos na orientação “rimou também, né?”, sem aprofundar as discussões nos efeitos de significância que os poemas suscitam “é tartaru... ga... com veru... ga... ru... ga... ou tartaruga... com ruga”. O texto poético é um texto que abriga múltiplas vozes. É justamente nessa concepção de possibilidades ou efeitos de significação do texto poético que percebemos a desconsideração do professor pelo processo de significação. Quando o aluno chama a atenção “rimou também” para a presença da rima *carrego/alegro* na leitura feita pelo professor, ele ocupa um lugar de sujeito que inscreve, em seu discurso/prática, elementos da formação discursiva e com a qual é levado a se identificar: a descoberta de rimas nos poemas “tem uma rima, né?”, momento propício para a interpretação dos sentidos levantados. A resposta a essa prática pedagógica, de sempre nortear a interpretação para um determinado sentido, coloca o aluno numa posição, a qual determina que somente algumas rimas possam ser ditas, como vemos na tentativa do aluno buscar outra possibilidade de significância oferecida pela língua, de algo que rime com tartaruga, como:

“verruca”. O aluno desconsidera o sentido e é guiado apenas pela semelhança de som proporcionada pelo jogo rítmico, confirmado metodologicamente pelo professor “é aproxima, né? é tartaru... ga... com verru... ga... ru... ga... ou tartaruga... com ruga... legal”.

c) Interpretação

Para desvelarmos o sentido permitido pelo professor, recortamos os enunciados:

PROF.: O primeiro verso diz assim... (LENDO E APONTANDO) vou levando a minha vida... o primeiro verso... o segundo verso é:... (LENDO) sem pressa pra chegar... o terceiro verso na primeira estrofe é:... (LENDO) **não vejo gosto em corrida por isso vou devagar...**

PROF.: vai pra terceira estrofe... aí a gente tem... **trago um forte guarda costas... é o meu casco que carrego...** se você sabe a resposta... diga logo que eu me alegro...

PROF.: **na terceira estrofe também quatro versos... aonde ela está falando quem ela é, né? vocês descobriram já quem ela é? quem é?**

ALUNO: **Tartaruga**

PROF.: Quem é o personagem?

ALUNOS: (RESPONDEM TODOS JUNTOS) **Tartaruga**

Na orientação dada pelo professor, “aonde ela está falando quem ela é, né? vocês descobriram já quem ela é?”, revela-se uma postura de abertura para a participação dos alunos, cabendo a estes apenas responder *corretamente*, “tartaruga”, a pergunta lançada. Nessa metodologia, os alunos se limitam a preencher tais questionamentos adequadamente sem nenhum esforço, bastando apenas recorrer a alguns indícios apresentados na leitura feita pelo professor: “não vejo gosto em corrida por isso vou devagar” e “trago um forte guarda costas... é o meu casco que carrego”. A provocação feita pelo professor durante a leitura, “na terceira estrofe... a onde ela está falando quem ela é, né? vocês descobriram já quem ela é? quem é?” revela uma concepção de texto como espaço fechado, no qual os sentidos são encontrados linearmente, essa concepção de interpretação leva o aluno a recuperar, no próprio texto, a informação de quem ou sobre o que fala o poema. O aluno chega a esse entendimento ou interpretação pelo con-

junto de conhecimentos que já tem do mundo e ao concluir que o animal vagaroso com casco nas costas, especificado no poema, corresponde à tartaruga.

4. O que os alunos dizem que o professor não permite, mas que faz sentido?

Esse item se apresenta como um dos fundamentais para a nossa análise, por possibilitar a leitura de aspectos que limitam a construção de sujeitos-leitores em tal prática pedagógica, por entendermos que diz respeito ao processo de interpretação e compreensão da leitura de textos poéticos.

PROF.: O terceiro verso na primeira estrofe é:... (LENDO) não vejo gosto em corrida... por isso vou devagar...

ALUNO: **Devagar atrapalha, né?**

PROF.: Aí fechou a estrofe, não é? tem uma rima, né?

ALUNO: **Tá falando do coelho, né? que ele é rápido.**

Sabendo-se que o sentido de uma palavra não pertence à própria palavra, mas é determinado pelas posições ideológicas (vide PÊCHEUX, 1995), esse item demonstra, pelas *fugas de sentido*, as limitações da proposta pedagógica, ou seja, o que o professor não considera, mas que faz sentido no processo de leitura interpretativa e compreensiva dos alunos. Quando o aluno diz “devagar atrapalha, né?” traz um interdiscurso que prioriza uma maior *agilidade* e *rapidez* na conclusão da atividade, cruzado com o sentido de devagar no poema lido “não vejo gosto em corrida por isso vou devagar”. O interdiscurso da fábula *A tartaruga e a lebre* se faz presente pela idéia de que a tartaruga só ganhou a corrida porque reconheceu ser um animal devagar que não precisava ter pressa para atingir o seu objetivo. A lebre, ao contrário, como animal veloz, subestimou a vagareza da tartaruga e perdeu a corrida (“tá falando do coelho, né? que ele é rápido”). Nesse sentido, pode-se dizer que a rapidez atrapalha (“devagar atrapalha, né?”). O uso da partícula final *né* faz

o mesmo movimento do uso dessa, outras vezes, pelo professor. O aluno pede uma concordância de ponto de vista e uma escuta do professor para sua leitura. Toda essa gama de possibilidades de sentido, na fala do aluno, não é considerada pelo professor, preocupando-se apenas em dar andamento ao objetivo da aula (“aí fechou a estrofe, não é? tem uma rima, né?”).

A fim de analisar o tipo de leitura realizado pelos alunos, partimos do seguinte diálogo:

PROF.: não vejo gosto em corrida... por isso vou devagar... trago um forte guarda costas... é meu casco que carregou... aqui ó... na terceira estrofe também quatro versos... a onde ela está falando quem ela é, né? vocês descobriram já quem ela é? quem é?

ALUNO: Tartaruga

PROF.: Quem é o personagem?

ALUNOS: (RESPONDEM TODOS JUNTOS) Tartaruga

PROF.: Vocês conhecem esse poema?

ALUNOS: Já

PROF.: Legal... ela continua na última estrofe...

ALUNO: Fala do coelho, não é?

PROF.: Ó o que ela diz?

ALUNO: Fala do coelho, não é?

PROF.: Oi?

ALUNO: Fala do coelho, não é?

PROF.: Ai... eu ainda não entendi... fala mais alto...

ALUNO: Fala do coelho, não?

PROF.: Ah! se fala do coelho este poema? você acha que o coelho é rápido ou melhor? você acha que ela tá falando aqui?

ALUNO.: Tá falando do coelho, né? que ele é rápido

PROF.: Depois a gente vê... eu vou ler aqui um pouquinho pra gente entender, tá? Vamos ver? (LENDO) mesmo sendo bem antiga... eu tenho até pouca ruga... pense alto, então diga sou a velha...

ALUNOS: (JUNTOS) Tartaruga

PROF.: Tartaruga, né?... sou a velha... você acha que cabe coelho aqui?

ALUNO: Não

PROF.: Não, né? até porque nem rima, né? sou o velho coelho, né? porque tartaruga rima com antiga, né? mesmo sendo bem... antiga... não... não tem rima não... mesmo sendo bem antiga... eu... até mesmo... desculpe... mesmo sendo bem antiga... eu tenho até pouca ruga... pense alto então diga... sou a velha tartaruga

ALUNO: Verruga

PROF.: É aproxima, né? é tartaru... ga... com verru... ga... ru... ga... ou tartaruga... com ruga... legal... legal... muito bem... aí coelho não rima, né? e também pelo... pelo... conteúdo que ela está dizendo.

Observando tais enunciados, percebemos o seguinte movimento: o professor questiona os alunos para verificar se eles já descobriram de quem trata o poema (“vocês descobriram já quem ela é?”). Após as crianças já terem descoberto que o poema se refere à tartaruga (“tartaruga”) o professor, novamente, questiona: “vocês conhecem esse poema?”. E, para sua surpresa, eles respondem que já conheciam o poema lido (“já”). O professor, como planejado, segue, então, com sua leitura, sendo interrompido por um aluno que questiona: “fala do coelho, não é?”, referindo-se à interpretação da última estrofe. O professor, diante dessa antecipação, dirige-se ao aluno e questiona se a última estrofe refere-se ao coelho (“se fala do coelho este poema?”). O docente então propõe o seguinte questionamento: “você acha que cabe coelho aqui? não, né? até porque nem rima, né?”, na tentativa de problematizar para o aluno como esse poema falaria do coelho se essa palavra não rima com nenhuma outra presente no texto.

Nessa tentativa de interpretar a possibilidade da presença do coelho no poema, o professor torna a questionar: “você acha que o coelho é rápido ou melhor?”. A interpretação que o aluno demonstra ter feito (“tá falando do coelho, né? que ele é rápido”) está preso a uma leitura com atribuição de sentido, buscando justificar o tipo de animal e o que ocasionou tal fato. Após a seguinte orientação: “eu vou ler aqui um pouquinho pra gente entender, tá? mesmo sendo bem antiga... eu tenho até pouca ruga... pense alto, então diga sou a velha...”, o professor realiza novamente a leitura e a turma se pronuncia reafirmando que o poema fala sobre a tartaruga (“tartaruga”). Então, ele, dirigindo-se ao aluno que questionou sobre a presença do coelho, pergunta: “você acha que cabe coelho aqui?”. Ao aluno cabe responder: “não”. O professor segue a aula orientando a discussão sobre um novo conhecimento, ao falar que é necessário ler mais um pouquinho para ver se dá para

entender o poema (“deixa a gente ver... eu vou ler aqui um pouquinho para a gente entender, tá?”).

Essa orientação pode revelar a concepção de que as palavras e as expressões produzem sentido no funcionamento do discurso, mas também permite a concepção de que é na estrutura linear do texto que está o seu sentido, pronto para ser caçado. Ao enunciar “depois a gente vê”, o adjunto adverbial de tempo *depois* aponta para o deslocamento da resposta do aluno, que acreditava ser o coelho o objeto de que trata a última estrofe do poema; para a conclusão conduzida pelo professor e à qual todos os alunos devem chegar: o poema fala sobre a tartaruga. O fio do discurso do professor vai direcionando a leitura do poema e sua possibilidade de interpretação, conforme comprovamos nos seguintes questionamentos: “você acha que ela tá falando aqui?”, “depois a gente vê... eu vou ler um pouquinho pra gente entender, tá? vamos ver?”, “você acha que cabe coelho aqui?, não, né?”. Leva a outra conclusão, a partir do jogo de rimas produzido (“tartaruga com ruga... legal... legal... muito bem... aí coelho não rima, né?”), ou seja, na fala do professor, pode-se observar a orientação de que o aspecto estilístico é o responsável pela leitura interpretativa e pela descoberta de quem e de que trata o texto.

A preocupação do professor em priorizar as características estilísticas do texto poético: ora priorizando a divisão de estrofes e versos e, outra hora, o jogo de rimas; faz com que ele não permita ou entenda a busca de sentidos revelada por seus alunos. Por exemplo, ele não percebe a interdiscursividade, remetida pela ilustração de um coelho e também pela materialidade discursiva do próprio poema (“não vejo gosto em corrida por isso vou devagar” e “trago um forte guarda-costas, é meu casco que carrego”), ativando, com isso, a memória discursiva da fábula *A Tartaruga e a Lebre*. Essa metodologia não percebe tal interdiscursividade, presente nos discursos demonstrados pelo contínuo questionamento do aluno “fala do coelho, não é?” ou “tá falando do coelho, né? que ele é rápido” na busca de sentido do que

estaria abordando a última estrofe. Quase no final da aula, os alunos já percebem a preocupação de interpretar o texto pelo jogo de rimas e citam a palavra *verruga* para rimar com *tartaruga*, desconsiderando se esta mantém ou não uma ligação de sentido com os apontados pelo texto.

A prática pedagógica analisada apresenta uma metodologia que busca sempre direcionar a fala dos alunos, com a finalidade de manter a temática a ser estudada e a conservação de um tipo de interpretação, independente dos demais efeitos de sentidos provocados pelo texto. Revela, ainda, uma concepção de leitura *dada*, na qual os sentidos são, previamente, estipulados pelo autor, isto é, leitura parafrástica, estando presentes no texto “aí coelho não rima, né?... também pelo... pelo conteúdo que ela está dizendo”. Afinal, o coelho vê gosto em corrida, não anda devagar, não tem rugas pelo corpo e não carrega um guarda costas, sendo esses os conteúdos a que se refere o professor na busca da significação, que o poema não trata do coelho.

Este trabalho aponta que a perspectiva de leitura, desvelada na fala de alguns alunos, assume a concepção de leitura como produzida e polissêmica, demonstrando que os sentidos se dão nas relações entre os textos e os contextos e que, num texto, há sempre novas (outras) possibilidades de leitura. Com isso, podemos compreender que, na prática analisada, os alunos adotam o posicionamento de sujeitos-leitores. Apesar da metodologia utilizada, muitas vezes desconsidera-se esse tipo de sujeito, transformando-o em mero interprete do texto.

Nos turnos enunciativos analisados, a prática adotada de *leitura*, restrita aos aspectos estilísticos do poema, limita o sentido da leitura à interpretação de aspectos gráficos ou lingüísticos. Tal metodologia desconsidera a informação do aluno por não considerá-la relevante para o processo de significação do texto poético, estando o professor apenas interessado na contagem de estrofes ou localização de rimas, silenciando, com isso, possibilidades de sentido e enfatizando a superioridade de uma interpretação única.

III – Conclusão

A Análise do Discurso, quer seja considerada como dispositivo de análise ou como novos gestos de leitura, “se apresenta como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise” (PÊCHEUX, 1997, p. 8). É nessa concepção que podemos perceber que o sentido, o sujeito, as condições de produção e os não-ditos vão-se constituindo no processo de enunciação e de leitura. A leitura passa a ser vista como um processo dialético que se insere no processo-histórico-social, portanto, a leitura faz parte do sujeito e é produzida, estando exposta ao equívoco da língua.

Ler exige um esforço intelectual, tornando compreensíveis as leituras realizadas e o sentido produzido pelo texto, além da decifração do código ou do sentido dado no texto. Para a teoria discursiva, a leitura pode ser considerada como interpretação e compreensão, dependendo da distinção de posições de sujeitos e gêneros discursivos.

Diante disso, retomamos a hipótese norteadora do nosso estudo, a qual aponta para a homogeneidade do sentido propagada na aula de leitura, levando o aluno à prática de apreensão do sentido dado difundido pelo autor (o que o autor quis dizer?). Podemos pensar que a aula de leitura constitui uma arena de luta pela significação (vide BAKTHIN, 1997), em que o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa na instituição, para fazer valer o seu ponto de vista. Geralmente, este é o professor, devido ao imaginário presente na prática pedagógica do sistema educacional vigente.

Eis a resposta para uma das nossas problemáticas: *o que é dito e permitido na prática de leitura com textos poéticos nas séries iniciais?* A autoridade do professor, revelado, pelo discurso autoritário, dá-se nas relações manifestadas num dado momento histórico-social, as quais tecem a trama ideológica, que permeia o sujeito e constrói o discurso e o imaginário discursivo. Assim, o professor incube-se, socialmente, da imagem daquele que expõe o saber e veicula o significado do texto, cuja verdade deve ser compreendida e assimilada.

Esse posicionamento do professor, na prática pedagógica, revela um movimento de tensão entre a função crítica e a censura. A leitura tem sido tomada como modelo excludente e direcionador de significados na escola, de forma geral, reproduzindo a mesma prática de leitura através dos anos, com diferentes leitores e com condições de produção diferenciadas, não permitindo o direito elementar de qualquer leitor ler o mesmo texto de forma diferente (censura dos sentidos).

Há momentos em que o professor, imbuído de alguns princípios que acredita norteadores da pedagogia moderna, no sentido de que hoje o ensino não pode ser concebido de forma autoritária, silencia sua autoridade, servindo-se dos verbos imperativos na 1ª pessoa do plural “nós vamos ler juntos”.

O que podemos perceber, pela análise dos enunciados emitidos nessa prática pedagógica, deixa-nos reticente quanto à constituição de sujeitos-leitores, já que, em momento algum, esses são colocados livremente diante do texto para significá-lo, construir suas próprias interpretações e poder, assim, comparar a sua leitura à do professor e à dos demais colegas, levando em consideração que a pluralidade de leituras está relacionada à historicidade.

É no interior do movimento dialógico, lugar onde estão o texto, o professor e o aluno que se coloca a necessidade de uma revisão da metodologia analisada. Nesse sentido, a leitura, na perspectiva discursiva, permite ao professor desvelar as condições de produção da leitura, propiciando, de um lado, a construção de histórias de leituras e, de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto. Para tal, é preciso se fazer uma observação em relação a leituras previstas e possíveis para o texto.

A prática analisada revela uma postura de direcionamento de sentido para o texto, indo contra a idéia de que o sujeito não pode não-significar/fazer significar: ele é levado a dizer o que é isso. Há, assim, uma imposição à interpretação, revelada pela prática pedagógica de calar, reduzir a uma única possibilidade de sentido e a um conteúdo, desvelar a impressão

do sentido literal, apagar as condições sócio-históricas e conceber o sentido como um efeito de evidência.

Percebemos, de forma silenciada, uma concepção metodológica que visa apenas à formação de intérpretes e não de sujeitos-leitores, como acreditamos ao escolher tal prática metodológica para objeto de estudo. Nesse sentido, o aluno-leitor está sendo levado a reproduzir o sentido permitido pelo professor, discussão retratada no item 4. A leitura constitui-se em processo linear, sendo a busca de significação determinada pelo professor. O olhar analítico demonstra-se como necessário para levantarmos o seguinte questionamento: essa metodologia é capaz de formar sujeitos-leitores, quando apenas cabe ao professor o papel de dirigir o processo de ensino-aprendizagem? Acreditamos que não, pois um dos limites metodológicos apresentados é o direcionamento de sentidos e a predisposição de conceber conceitos prontos.

Essa metodologia revela um mecanismo ideológico de linguagem que forma um leitor enquadrado no que Orlandi (2001) chama de leitor com perfil empresarial: um leitor de quantidade, de resumo, com fins estritamente pragmáticos, que realiza leituras lineares, superficiais, de aparência, todas em grande quantidade. A formação desse tipo de leitor, revelável pelos limites dessa ação pedagógica, implica num direcionamento de significados e sugere, para os alunos, o imaginário de que um texto só permite uma única interpretação, a qual se

encontra escondida na superfície textual, cabendo ao leitor descobri-la.

Essa prática pedagógica, ao não considerar as condições de produção, o interdiscurso e as histórias de leituras, exclui e restringe as possibilidades de sentidos que os alunos apresentam durante a leitura compreensiva que realizam. Ela desconsidera, também, que o aluno saiba que há sentidos previstos para um texto e que essa previsão advém das condições de produção e dos interdiscursos que suscita. Apesar de essa metodologia limitar tal postura, percebemos, nos enunciados presentes no item 4, que há um deslizamento de sentidos esperados e permitidos. Desvela-se, assim, o momento em que as crianças assumem o papel de sujeitos-leitores, realizam uma leitura compreensiva e buscam significados possíveis para os efeitos de sentidos propagados pelos poemas, ao cruzar e trazer para essa leitura histórias de leituras suas.

A leitura é tida como uma construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pelas suas histórias de leituras. Lidar com a leitura é, enfim, discutir a ilusão da consciência plena que nos faz acreditar numa única e onipotente interpretação. Desse modo, o trabalho de leitura deve permitir ao aluno trabalhar com a multiplicidade de sentidos, perceber as condições de produção, desvelar os ditos e os não-ditos que permeiam o discurso e as histórias de leitura: a sua própria história de leitura, a história de leitura dos textos e a história da relação da história de leituras com a escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1997.
- CALIL, E. *Poema de cada dia: uma proposta didática para o ensino fundamental*. [S. l: s. n.], 2002. (mimeografado).
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA E.T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, SP: Ática, 1988. p. 58-77.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

Recebido em 12.05.04
Aprovado em 26.07.04

A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO

Eliete Maria Araújo Santana *

RESUMO

A produção textual está condicionada por elementos extralingüísticos, no plano social e histórico, no plano individual e no plano da situação comunicativa específica. Numa tentativa de propiciar uma maior reflexão a respeito desses processos envolvidos na construção de sentido do texto escrito, objetivamos apresentar, nesta exposição, a influência do contexto de produção durante o processamento textual.

Palavras-chave: Texto – Contexto – Sentido

ABSTRACT

CONTEXT'S INFLUENCE IN TEXT MEANING CONSTRUCTION

Text production is conditioned by extralinguistics items, from the social and historical spheres, from the individual sphere and from a specific communicative situation. In a trial to provoke a greater reflection upon those processes involved in the construction of meaning, within a written text, we aimed to show the influence from the context of production during the textual process.

Keywords: Text – Context – Meaning

Introdução ¹

Os pressupostos teóricos provenientes do sócio-interacionismo vêm a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, como um produto coletivo e histórico. Nesta perspectiva, a construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais, às

quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de sociabilização. Portanto, a construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas, ou seja, no âmbito de ações de um nível mais geral e orientadas socialmente. Essas ações são determinadas, de um lado, por práticas e maneiras de fazer sentido, e de outro, por formas de tirar sentido da linguagem, de uma dada comunidade social.

* Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestre em Lingüística pelo Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET-BA; professora da Universidade Salvador - UNIFACS - Curso de pós-graduação “lato senso” em Gramática e Texto. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 29, 1ª Trav. do Saboeiro, Cabula – 40150.000 Salvador-Ba. E-mail: eliete02@yahoo.com.br

¹ Comunicação apresentada na XIX Jornada de Estudos Lingüísticos, realizada em Fortaleza-CE, na Universidade Federal do Ceará – Período: 4, 5 e 6 de setembro de 2002.

Essa concepção é fundamental para a compreensão dos modos de participação dos interlocutores na elaboração do texto escrito, preocupação desse estudo. Entende-se que o texto ative estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos. Assim, na atividade de produção textual, segundo Koch (1998), os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimento que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento sociocognitivo e textual.

Seguindo a abordagem do interacionismo sócio-discursivo, Bronckart (1999) fundamentado, sobretudo, na obra de Vygotsky, ao analisar as condições de produção dos textos, evidencia que, para produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos. Essa mobilização, segundo o autor, deve ser efetuada em duas direções distintas: o **contexto de produção** – conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado, aspectos do mundo físico e do mundo social e subjetivo e o **conteúdo temático** ou referente de um texto – conjunto de informações que são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas, no texto, pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.

Como se vê, os resultados das pesquisas constataam que o uso da linguagem, real e concreto, depende da aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais. A perspectiva sócio-interacionista da aquisição e desenvolvimento da linguagem vê esse fenômeno como um processo contínuo de construção negociada e solidária do objeto linguístico, observável tanto na ampliação do universo oral como na do universo escrito.

Contextualizando o estudo

O *corpus* analisado para este trabalho constituiu-se predominantemente de depoimentos dos alunos do 3º ano de Ensino Médio do CEFET-BA que participaram, nas oficinas de produção textual, como sujeitos focais da nossa pesquisa de mestrado. Os procedimentos meto-

dológicos principais, para a coleta dos dados, foram a observação participante com anotações de aulas de produção textual, uma entrevista semi-estruturada gravada em fita cassete, produções escritas dos alunos, gravação audiovisual dos comentários dos textos dos sujeitos focais para a atividade de retextualização.

A construção de sentido do texto

A busca de compreensão, a necessidade de ser compreendido e o caráter dialógico intrínseco ao enunciado fazem com que o sujeito que enuncia constitua para si um possível destinatário e, de certa forma, se constitua também, transitoriamente, como esse possível destinatário, num processo dinâmico e complexo de inserção na rede comunicativa que se estabelece no sistema social (GARCEZ, 1998, p. 61).

Destaca, ainda, Garcez que essa é uma das construções teóricas de Bakhtin mais esclarecedoras para a compreensão do fenômeno da escrita: não há apenas um destinatário real, concreto, identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas há um destinatário terceiro em que sobrepõe o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer. Assim, para Bakhtin, compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro têm a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas: quando nos fazemos compreender pelos **outros**, sabemos que às nossas palavras **eles** fazem corresponder uma série de palavras suas.

Há, naturalmente, componentes reflexivos no ato da escrita: trata-se não só de saber escrever, mas também de pensar sobre o que, como e para quem vai escrever. Acredita-se, assim, que a complexa coordenação de operações implicadas no escrever é dominada num longo processo. Nos depoimentos seguintes, ficam explícitos os esforços dos alunos em relação à produção escrita.

Aas: Primeiro eu faço um resumo. Tem aquele tema, eu tento analisar o tema e vou escrevendo

o que vem na cabeça sobre aquele tema. Depois eu tento arrumar, mas muitas vezes não encaixa uma coisa na outra, fica um parágrafo, mas às vezes não tem a ver com o próximo, como se fossem coisas diferentes, é mais ou menos assim.

Adb: ... tem algumas vezes que eu acho que, que até pro meu ver, eu acho que as pessoas que vai ler o meu texto, não vai entender bem, entendeu? Porque eu entendo assim, eu às vezes tenho consciência que, que aquela expressão que eu vou utilizar naquele contexto, acho que não vai chegar bem aos ouvintes – aos ouvintes é ótimo, né? Aos que vão ler, aos leitores, né? Então, eu acho que tem algumas vezes que a pessoa tem dificuldade de entender o que eu estou falando, o que eu estou escrevendo, o que eu quero expressar.

Nesses depoimentos, verifica-se que as alunas posicionam-se diante dos processos básicos da escrita, ou seja, planejamento, tradução, revisão e monitoração, ressaltados por Flower e Hayes (1994) em seu modelo sobre o processamento da escrita. Contudo, percebe-se que os modelos formais cognitivistas não abrangem a complexidade do fenômeno do processamento textual, visto que estes não tratam das implicações sócio-históricas do processo da escrita. As alunas **Aas** e **Adb** mostram-se preocupadas com a construção de sentido de seu texto. **Aas** chama atenção para a dificuldade em organizar a estrutura textual e ressalta que o mais difícil é construir parágrafos com sentidos. Já **Adb** demonstra que a dificuldade é ser entendida pelo outro. Esta aluna tem consciência de que entender o sentido de um texto é um processo interativo, as idéias circulam sempre em ritmo de confronto da linguagem contra si mesma, sempre em busca de significação.

Ao escrever, o aluno amplia a consciência de que o outro que o lê existe, não como leitor passivo, mas como alguém capaz de co-participar do seu texto. Nesta perspectiva, a teoria sócio-histórica fornece indícios de como articular uma reflexão sobre o processo da escrita, na medida em que contempla aspectos desse problema de forma inovadora, abrindo caminho para a compreensão da questão como um todo. A aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos

deliberados de ensino. Para Vygotsky (1998), uma criança deixada sozinha com a língua escrita, não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

Para que o texto cumpra alguma função ou objetivo, é preciso, portanto, que autor e leitor compartilhem: nos seus conhecimentos prévios, lingüísticos, textuais e de mundo. Não se deve perder de vista que o autor, no trabalho de construção de sentido do texto escrito, está sempre envolvido por condicionamentos históricos, culturais e ideológicos.

Assim, para Garcez (1998, p. 63):

... o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas, é uma unidade significativa de comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina.

Diante dessas considerações, passa-se aqui a apresentar e a analisar os processos e as estratégias mobilizadas pelos alunos no percurso de construção de sentido do texto, com o objetivo de entender que processos lingüístico/cognitivo/interativos estão envolvidos nos mecanismos da produção escrita.

Os processos e as estratégias acionadas na construção de sentido do texto

Conforme foi abordado, na visão da teoria sócio-interacionista, a escrita está condicionada por elementos extralingüísticos, no plano social e histórico, no plano individual e no plano da situação comunicativa específica. Essas contribuições permitem compreender que o processo da escrita está vinculado ao estudo das práticas interacionais, das quais o indivíduo participa, no seu contexto social, como sujeito enunciativo.

Partindo dessa concepção, investigam-se, aqui, os processos e as estratégias lingüístico-cognitivas e sócio-interativas utilizadas pelos sujeitos na construção de sentido de um texto escrito.

Analisando os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, vê-se que, na construção de sentido de um texto, são mobilizados fatos mentais, sociais e lingüísticos. Nessas operações, os alunos articulam estratégias dos três grandes sistemas de conhecimento – citados por Koch (1998) – o *enciclopédico*, o *lingüístico* e o *interacional*.

Observem-se, nestes fragmentos, os processos e as estratégias utilizados pelos alunos **Acl** e **Apl**, na construção de sentido do texto.

Acl: Começam a surgir idéias assim, fatos que ocorreram que eu posso contar, coisas que eu li, coisas que eu posso botar ali. Agora, colocar com a minha linguagem, a minha visão, a minha interpretação e, e eu quero começar logo a estruturar. Primeiro tento fazer, dá o título primeiro. (...) Eu gosto muito de fazer isto. É quando eu vou desenvolvendo o meio assim, vão surgindo argumentos, aí eu vou colocando idéias. (...) Eu tenho que está encaixando. A minha briga com as palavras é essa, eu tenho que tá encaixando, colocar cada palavra no lugar. ...

Acl: Eu vou seguindo a redação normal, quando surge uma idéia, aí eu faço o rascunho de um parágrafo, aí eu leio o parágrafo, vejo como é que está este parágrafo, se vai o que eu não gosto, vou mudando, risco, coloco por cima. E, assim... é um parágrafo, mas é organizado, eu risco mas tenho paciência de apagar, coloco dados, assim, mas já encaixado às frases. Vou encaixando, vou montando o texto, assim. Terminou esse parágrafo, acho que está bom, aí eu passo para outro parágrafo. Não, vou escrevendo e depois consertando. Depois eu, num mínimo, antes de entregar a redação, eu reviso ela, umas seis vezes, no mínimo, porque além de ver parágrafo por parágrafo, depois eu faço uma revisão geral e antes de passar a limpo, eu leio de novo, vou passando a limpo e vou prestando atenção, faltei isso, faltou isso, faltou isso.

Apl: Até chegar ao texto, primeiro eu vejo, no caso, se o texto tem a ver com a minha vida, né? Se é alguma coisa que aconteceu comigo se eu posso tirar da minha vida uma experiência que vá compor aquele texto, segundo se for, no caso, um texto que não tenha nada a ver, que eu não

possa tirar proveito do que eu já vi, do que eu sei, eu vou tentar analisar no, no conscientemente e escrever aquilo que vem na minha cabeça, no caso, o que eu penso daquilo que está escrito do tema. O que é que o tema é pra mim como o tema está na minha cabeça, do modo que eu estou pensando...

Apl: depois eu tento organizar as idéias que eu penso a respeito do tema, né? Dando uma seqüência com início, meio, a estrutura do texto...

Apl: colocando as idéias, né? As idéias, é tentando estabelecer entre elas uma seqüência... vejo o que está coerente e o que não está coerente, tem que fazer uma correção, é, no caso, mudar palavras repetidas, a vírgula colocar no local certo e fazer uma estrutura daquelas idéias que eu coloquei, inverter parágrafos, trocar idéias de lugar.

Nos depoimentos dos alunos **Acl** e **Apl**, as estratégias utilizadas na produção do texto estão divididas em etapas: o tempo da atividade mental (geração ou busca de idéias) e o tempo da prática verbal (realização lingüística efetiva). Assim, entre a produção cognitiva e a verbal, há um planejamento prévio antes da execução do texto. No processamento textual, os alunos acessam diversos sistemas de conhecimentos que têm representado na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sócio-cognitivo e textual.

Para demonstrar, de uma forma mais detalhada, esses *sistemas de conhecimentos* (de mundo, lingüístico e interacional), acessados pelos alunos, durante a produção textual, selecionam-se algumas das estratégias imbricadas nesse processo, tomando-se como exemplo os depoimentos dos alunos durante a entrevista, quando estes descrevem as estratégias que articulam durante o processamento textual.

Apresenta-se, aqui, uma adaptação dos sistemas de conhecimento resumidos nos três quadros a seguir. O objetivo é tornar de fácil visualização as estratégias postas em prática pelos alunos no percurso da construção de sentido do texto.

Pela leitura do **quadro 1**, pode-se inferir que o sentido do texto se constrói, não só do ponto de vista de uma manifestação externa, como também do ponto de vista do sistema interno

Quadro 1

CONHECIMENTO ENCICLOPÉDICO OU CONHECIMENTO DE MUNDO

Estratégias dos alunos	Exemplos
1. Conhecimentos prévios	<p>Acl: Começam a surgir idéias assim, fatos que ocorreram ...</p> <p>Ajs: ... é a leitura que dá o conhecimento prévio (ri) como eu já falei, pra escrever, quando você lê mais, você já tem o conhecimento prévio, sabe?...</p> <p>Ajs: Assim, primeiro eu vou buscando todo o meu conhecimento sobre o tema, né?</p> <p>Ash: Tudo que eu sei que tem a ver com o tema. Eu estruturei a redação na cabeça, tudo certinho na cabeça, até as palavras que eu vou usar. Só que na hora acaba acrescentando alguma coisa, não sei exatamente da forma que eu tinha planejado.</p>
2. Intertextualidade	<p>Acl: coisas que eu li...</p> <p>Ajs: ... tenho que saber, é difícil escrever sobre um tema que a gente não conhece. Quando é um tema que eu já li alguma coisa...</p>
3. Geração de idéias	<p>Acl: ... Agora colocar com a minha linguagem, a minha visão, a minha interpretação...</p> <p>Apl: ... eu vou tentar analisar no, no conscientemente e escrever aquilo que vem na minha cabeça, no caso, o que eu penso daquilo que está escrito do tema. O que é que o tema é pra mim como o tema está na minha cabeça, do modo que eu estou pensando.</p> <p>Ash: Primeiro eu penso o tema como um todo, aí penso em tudo, boto tudo na cabeça, o que vou escrever ...</p> <p>Adb: ... Eu boto os tópicos de tudo que eu vou, de tudo que tem de desenvolver, depois eu faço pesquisa e vou lá e desenvolvo, entendeu?</p>

ao sujeito. A produção de texto envolve, portanto, a interação do potencial cognitivo do autor desde o conhecimento prévio do assunto, até as diversas estratégias adotadas para se produzir o texto: “Assim, primeiro eu vou buscando todo o meu conhecimento sobre o tema, né?”

Para Bronckart (1999, p. 98), quando uma ação de linguagem se desencadeia e um texto é produzido, esses conhecimentos são, necessariamente, submetidos a uma reestruturação que apresenta dois aspectos principais. De um lado, enquanto os conhecimentos prévios são simultâneos – eles coexistem em um agente, em um determinado tempo – e parecem estar organizados, de modo lógico e *hierárquico*, sua mobilização em um texto exige que sejam ordenados em um plano sucessivo, o que perturba, inelutavelmente, sua estrutura lógica anterior. De outro lado, pelo fato mesmo de serem semiotizados, os conhecimentos mobilizados em um texto organizam-se em mundos “outros”, ou em mun-

dos discursivos, cujas coordenadas são distintas das coordenadas do mundo ordinário, no qual se realiza a ação do agente.

Deste modo, ao produzir um texto, o sujeito procura recriar as relações que estão de forma natural e concreta no meio social e cultural, ou seja, o texto do aluno está sempre imerso numa rede de outros textos, vinculados ao contexto das práticas escolares, e mantém com eles essas relações dialógicas. Provém, assim, das formas de interação e das condições sociais em que o aluno está inserido: “... coisas que eu li...”, “... tenho que saber, é difícil escrever sobre um tema que a gente não conhece. Quando é um tema que eu já li alguma coisa ...”. Ficam explícitas, nestes exemplos dos alunos, as manifestações da intertextualidade – a busca de conhecimentos de outros textos. Segundo Koch (1998, p. 46), todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com o seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem

parte outros textos que dão origem, que o predefinem, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe. Ressalta a autora que foi esta a razão que levou Beaugrande e Dressler (1981, apud KOCH, 1998) a apontarem como um dos padrões ou critérios de textualidade, a **intertextualidade**, que, segundo eles, diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona. Assim sendo, a intertextualidade pode ser considerada como um trabalho de transformação e assimilação de diversos textos previamente existentes.

Como se vê, nesses processos estão situadas, também, a **geração de idéias**, as previsões, as construções de imagens mentais, a integração da informação com os conhecimentos elaborados pelo autor do texto: "... eu vou tentar analisar no, no conscientemente e escrever aquilo

que vem na minha cabeça, no caso, o que eu penso daquilo que está escrito do tema. O que é que o tema é pra mim como o tema está na minha cabeça, do modo que eu estou pensando". Para Van Dijk (1992, p. 161), os usuários da língua buscam as idéias arquivadas na memória e constroem uma representação mental do texto; tentam mapear, de certa forma, de que trata o texto. Entende-se, assim, que, no processo de produção de texto, o sujeito ativa os conhecimentos de mundo armazenados na memória, relacionando-os com os que vêm da própria situação interlocutiva e articula-os de modo a produzir novas idéias, nova maneira de interpretar a questão, de modo a organizá-los para formar um texto que pareça coerente e coeso para os seus interlocutores.

O **quadro 2** exemplifica o trabalho lingüístico realizado pelos alunos no processo de produção de texto.

Quadro 2 CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO

Estratégias dos alunos	Exemplos
1. Organização textual	Acl: Eu vou seguindo a redação normal, quando surge uma idéia, aí eu faço o rascunho de um parágrafo, aí eu leio o parágrafo, vejo como é que está este parágrafo, se vai o que eu não gosto, vou mudando, risco, coloco por cima... Amv: Olhe, pra eu começar redigir o texto demora tanto porque depois que você faz as idéias e pra tentar arrumar e tudo. Acho que o problema está aí, é você arrumar todas as idéias que você tem. ... Amv ... Você sabe que você vai escrever, mas não sabe como, assim é... arrumar pra ver a maneira certa de ficar no texto. Ajs: ... Então eu tento organizar assim, na minha cabeça, mais os meus conhecimentos prévios daquele assunto e depois eu vou partir pra minha opinião pessoal daquele (xxx) sabe assim uma descrição, sabe? Faço o rascunho das minhas idéias e depois assim, passar as idéias
2. Seqüenciação textual	Apl: ... depois eu tento organizar as idéias que eu penso a respeito do tema, né? Dando uma seqüência com início, meio, a estrutura do texto ... Apl: ... colocando as idéias, né? As idéias e tentando, tentando estabelecer entre elas uma seqüência dessas idéias. (...) e fazer uma estrutura daquelas idéias que eu coloquei. Inverter parágrafos, trocar idéias de lugar. Apl: ... colocando as idéias, né? As idéias, é tentando estabelecer entre elas uma seqüência... vejo o que está coerente e o que não está coerente...
3. Seleção lexical	Ag: ... faço rascunho porque às vezes uma palavra fica ruim. Aí eu tenho de procurar a palavra certa. Eu tenho um dicionário em casa de palavras afins, ele era ótimo tinha sinônimos e antônimos, e eu gostava desse dicionário que às vezes você quer usar uma palavra, e quer usar outra como o significado diferente mas que a pessoa não conheça, que fique adequado, né aquele tema. ... Apl: ... mudar palavras repetidas, isso tudo, a vírgula colocar no local certo...

Essas estratégias dizem respeito às escolhas textuais. São estratégias textualizadoras que os interlocutores desenvolvem, desempenhando diferentes funções, tendo em vista a produção de determinados sentidos.

Pode-se observar, pelos fragmentos, que as estratégias de *organização textual*, *seqüenciação textual* e *seleção lexical*, articuladas pelos alunos, destinam-se a entrelaçar as idéias, os parágrafos as frases, as palavras: “Eu vou seguindo a redação normal, quando surge uma idéia, aí eu faço o rascunho de um parágrafo, aí eu leio o parágrafo, vejo como é que está este parágrafo, se sai o que eu não gosto, vou mudando, risco, coloco por cima...”. Essas estratégias referem-se à distribuição do material lingüístico na superfície textual. Os depoimentos dos sujeitos evidenciam que essa busca de transformação do conhecimento se produz através de uma interação entre o conteúdo, o autor e suas possíveis reações frente à produção do texto. “...colocando as idéias, né? As idéias, é tentando estabelecer entre elas uma seqüência... vejo o que está coerente e o que não está coerente...”

Enfim, tratam das regras de organização ge-

ral do texto ou, como define Bronckart (1999: 122), são mecanismos de textualização que contribuem para o estabelecimento da coerência temática do texto. De acordo com o autor, os mecanismos de textualização podem ser reagrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os mecanismos de conexão explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização do texto; já os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais. Quanto aos mecanismos de coesão verbal, contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação, expressos pelos sintagmas verbais.

Convém ressaltar que estes mecanismos não serão aprofundados neste estudo, visto que não é objetivo desta pesquisa proceder a uma análise acurada desses procedimentos lingüísticos.

Examina-se, a seguir, o conhecimento sócio-interacional que servirá de base para a compreensão das estratégias sócio-interativas.

Quadro 3 CONHECIMENTO SÓCIO-INTERACIONAL

Estratégias dos alunos	Exemplo
1. Automonitoramento	<p>Acl: ... antes de entregar a redação, eu reviso ela, umas seis vezes, no mínimo, porque além de ver parágrafo por parágrafo, depois eu faço uma revisão geral e antes de passar a limpo ... eu leio de novo, vou passando a limpo e vou prestando atenção, faltei isso, faltou isso ...</p> <p>Ajs: ... não, geralmente eu faço os tópicos na minha cabeça, aí quando eu vou para o rascunho eu já escrevo, só que às vezes que eu releio, o rascunho eu mudo muita coisa (ri).</p> <p>Apl: ... Eu leio depois no final do rascunho, vejo o que está coerente e o que não está coerente, tem que fazer uma correção, é, no caso, mudar palavras repetidas, isso tudo, a vírgula colocar no local certo e fazer uma estrutura daquelas idéias que eu coloquei. Inverter parágrafos, trocar idéias de lugar.</p> <p>Amr: ... aí geralmente eu faço a redação, leio, aí passo a limpo, leio novamente e torno a reescrever. Eu geralmente escrevo quatro vezes para poder chegar a redação final.</p>
2. Contextualização	<p>Apl: Até chegar ao texto, primeiro eu vejo, no caso, se o texto tem a ver com a minha vida, né? Se é alguma coisa que aconteceu comigo se eu posso tirar da minha vida uma experiência que vá compor aquele texto. Segundo se for, no caso, um texto que não tenha nada a ver, que eu não possa tirar proveito do que eu já vi, do que eu sei, eu vou tentar analisar no... no conscientemente e escrever aquilo que vem na minha cabeça, ...</p> <p>Ajs: ... Tenho que saber, é difícil escrever sobre um tema que a gente não conhece. Quando é um tema que eu já li alguma coisa, tenho alguma opinião é mais fácil de escrever.</p> <p>Amr: ... acho que vou buscar em mim nos meus pais, na minha família, no relacionamento com a minha família com meu namorado. Aí eu fico vigiando, tentando buscar naquele tema alguma coisa que aconteceu comigo.</p> <p>Amv: Através do que eu ouço, do que eu pesquiso, do que... que as televisões, dos recursos que a vida oferece. ...</p>

No **quadro 3**, os depoimentos revelam que a construção do sentido textual inclui processos que controlam a compreensão obtida do texto e permitem ao autor monitorá-lo, ajustá-lo, identificando falhas e reformulando. “... antes de entregar a redação, eu reviso ela, umas seis vezes, no mínimo, porque além de ver parágrafo por parágrafo, depois eu faço uma revisão geral e antes de passar a limpo, eu leio de novo, vou passando a limpo e vou prestando atenção, faltei isso, faltou isso...”

Este automonitoramento tem funções de ordem cognitivo-interacional. O aluno-produtor exerce um auto-controle sobre a sua produção, confere a sua escrita na tentativa de ordenar os parágrafos, planeja o movimento seguinte, monitora sua ação, revisa e avalia as próprias estratégias. Infere-se, pelos depoimentos, que o autor do texto volta-se para si mesmo e concentra-se não no conteúdo do que está produzindo, mas nos processos que, conscientemente, utiliza para chegar ao conteúdo. Na verdade, trata-se de uma estratégia metacognitiva.

De acordo com Koch (1998), esse processo está incluído no conhecimento metacomunicativo que permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar (*on line* ou *a posteriori*) conflitos efetivamente ocorridos, por meio da introdução, no texto, de sinais de articulação ou apoio textuais e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual.

Ao articular estratégias do sistema de conhecimento sócio-interacional, verifica-se que, nessas operações, os sujeitos levam em conta a inter-relação entre forma, conteúdo e contexto. Em seus depoimentos, os alunos deixam evidenciar que, dentre os processos envolvidos na organização do texto escrito, estão a história de vida e o seu modo pessoal de se relacionar com a escrita e com a escola: “Até chegar ao texto, primeiro eu vejo, no caso, se o texto tem a ver com a minha vida, né? Se é alguma coisa que aconteceu comigo, se eu posso tirar da minha vida uma experiência que vá compor aquele texto. Segundo, se for, no caso, um texto que não tenha nada a ver, que eu não possa tirar proveito do que eu já vi, do que eu sei, eu vou

tentar analisar no... no conscientemente e escrever aquilo que vem na minha cabeça, ...”. Presume-se que, neste trabalho com a escrita, o autor utiliza-se de seus conhecimentos lingüísticos e textuais construídos no contexto escolar e fora desse contexto, para expressar aquilo que deseja.

Ressalta Bronckart que esse conjunto de informações trata de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem. É a partir desses conhecimentos prévios do mundo e da língua que o autor vai estruturar o seu texto para ter êxito na defesa das posições de seu interesse, nas circunstâncias em que se encontra. E os alunos, de uma forma espontânea, chamam a atenção, em seus depoimentos, para a relevância dessas questões: “... acho que vou buscar em mim nos meus pais, na minha família, no relacionamento com a minha família com meu namorado. Aí eu fico vigiando, tentando buscar naquele tema alguma coisa que aconteceu comigo”. Pode-se observar que os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades sociais no seio das quais são produzidos.

Como afirma Bronckart (1999, p. 71):

... cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar a coerência interna.

Fica claro, portanto, que o contexto de produção exerce uma grande influência sobre a forma como um texto é organizado.

Considerações finais

Nesta análise, constatamos que a dinâmica que rege os modos de participação num jogo de interação verbal é muito mais complexa do que se pode imaginar. Há um grau de subjetivi-

dade que pode ser interpretado a partir do papel institucional que os parceiros assumem. Nesse sentido, é preciso que a escola, numa perspectiva dialética, conceba a sala de aula como lugar de interação, lugar de diálogos entre sujeitos portadores de diferentes saberes. É preciso, como diz Koch (1998b), pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos.

Sem dúvida, é papel da escola criar no aluno condições para entender-se e entender a realidade em que vive, oferecendo-lhe oportunidade de conhecer o seu contexto sócio-cultural, bem como os seus interesses e necessidades. É

preciso, portanto, que o professor esteja atento para o papel de mediador nesse processo de construção de sentido do texto escrito. A questão reside em fazer com que os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por um domínio da modalidade escrita e por uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas.

É na interação em sala de aula que os alunos vão-se percebendo capazes de reorganizar suas idéias e transformar seu processo de desenvolvimento da escrita. Assim, mediados pela linguagem professor/alunos constroem o sentido do texto.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- FLOWER, Linda; JOHN, R. Hayes. A cognitive process theory of writing. In: RUDDELL, Robert B.; RUDDELL, Martha R.; SINGER, Harry (editors). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: I.R.A. 4th Edition, 1994. p. 928-950.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998a.
- _____. *O texto e a construção de sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998b.
- VAN DIJK, T. A. *Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso*. In: KOCH, Ingedore Villaça (Org.). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 158-181.

Recebido em 22.04.04
Aprovado em 18.05.04

O JORNAL IMPRESSO NA FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA

José Péricles Diniz Bahia *

RESUMO

A partir dos números levantados por diversas entidades ligadas ao Ministério da Educação e à Unesco, recentemente, foi possível traçar um mapa sobre analfabetismo e outras questões ligadas à prática social da leitura no Brasil. A situação é desoladora, indicando que muito ainda deve ser feito para que o sistema educacional brasileiro possa assegurar o acesso aos mecanismos de desenvolvimento do senso crítico e, conseqüentemente, da cidadania plena. Nesse sentido, ao reconhecer, na invenção da escrita, um dos mais importantes marcos do processo civilizatório, podemos iniciar a discussão sobre a estreita relação que essa prática social mantém com o poder e a própria divisão social do trabalho. Obtida apenas com a consolidação dos ideais burgueses de afirmação de independência e identidade nacionais, bem como, com a criação e expansão de mercados, a aceitação da leitura como prática social abriu caminho para a universalização da educação e o desenvolvimento dos mecanismos de afirmação da cidadania, entre eles a imprensa escrita. Novos paradigmas impostos aos educadores têm evidenciado a presença da imprensa escrita na formação de consciência crítica.

Palavras-chave: Analfabetismo – Leitura – Letramento – Cidadania – Imprensa

ABSTRACT

THE PRINTED PRESS IN THE FORMATION OF CRITICAL CONSCIOUSNESS

Based upon numbers recently obtained from various entities linked to the Ministry of Education and to the UNESCO, we have drawn a map about illiteracy and reading (as a social practice) related questions in Brazil. The situation is distressing as it indicates that there is much to do to ensure that the Brazilian educational system give access to mechanism of critical sense development and, consequently, of full citizenship. In this sense, as we recognize in the invention of writing, one of the most important mark of the civilizing process, we initiate our discussion pointing out the intimate relation between this social practice and both power and the social division of work. The meaning

* Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, especialista em Metodologia e Práticas do Ensino Superior pela Faculdade Jorge Amado. Jornalista, chefe da Sucursal Metropolitana do jornal A Tarde. Endereço para correspondência: Rua das Mangaloeiras, 100, casa 8, Piatã – 41650-196 Salvador-BA. E-mail: periclesdiniz@atarde.com.br

of reading as social practice, which was only conquest with the consolidation of the bourgeois ideals of independence and national identities, opened the way for the universalization of education and the development of mechanism to assert citizenship, including the written press. New paradigms which were imposed to educators have putted in a conspicuous position the presence of the written press in the formation of critical consciousness.

Keywords: Illiteracy – Reading – Literacy – Citizenship – Printed Press

Introdução

O péssimo desempenho dos estudantes brasileiros, exposto em diversos relatórios de estudos e sistemas de avaliação, tem aumentado a preocupação de educadores com as dificuldades de acesso aos mecanismos de desenvolvimento do senso crítico, tão necessário na formação de cidadãos conscientes e socialmente ativos. Esse quadro tem alimentado a discussão sobre as condições e instrumentos que se pode utilizar no incentivo à prática social da leitura. A partir dos novos paradigmas colocados aos educadores, tem sido possível incorporar conceitos como interdisciplinaridade e letramento, que conduzem a leituras inéditas e plurais do mundo contemporâneo. Propomo-nos a analisar, a partir de tais pressupostos, que papel pode desempenhar o jornal impresso como instrumento pedagógico e recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, também os educadores devem estar preparados para propor uma abordagem crítica e contextual do conteúdo editorial e dos gêneros de leitura peculiares aos periódicos impressos. Trata-se, portanto, não apenas de conseguir ler o mundo em suas dimensões políticas, socioeconômicas e multiculturais, mas igualmente apreender as engrenagens que levam um fato a tornar-se notícia a partir da lógica proposta pelo chamado universo midiático.

Um mapa do analfabetismo

Produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação, com base nas informações levantadas durante o cen-

so 2000 da fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o chamado Mapa do Analfabetismo no Brasil mostra números preocupantes para o quadro atual da educação nacional, sobretudo em relação aos estados do Norte e Nordeste, onde há mais crianças analfabetas do que alunos fora da escola. Ou seja, de acordo com estudos como este, a criança pobre nordestina, em sua maioria, não aprende a ler, ainda que esteja matriculada na escola. A Bahia, em especial, figura como a unidade da federação que concentra o maior número absoluto de analfabetos: cerca de 2,3 milhões, certamente por reter a maior população rural.

Em todo o país, são aproximadamente 30 milhões de analfabetos, que representam 12,4% da população com 15 anos ou mais. Para este total, a Bahia contribui com 23,1% de uma população de 8.891.278 de jovens nessa faixa de idade. Tais números ainda colocam o Estado em melhor situação que outras unidades nordestinas (Alagoas, por exemplo, ostenta nada menos que 33,4% de analfabetismo entre seus habitantes), mas figurando apenas em nono lugar em relação aos demais estados brasileiros. A título de comparação, o Sul e o Sudeste do país, onde se aplica a maior parte dos recursos e investimentos em educação, registram, respectivamente, 7,1% e 7,5% de analfabetismo.

Nas últimas décadas, o Brasil até conseguiu ampliar a quantidade de alunos nas salas de aula, mas ainda de maneira insuficiente para assegurar o ensino fundamental completo a uma camada mais significativa da população. Outro aspecto a ser destacado é o fato de que 35% dos analfabetos identificados já freqüentaram a escola, abandonando os estudos em razão da baixa qualidade do ensino, necessidade de trabalhar ou por mero despreparo das instituições

para lidar com essa população. São números que colocam em questionamento as políticas definidas para a educação nacional, incluindo aí não somente a discussão sobre o montante de verbas destinado à área como a própria metodologia, as técnicas e estratégias que envolvem a sua aplicação e eficácia.

Mais grave ainda, estes levantamentos, que utilizam também dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mostraram que, em 1.796 localidades brasileiras (ou seja, 32,6% do universo pesquisado), a média de escolaridade não chega a quatro séries fundamentais concluídas, o que é reconhecido como analfabetismo funcional. São estimados, em todo o país, cerca de 30 milhões de analfabetos funcionais, aqueles que até reconhecem letras e palavras, mas não chegam a interpretar textos, mesmo os mais simples. Apesar de ficar até oito anos em salas de aula, não conseguem avançar além das quatro séries iniciais. Desse total, aproximadamente 16 milhões sequer conseguem ler uma placa, identificar o roteiro de um ônibus ou escrever um bilhete simples. São aqueles que, ao questionário do IBGE afirmam saber ler, mas em verdade logram apenas assinar o nome. A maior parte desse universo de analfabetos também está concentrada nas regiões Norte e Nordeste, inclusive Bahia. A condição de analfabeto funcional está intimamente relacionada às desigualdades sociais impostas por um regime de distribuição de renda injusto.

Outros números preocupantes foram divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA¹), sobre o desempenho em leitura de alunos na faixa de 15 anos de idade em escolas públicas e privadas de 41 países industrializados. Os primeiros lugares couberam à Finlândia, ao Canadá e à Nova Zelândia (leitura), além de Hong Kong, China, Japão e Coreia do Sul (matemática e ciências), enquanto o Brasil colocou-se em 37º em leitura e penúltimo em matemática e ciências no chamado Pisa Ampliado, que acrescentou aos resultados levantados em 2000 os das nações que aplicaram os testes depois². Nesse sentido, é importante destacar que o conceito de eficácia em leitura não está em ler seqüencialmente as palavras e

frases de todas as páginas de um livro ou em memorizá-las mecanicamente, mas, sim, em compreender os conceitos de que trata o texto, através da sua reflexão e crítica.

Os estudantes estão demonstrando incapacidade de entender o que lêem, com dificuldade para identificar as palavras-chave, hierarquizar as proposições e extrair a idéia central daquilo que está escrito. De um modo geral, 73% dos alunos brasileiros que saem da escola não conseguem interpretar um texto simples. Ou seja, a escola nacional não atinge seu objetivo mínimo: ensinar a ler. Este fato é comprovado por informações do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB³), segundo as quais, 60% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental não conseguem entender as notícias publicadas em jornal, enquanto 64% das crianças do 1º ano do ensino fundamental nas escolas públicas ainda não lêem ou escrevem.

São tais índices que alimentam a chamada *cultura da repetência*, que mantém elevada a defasagem entre a idade e série, além de contribuir para a evasão escolar, criando um círculo vicioso, no qual, quem não entende o que lê perde o interesse pelos estudos. A baixa escolaridade registrada nos coloca, por consequência, em 73ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da própria Unesco, abaixo de outras nações da América Latina. Isso

¹ O Estudo Internacional PISA 2000, patrocinado pela Unesco, foi realizado no ano de 2000 e divulgado em dezembro de 2001. O relatório completo está disponível no endereço eletrônico <www.pisa.oecd.org> e os comentários e avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP) sobre o desempenho do Brasil estão em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm>.

² Participaram do PISA 2000: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia e Suíça. No ano seguinte, foram incorporados os testes realizados na Albânia, Argentina, Chile, Bulgária, Hong Kong /China, Indonésia, Israel, Macedônia, Peru e Tailândia, no chamado PISA ampliado.

³ Este sistema de avaliação foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira - Inep, órgão do Ministério da Educação, com o objetivo de coletar dados sobre a qualidade da educação no Brasil. As avaliações são realizadas de dois em dois anos, desde 1990. A mais recente refere-se a novembro de 2003. Os relatórios completos podem ser acessados no site <www.inep.gov.br/basica/saeb>.

também explica o fato do nosso país ocupar o 35º lugar em termos de circulação média de jornais vendidos diariamente.⁴

Isto ressalta em muito a importância de se procurar desenvolver, entre os estudantes, através de processos pedagógicos adequados e os mais variados possíveis, a capacidade de traduzir e interpretar a realidade através da leitura.

O poder e a palavra

O desenvolvimento da escrita é, certamente, um dos marcos do processo civilizatório, pois criou as condições necessárias ao controle e transmissão do saber que ia sendo produzido e acumulado. A partir de então, foram criados mecanismos e técnicas de registro e manipulação de dados cada vez mais sofisticados, consolidando o poder como privilégio de quem detinha o acesso a tais meios. Desde os primeiros signos talhados na argila, passando pelos hieróglifos nos papiros até as pioneiras experiências tipográficas, a produção e o manuseio dos registros escritos humanos mantêm estreita relação com o poder, enquanto determinante das funções e do prestígio social, assim como da própria divisão do trabalho. É o que lembra Carlos Rodrigues Brandão (1995, p. 10), ao afirmar que:

... a palavra escrita parece ter surgido em sociedades-estados enriquecidas e com um poder muito centralizado, como entre os egípcios ou astecas. Ela teria aparecido primeiro sendo usada pelos escribas para fazer a contabilidade dos bens dos reis e faraós. Só mais tarde é que foi usada pelos poetas para contarem as coisas da aldeia e de sua gente.

O pleno manuseio dos códigos escritos sempre foi, portanto, determinante nos processos de domínio social. Historicamente, a ampliação do acesso à escrita – e ao ensino de um modo geral – não se deu por razões humanitárias, mas somente para tentar acompanhar a crescente sofisticação dos saberes e das técnicas que a humanidade empreende em sua jornada civilizatória. As escolas públicas, por exemplo,

são instituições muitíssimo recentes. São conquistas populares, decerto, mas resultam de um ambiente de concorrência “em que os donos do poder, para se manterem fortes, precisavam armar seus súditos com armas mais sofisticadas, mesmo sob o risco de verem essas mesmas armas um dia voltadas contra si próprios”, conforme explica Luiz Carlos Cagliari (2001, p.10).

Somente no período compreendido entre o final do século XVIII e o início do XIX, quando os países europeus se viram empenhados na afirmação de sua independência e no fortalecimento de uma identidade nacional, a leitura e a escrita passaram a ser consideradas como práticas sociais aceitáveis. Então, a necessidade de consolidação dos ideais burgueses abriria espaço para a valorização de uma língua e uma literatura locais, o que levou à sofisticação crescente dos processos de produção gráfica. Nesse contexto, o jornal impresso – como consequência direta do sistema de impressão em escala desenvolvida por Gutemberg – surge simultaneamente ao capitalismo e vai-se consolidando enquanto a burguesia impõe seus modos de produção baseados na concentração urbana, na industrialização, na especialização do trabalho e na abertura de novos mercados consumidores. A imprensa é, portanto, filha legítima e diletta do sistema capitalista. E fala a sua língua de forma fluente.

A distinção entre o que seja verdade a ser enunciada e fato a ser divulgado (publicado) passa, então, a depender das novas regras de mercado que vão, pouco a pouco, intermediando as relações sociais e delas tomando conta. Para trafegar entre o labirinto de signos e significações propostos pela palavra escrita, cabe recorrer aos conceitos do educador Paulo

⁴ O acompanhamento, feito pela World Association of Newspapers (WAN), com apoio da Associação Nacional de Jornais (ANJ), inclui 54 países associados à entidade e tem como base a circulação média dos periódicos locais em relação à população adulta. De acordo com esses levantamentos, no Brasil, onde a circulação média diária de jornais é da ordem de 6.470.000, são vendidos apenas 56,8 exemplares para cada grupo de mil habitantes, ao tempo em que, na Noruega, por exemplo, esta relação chega a 704,6 exemplares por mil habitantes. Os estudos completos estão nos endereços eletrônicos <www.anj.org.br> e <www.wanpress.org>.

Freire (2003, p. 11), quando defende, oportunamente, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, uma vez que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Ele prossegue, afirmando que “a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 2003, p.17). Ou seja, o ato de ler implica numa relação dialógica entre leitor e autor.

A leitura do mundo

O analfabetismo é uma das mais degradantes formas de exclusão, pois tem a característica de perpetuar seus sujeitos em um perverso estado de inércia. Se a aceitação e, até mesmo, o incentivo das práticas sociais de leitura e escrita favoreceram a consolidação da ideologia burguesa, a manutenção de índices tão altos de iletrados em países periféricos, como o Brasil, parece responder a uma estratégia distinta, mais adequada aos compromissos assumidos, desde a época da colônia até hoje, junto ao esquema imperialista internacional. O problema assume dimensões ainda mais graves quando consideramos os ritos e ritmos impostos pelo mundo contemporâneo, onde pensamento e linguagem operam segundo um esquema sintático e semântico absolutamente dominado pela escrita. Nesse sentido, completa Eliana Yunes (2003, p.16), “nossa própria oralidade responde ou não às expectativas de uma língua escrita: maior dificuldade de falar corresponde a menor capacidade de leitura”. É dela, também, uma oportuna definição do conceito de letramento, visto como “a cultura perpassada pela letra, pela ascendência da escrita” (YUNES, 2003, p.16). Isso não exclui – antes o contrário – o envolvimento de múltiplas outras linguagens no processo, a exemplo da televisão, do cinema ou da moda.

Em contato com a cultura e seus processos, a soma das experiências sensíveis vai gerando

um arsenal simbólico que habilita a transitar em universos interpretativos cada vez mais complexos. Ler pressupõe a construção de significado. Além disso, a prática da leitura vai ampliando, simultaneamente, o vocabulário e a capacidade de interpretar, associar e encadear eventos, tornando indissociáveis os processos de leitura do mundo e da palavra. É a linguagem que potencializa o pensamento. Através dela, utilizando mecanismos, como a associação ou a comparação de idéias, é possível alcançar a intersubjetividade necessária à construção da própria identidade, o que demanda senso crítico e autonomia como requisitos indispensáveis.

Partindo do pressuposto de que ler é, realmente, compreender, Max Butlen (2003, p. 61) conclui que restaria, então, saber qual é o objeto da atividade (ou seja, o que compreender) e quais são os procedimentos empregados na operação (como compreender). Assim, reconhece que, no processo de alfabetização, o reconhecimento das palavras é automático, trata-se de uma aprendizagem fundamental que envolve tão somente a identificação dos componentes gráficos e seus correspondentes fonéticos. Todavia, o mero reconhecimento automatizado das palavras não é suficiente para assegurar a compreensão, pois decodificar não é o mesmo que compreender. A propósito, afirma que “a capacidade de decodificar não se associa, automaticamente, às performances no campo da compreensão” (BUTLEN, 2003, p.61). Portanto, além de reconhecer as palavras, é necessário saber como mantê-las na memória, combinando-as e relacionando-as a uma cadeia evolutiva de significações.

A compreensão literal é apenas o ponto de partida, de onde é possível desencadear processos de compreensão cada vez mais complexos e sofisticados. Para tanto, o leitor trabalha as informações obtidas através de artifícios de dedução e indução. Aprender a ler depende, portanto, dessa capacidade de inferência. De acordo com Butlen (2003, p.62), “trata-se de uma atividade de argumentação que aparece por ocasião de situações problemas de leitura”. Ao fazer isso, o leitor é desafiado a se posicionar em relação ao texto, ou seja, ele precisa inter-

pretá-lo, interpelá-lo a partir de sua subjetividade. E passa a construir seu próprio ponto de vista, com base nos parâmetros colocados e nas questões propostas pelo texto.

Max Butlen (2003, p.65) conclui seu raciocínio afirmando que, nesse sentido, interpretação e compreensão passam a interagir de maneira dialética, o que reforça a importância do debate e do diálogo no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento da capacidade de leitura crítica. Mais ainda, podemos registrar a posição de Carlos Rodrigues Brandão (1995, p. 9) ao advogar que “não há uma forma única nem um único modelo de educação: a escola não é o único lugar onde ela acontece e, talvez, nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Ao lermos o mundo, estamos, na verdade, apresentando uma tradução dele, uma interpretação nossa, particular, que tem a ver com a reescrita que nossa prática, nossos valores e (pré)conceitos nos permitem oferecer. A educação, nesse contexto, vai influenciar a produção de crenças e valores, de idéias e conceitos que norteiam as relações de troca que moldam a sociedade. Cabe, mais uma vez, refletir sobre as afirmações de Paulo Freire (2003, p.20), quando explica que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma outra forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Conseguir ler criticamente o ambiente que o cerca marca a distinção básica entre estar-no-mundo simplesmente e saber-se no mundo, conhecer a si próprio e o lugar que lhe cabe no esquema das coisas. Os números avassaladores dos chamados analfabetos funcionais não deixam dúvidas quanto à gravidade da questão ou ao tamanho do desafio a ser enfrentado no sentido de reverter tal quadro.

A prática social da leitura

Analisando a dimensão social da leitura, Joel Birman (1994, p.104) procura definir o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito e o

texto, que se consubstanciaria em diferentes modelos históricos de leitura. Perpassam os diferentes modos de se relacionar com a leitura registrados através do tempo para revelar as distintas dimensões sociais e políticas da experiência da leitura, concluindo que “a produção do sentido implica a apropriação do texto pelo leitor, que imprime a sua singularidade na experiência da leitura”. E cita Sartre, quando afirmava que “um livro começa a existir não quando um autor termina sua redação ou quando o editor o encaderna, mas quando o leitor fecha a sua última página” (SARTRE, *apud* BIRMAN, 1994, p.104).

Adverte ainda o autor que, se a concepção de leitura se transformou ao longo da história, também os conceitos de sentido e verdade surgirão descontínuos ao longo da tradição do ocidente. Para ele, entender o leitor como intérprete foi uma contribuição tardia para a história ocidental. Nesse sentido, afirma:

O campo do sentido é marcado essencialmente pela polissemia, admitindo então múltiplas formas de interpretação. E o leitor constitui o sentido na e pela leitura do texto, pois o sentido que forja como interpretação se inscreve numa polêmica com outras interpretações existentes e possíveis. (BIRMAN, 1994, p.110).

Suas conclusões apontam para a dimensão essencialmente política que assumem as interpretações sempre conflitivas envolvidas neste processo, pois “intervir ativamente no campo das interpretações implica necessariamente transformar relações de força e de investimentos” (BIRMAN, 1994, p.110). Ou seja, interpretar implica em relações de poder, o que desvela o caráter político da experiência da leitura. Conclui afirmando que “não é mais possível separar saber, poder e verdade, pois são dimensões diferentes da mesma problemática da modernidade, na medida em que a verdade é uma produção do intérprete que se inscreve num sistema de forças” (BIRMAN, 1994, p.111).

A pesquisadora Eliana Yunes (2003, p.20) adverte, ainda, ao tratar das complexas questões ligadas às políticas de leitura, sobre a dimensão ética. Para ela, discutir ética é muito mais importante que a simples adoção de programas for-

mais, oficiais, porque senão “a leitura seguiria sendo manipulação de sentidos, ou seja, a leitura não é panacéia para os males sociais, mas ajudaria bastante que cada um pudesse e soubesse ler por conta própria, sem tutelas”.

Letramento e gêneros de leitura

A pesquisa da professora Angela B. Kleiman do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (Unicamp) aborda, fundamentalmente, dois novos conceitos introduzidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): letramento e gêneros de leitura. O primeiro, seria “o conjunto de práticas que abrange as capacidades e os processos de uso da língua escrita com relevância na vida social” (KLEIMAN, 2002, p.7). E uma destas práticas é justamente a leitura de jornal, que não é universalizada, muito pelo contrário, está freqüentemente restrita aos que cultivam o hábito. Que, portanto, pode – e deve – ser estimulado, ensinado mesmo, através de programas de jornal na escola. Quanto aos gêneros, a pesquisadora alinha as categorias distintivas de agrupamento dos textos por instituições por onde circulam, as formas que assumem e os temas de que tratam.

Em verdade, a definição de gênero pode ser considerada polêmica, uma vez que a melhor maneira de abordar a noção seria através da experiência da própria prática de leitura. Angela Kleiman lembra que, quando alguém pergunta ao leitor o que ele lê, uma resposta natural é responder com o gênero: um romance, um conto, uma notícia de jornal ou uma bula de remédio. E conclui:

A verdadeira batalha que o professor trava para seduzir o aluno para viver o mundo da leitura não será uma batalha já perdida se forem trazidas para as aulas mais práticas de letramento relevantes para a vida social, como a leitura dos diversos gêneros jornalísticos. Daí a importância dessa reflexão para o ensino. Para isso, faz-se necessária a reflexão mais aprofundada sobre as práticas de letramento e sobre os gêneros, bem como seus possíveis usos na escola, pelo professor. (KLEIMAN, 2002, p. 7).

Para tanto, serão necessários mestres habilitados a transitar entre as várias esferas do fazer e do saber de uma maneira transversal, interativa e interdisciplinar. O professor do novo milênio estará desafiado a trabalhar questões como a relatividade física, social e cultural do tempo; a delicada equação entre quantidade e qualidade das informações; ou ainda a aparente contradição que surge com a valorização do regional num mundo que se globaliza. Ele terá de ser capaz de trabalhar com os fatos em tempo real, relacionando-os às diversas áreas do saber em que estiver transitando, como o faz cotidianamente o jornalista em seu ofício. E, exatamente nesse sentido, o educador e o comunicador estarão cada vez mais próximos.

Do fato à notícia

Uma das queixas mais recorrentes contra a filosofia neoliberal que segue tomando corpo nas culturas ocidentais desde a década de 80 é a prioridade quase absoluta concedida ao capital sobre o trabalho. Toda a lógica do mercado passa a operar em benefício das aspirações de eficiência e produtividade a custos cada vez mais reduzidos, o que seria válido e aplicável para todas as áreas de interesse e atividades humanas. Como resultado visível, além e apesar dos gráficos coloridos e planilhas de resultados magnificamente administrados pelos novos condutores dos negócios mundiais, encorpa-se uma concentração de renda brutal e em escala mundial. Ou seja, há progressivamente menos ricos muitíssimo ricos contra pobres cada vez mais miseráveis não somente entre as distintas classes sociais mas igualmente no plano das nações, na chamada teia inevitável das relações internacionais, mundialização ou globalização, como queiram.

Como consequência direta e imediata, há um número crescente de pessoas que vivem apenas para trabalhar, a fim de manter o (baixo) poder aquisitivo, que lhe concede a sobrevivência mas sequer aponta para a possibilidade de desenvolvimento intelectual ou cultural. Ou seja, é cronicamente desinformada, com pouco ou nenhum tempo disponível para pensar ou

discutir seus problemas, enfim, para exercer sua cidadania. O mais grave é que esse perfil não descreve apenas uma eventual parcela rude de trabalhadores braçais, mas cabe como luva entre segmentos profissionais, como professores ou jornalistas, porque as escolas e os veículos de comunicação estão igualmente imersos nessa lógica neoliberal, tentando sobreviver sujeitos às mesmas regras de mercado que tudo regulam.

Nesse ambiente, tanto a mídia quanto a própria indústria cultural encontram presas fáceis que acreditam cegamente em tudo que lhes é mostrado e dito como sendo verdade. O real passa a ser aquilo que é focalizado pelos órgãos de imprensa e entretenimento. A esse propósito, lembra oportunamente o pesquisador Laurício Neumann (1991, p.27) que “quando, por exemplo, os noticiários não tocam mais num determinado fato ele deixa de ser realidade para a população”.

Os fatos seguirão acontecendo cotidianamente, mas nem todos eles serão transformados em acontecimento, em notícia, pois estes serão os que ganharão sentido especial conferido por e para um determinado segmento de pessoas, de classe social ou de grupo que mantenha alguma relação de afinidade geográfica, política, histórica, cultural ou econômica. É a mídia, o jornal, que torna o fato notícia. Os critérios que usa para isso, todavia, não se baseiam exclusivamente em argumentos lógicos, sendo permeados por questões de estilo ou mesmo políticas (filtros internos) e do interesse de leitores ou anunciantes (filtros externos). Tal potencial para a manipulação editorial da informação, bem como da apresentação de visões parciais e/ou distorcidas de realidades distintas do ponto de vista de quem escreve e veicula daquele de quem as lê, deve ser considerado e tratado com bastante cuidado por parte do professor que pretende trabalhar com o jornal em sala de aula.

O veículo impresso

A leitura crítica de determinado fato tem a capacidade de expor seus mecanismos e, por consequência, apontar as contradições ideológi-

cas das traduções mais simplistas da realidade. E a imprensa escrita, enquanto veículo primordial do chamado universo midiático, ocupa lugar de destaque como instrumento para o aperfeiçoamento da formação profissional e intelectual de cada um. Nesse sentido, Carlos Rodrigues Brandão (1995, p.82) defende que “tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua *praxis* e de ser parte dela”.

Assim sendo, o exercício da leitura crítica e interpretativa cresce em importância numa sociedade em que os meios de comunicação social exercem uma influência tão significativa no sentido de pasteurizar e massificar a informação, tornando-a fácil, digerível, superficial, negando ao indivíduo o necessário esforço de concentração e de reflexão e afastando-o dos procedimentos lógicos de análise, síntese, interpretação e juízo crítico. Ao considerar o papel privilegiado que desempenham os veículos de comunicação na organização política e econômica da sociedade moderna, Daniel Herz (1985, p.82) afirma que eles “não cumprem um simples papel ideológico na constituição da hegemonia burguesa, mas exercem uma função organizadora e constitutiva das relações políticas e mercantis da sociedade brasileira”.

No Brasil, diferentemente do que ocorre com o rádio e a televisão, o jornal impresso não é uma concessão estatal e, portanto, não necessita de permissão especial, provisória e renovada periodicamente. A impressão de um jornal é amparada pelos preceitos constitucionais de liberdade de expressão e, por não depender de concessão estatal, pode ser feita, a princípio, por quem puder bancar os seus custos. Assim, podemos (ou deveríamos) encontrar uma gama bem mais variada de veículos de comunicação impressos, entre periódicos destinados aos mais variados segmentos de uma sociedade plural como a nossa. É claro, os baixos índices de leitura e as limitações do próprio mercado de consumo vão naturalmente impor as regras de sobrevivência na selva multimídia.

Os jornais segmentados representam outro aspecto da mesma questão. Eles atendem aos interesses de um bairro ou uma etnia específica

(que, na verdade, valem-se das mesmas regras editoriais e mercadológicas da chamada grande imprensa, apenas com endereço mais específico). Há, também, os *house organs* (que cuidam do relacionamento interno de empresas e instituições) e os veículos comunitários e sindicais (que fazem a defesa dos interesses e da política do grupo ao qual pretendem representar).

Nesse sentido é que falar das diversas maneiras em que pode ser baseado o relacionamento entre imprensa e educação é tão difícil quanto tratar do que seria um possível *jornal educativo*. Seria, acaso, um periódico feito para alunos e/ou professores? Seu conteúdo seria produzido por educadores em forma de artigos e estudos ou bastaria registrar novidades e abordar questões ligadas à área? Seria, então, mais uma publicação científica ou acabaria sucumbindo aos ditames de mercado, da cultura de massa? São questões distintas e complexas, mas que apontam para o mesmo princípio que faz com que um jornal – mesmo da grande imprensa – sintam-se comprometido com sua vocação pedagógica e busque ser participativo de fato, sem necessariamente render-se às demandas de mercado, criando alternativas que envolvam a comunidade acadêmica no exercício de fazer o jornal.

O novo educador

Nas últimas décadas, com a consolidação do processo de globalização das economias e das sociedades, não apenas os veículos de comunicação têm procurado repensar seu papel e seus processos, mas igualmente a educação tem buscado novos paradigmas, novos conceitos e métodos. O grande desafio em educar, atualmente, reside, prioritariamente, em ensinar a aprender e não somente transmitir conteúdos. A escola certamente não pode mais se limitar a transmitir assuntos avaliados por testes, ela precisa estimular o raciocínio e a criatividade, precisa assumir a postura de auxiliar no processo de depurar e associar informações em quantidades e velocidades cada vez mais rápidas. Se assim não conseguir fazer, estará au-

mentando o distanciamento que já existe entre o conteúdo curricular e as necessidades reais que o estudante encontra ao sair da escola.

Para a professora Magda Soares (2003, p. 58), o fato de estarmos nos ocupando cada vez mais com os fenômenos ligados ao letramento, passando a incorporar este termo ao nosso vocabulário, “significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita”. Para tanto, também nossos processos de formação escolar devem ir além da simples transmissão do código escrito; eles precisam estimular os alunos a fazerem uso da leitura e da escrita no cotidiano, legitimando sua função social. Em outras palavras, as escolas precisam letrar. A propósito, explica a pesquisadora:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (SOARES, 2003, p.45-46).

O conceito de letramento tem somado significações e ampliado os horizontes das questões ligadas aos mecanismos de alfabetização. Ele surge a partir do reconhecimento de que a idéia de alfabetizar, simplesmente, tornou-se insatisfatória. A preocupação com o letramento tem ganho espaço nos meios acadêmicos e nas próprias escolas, como resultado natural do aprofundamento das discussões sobre a reorga-

nização do ensino e de suas práticas. Percebe-se então que, além de saber ler e escrever, a criança deve ser habilitada a reconhecer e dominar as variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Nesse contexto, o diário impresso surge como recurso ideal para a apresentação de temas atuais e urgentes, como a violência urbana, as desigualdades sociais, os debates ecológicos, o desemprego, os direitos civis, os avanços tecnológicos, as questões econômicas, a intolerância religiosa, a ética e os preconceitos morais e sexuais. O imenso potencial que tem o jornal impresso como instrumento pedagógico ideal no sentido de aproximar a escola, a sala de aula, da vida real, é reconhecido pelas próprias diretrizes dos Parâmetros Curriculares, quando citam a necessidade dos professores utilizarem os “textos do mundo”.

Todavia, é prudente lembrar que jornal não é livro didático e, portanto, antes de ser introduzido em sala de aula, requer professores preparados a trabalhar com este novo e poderoso instrumento de auxílio pedagógico. Será preciso que eles compreendam a efetiva dimensão do jornal enquanto veículo processador e divulgador de informação. Somente assim, serão capazes de estabelecer estratégias adequadas e, portanto, eficazes no sentido de despertar nos alunos o interesse pela leitura do periódico. A mera inserção de artigos, reportagens ou outros textos extraídos de jornais junto às apostilas ou nos livros didáticos não significa que se está utilizando plenamente esse veículo como ferramenta didática de incentivo à leitura, pois então faltaria justamente o seu componente mais poderoso, que é a capacidade de contextualização.

Para ler na escola

Ao usar o jornal como material didático, o professor estará aproximando a escola do mundo que a cerca. Apenas em praticar o manuseio típico de um leitor de jornal, o aluno está aprendendo a fazer escolhas críticas em relação ao que quer e quando quer ler. Ele elege a

reportagem, seção ou coluna que mais desperta seu interesse naquele momento. E essa seleção, em si, já implica em posicionamento crítico, participativo, denotando liberdade democrática de escolha. Além disso, o livro didático não mantém a instantaneidade da notícia de um jornal, pois ele não é publicado no dia seguinte ao fato. É igualmente importante atentar para a questão do aprender a ler em jornal, no sentido de habilitar-se a distinguir a representação do fato (a notícia) e o fato em si. Pois o chamado estilo jornalístico conferiria “naturalmente” ao texto o sentido de veracidade, da objetividade e atualidade tão buscadas por todos os veículos de comunicação. Mas ele pode – e com que frequência o faz – incorrer em erros, imprecisões e deturpações, intencionais ou não, embora o leitor pareça estar sempre disposto a aceitar que o seu jornal predileto seja atual e verdadeiro.

Com relação a esse aspecto, vale ressaltar que o jornal também inclui, em suas páginas, opiniões e juízos de valor sobre os mais variados assuntos, ainda que não explicita isso aos leitores. Considerando que a força do veículo impresso, como recurso pedagógico, está precisamente na linguagem jornalística, passar a definir, analisar e ampliar esse conceito torna-se um dos desafios primordiais para professores e pesquisadores interessados no tema.

Entre as características específicas que podem ser apontadas na identificação do jornal como excelente ferramenta pedagógica estão o seu conteúdo diversificado e atualizado, sua natureza transdisciplinar e linguagem concisa (e portanto acessível) e direta (informativa e factual, o que incentiva a formulação de análises críticas da realidade), assim como a sua característica de documento, de registro histórico dos principais fatos de relevância social, nacionais e internacionais (e alguns outros nem tão importantes assim, do ponto de vista da coletividade).

O veículo também faz uso de recursos para facilitar o entendimento do texto impresso, como manchetes, fotos, legendas, infográficos, mapas, tabelas etc. Todos esses elementos completam e facilitam o processo de leitura, tornando-o mais atraente, pois a leitura do jornal

deve ser ágil, dinâmica e seletiva, sem cair na pasteurização que levaria à diluição dos conteúdos informados. Além disso, como é um formador de opinião por excelência, conduz inevitavelmente seus leitores ao debate e à prática da discussão crítica e da troca de idéias opostas. A leitura de jornal enriquece o vocabulário, amplia a compreensão de textos e reforça a capacidade de retenção de conhecimento, alarga a visão pessoal de mundo e estimula o interesse por temas atuais, reforçando o sentimento de cidadania.

Além disso, acrescenta Sílvia Costa (1997, p.16), “com a utilização do jornal, o foco se desloca do contexto curricular abstrato para a realidade palpável, nos seus múltiplos aspectos sociais, políticos, econômicos, ambientais etc”. Com o jornal, o professor consegue mais facilmente ultrapassar a mera exposição de conteúdos curriculares, passando a vinculá-los à vida real, ou seja, vai da teoria à prática deslindando o contexto. Novos temas podem ser abordados em sala de aula, como de sexo e afetividade, de relações internacionais, da política à economia, do esporte à ecologia. Os alunos têm, então, a oportunidade de ir descobrindo progressivamente como o mundo está organizado, de que forma ele funciona e – o mais importante – qual a melhor forma de agir nessa realidade que o cerca.

Na medida em que conhece melhor a estrutura de um jornal, familiarizando-se com o seu modo de transmitir a informação, o futuro leitor passa a identificar mais rapidamente as referências que despertam seu interesse na leitura, tornando-a mais efetiva, mais prazerosa, até. O leitor habitual de jornal, quando o lê, avalia automaticamente a diagramação das páginas, as ilustrações e elementos gráficos apresentados, os diversos sinais (símbolos, siglas, logomarcas etc) e os textos em suas diferentes formas e conteúdos (notícias, reportagens, artigos, editoriais, publicidade etc). Faz isso em busca das notícias que mais lhe interessam, podendo até desprezar e ignorar outras completamente. Ou seja, ele edita sua leitura, faz escolhas e adota, portanto, uma postura crítica e ativa diante do conteúdo informativo colocado à sua

frente. É deste tipo de atitude que se alimenta o princípio básico da cidadania.

Finalmente, a mídia do jornalismo impresso também pode ser um instrumento eficiente no aprimoramento da oralidade, ao oferecer subsídios úteis para análise, debate e expressão de opinião sobre os mais variados temas da atualidade. Como advoga a professora Marisa Lajolo (2003 p.6). a partir de sua prática como titular da disciplina de teoria literária do Instituto de Estudos da Língua da Unicamp, “sem competência de leitura, certos graus de cidadania são hoje inatingíveis. Cidadania supõe acesso à informação, a diferentes pontos de vista, a formulações de ponta da ciência, das artes, da filosofia”.

Conclusões e recomendações

Entre as questões fundamentais que permearam este estudo, está a tentativa de compreender de que maneira experiências com o uso do jornal impresso nos processos educacionais podem contribuir para a formação de novos leitores e, mais ainda, para a prática de uma leitura crítica e criativa do contexto social. O jornal impresso, como um dos mais influentes veículos de comunicação social, pode ser considerado efetivamente um instrumento de estímulo à leitura. Não reside aí o foco principal dos questionamentos, mas sim em que medida realmente se faz uso de todo este potencial. Ao apontar quais perspectivas novas podem ser acrescentadas aos educadores com base nas experiências com o uso do jornal em sala de aula, buscamos viabilizar mecanismos e instrumentos capazes de estimular a consciência crítica tanto de professores quanto de alunos, propondo métodos criativos e dinâmicos para o encaminhamento de pesquisas escolares em sala de aula e reforçando uma postura aberta e participativa diante dos desafios pedagógicos contemporâneos.

Levantando a discussão do papel da escola como formadora de cidadania, de sujeitos ativos nos mecanismos de leitura e interpretação das engrenagens que regem as organizações sociais, esta linha de questionamento se coaduna com

as tendências mais atuais em buscar uma educação que enxergue o todo em contraposição às correntes que defendem uma especialização cada vez maior dos processos educacionais e na formação profissional. Para tanto, o aprendizado deve ser multidisciplinar, não compartimentado, com currículos e programas flexíveis, abarcando conteúdos ligados à realidade concreta dos alunos. Temos, então, um ponto de partida para encaminhar o aprofundamento de questões sobre como envolver efetivamente os professores para que busquem trabalhar o senso

crítico em seus alunos. Para tanto, quais os métodos, as técnicas e práticas pedagógicas podem ser utilizadas com melhores resultados nesse processo? A partir daí, poderemos tentar responder se a leitura regular de jornais vai realmente incentivar a formação de alunos mais conscientes, mais criativos e em condições de relacionar eventos a contextos. Enfim, mais tolerantes com opiniões diversas e, portanto, habilitados a transitar nesta nova ordem mundial que se avizinha.

REFERÊNCIAS

- BAHIA é campeã de analfabetismo. Salvador, *A Tarde*, editoria Nacional, p. 17, 5 de junho de 2003.
- BIANCHIN, Neila. *Romance reportagem: onde a semelhança não é mera coincidência*. Florianópolis: UFSC, 1997.
- BIRMAN, Joel. Leituras Críticas. In: *Leitura, saber e cidadania/Simpósio Nacional de Leitura*. Rio de Janeiro, RJ: Proler, FBN, Centro Banco do Brasil, 1994.
- BOUGNOUX, D. *Introdução às ciências da informação e da comunicação*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.
- BUTLEN, Max. Ler, compreender e interpretar textos literários na escola. In: RÖSING, Tania M.K.; RETTENMEIER, Miguel (orgs.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UFP, 2003. p. 60-70.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo, SP: Scipione, 2001.
- CAVALCANTI, Joana. *O jornal como proposta pedagógica*. São Paulo, SP: Paulus, 2003.
- COSTA, Sílvia. *Jornal na Educação: considerações pedagógicas e operacionais*. 2. ed. Santos: [s.m.], 1997.
- DADER, José Luís. *El periodista en el espacio publico*. Barcelona: Bosch, 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *As armadilhas do poder: bastidores da imprensa*. São Paulo, SP: Summus, 1990.
- _____. *Cidadão de Papel*. São Paulo, SP: Ática, 1995.
- DIAS, V. *Como virar notícia*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1994.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo, SP: Contexto, 2001.
- _____. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo, SP: Contexto, 2001.
- FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA, Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo, SP: Contexto, 2002.
- FRANCISCATO, Carlos Eduardo. Limites teóricos e metodológicos nos estudos sobre a noticiabilidade. In: *XI Encontro Anual da Associação dos programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Rio de Janeiro: [s.n.] Compós, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

- HERR, Nicole. *Aprendendo a ler com o jornal*. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2001.
- HERZ, Daniel. *Comunicação e Transição Democrática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- HULTENG, John. *Os desafios da comunicação: problemas éticos*. Florianópolis: UFSC, 1990.
- JORNAL, para ler (e fazer) na escola. São Paulo, SP, Folha de São Paulo, caderno Folha Educação, p. 1, maio/junho de 2003.
- LAGE, Nilson. *A estrutura da notícia*. São Paulo, SP: Ática, 1985.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, SP: Ática, 2000.
- _____. Jornal, leitura, leitores e livros: uma equação a poucas incógnitas. São Paulo, SP, *Folha de São Paulo*, caderno Folha Educação, p. 6-7, maio/junho de 2003.
- LOPES, Eliana M. Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Jornalismo fin-de-siècle*. São Paulo, SP: Página Aberta, 1993.
- MELO, José Marques de. *Para uma leitura crítica da comunicação*. São Paulo, SP: Paulinas, 1985.
- NEUMANN, Laurício. *Educação e comunicação alternativa*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- NOTÍCIA para ensinar. São Paulo, SP, *Mídia e Educação*, ed. 54, p. 17, dezembro de 2001.
- O JORNAL como instrumento pedagógico. São Paulo, SP, *Folha de São Paulo*, caderno Folha Educação, p. 8, maio/junho de 2003.
- O JORNAL dentro da escola. Brasília, DF, *Correio Braziliense*, caderno de Educação, p. 12, 25 de agosto de 2000.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo, SP: Unicamp, 1993.
- PAVANI, Cecília (org). *Jornal: (in)formação e ação*. Campinas: Papirus, 2002.
- PESQUISA aponta fracasso do ensino. Salvador, *A Tarde*, editoria Nacional, p.15, 13 de setembro de 2003.
- PORTO, Sérgio D. *O jornal: da forma ao sentido*. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. Práticas letradas e gêneros na escola. Campinas, *Correio Popular*, caderno de Educação, p. 7, 30 de outubro de 2002.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1991.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA, Pedro Jorge. *As notícias e os seus efeitos*. Coimbra: Minerva, 2000.
- TRAQUINAS, Nelson. *O estudo do jornalismo no século XX*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- YUNES, Eliana. Políticas públicas de leitura: modos de fazer. In: RÖSING, Tania M.K.; RETTENMEIER, Miguel (orgs.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UFP, 2003. p.13-20.

Recebido em 29.05.04
Aprovado em 27.07.04

LEITURA COLABORATIVA-CRÍTICA: A LEITURA COMO ATO SOCIAL E POLÍTICO

Maria Cristina C. Lavrador Alves *

RESUMO

Este artigo introduz algumas idéias básicas sobre o desenvolvimento de uma leitura colaborativa-crítica, como mediadora da apreensão da realidade e constituição do sujeito para atuar em sociedade. Acreditando que a leitura seja muito mais que a decodificação de símbolos, a tratamos aqui sob dois enfoques: o vygotskiano e o freireano. Com base na visão sociocultural de Vygotsky, defendemos a dimensão social do desenvolvimento humano, na qual o indivíduo se constitui na relação dialética que estabelece com o outro e com seu contexto social, interferindo e se modificando nessa relação. Com base na visão crítica de Freire, acreditamos no poder da criticidade vinda da leitura como condição para: a) a conscientização das diferenças, injustiças e belezas do mundo; b) a visualização de possibilidades de posicionamento e ação; c) a emancipação do indivíduo para agir em direção à transformação de sua realidade. Também lembramos o compromisso político do educador ao trabalhar a leitura colaborativa-crítica com seus alunos: promover a leitura de mundo, a formação cidadã e a inclusão social.

Palavras-chaves: Leitura colaborativa – Interação – Mediação – Formação cidadã

ABSTRACT

COLLABORATIVE-CRITICAL READING: READING AS A SOCIAL AND POLITICAL ACT

This paper introduces some basic ideas about the development of collaborative-critical reading to mediate reality's apprehension social active subject's constitution. We believe reading to be much more than deciphering symbols, we consider it here under two perspectives, Vygotsky and Paolo Freire. Based upon the critical vision of P. Freire, we believe in the power or criticism which originates from reading as a condition to: a) a conscientisation about differences, injustices and beauties of the world; b) visualisation of potentialities of action and potions; c) one's emancipation to act to transform reality. We also mention the educator's political commitment while working on critical-collaborative

* Mestranda em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali. Coordenadora Pedagógica na Escola São Teodoro de Nossa Senhora de Sion, em São Paulo. Endereço para correspondência: Rua Alfredo Pujol, 408. Apto 44. Santana – 02017-000 São Paulo, SP. E-mail: mclalves@yahoo.com.br

reading with his students: promote a reading of the world, education for citizenship and social inclusion.

Keywords: Collaborative Reading – Interaction – Mediation – Education for Citizenship

... a maior parte dos meninos aprendem[sic] a ler sem livros, servindo-se principalmente nas localidades centrais ou pouco consideráveis, das cartilhas do Pe. Inácio, de bilhetes e cartas (às vezes, oh Deus! Com que letra e ortografia!) ou de gazetas que seus pais lhes fornecem, ou de velhos autos, pelo comum indecifráveis, que os próprios mestres alcançam dos tabeliães do lugar! E não por al [sic] que os nossos meninos, geralmente falando, saem das escolas aos 13 e 14 anos de idade no mais lastimoso estado de ignorância, sem o hábito de pensarem, e sem ligarem o mínimo valor ao que lêem.

(Abílio César Borges)¹

Introdução

O trecho supracitado remete-nos a uma situação atual, embora tenha sido escrito há cerca de cento e trinta anos. É parte da introdução de um livro do final do século XIX, que se propõe a trabalhar com leitura e que mostra que, ao final do processo, os alunos saem da escola apenas decodificando as letras e não percebendo os significados nelas embutidos. É de senso comum que o trabalho de leitura, na escola do Ensino Fundamental, ainda não está dando conta de fazer leitores que interpretem, muito menos críticos.

Se partirmos do pressuposto de que ler é decodificar símbolos, o indivíduo, de acordo com o seu desenvolvimento biológico, desde muito cedo, começa a ler. Não uma leitura escolar. Mas uma leitura da vida, dos gestos, dos preconceitos, das relações afetivas e sociais (FREIRE, 1995). Relações que o indivíduo não estabelece sozinho, pois já começa no ventre da mãe, a sua primeira interação com “o outro”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), a leitura é sempre um meio e nunca um fim em si mesma por ser considerada uma prática social. Não se lê só na e para a escola, nem de uma única forma. Lemos sob óticas internas a nossa percepção do externo. Assim, acreditamos que os

indivíduos terão oportunidades de ler suas realidades de modo crítico e transformador, quando forem possuidores das habilidades proporcionadas pela leitura.

Ainda de acordo com os PCNs (Brasil, 1997), precisamos dissolver dois mitos sobre a leitura na escola. O primeiro é o da definição da leitura como a decodificação de letras e de palavras, acreditando que a compreensão do texto seja resultado de um processo natural. O segundo é o da interpretação única, com o significado inserido no próprio texto, a partir da interpretação do leitor sobre as palavras do escritor. Na maior parte das vezes, o conhecimento que está culturalmente localizado num espaço sócio-histórico que o aluno traz (ou a ausência dele) não é reconhecido nem questionado pelo professor para ampliar a interpretação e dar-lhe sentido crítico.

Assim, procuramos, neste trabalho, defender a postura da leitura colaborativa e crítica desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Tomamos por base a leitura **colaborativa** (PCNs, 1997, p.61), como uma das modalidades de trabalho de leitura que permite a interação entre professor e alunos através da discussão do texto. Acrescentamos o aspecto **crítico** à leitura porque entendemos ser importante para a formação

¹ Trecho retirado do livro de Lajolo (2004, p.20).

do aluno cidadão a compreensão dos aspectos lingüísticos e a atribuição de sentidos dados ao texto. A leitura colaborativa entre alunos e professores pode estimular a leitura crítica nas entrelinhas, que emerge da discussão entre os participantes e do entendimento da ideologia que subjaz nas palavras.

Pensamos ser esta uma das modalidades de leitura que se encaixa nas abordagens teóricas crítica e sociocultural, com Freire e Vygotsky como seus respectivos representantes, nas quais procuramos embasar nossa análise de leitura como ato social e político.

1. A leitura da nossa realidade

Há pelo menos 20 anos, a leitura tem sido foco de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, com seus resultados divulgados para atingir educadores, seja em forma de publicações ou de encontros.

De acordo com pesquisas que levantam a produção do conhecimento referente à leitura nas últimas décadas, como nos trabalhos de Borges (1998), Soares (1986), Zilberman e Silva, (1988) e Barbosa (1990), a leitura, no Brasil, tornou-se objeto de estudo a partir do interesse das áreas da Psicologia Cognitiva e das Ciências da Linguagem. Sempre como par da aprendizagem da língua escrita, a leitura tem instigado pesquisadores a compreender o seu ensino e aprendizagem. De acordo com Franchi (1989) e Soares (1991), a partir da década de 80, houve um aumento de estudos relacionados na busca da compreensão do ato de ler e do ato de ensinar a ler².

Dentro do contexto brasileiro, com cerca de 14 milhões de analfabetos³, a importância de se discutir o tema torna-se muito relevante. Temos um grande número de crianças que não usufruem experiências significativas de leitura e de escrita em suas famílias, sendo o ambiente escolar o primeiro a promover esse contato. Sabe-se hoje que, para a formação do leitor na família, é muito importante a vivência das experiências de estímulo e motivação pela leitura, com uma rotina de atos de leitura e escrita

de forma intensa, significativa e estimuladora. No entanto, não parece claro para essas crianças, desprovidas dessas experiências, o porquê do esforço para essa codificação/decodificação, se o que querem pode ser conseguido através da fala, perdendo significado tanto a leitura quanto a escrita.

A pesquisa de Harste e Burke, citada por Borges (1998, p.43), com crianças que desconheciam as convenções gráficas dos sistemas de escrita de sua cultura, revelou que elas foram capazes de dar respostas significativas e não aleatórias aos materiais gráficos apresentados. Nesse sentido, fica clara a gênese social da leitura como decorrente da convivência do sujeito com inúmeras situações funcionais relacionadas à linguagem escrita, no seu ambiente.

Desde o início, a leitura é uma habilidade socialmente constituída. Ninguém consegue aprender a ler sem “um outro” num contexto social, seja por interações comunicativas ou instrumentos materiais (propagandas em *outdoors*, revistas, cartazes, placas, para citar alguns). Esses instrumentos materiais são produções sociais, históricas e culturais, que carregam, em si, o uso e as formas de poder, da dominação e da libertação.

2. Como compreendemos leitura crítica

Entendemos a leitura, neste trabalho, não como uma gênese individual, mas como social (COSTA, 2000b, p. 68-69), porque nossa preocupação não está em nível de estruturação da leitura no indivíduo, de sua aprendizagem na decodificação de símbolos e signos, mas do que o indivíduo consegue apreender dela e do que consegue transformar em sua vida.

Para Costa (2000a, p. 15-19),⁴ o letramento, de acordo com a abordagem ideológica, com-

² Há um levantamento desses estudos com mais profundidade em Borges (1998).

³ Dados do último censo, retirado da reportagem de Francisco Karam, “Analfabetismo no Brasil e no mundo” (2004).

⁴ A pesquisa de Costa (2000a) discute interação e letramento sob os enfoques vygotskiano e bakhtiniano.

preende o contexto social e o cultural como determinantes às práticas de letramento. O que “lemos” em nosso mundo constrói-se na interação com os outros. E, considerando a leitura como ato social, é necessária a preocupação de todos os envolvidos na Educação em habilitar os nossos educandos e desenvolver neles o senso crítico e a vontade de transformação.

Para discutir nossa posição quanto a uma leitura colaborativo-crítica, apoiamo-nos na compreensão crítica da leitura segundo Paulo Freire e na abordagem sociocultural de Vygotsky.

2.1 A criticidade de Paulo Freire

Para Freire (1995), vivenciar a leitura é como se estivéssemos a ler e reler o próprio mundo. A alfabetização é mais do que codificar as letras: é codificar e decodificar os sentidos. É promover a conscientização do eu no mundo e do mundo em mim.

Segundo a ótica freireana, primeiro lemos o nosso mundo, que são os fatos de nossas vidas, realizados nas interações pessoais, no mergulho do homem em seu meio e agindo sobre ele, detentor de instrumentos para poder ler o mundo, suas belezas e injustiças.

É preciso ler para superar obstáculos e criar possibilidades, buscar a compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (FREIRE, 1995). Educar para participar de uma democracia, promover uma formação que permita ao indivíduo exigir seus direitos, cumprir seus deveres e engajar-se na luta contra a desigualdade social, étnica, sexista, religiosa e tantas outras que surgem num mundo pós-moderno. Formar alunos capazes de serem agentes e de perceberem sua alienação frente ao que acontece no mundo por causa de seu despreparo, e de aspectos que interferem, direta ou indiretamente, nas suas vidas e as influenciam, desviando-os de uma existência cidadã e humana, são algumas das premissas para se defender uma leitura crítica.

É importante a compreensão de que o esforço que fazemos para que nossos alunos leiam e

escrevam é, acima de tudo, uma luta política, que não está desvinculada da função educativa. É essencial trabalhar nas leituras a descoberta, a pesquisa, rever os “achados”, o que implica no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica, contrária à posição ingênua que se estabelece numa atividade de leitura sem discussão e de plena concordância de todos os envolvidos (FREIRE, 2000). O discurso compartilhado entre os participantes, para a construção do conhecimento, faz a distinção principal entre o “transformar” e o “transmitir” (VALSINER, 1998). De acordo com Valsiner (1998, p.30), “a construção compartilhada implica mais a criação de novas formas de organização da mediação semiótica e da ação por parte de todos os participantes (mas não necessariamente o tempo todo) do que a aceitação das mensagens à medida que elas são comunicadas por uns aos outros.”

Nessa forma de discurso compartilhado, o indivíduo torna-se capaz de atribuir e de reconstruir significados que ajudam na construção da sua subjetividade, da sua identidade e da sua ação em direção ao progresso de seu meio, o que muito se aproxima de Freire (2000, p.101), que defende a educação como uma tentativa constante de mudança de atitude.

A leitura também é cultura porque carrega no seu modo de realizar-se formas de interpretação, “olhares” sociais sobre o texto. Pode-se ler um texto sob determinado enfoque de uma ideologia e pode-se também ir além dele e da discussão estabelecida pelo grupo (seja em sala de aula, em templos, nos variados espaços sociais). É preciso saber ler para se ter acesso ao conteúdo dos diversos meios de comunicação numa sociedade globalizada (que subentende que seus “participantes” estejam dominando a habilidade da leitura e acompanhando suas mensagens) e ter condições de posicionar-se criticamente.

A consciência sobre a necessidade de ler não deve ficar nas esferas acadêmicas, mas em todos os âmbitos sociais, pois, além da leitura da palavra, o cidadão precisa ler seu contexto e seu mundo. É imprescindível que essa leitura, que se inicia em casa, tenha continuidade em

escolas, nas esferas sociais, numa ideologia propulsora de mudanças. O meio social em que o indivíduo vive é motor de desenvolvimento para essa habilidade e, de acordo com sua cultura, resultará o grau da capacidade alcançada de discernimento e atuação.

2.2 A historicidade sociocultural de Vygotsky

O homem se destaca de outros animais porque modifica sua relação com o mundo e consigo mesmo, devido à sua capacidade de criar e utilizar instrumentos e símbolos constituídos historicamente.

Diferenciando-se de Piaget, que defende a relação sujeito-objeto na construção do conhecimento, Vygotsky acrescenta um fator a essa relação: a mediação. A construção do conhecimento realizada pelo sujeito é mediada por: fatores sociais, signos, linguagem, instrumentos (materiais ou psicológicos) e artefatos. Para Vygotsky, citado por Rego (1995, p.41), as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural através dessa mediação. Nesse processo interativo, ao mesmo tempo que o homem transforma seu meio para atender às suas necessidades, transforma-se a si mesmo.

Os estudos de Vygotsky (2002, p.72-75) mostram que essa mediação se estrutura sob dois aspectos: o processo de representação mental e a cultura. O processo de representação mental permite estabelecer relações mentais na ausência de referentes concretos, transcendendo o espaço e o tempo presentes. É esse processo de representação mental que possibilita o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores⁵. O outro aspecto que permeia o conceito de mediação é a cultura, pois fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, um universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas históricas e culturalmente estabelecidas de comportamento num

processo de relações interpessoais. Ele internaliza essas relações interpsicológicas (ou intermentais) em intrapsicológicas (ou intramentais), através da elaboração, organização e transformação de seus processos psicológicos. Deste modo, os processos psicológicos superiores seriam constituídos de fora para dentro, num processo de internalização, fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

O sistema simbólico fundamental entre sujeito e objeto, para Vygotsky (2003, p.63), é a linguagem, que desempenha duas funções: intercâmbio social e pensamento generalizante (p.138-139). Assim, ao nomear objetos através da linguagem, estamos classificando objetos em categorias. Essas categorias, reconhecidas, formam o intercâmbio social. É o que fazemos com as palavras, definindo-as como signos mediadores na relação do homem com o mundo e usando-as como generalizações.

Os conceitos que desenvolvemos não são formas naturais, mas formas determinadas por um processo histórico-cultural, ou seja, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu desenvolvimento. É, no grupo cultural no qual está inserido, que o indivíduo se desenvolve e lhe é fornecido um universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. A linguagem, internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização de conhecimento (OLIVEIRA, 1992, p. 24-34).

Os conceitos cotidianos inicialmente adquiridos pela criança são desenvolvidos no decorrer da sua atividade prática e de suas interações sociais imediatas. Os adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimento, são os conhecimentos científicos.

Para Vygotsky (2002), a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensi-

⁵ Também denominadas funções mentais superiores.

no-aprendizagem que ocorre na escola propicia acesso dos indivíduos da cultura iletrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos. Percebe-se, assim, que a intervenção pedagógica na escola provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Podemos considerar a leitura como uma das mediações para promover a evolução dos conceitos cotidianos (ou espontâneos) segundo os científicos, pois leva o indivíduo a um nível de abstração e significação através do domínio da linguagem e da construção de significados.

Com base em Vygotsky, Oliveira (1992, p.79-82) diz que a cultura é vista como um “palco de negociações”, onde seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação da informação, dos conceitos e significados. Com o contato e a posse desse material cultural, o indivíduo passa a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento na constituição de sua subjetividade, a partir de situações de intersubjetividade que estabelece com seu meio. Dessa forma, temos a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias e experiências particulares em relação com o mundo e outras pessoas.

É importante que o professor se interesse por essas questões para que possa rever seus posicionamentos e seu compromisso político no trabalho de leitura com seus alunos: não apenas valorizar a vocalização dos sinais gráficos da escrita, como, também, apresentar a leitura como algo atraente, necessário e poderoso. A leitura é poder para quem dela faz bom uso. E se a capacidade de compreender e transformar a realidade aumenta de acordo com a leitura mais crítica e significativa, também maior a possibilidade de inclusão desse indivíduo na sociedade.

Considerações Finais

Considerando a leitura como instrumento para a formação cidadã de nossos estudantes, demonstrando a necessidade da leitura da pala-

vra e da leitura do mundo na constituição da “palavramundo” de Freire, é importante promover a leitura como compromisso político, visando à formação cidadã de nossos alunos, ou seja, demonstrar, na prática social, a sua competência alfabética, o que, inegavelmente, lhes ampliará as possibilidades de identidade e poder, diante da busca de respostas para resolver as questões que o mundo lhes impõe.

Se a leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para a escrita (outros modos e contextos como subsídios para outros escritos), por outro, contribui para a constituição de outras formas de escrever.

Consideramos a leitura e a escrita como instrumentos de mediação para o indivíduo inserir-se numa sociedade letrada e agir como cidadão. A linguagem e a realidade estão intrinsecamente ligadas à leitura de mundo. E nossa leitura muda com a mudança de nossa linguagem, que permite uma outra percepção do mundo quando em contato com o outro. Não há leitura do homem só, ele lê o que outro produziu, porque é uma produção histórica. Entenda-se ler com o intuito de emancipar o conhecimento para poder transformar uma realidade, consciente do trabalho sobre a justiça social e o respeito pelos direitos sociais.

Como diz Freire (1995), primeiro lemos o nosso “pequeno mundo”, depois buscamos a leitura da palavra que pode nos ajudar a reler e reescrever o nosso mundo. A leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele.

É através dessa leitura da “palavramundo” que os educandos tomam consciência de seu papel na sociedade, de seus problemas e se organizam para resolvê-los. Percebem o outro como parte da comunidade e pensarão, mais vezes, antes de agirem de forma aética com seus semelhantes. Está se dando muito valor à palavra? Sem dúvida! É a forma pela qual nos comunicamos. É através dessa palavra, a minha que também pode ser do outro, que eu construo outras formas de ver e enfrentar o mundo, modificá-lo para deixá-lo mais ético e justo. Coloca-se a palavra na mesma ordem da ação (FREIRE, 1987), pois podemos agir pela palavra, seja dando uma

ordem para subordinar – oprimindo – ou uma contribuição para emancipar – libertando.

Por ser um artigo que se propõe a discutir a leitura, exige-se estar de acordo com a temática para que, após a leitura do mesmo, haja uma transformação do leitor quanto à sua percepção do assunto. E durante essa leitura, propomos um diálogo. Um diálogo entre teorias, entremeadas de compromissos e de vozes. Mais do que escrever, nós tentamos expor nossas idéias e

de outros no intuito de travar um entendimento com o leitor. Algum motivo o fez parar para ler estas linhas? Qual é o seu interesse? Saber o que pensamos, de quem falamos ou como você se constituirá após a leitura deste?

Ler para ser cidadão. Ser cidadão para transformar, para libertar.

Foi esse o propósito deste texto: que os leitores possam ir além dele e construir suas próprias leituras do que se escreveu.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo, SP: Cortez, 1990.
- BORGES, Abílio César. Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira. Bruxelas, 1870. In: LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo, SP: Ática, 2004.
- BORGES, Teresa Maria M. *Ensinando a ler sem silabar: alternativas metodológicas*. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.
- COLL, César; EDWARDS, Derek (Orgs.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COSTA, Sergio R. *Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000a.
- _____. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2000b. p.67-90.
- FRANCHI, Eglê P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo, SP: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- KARAM, Francisco. Analfabetismo no Brasil e no mundo. *Jornal A Notícia*, Joinville, 20 jan. 2004. Disponível em <http://an.uol.com.br/2004/jan/20/0opi.htm>. Acessado em 21 jan 2004.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo, SP: Ática, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. In: LA TAILLE, Yves. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992. p. 23-34 e 75-84.
- REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995
- ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, SP: Ática, 1986.
- _____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: Inep/Reduc, 1991.

VALSINER, Jaan. Indeterminação restrita nos processos de discurso. In: COLL, César; EDWARDS, Derek, (Orgs). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 30-45.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, SP: Ática, 1988.

Recebido em 29.05.04
Aprovado em 12.07.04

LEITURA E IDENTIDADE: leituras sobre a história do Subúrbio Ferroviário de Salvador

José Eduardo Ferreira Santos *

RESUMO

O presente artigo oferece o relato de uma experiência de leitura histórica do Subúrbio Ferroviário de Salvador, realizada a partir de aulas e debates com alunos e educadores da área de Novos Alagados e do Subúrbio, constituindo-se, assim, num aprendizado da leitura como definidora da identidade territorial do local. O trabalho pedagógico pautou-se pela busca e *democratização da leitura* como forma de conhecimento e resgate da história da área.

Palavras-chave: Leitura – História do Subúrbio Ferroviário de Salvador – Práticas pedagógicas – Memória – Identidade

ABSTRACT

READING AND IDENTITY: Readings upon the History of the Salvador's Railway Station Suburb

This paper relates an historical reading from the Salvador's Railway Station Suburb, based on courses and debates, with students and educators from the Novos Alagados and Suburbio zones, which so came to constitute learning of reading as a way to define local territorial identity. The pedagogical work was based upon the *democratisation of reading* as a form of knowledge and recovery of the area's history.

Keywords: Reading – History of the Salvador's Railway Station Suburb – Pedagogical Practices – Memory – Identity

* Pedagogo formado pela UCSal; mestrando em Psicologia pela UFBA. Desenvolve trabalhos referentes à história do Subúrbio Ferroviário de Salvador, com alunos e educadores da referida área. Educador de Projetos Sociais, como o Cluberê de Meninos Trabalhadores de Novos Alagados (1994-1996); SESI – Educação de Adultos (1996-1997); Reforço Escolar (1996-1999); Centro Educativo João Paulo II (2000 -2002) e Programa de Capacitação Solidária (2000-2001). Endereço para correspondência: Rua Nova Esperança, 34- E, 1a Travessa, Plataforma – 40490-036, Salvador-Ba. E-mails: dinhojose@bol.com.br / dinhoavsi@ig.com.br

Introdução

*Leituras sobre a História do Subúrbio Ferroviário de Salvador*¹ é uma tentativa de buscar descobrir identidades, princípios e origens. Antes de tudo, as origens de crianças, jovens e adultos que habitam o Subúrbio Ferroviário de Salvador, através da democratização de textos históricos em aulas, discussões, debates e palestras, ao longo dos anos de 2000 a 2003. Tem por objetivo estabelecer e democratizar a sistematização de leituras referentes à história do lugar, assim como identificar aspectos importantes, a partir do significado subjacente aos nomes, acidentes geográficos, antigos habitantes, sua memória, resistência e cultos. A partir de alguns importantes textos históricos, informações recolhidas em entrevistas com moradores, artigos, descrição de viajantes e outros textos, tentamos não só descrever, mas apresentar, a partir de três momentos, os povos (índigenas, europeus e africanos) que habitaram a região em estudo – ou que ali deixaram suas marcas, hoje abandonadas. Os três momentos são, precisamente, a afirmação de olhares distintos sobre o lugar, com sua cultura, valores e crenças, contribuindo para torná-lo repleto de significados e traços da presença humana em uma concepção dialética da história. A idéia central deste artigo é apresentar como foi proporcionar o encontro dos alunos e educadores com a ótica da observação dos mais diversos autores. Pretende-se aqui incentivar o encontro com uma literatura que informa, descreve e fornece elementos de reconhecimento, quiçá conhecimento, da área em estudo. A escolha dos textos se deu a partir do interesse geral em conhecer o que os autores de outros períodos históricos escreveram sobre o Subúrbio, recaindo, assim, a escolha no que o olhar nos autores nos sugeriu, enfocando, respectivamente, os séculos antes da colonização portuguesa, do século XVI ao século XX.

Metodologia de pesquisa e intervenção

Essa intervenção pedagógica foi baseada nos seguintes passos: leitura de livros e textos sobre

o Subúrbio Ferroviário, tentando realizar uma síntese-guia para os estudos e as visitas; visitas *in loco* aos lugares estudados; discussões, palestras; exposições com fotografias e textos; novas visitas; escrita e sistematização da experiência, como forma de constituição de material escrito sobre a área e democratização dos mesmos, pois, durante o trabalho, descobrimos que há poucas informações históricas escritas sobre a área, daí a nossa preocupação em escrever textos de caráter didático e reflexivo para introduzir esses conhecimentos em espaços como os diversos projetos sociais existentes no Subúrbio Ferroviário.

Participaram deste trabalho crianças, educadores, adultos, jovens e adolescentes de diversos projetos sociais da área de Novos Alagados e do Subúrbio Ferroviário, como o Centro Educativo João Paulo II (400 crianças, adolescentes e educadores); jovens de cursos profissionalizantes do Capacitação Solidária, também na área de Novos Alagados (110) e adultos do Subúrbio Ferroviário, em palestras realizadas em espaços como o SOFIA – Centro de Estudos (50); CEPED (30), em Escada, num total de mais de 590 pessoas.

O problema

Diante de alunos que não tinham conhecimento da história (beleza, tradições, cultura, comunalidade, história de lutas e mobilizações da área suburbana) e da territorialidade, nasceu em mim um primeiro espanto, que se traduziu nas seguintes perguntas: **a)** Como trabalhar com educação sem fazer com que os alunos se reconheçam dentro de seu território? **b)** Como

¹ O Subúrbio Ferroviário de Salvador compreende a extensão dos bairros cortados pela Avenida Afrânio Peixoto – Suburbana, na área da Cidade Baixa, iniciando na Calçada e chegando até São Tomé de Paripe e Ilhas. A área é bastante conhecida na cidade pelo abandono, pobreza e violência, sempre sendo noticiada pela mídia impressa e televisiva. O nosso trabalho consiste em desfazer essa imagem, conferindo uma identidade à área, que passa pela história e cultura, através da prática pedagógica.

pode um jovem que habita no Subúrbio Ferroviário não ter conhecimento sobre a dimensão histórica e de mobilização social que caracterizam a área, desde os mais remotos séculos, de antes da colonização e durante toda a formação da identidade nacional? Ou ainda: **c)** Por quais motivos um jovem renega a história da sua localidade, considerando-a, no aqui e agora das relações, como um espaço de negação da identidade e da cidadania, não pertencente à cidade? **d)** Como podemos habitar num espaço tão belo e singular, sem que saibamos de seu passado, da ancestralidade que o lugar e nós carregamos?

Diante dessas perguntas, o trabalho procurou trazer referenciais sociais, históricos e culturais que reforçassem a noção de território pertencente à história da cidade, mesmo que haja, em relação ao Subúrbio Ferroviário, um abandono acentuado há décadas, pela inoperância dos governos e, mesmo, pela explosão populacional que caracteriza a área.

Premissas teóricas necessárias

Encontrará o leitor, neste texto, um fator que de antemão consideramos importante. Trata-se do contato, através da *democratização da leitura*, com as fontes da pesquisa, pois ler é uma maneira de apreender o mundo em sua alteridade e diversidade, tornando-o parte do nosso conjunto de símbolos e conhecimentos, por isso, em alguns momentos, ofereceremos a leitura de trechos pesquisados, devidamente citados e identificados, não nos restringindo, desse modo, à linguagem da época, mas acrescentando, sempre que possível, posterior esclarecimento. Isto se deve a uma percepção real da dificuldade em encontrar os referidos livros à disposição dos jovens interessados e dos educadores. É importante esclarecer que entender a história a partir dessas fontes (memória, entrevistas, livros, artigos etc.) é uma opção que encontramos de não só afirmar idéias e fatos, mas de comprová-los, por meio dessas fontes.

As *bases teóricas* da educação que forneceram elementos para este trabalho podem ser

encontradas nos textos de Nildecoff, *As ciências sociais na escola* (1987) e *A escola e a compreensão da realidade* (1989), onde a autora propõe o trabalho da história e das ciências sociais partindo da realidade dos educandos; em Freire, nas obras *Educação e Mudança* (1979) e *Conscientização* (1980), onde o autor desenvolve uma concepção crítica da educação voltada à realidade dos educandos, e em Giussani (2000), na obra *Educar é um risco*, particularmente no capítulo sobre *Educação como cultura comunicada* (p.179-185). A proposta deste trabalho encontra-se em consonância com as prerrogativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 5, História e Geografia (BRASIL, 1997, p.89ss), que indicam o *estudo do meio* como forma de conhecimento da realidade social em atividades que possibilitem a saída de alunos e educadores das salas de aula, conhecendo *in loco* a realidade estudada.

Identidade, memória e abandono

As questões centrais deste trabalho foram fundamentadas na percepção da identidade territorial, da categoria do abandono-esquecimento e da memória. Ou seja, foi imprescindível realizar uma intervenção pedagógica com crianças, adolescentes, jovens e educadores, buscando restituir e resgatar a noção de dignidade diante de um espaço que foi sendo, pouco a pouco, esquecido pela história, caracterizando-se, na atualidade, como um lugar marcado pela violência, pobreza e outras desigualdades sociais.

1º momento: A presença indígena no Subúrbio Ferroviário – uma aproximação a partir da obra de Teodoro Sampaio

A primeira busca de informações sobre a história do Subúrbio Ferroviário referiu-se à presença indígena no território. Para isso, encontramos o livro de Teodoro Sampaio, *O tupi na geografia nacional*, escrito em 1901 e reeditado

em 1987, que muito nos ajudou a identificar essa presença através dos nomes. *O Tupi na Geografia Nacional*, dentre outras particularidades, ofereceu-nos a significativa etimologia tupi, sendo o seu intuito demarcar territorialmente os traços indígenas deixados nas áreas suburbanas. É interessante notar, antecipadamente, que as denominações em *tupi* de lugares encontradas no Subúrbio encontram-se no litoral, ou seja, próximas ao mar. A preferência por esses lugares identifica os povos Tupinambá que procuravam áreas próximas ao mar, onde podiam alimentar-

se de frutos do mar, como mariscos e peixes, tendo água de rios, riachos, nascentes e áreas verdes ao redor. Passemos, então, à descrição dos vocábulos e dos lugares como *Itacaranha*, *Periperi*, *Paripe*, *Pirajá*, *Itapagipe* e *São Thomé de Paripe*, áreas conhecidas do Subúrbio Ferroviário.

A partir da leitura do texto de Teodoro Sampaio, os adolescentes do Centro Educativo puderam sistematizar os conhecimentos adquiridos, aqui contidos, com os nomes e os significados de diversos lugares e chefes indígenas que habitaram o Subúrbio Ferroviário:

Presença indígena, pessoas e lugares	Significado
Itacaranha , praia do subúrbio ferroviário	A pedra arranhada, escalavrada
Periperi , bairro do subúrbio	O junco continuado
Paripe , bairro do subúrbio	Curral de peixe, caniçada
Pirajá , nome de bairro e de rio (subúrbio)	Capaz de peixe, viveiro de peixe
Itapagipe	O rio da laje, caminho de pedra
Praia Grande , praia do Subúrbio	Local onde existiu uma aldeia indígena
Tubarão , nome de praia do Subúrbio	Alusão a Tubarão, o chefe da aldeia indígena
Mirangaoba	O chefe indígena que se apresentava com o manto de cobra
São Tomé de Paripe	Local onde o apóstolo Tomé deixou suas pegadas antes da colonização

Com essa amostragem lingüística e histórica, pudemos verificar que a identidade das áreas citadas está intimamente relacionada a um povo específico, o indígena. Existe uma relação direta entre o meio ambiente e a ação cultural do indígena, na qual prevalece um respeito e um aproveitamento renovável dos benefícios naturais. Interessante notar que os locais escolhidos para a moradia dos índios Tupinambá respondiam às suas necessidades fundamentais, o que certamente deveria provocar atritos com possíveis invasores, quer sejam de outras tribos, quer povos de outras culturas. O nome descreve, define o lugar. Essa característica deixa-nos transparecer uma das mais belas na leitura do livro de Teodoro Sampaio. Os educandos, envolvidos no processo educativo, puderam perceber essas ligações através da leitura e da visita, indo de trem, da Calçada até Paripe, identificando as

belezas que os indígenas, os primeiros habitantes, puderam experimentar até a chegada dos colonizadores.

2º momento: Uma visão do Subúrbio a partir do Tratado Descritivo do Brasil em 1587, de Gabriel Soares de Sousa.

O segundo momento de trabalho sobre a história do Subúrbio deu-se a partir da leitura do livro *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, que foi escrito a partir das observações do autor, num período de 17 anos, nos quais residiu em terras brasileiras, na Bahia, em 1584, e está dividido em duas partes, das quais a primeira é o *Roteiro geral da Costa Brasileira*, e a segunda o *Memorial e Declaração das Grandezas*

da Bahia. Nesse livro demos importância à descrição das áreas que hoje denominamos Subúrbio Ferroviário. As descrições dão a impressão de terem sido realizadas com o autor passeando de barco pelo mar que contorna as áreas do Subúrbio até entrar pelo Rio Matoim. É uma viagem de barco, durante o qual vão surgindo histórias, fatos, etc. Essa imagem ou maneira de descrever será retomada, séculos depois, por outros autores, como Wanderley Pinho e Pierre Verger, em livros que falam sobre a Bahia e o

seu Recôncavo (PINHO, 1982; VERGER, 1981). Realizamos a leitura de um dos pequenos capítulos, que, comentado brevemente, fez-nos averiguar a grandeza da obra como documento vivo de uma terra, que ainda mantém suas belezas. Com essa leitura, os alunos puderam reconhecer lugares que, até hoje, podem ser visitados, sem sua perfeita condição original, mas ainda numa muito semelhante à época dos escritos. Como exemplo, discutimos um dos capítulos do livro de Gabriel Soares de Sousa:

CAPÍTULO XXI

Em que se declara a terra e sitio das fazendas que há da boca de Pirajá até o rio de Matoim.

Por este rio de Pirajá abaixo, e da boca dele para fóra ao longo do mar da Bahia, por ela acima, vai tudo povoado de formosas fazendas e tão alegres da vista do mar, que não cansam os olhos de olhar para elas.

E no principio está uma de Antonio de Oliveira de Carvalhal, que foi alcaide mor de Vila Velha, com uma ermida de S. Braz; e vai correndo esta ribeira do mar da Bahia com esta formosura até Nossa Senhora da Escada, que é muito formosa igreja dos padres da Companhia, que a tem muito bem concertada; onde ás vezes vão convalescer alguns padres de suas enfermidades, por ser o lugar para isso; a qual igreja está uma légua do Rio de Pirajá e duas da cidade. De Nossa Senhora da Escada, para cima se recolher a terra para dentro até o porto de Paripe, que é d'ahi uma légua, cujo espaço se chama Praia Grande, pelo ela ser e muito formosa, ao longo da qual está tudo povoado de mui alegres fazendas, e de um engenho de açúcar que mói com bois, e está muito bem acabado, cujo senhorio se chama Francisco de Aguilar, homem principal, castelhano de nação. Deste porto de Paripe obra de quinhentas braças pela terra dentro está outro engenho de bois que foi de Vasco Rodrigues Lobato, todo cercado de canaviais de açúcar, de que se faz muitas arrobas.

Do porto de Paripe se vai a terra afeiçoando á maneira de ponta lançada ao mar, e corre assim obra de uma légua, onde está uma ermida de São Thomé em um alto, ao pé da qual ao longo do mar estão umas pegadas assinaladas em uma lagea, que diz o gentio, que diziam seus antepassados que andara por ali avia muito tempo um santo, que fizera aqueles sinais com os pés. Toda a terra por aqui é mui fresca, povoada de canaviais e pomares de arvores de espinho, e outras frutas de Hespanha e da terra; donde se ela torna a recolher para dentro, fazendo outra praia mui formosa e povoada de mui frescas fazendas, por cima das quais aparece a igreja de Nossa Senhora do Ó, freguesia da povoação de Paripe, que está junto dela, arruada e povoada de moradores, que é a mais antiga povoação e julgado da Bahia.

Desta praia se torna a terra a afeiçoar á maneira de ponta para o mar, e na mais saída a ele se chama a ponta do Toquetoque, donde a terra torna a recuar para traz até a boca do rio de Matoim, tudo povoado de alegres fazendas. Do porto de Paripe ao rio de Matoim são duas léguas, e de Matoim á cidade são cinco léguas. (SOUSA, 1938, p. 152 / 153).

Para os alunos foi importante perceber como o autor descreveu as origens do Subúrbio de Salvador, nos lugares citados. Os alunos perceberam que o Subúrbio não perdeu essas características descritas pelo observador. Chama a atenção o enfoque do aproveitamento da terra com plantações, a qualidade do barro e a existência de fábricas e engenhos de açúcar. A descrição do esteiro de Pirajá é uma mostra das grandes dimensões deste rio. Sua desembocadura deveria encontrar-se com o mar na altura de onde hoje se situa a Enseada do Cabrito e dos Tainheiros ou no Lobato.

Na descrição do rio de Pirajá, os alunos perceberam que o autor, ao adentrar o esteiro, foi enumerando os engenhos de açúcar, com seus respectivos senhores. Interessante notar que é deste rio de Pirajá que a cidade recebe os frutos do mar (*pescado e marisco*) e os peixes em abundância. Foi nessas paisagens, então, que os engenhos começaram a funcionar, ajudados pela fertilidade da terra (barro), e pela proximidade das tantas águas, de fontes e rios. Dentre as igrejas citadas, é conhecida, nos dias de hoje, apenas uma, a de São Bartolomeu. A atual igreja pode ser uma reconstrução dessa descrita; note-se o fluxo de pessoas, nomes, lugares que passam por esse rio. A impressão que tivemos é de que, com seus “braços”, indo ao encontro do mar, o rio seja um elemento de unificação do lugar e podemos inferir que a sua extensão deveria ser muito grande, pois até jangadas e outros barcos eram utilizados para a pesca.

Sua descrição encontra, mais detalhadamente, os futuros bairros suburbanos de Plataforma, Escada, Paripe e Praia Grande. À época da descrição, fazendas e igrejas são as mais constantes presenças no local. Vê-se, primeiro, a descrição da fazenda de Antonio de Oliveira de Carvalho, um alcaide-mor de Vila Velha, um dos primeiros núcleos habitados na cidade do Salvador. Essa fazenda, com uma pequena ermida dedicada a São Brás, pode ter dado origem ao bairro que conhecemos hoje, com o nome de Plataforma. A igreja de Nossa Senhora de Escada também aparece, descrita com sua formosura. Em Paripe, na praia, há a descrição da igreja de São Thomé, que ainda se mantém em seu lugar de

origem, com sua bela implementação paisagística dominando a visão da Baía de Todos os Santos. Certamente, é uma das primeiras descrições da área do Subúrbio que temos. O detalhamento das construções, fazendas, moradores e vegetação faz parte de um importante meio para reconhecer o local em seu nascedouro. Gabriel Soares de Sousa percorre, com os olhos, o trajeto que viria a ser o Subúrbio Ferroviário de Salvador. Foi inesquecível a leitura dessas páginas e a visita dos lugares descritos com os alunos, tendo como guia o livro de Gabriel Soares. Apesar do contraste com a atual condição sócio-econômica (pobreza), muito do belo e da natureza ainda existem. Este livro corrobora uma noção de territorialidade do espaço suburbano, como lugar identificado com a beleza, que os adolescentes e jovens dos cursos da Capacitação Solidária e do Centro Educativo João Paulo II puderam verificar. Verificamos que algumas construções não mais existem e, de alguns lugares, só restaram nomes e, de outros deles, nem sequer isso, pois foram totalmente destruídos pela incúria do tempo e dos homens. Os alunos puderam descobrir, através dessas páginas, o significado do território suburbano, em seu segundo momento originário.

3º momento: Parque São Bartolomeu – um lugar de resistências, agregação e arkhé das comunidades suburbanas.

Por fim, o terceiro e último momento dessas leituras foi a recuperação da identidade através da visita ao Parque São Bartolomeu, buscando reavivar a memória dos antigos moradores, como dona Tibúrcia, que nos contou um fato que lhe chamou a atenção: a existência de muitas casas e terreiros de candomblé, como o de Maria, no Boiadeiro; o de Guiguiu, na ponte de ferro do Cabrito; o de Maria Zambetão, na Suburbana; a casa de Joaquim, na entrada do São João do Cabrito e a de Mãe Leninha, dentro do Beira-Mangue.

Ouvindo relatos como este, de antigos moradores, tivemos uma percepção de que o local

sagrado dos terreiros de candomblé é tido como um espaço agregador de pessoas. O espaço de São Bartolomeu é o lugar onde acontecem os princípios e as iniciações, para onde os terreiros convergiam. Ali foi plasmada a identidade afro do povo baiano, com suas matas, cachoeiras, bacias e pedras sagradas, em três aspectos distintos e importantes, que chamaram a atenção dos alunos:

1. A evocação do Parque São Bartolomeu em sua essência, tendo a natureza ainda preservada, na década de 40.
2. Os ritos iniciáticos do candomblé realizados com segurança nas cachoeiras, e a sacralidade das matas.
3. O desmatamento, a sujeira e a insegurança como causas de afastamento dos adeptos do candomblé.

A exuberância natural do Parque de São Bartolomeu pode ser vislumbrada quando o referido autor diz que, hoje, não chegamos a conhecer como era o Parque há décadas atrás, e a presença dos candomblecistas na área foi a oportunidade de muitas descobertas e discussões com os alunos, pois, geralmente, a imagem que tinham dessa relação era pautada sobre preconceitos religiosos, o que pôde ser superado com a leitura e as tantas visitas que realizamos. Nesse sentido, foi importante apresentar que, para os candomblecistas, a natureza tem significados que só eles podem decifrar. Este é um aspecto muito interessante, pois está aqui a consciência de pertencer a um lugar, entendendo os seus significados. Em São Bartolomeu, a natureza, de fato, parece explicitar mensagens, sons e sinais e, dessa relação de reciprocidade com a natureza, nasce um respeito diante dela. O respeito significa olhar além daquela superficialidade, entendendo as belezas e os sinais ali contidos. Nesse sentido, é forte a presença da religião afro nos espaços sagrados de São Bartolomeu.

O Parque São Bartolomeu é um lugar sagrado pela presença de sinais naturais da criação à qual pertencemos. Na memória dos mais velhos, é assim que o Parque sobrevive, apesar do abandono, e os alunos começaram, então, nessas visitas, a entender noções de pertencimento.

Contra o abandono, uma história de resistências

Em São Bartolomeu, a resistência histórica suplantou o abandono que se encontrava ali, sempre à espreita. Antecipadamente, esclarecemos que poderemos nos referir a São Bartolomeu, designando-o ora de Pirajá, ora Mata do Urubu, ora Parque São Bartolomeu. A extensão de suas matas poderia interligar-se com Brotas, Cajazeiras, Mares e Cabula, chegando, presumimos, até Itapoã. Essas matas são chamadas, em estudos referentes aos quilombos baianos, de *matas suburbanas*. Nelas, os negros fugidos dos engenhos das redondezas encontravam um lugar onde podiam ter um modo de vida diverso – e melhor – do que aquele que tinham nas senzalas. A presença dos cultos africanos nas Matas do Urubu está registrada na afirmação de outro historiador, Stuart B. Schwartz, que afirma:

... Os quilombolas às vezes entravam na cidade para vender produtos roubados, e o isolamento relativo dos quilombos dava aos africanos a chance de manterem uma certa autonomia cultural, longe das restrições civis e eclesiásticas da sociedade dominante, que suprimia a prática das religiões africanas. **O quilombo do Urubu, destruído em 1826, abrigava um candomblé.** A rotatividade dos habitantes nesses quilombos suburbanos podia ser alta, mas, embora fossem presa fácil dos ataques policiais, alguns conseguiam sobreviver durante anos. Após a destruição de um quilombo, quase invariavelmente alguns dos fugitivos evitavam ser capturados e estabeleciam outro quilombo, para serem logo procurados por novos quilombolas, numa espécie de dialética da resistência escrava. A formação de quilombos era uma espécie de problema crônico para os senhores baianos e uma tática permanente dos escravos baianos. (SCHWARTZ, 1988, p.377 – grifo nosso).

É reveladora a afirmação da existência do Quilombo do Urubu, localizado nas matas entre São Bartolomeu, Pirajá e Cajazeiras, chefiado por uma mulher, a Zeferina. Outra novidade trazida pelo artigo é a afirmação da existência de um candomblé, dentro do quilombo. Essa novidade deve-se a três motivos:

- mesmo em se tratando de um lugar provisório, passível de ser destruído, já existia um forte núcleo de resistência religiosa e cultural dos quilombolas;
- trazendo à tona seus ritos e sua cultura, havia o fortalecimento de laços de identidade, pois é bom lembrar que a diáspora africana misturou povos e línguas em terras brasileiras;
- o conceito de quilombo (REIS, 1998, 349) pode diferir daquele a que estamos acostumados – uma comunidade de dezenas de negros fugidos – e pode significar a reunião de poucos negros fugidos, em grupos que se formam e se encontram após as fugas, em meio às matas, variando em número de pessoas.

A resistência africana faz-se presente, assim, em meio ao drama da escravidão; e hoje há outras formas de expressão e resistência, com as favelas e os diversos movimentos sociais existentes no Subúrbio Ferroviário, indicando o protagonismo de seus habitantes. A continuidade histórica dessa resistência presente em São Bartolomeu dá-se, atualmente, através das lutas por moradia e melhoria urbana, tão características das favelas do Subúrbio Ferroviário, sendo este um paralelo surgido nos debates e mesmo pelo conhecimento das histórias de mobilização das favelas nas décadas de 1970 a 1990, embora um pouco enfraquecidos na década de 2000.

A resistência como memória: os nomes em São Bartolomeu

Depois de verificar a memória dos velhos moradores e a resistência do quilombo nas matas de São Bartolomeu, identificaremos uma forma muito interessante de memória, resistência e sobrevivência da identidade africana nesse local. Chamamos essa forma de resistência de *batismo dos nomes, ou perpetuação da identidade*, pois o batismo imerge o sujeito numa realidade e o torna novo, de outro, pertencente a alguém maior, e imprime características de identificação de si e de entrega a esse Outro, que é mistério e se revela na natureza.

Em São Bartolomeu, conforme vimos como aconteceu com os índios Tupinambá, que, de forma tão genial, nomearam as praias e os rios do Subúrbio Ferroviário, veremos, agora, como os africanos, os negros que ali habitaram, se refugiaram e amaram essas matas, deram-lhe, como forma de resistência, este batismo dos nomes. Entrar nesse lugar é ser abraçado por uma diversidade de matas e mistérios aos quais não estamos acostumados, mas que, nos constituem. Cada folha, cada árvore, cada leito que corre tem seu significado. Não é um lugar para fazer barulho, é um lugar para ouvir e respeitar. As pedras têm um nome, as bacias têm um nome, as cachoeiras também não são anônimas, pois têm uma identidade precisa. E seus nomes trazem histórias, lendas e uma explicação do mundo que impressiona. Encontramos a Cachoeira de Oxumaré; as cachoeiras de Oxum e Nanã; a bacia de Oxum, a Pedra do Tempo (de Omolu), e o “mato, o igbô, que ainda envolve tudo – mato de Ossanha, mas também de Ogum e de Oxossi e reino encantado dos caboclos brasileiros” (LIMA, 1998, p. 63).

Desse modo, as nomeações africanas dos Orixás, presentes em São Bartolomeu, são o recontar da experiência de pertencer a um lugar propício, seu, a uma nova morada. De fato, verificando com os alunos as fotos do livro de Pierre Verger, percebemos que a *ecologia* de São Bartolomeu assemelha-se à vegetação e às águas da África.

A partir dessa leitura e das visitas, realizamos uma síntese das semelhanças entre os lugares de origem dos Orixás na África e suas semelhanças em São Bartolomeu.

Encontramos as mais diversas características dadas a Oxum, dentre elas, a feminilidade, a maternidade, a beleza e a força, que se assemelham às de Zeferina, uma mulher guerreira que enfrentou os soldados na luta pela resistência de seu povo, o que gerou algumas perguntas nos jovens visitantes: Teria sido essa cachoeira dedicada a Oxum, devido à existência dessa liderança quilombola, ou vice-versa? Quais as relações de Zeferina com Oxum?

A Pedra do Tempo é, para todos, uma das mais fascinantes experiências de ter crescido

Orixá	Lugar na África	Lugar correspondente em São Bartolomeu, Salvador-Bahia.
Oxum	Oxum é a divindade do rio de mesmo nome que corre na Nigéria, em Ijexá e Ijebu.	Primeira cachoeira, nome do largo principal.
Nanã	Nanã é considerada a mais antiga das divindades das águas, não das ondas turbulentas do mar, como Iemanjá, ou das águas calmas dos rios, domínio de Oxum, mas das águas paradas dos lagos e lamacentas dos pântanos.	Segunda cachoeira e bacia abaixo das duas cachoeiras na entrada do Largo de Oxum.
Oxumaré	..., é a serpente arco-íris, suas funções são múltiplas. Diz-se que ele é um servidor de Xangô e que seu trabalho consiste em recolher a água caída sobre a terra, durante a chuva, e levá-la de volta às nuvens... (VERGER, 1991, p. 206).	Terceira cachoeira, a que nasce e deságua no Parque, onde as pessoas, ao banharem-se, podem ser circundadas pelo arco íris.
Omolu	—	Pedra do Tempo, a pedra que cresce.

no Subúrbio Ferroviário. A Pedra do Tempo, segundo dizem, está crescendo, e, de fato, é enorme, cheia de arbustos, ananás, e vai-se inclinando sempre mais para a pequena estrada que segue para Pirajá. Atrás e no lado dela, existem diversas perfurações, que, segundo dizem, foram marcas da guerra pela independência da Bahia.

Conclusão

Chegamos ao fim deste caminho percorrido pela história e os significados profundos do Subúrbio Ferroviário de Salvador. A história, aqui, ainda resiste, apesar do abandono. Para nós, alunos e educadores, foi fascinante seguir esses caminhos apontados pelas leituras, descobrindo, sob cada ponto de vista, as belezas e as grandezas dessa área. O diálogo revelado através da leitura desses textos trouxe, como instrumental metodológico, a discussão sobre as identidades do Subúrbio Ferroviário de Salvador, em um entendimento da História, como elemento constituinte da territorialidade suburbana e historicamente situada. A História é feita de visões múltiplas e, quase sempre, divergentes, contribuindo para, sempre mais, existir uma abertura diante do conhecimento. A prática da *leitura compartilhada* e do reconhecimento do próprio território constitui um momento fundamental do

fazer pedagógico. Dessas discussões emerge a noção da identidade e da *arkhé*, como princípios fundadores da atividade humana. Entendemos que a História do lugar é feita de pessoas que não se conformavam com as situações de opressão e, diante delas, conseguiam força e energia para romper estruturas autoritárias. O conhecimento adquirido possibilitou a consciência crítica dos educandos e dos educadores diante da própria história, questionando velhas ordens de segregação do espaço e conferindo a noção de identidade e origem a partir da leitura. A consciência e a crítica possibilitaram uma nova maneira de entender o contexto social suburbano em sua completude. Como indicadores positivos deste trabalho, podemos indicar um crescente interesse pela história; o reconhecimento do lugar como portador de significados ancestrais; a aquisição de informações, aprendizagens e leituras sobre a identidade local e dos habitantes.

Talvez a maior provocação ocorrida com os educandos (crianças, adultos, adolescentes e jovens, inclusive os educadores) tenha sido a de descobrir que cada um deles faz parte de uma continuidade histórica de lutas e conquistas, que há neles uma raiz, uma origem, que lhes foi sonhada e que, com a proposta de descobertas da história local, essas origens tenham vindo à tona. Com o registro fotográfico e o material de livros e fotos, realizamos uma exposição na

biblioteca do Centro Educativo João Paulo II, em Novos Alagados, que foi visitada por mais de 600 pessoas, dentre elas os pais dos alunos que se espantaram particularmente com as fotos sobre as águas (cachoeiras, rios, fontes) do Subúrbio Ferroviário, que são muitas e abundantes.

Após esse conhecimento, estamos procurando novos passos para avançar nessa trajetória de conferir ao território a sua dimensão social e histórica dentro do universo brasileiro. De fato, *conhecer para avançar* pode ser a frase

síntese deste trabalho que estamos realizando, de resgate da identidade local. A leitura e a discussão dessas visões têm-se mostrado profícuas para aprofundar conhecimentos e despertar a consciência e a capacidade crítica, a partir do contexto social onde estamos inseridos. Uma das tarefas propostas, ao final de cada uma das visitas e discussões, é que o registro escrito e fotográfico comece a acontecer, pois eles fazem com que as descobertas que fizemos permaneçam no tempo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Paulo Ormino de. Parque Cívico Nacional de Pirajá-Cobre. In: *História, Natureza e Cultura: Parque Metropolitano de Pirajá*. Coleção Cadernos do Parque. Salvador: Editora do Parque, 1998.
- AZEVEDO, Thales de. *Povoamento da Cidade do Salvador*. Salvador: Itapoã, 1969 (Coleção baiana).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, SP: Moraes, 1980.
- _____. *Educação e Mudança*. 2. Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1979.
- GIUSSANI, Luigi. *Educar é um risco: como criação de personalidade e de história*. São Paulo, SP: Companhia Ilimitada, 2000.
- LIMA, Vivaldo da Costa. Oferendas e Sacrifícios: uma abordagem antropológica. In: FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes (org.) et al. *Parque Metropolitano de Pirajá: história, natureza e cultura*. Salvador: Editora do Parque, 1998. p.57-65
- LOPES, Nei. Rebouças, Teodoro e Juliano: O gênio Afro-Baiano na Ciência e na Tecnologia. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, n. 25, Negro Brasileiro Negro, organizada por Joel Rufino dos Santos, 1997. p. 178-183.
- NILDECOFF, Maria Teresa. *As Ciências Sociais na escola*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.
- _____. *A escola e a compreensão da realidade*. 16. edição. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.
- PINHO, Wanderley. *História de um Engenho do Recôncavo, 1552-1944*. 2. edição Coleção Brasileira. São Paulo, SP: Cia Editora Nacional, 1982.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.
- REIS, João José. Escravos e Coiteiros no Quilombo do Oitizeiro: Bahia, 1806. In.: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998. p. 332-372.
- SAMPAIO, Teodoro. *O Tupi na Geografia Nacional*. Coleção Brasileira, v. 380. 5. edição. São Paulo, SP, Companhia Editora Nacional, 1987.
- SCHWARTZ, Stuart B. Cantos e quilombos numa conspiração Haussás: Bahia, 1814. In.: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, com comentários de Francisco Adolpho de Varnhagem. 5. série da coleção Brasiliana, volume 117. 3. edição. Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1938.

VAL, Robson do. (Direção, roteiro e edição) *A linha do trem: um caminho esquecido*. (Vídeo 38 minutos). Salvador: TVE Bahia, dezembro de 2000.

VERGER, Pierre. *Notícias da Bahia – 1850*. Coleção Baianada 1. Salvador: Editora Corrupio, 1981.

_____. *Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador: Editora Corrupio, 1991.

Recebido em 05.12.03
Aprovado em 25.05.04

ANALFABETOS E LETRADOS FRENTE ÀS URNAS: critérios de escolha de candidatos em relação ao nível de escolaridade do eleitor

Maria Elvira Nogueira Laranjeira Scolari *

RESUMO

O presente artigo relata o resultado de um estudo que teve por objetivo investigar os princípios, ou referências, que os eleitores tomaram por base para a escolha de seus candidatos, em relação ao seu grau de escolaridade, e que se desenvolveu logo após as eleições de 06 de outubro de 2002, na cidade de Guanambi - Bahia. A idéia de se realizar essa investigação surgiu nas discussões realizadas em sala de aula da disciplina Metodologia da Alfabetização, do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XII, quando foram levantados alguns questionamentos sobre se um maior ou menor grau de escolaridade pode interferir na escolha consciente do candidato, por parte do eleitor. Nesse estudo, foram envolvidos alguns estudantes do referido curso e os resultados obtidos levaram a uma reflexão sobre o papel da escola na formação da consciência crítica de seus alunos e sobre a atuação de profissionais da educação na formação da cidadania.

Palavras-chave: Eleitor – Voto – Analfabetismo – Escolaridade – Cidadania

ABSTRACT

ILLITERATES AND LITERATES IN THE BALLOT BOX: How the Voter's Scholary Level relates to its Criterions for Choosing a Candidate

This paper relates the result of a study which aimed to investigate how the principles which guide voters in choosing candidates are correlated to scholary level. The research was realized just after the elections of October 6th of 2002, in the city of Guanambi - Bahia - Brazil. The idea to pursue this inquiry came out through discussions realized within the classroom in our Methodology of Alphabetization course (Pedagogy, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XII,). In these debates, interrogations about how scholary level influences vote was raised. Various students form this course were involved in this study which led to a reflection about the role of school in the formation of the students' critical consciousness and about how education's professionals act in the education for citizenship.

Keywords: Voter – Vote – Illiterate – Scholary – Citizenship

* Mestranda em Ciências da Educação, especialista em Alfabetização e em Programação e Metodologia do Ensino Superior. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação do Campus XII, Guanambi/BA. Endereço para correspondência: Rua Miguel Navarro Y Canizares, 373, Pituba, 41820.210 – Salvador/Ba. E-mail: elvirascolari@bol.com.br

Introdução

A idéia de se desenvolver essa pesquisa nasceu quando, na condição de professora de Metodologia da Alfabetização, iniciamos uma discussão sobre a importância social do voto do analfabeto. Enquanto alguns alunos defendiam o direito de escolha de seus representantes por parte daqueles que não alcançaram o domínio do código escrito, outros o consideravam estéril, uma vez que, diziam, é o analfabeto mais vulnerável à manipulação política. Desse debate, surgiram algumas indagações: o maior ou menor grau de escolaridade do eleitor interfere na escolha consciente dos candidatos? O analfabeto vota por influência de terceiros? É ele bastante crítico para estabelecer critérios de escolha que não estejam voltados apenas para seus interesses pessoais? E o eleitor de nível superior escolhe seus representantes de forma realmente crítica, ou seja, visando a interesses da coletividade e não a seus próprios interesses, de sua classe, ou categoria? Escolhe-os analisando, avaliando, buscando o conhecimento e a transformação da realidade?

É de se supor que a escola cumpra o seu papel na formação da cidadania, o que inclui a consciência de deveres e direitos e, dentre esses últimos, o direito da liberdade do voto.

Considerando, naquele momento (como agora), estar vivendo o nosso país um momento de eleições, em que foram escolhidos os representantes de vários cargos públicos, é que resolvemos desenvolver este estudo, com o objetivo de investigar a relação entre o nível de escolaridade do eleitor e os critérios¹ por ele utilizados na escolha de seus candidatos, esperando que este trabalho possa contribuir para uma reflexão da ação educativa, especialmente daquela desenvolvida pela escola na formação da consciência crítica de seus alunos e que esta reflexão resulte em proposições concretas para a prática docente.

Enquadramento teórico

O preparo para o exercício da cidadania é dever da escola, como instituição responsável

pela formação do indivíduo e é preceito estabelecido na Constituição do nosso País (Art. 205).

Como nos afirma Gadotti (1998, p. 20), “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres no exercício da democracia”. E, ainda segundo o mesmo autor, a democracia está fundamentada nos seguintes direitos:

- direitos civis, como segurança e locomoção;
 - direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc;
 - direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos, sindicatos, etc. (GADOTTI, 1998, p. 20).
- Formar para a cidadania implica na inserção do sujeito no seu processo histórico, num caminho, sempre mais profundo e consistente, da consciência ingênua para a consciência crítica, ampliando sua capacidade de discernimento e estimulando-o para a busca de soluções dos desafios que lhe são impostos pelo seu contexto de vida.

Iniciando pela reflexão crítica da realidade, das condições de vida dos sujeitos da educação, a escola abre espaço para o acesso ao conhecimento e, através da ação, para a sua recriação, pois, segundo Freire (1999, p. 40) “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente”.

Formar para a cidadania é formar consciência crítica, é contribuir para tornar o homem capaz de julgar, decidir, agir; formar para a cidadania é formar para o pleno exercício dos direitos e deveres de um cidadão.

Sendo a escola, portanto, ambiente propício para o preparo do exercício da cidadania, que por ali deve começar, é de se esperar que quanto mais escolarizado esteja o indivíduo, mais preparado estará para o exercício da ação consciente de cidadão. Ao formar o cidadão, a escola estará, cada vez mais, tornando-o capaz de participar, de agir de forma autônoma e responsável social e politicamente.

¹ Denominamos de critério o princípio em que o eleitor se baseou, tomou como referência, para proceder a escolha de seus candidatos.

Ainda segundo Freire (1998, p.39), “o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.

O analfabeto, que não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever na escola, ou mesmo que a ela não tenha tido acesso, não se beneficiando de qualquer outra oportunidade que lhe tenha feito crítico, tende a revelar-se muito mais vulnerável às influências que levam à acomodação e que legitimam a dominação. A sua compreensão da realidade social faz-se de forma ingênua e muito mais pelas vias sensitivas do que pelas vias reflexivas, pois, como nos diz Freire (1999, p. 144), referindo-se à manipulação das massas, “... quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder”.

O mesmo autor (1987, p. 86-95) afirma que ser analfabeto político não é o mesmo que ser analfabeto no aspecto lingüístico, pois se pode ser letrado e não se ter uma percepção crítica da realidade, ou não se dominar o código escrito e não se ter uma visão ingênua dos seres humanos na sua relação com o mundo e com a vida. Assim, um homem, com um nível de escolaridade bastante elevado, com um alto grau de letramento pode manter-se um analfabeto político, incapaz de analisar, de refletir, de agir criticamente, mesmo porque, ainda segundo Freire (1998, p. 38), “... em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua”.

Se, como afirmam Gadotti e Romão (1998, p. 26; 23), “cidadão é aquele que participa do governo...” e “... a escola pode incorporar milhões de brasileiros à cidadania...”, a escola pode e deve formar cidadãos para participar do governo. Essa prática é efetivada também por intermédio do exercício do voto, e, em nossa legislação, inclusive do voto do analfabeto, quer seja ele literalmente analfabeto, ou analfabeto político.

É dever da escola formar para o exercício do voto e da escolha consciente, pois sem “aprender a conhecer”, é impossível, ao cidadão, “aprender a fazer” conscientemente.

É o momento do voto, um momento ímpar de exercício da cidadania, pois é um momento de participação, em que é preciso conhecer e se comprometer; em que se exercita a consciência crítica, pois é momento de decisões que mudam ou manterão todos os rumos da História.

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez mais o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isso exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. (FREIRE, 1999, p. 128).

Libertação que poderá se fazer através do voto e somente do voto consciente, capaz de inverter a ordem e, com ela, modificar as posições de dominadores e dominados; capaz de promover uma ação transformadora, ação que advém de uma tomada de consciência que ultrapassa as contradições e os elementos opressivos e repressivos das massas populares e que pode se tornar uma obra libertadora do homem. Do homem que planeja, reflete, escolhe, decide, age e responsabiliza-se.

Metodologia

O universo desta pesquisa foi constituído de eleitores do município de Guanambi-Bahia, que votaram nas eleições de 06 de outubro de 2002, em primeiro turno, para os cargos de Deputado Federal, Deputado Estadual, Senadores (02), Governador e Presidente de República.

Para efeito deste estudo, o município foi dividido em 10 áreas, formadas pela zona rural, o centro da cidade e oito bairros. A população-amostra foi constituída de 15 eleitores de cada área, obtendo-se assim, para análise, 150 entrevistas e 900 respostas, considerando-se que a grande maioria desses eleitores utilizou critérios diferentes para os diferentes cargos. Foi utilizada amostra aleatória intencional, havendo sido envolvidos 28 eleitores analfabetos, 39 com nível de ensino fundamental/1ª a 4ª série, 24 de

ensino fundamental/5ª a 8ª série, 41 de ensino médio e 18 com formação de nível superior. Os eleitores da zona rural foram entrevistados, aleatoriamente, na sede do município, em dia de feira local.

Foi utilizada, para a coleta dos dados, a técnica de entrevista, seguindo-se um roteiro previamente elaborado. As respostas orais dos entrevistados foram escritas pelo entrevistador, à vista dos primeiros, que confirmavam, ou corrigiam suas respostas, após leitura feita pelo segundo. Como também foram pesquisados eleitores analfabetos, não foram utilizados questionários, evitando-se o uso de instrumentos diferentes com um mesmo objetivo.

Para todos os efeitos, a identidade do eleitor foi preservada e nem mesmo seu nome foi solicitado pelo pesquisador.

Tendo em vista a natureza do objeto pesquisado, o estudo desenvolvido caracterizou-se pela análise qualitativa, quando, na primeira fase da investigação, se procurou, pela análise de conteúdo, identificar, nas mensagens das entrevistas dos eleitores, os indicadores a serem categorizados e, posteriormente, quantificados. Assim, a inferência esteve pautada na presença de índices, no caso “tema” (BARDIN, 1977), buscando-se identificar, a nível semântico, a mensagem, que compôs a comunicação, cuja frequência de aparição permitiu a apresentação dos resultados de forma quantitativa.

O voto de protesto, por exemplo, tanto pôde ser identificado na mensagem do eleitor que disse votar “naquele candidato que não tem condições de ser eleito, porque não acredita que o Brasil tenha jeito”, como na mensagem daquele outro que anulou seu voto porque está “decepcionado com o país”.

Dessa forma, embora a pesquisa apresente resultados quantitativos, caracteriza-se pelo emprego da metodologia qualitativa, envolvendo procedimentos de compreensão e interpretação dos conteúdos das mensagens.

Análise e discussão dos resultados

Após o levantamento dos critérios utilizados pelo eleitor para a escolha de seus candidatos,

esses foram categorizados, tomando-se por base uma análise rigorosa das respostas dadas pelos entrevistados, e na forma proposta por Bardin (1977).

Em seguida, esses critérios foram elencados de acordo com a amplitude das respostas, partindo-se de uma maior para uma menor preocupação do eleitor com os interesses da coletividade, com o macro, com o global, até se atingir as questões mais pessoais, mais particulares. Seguiu-se a tabulação dos dados, sua análise e avaliação dos resultados. (TABELA 01)

No Bloco A, listamos os critérios indicados pelos eleitores mais preocupados com a coletividade, organizando-os numa escala que parte de uma visão mais global para uma visão mais particular.

O mais amplo deles (número 01) é o critério da *ideologia política*. O eleitor que baseou sua escolha nesse critério incluiu na sua análise uma avaliação bastante genérica e coerente, que envolve princípios, representações, idéias e conceitos, que expressam e defendem interesses sociais.

O critério de número 02 representa a preocupação do eleitor com as *propostas de trabalho do candidato*, somadas à *avaliação de seu perfil*, sua vida pública, seu passado político, seu caráter, sua moral e personalidade.

Os eleitores que indicaram o critério de número 03 analisaram as *possibilidades de mudanças* e votaram fazendo uma avaliação da situação atual, que não consideraram boa e escolhendo os candidatos que poderiam vir a contribuir para mudar essa situação. O voto por mudanças (vide TABELA 02) aparece mais vezes para o cargo de Presidente da República (17,5%), não guardando coerência com o índice apresentado para os outros cargos: Governador (9,9%), Senador (5,2%), Deputado Federal e Estadual (3,9%). Parece ficar clara a concepção de que, para haver mudança, não importa a atuação do Deputado Federal, ou Senador, por exemplo, basta “mudar” o Presidente da República.

Os critérios de número 04 e 05, *avaliação do perfil do candidato* e *análise das propostas*, respectivamente, representam o desdobramento

TABELA 01 – Distribuição dos critérios indicados pelos eleitores, por bloco e por ordem de uma maior para uma menor preocupação com o todo, o global, a coletividade. Guanambi/Bahia, 2002.

BL.	Nº	CRITÉRIOS	ANALF. %	E.F/I ^a -4 ^a %	E.F/5 ^a -8 ^a %	E. MÉD. %	E SUP. %
A	1.	Ideologia política	0,0	0,0	0,0	4,8	22,2
	2.	Vota por mudanças	2,3	8,7	10,0	5,9	15,7
	3.	Analisa propostas e perfil candidato	0,0	0,0	0,0	4,4	29,6
	4.	Analisa propostas	0,0	5,0	17,3	13,9	18,5
	5.	Avalia perfil candidato	0,0	0,0	2,0	9,1	4,1
	6.	Analisa realizações candidato	0,0	0,0	10,7	6,7	0,0
	7.	Experiência candidato	0,6	1,7	3,3	3,9	0,0
	8.	Protesto	0,6	5,8	5,4	5,5	0,0
B	9.	Atuação/possível atuação região	4,6	22,1	7,3	9,1	1,9
	10.	Candidato que represente região	3,4	2,9	2,7	4,8	1,9
	11.	Atuação/possível atuação município	3,4	0,0	8,0	3,2	0,0
C	12.	Amizade pessoal/simpatia	0,0	2,1	2,0	4,4	0,0
	13.	Gratidão/interesses pessoais	10,9	4,2	6,0	3,2	0,9
	14.	Tradição partidária	12,1	6,7	7,3	4,4	0,9
D	15.	Indicação da família	19,6	1,7	0,0	2,8	0,9
	16.	Indicação de políticos	13,2	4,6	12,7	5,1	0,0
	17.	Indicação de terceiros	17,8	23,3	2,0	0,0	2,8
	18.	Indicação das pesquisas	0,6	0,8	1,3	1,2	0,0
E	19.	Branco	2,3	2,5	2,0	3,2	0,0
	20.	Nenhum critério/aleatoriamente	8,6	7,9	0,0	4,4	0,0
TOTAL			100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

TABELA 02 - Distribuição do percentual dos eleitores em relação aos critérios de escolha dos representantes de cada cargo político. Guanambi/Bahia, 2002.

CRITÉRIOS	DEP. FED. %	DEP. EST. %	SENADOR %	GOVERN. %	PRESID. %
01	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9
02	3,9	3,9	5,2	5,2	4,6
03	3,9	3,9	5,2	9,9	17,5
04	2,6	3,2	2,4	2,6	7,2
05	11,0	9,8	8,4	11,0	11,8
06	1,9	2,6	4,6	3,2	4,6
07	1,3	–	3,9	0,7	3,2
08	3,9	3,9	4,6	3,2	3,9
09	14,3	13,0	7,8	11,0	9,0
10	8,4	8,4	–	3,2	–
11	4,6	2,6	2,6	3,2	1,3
12	2,6	3,9	1,9	1,9	–
13	8,4	8,4	3,7	3,2	3,2
14	6,5	5,2	7,2	6,6	6,6
15	4,6	3,9	6,5	5,2	3,2
16	9,7	13,0	11,8	13,7	12,3
17	3,9	4,6	6,9	5,8	3,2
18	–	–	1,3	1,3	1,3
19	0,7	1,9	5,0	1,3	–
20	3,9	3,9	7,1	3,9	3,2
TOTAL	100	100	100	100	100

daquele que compõe o item 02, havendo uma preferência marcante pelo critério da escolha do candidato, com base nas propostas que divulga, sem a análise de outros indicadores. No critério de número 04, estão incluídos os eleitores que fizeram sua escolha por questões religiosas, uma vez que ela se baseia na análise das características morais e de personalidade do candidato.

O critério de número 06 é utilizado pelos eleitores que analisaram as *obras do candidato* e votaram naquele que “já mostrou serviço”.

Os eleitores que indicaram o critério de número 07, *experiência do candidato*, são aqueles que votaram em um candidato que “se já tem vários mandatos é porque é capaz”. Essa escolha foi mais freqüente para o cargo de senador, que detectamos ser o que o eleitor sente maior dificuldade de escolha consciente, por desconhecer as funções do cargo. (vide TABELA 02)

Ainda no Bloco A, listamos o critério de número 08, *voto de protesto*, por entender que por trás das intenções do eleitor, há uma posição que é crítica, que, talvez não da forma mais adequada, tem por fim dizer “não” a uma conjuntura política em que não acredita, mas o que não deixa de envolver uma análise, uma avaliação. Podemos observar também que a ocorrência é maior para o voto de senador.

No Bloco B, encontram-se os eleitores que avaliam as condições dos candidatos, sua capacidade de atuação, mas numa esfera muito mais restrita: a região ou o município.

O critério de número 09 foi indicado pelos eleitores que votaram nos candidatos que *trabalharam ou podem trabalhar pela região*. Demonstram uma visão mais estreita dos problemas e se radicalizam aos limites que lhes são conhecidos (a região), enquanto que os que indicaram o critério de número 10, sentiram-se preocupados em escolher candidatos que pudessem *representar a região*, considerando que 1 candidato ao cargo de deputado federal, 5 ao de estadual, e 1 ao de governador são filhos da região.

No critério de número 11, observa-se o mesmo indicador do de número 09, mas agora, os eleitores estão diretamente ligados à *atuação ou possível atuação do candidato em prol de*

seu município, numa visão ainda mais simplista do que a anterior.

No Bloco C, listamos os critérios que foram usados por eleitores que, numa visão muito mais ingênua e particular, escolhem seus candidatos com base em questões de cunho pessoal.

O critério de número 12 define a vontade dos eleitores que consideram *a amizade pessoal, ou a simpatia pelo candidato*, indicadores válidos para sua escolha.

O critério de número 13 representa o voto de *gratidão* por algum favor recebido, que pode ser, por exemplo, “um emprego”, “o material da instalação da rede elétrica” na residência do eleitor, ou mesmo a “bolsa escola” ou a “aposentadoria”, para o caso do voto para Presidente da República. O índice maior nesse item é para os cargos de Deputado Federal (8,4%) e Estadual (8,4%), que contou com vários candidatos de Guanambi (vide TABELA 02).

Há eleitores que votam sempre em todos os candidatos de um mesmo partido, por *tradição*, que vem do avô, do pai, do sogro. São esses os que usaram o critério de número 14.

Os critérios que compõem o Bloco D são usados pelos eleitores que, na verdade, não escolhem seus candidatos, seguem a *indicação* de pessoas da família, de políticos, de outras pessoas, ou mesmo, das pesquisas.

Na família, observa-se que a indicação (critério de número 15) parte mais dos filhos que geralmente são escolarizados para os pais que são analfabetos, ou têm “pouca leitura”, não se observando, como se poderia esperar, a indicação que privilegiasse a figura paterna ou materna. O maior índice aparece também para o cargo de senador (TABELA 02).

A indicação por parte dos políticos (critério de número 16) se dá, geralmente, da seguinte forma: o eleitor escolhe o candidato a um determinado cargo e esse lhe indica os outros nomes; ou o eleitor escolhe uma chapa por causa de um candidato de sua preferência e vota em todos os que a compõem.

A indicação por parte de terceiros (critério de número 17) é a indicação feita pelo amigo, vizinho ou patrão. É maior também para o cargo de senador.

O critério de número 18 foi considerado pelos eleitores que dizem votar nos candidatos que lideram as pesquisas por *não gostar de perder*, demonstrando total desinteresse pela questão social e apenas preocupação com o “ego”.

No Bloco E, incluímos os eleitores que não se enquadram em nenhuma categoria anterior: os que votaram em *branco*, abrindo mão de seu direito de cidadania e que só o fizeram porque, em nosso país, o voto é obrigatório (19) e os que não se prepararam para votar (20) e, na

última hora, pegaram qualquer chapa, pediram um número a alguém, sem ao menos saber para quem estavam votando. O índice maior, neste caso, é também para o voto de senador (vide TABELA 02)

A pesquisa realizada nos levou, por fim, a estabelecer a relação entre os critérios identificados e o nível de escolaridade do eleitor, considerando um maior ou menor índice de criticidade das respostas apresentadas. (TABELA 03)

TABELA 03 – Distribuição do percentual de eleitores, pelos critérios de escolha, em relação ao nível de escolaridade. Guanambi/Bahia, 2002.

BLOCO	ORDEM	CRITERIOS
A	01	Ideologia política
	02	Análise de propostas e do perfil do candidato
	03	Análise das possibilidades de mudança
	04	Avaliação do perfil do candidato
	05	Avaliação das propostas do candidato
	06	Análise das realizações do candidato
	07	Experiência do candidato
	08	Protesto
B	09	Atuação/possível atuação do candidato, na região
	10	Candidato que representa a região
	11	Atuação/possível atuação do candidato no município
C	12	Amizade pessoal/simpatia pelo candidato
	13	Gratidão por benefícios pessoais
	14	Tradição partidária
D	15	Indicação da família
	16	Indicação de políticos
	17	Indicação de terceiros
	18	Indicação das pesquisas
E	19	Branco
	20	Nenhum critério/aleatoriamente

Podemos observar que a escolha dos eleitores analfabetos está mais concentrada nos critérios dos Blocos C e D e é mais forte neste último, constatando-se que mais da metade desses eleitores votam seguindo a indicação de alguém (51,2%). É grande também o índice de eleitores analfabetos que mantêm a tradição de votar em um mesmo partido político, o que é passado de pai para filho (12,1%), enquanto que 10,9% deles votam por interesses pessoais, para agradecer favores recebidos dos candidatos.

O maior índice dos analfabetos concentra-se, portanto, na parte inferior da tabela que

inclui os critérios que definimos como menos críticos, porque menos voltados para o bem comum, o geral, os interesses sociais. Incluem-se no Bloco A apenas aqueles analfabetos que votaram buscando mudanças (2,3%), pela experiência do candidato (0,6%), ou por protesto (0,6%). Os que se incluem no Bloco B (11,4%) têm seus interesses voltados para a região, ou o município, não alcançando uma visão mais ampla da questão política e social. É grande o índice dos que compõem o Bloco E, votando aleatoriamente (8,6%) ou em branco (2,3%).

Quanto aos eleitores que cursaram a primeira etapa do ensino fundamental (1ª a 4ª série), observa-se um crescimento no índice do voto por mudanças e aparece o eleitor preocupado com as propostas do candidato. Embora haja um aumento considerável nos indicadores do Bloco A, há uma maior concentração no Bloco B, nos índices que indicam a preocupação exclusiva com a região (25%), o que mostra que o nível de criticidade do eleitor dessa faixa de escolaridade é ainda muito restrito. O voto por indicação é também demasiadamente grande (30,4%), mas já bem menor em relação ao voto do analfabeto (51,2%). Cresce o número de votos por protesto (5,8%), mas diminui o voto dado aleatoriamente, sem definir nenhum critério (7,8%).

Os eleitores que cursaram a segunda etapa do ensino fundamental (5ª a 8ª série) introduzem alguns critérios novos ao Bloco A, quando um grande número deles votou analisando as propostas dos candidatos (17,3%) e suas realizações (10,7%). Esse bloco, que engloba os critérios que definem uma postura mais reflexiva do eleitor ao escolher seus candidatos, obteve um percentual maior (48,7%) em relação aos níveis anteriores: 1ª etapa do ensino fundamental (21,4%) e analfabeto (3,5%). Há um decréscimo bastante significativo nos índices do Bloco D (16%), em relação ao imediatamente anterior (30,4%) e também em relação ao do analfabeto (51,2%). Não se observa o voto aleatório.

Em relação aos eleitores do nível médio de escolaridade, podemos observar que, com a introdução de alguns critérios novos, há um pequeno acréscimo no percentual dos critérios do Bloco A (54,2%), em relação ao nível anterior (48,7%). O voto por indicação também sofre um certo decréscimo (9,1%), em relação ao eleitor da segunda etapa do ensino fundamental (16,0%). A percepção do eleitor é ainda muito concentrada em torno da região, caindo um pouco o índice do Bloco B (17,1%), em relação ao nível de escolaridade anterior (18,0%). No bloco C, volta a aparecer o voto sem nenhum critério (4,4%) e aumenta o percentual de voto branco (3,2%), em relação a todos os outros

níveis: 5ª a 8ª (2,0%), 1ª a 4ª (2,5%) e analfabeto (2,3%). Cai o índice do voto por gratidão (3,2%), mas cresce o índice do voto por amizade (4,4%).

A grande maioria (90,1%) dos eleitores de nível superior escolhe seus candidatos tomando por base critérios que demonstram uma visão global e crítica do ato político e da realidade social e que compõem o Bloco A. No Bloco B, a preocupação exclusiva com a região, se apresenta com um índice bem menor (3,8%). No Bloco C, surge, com percentual bastante baixo tanto o voto por gratidão (0,9%) como o voto por tradição (0,9%). O número de eleitores que escolhe seu candidato por indicação é pequeno (3,7%), mas ainda existe. Não estão presentes o voto aleatório, nem o voto branco.

Pela análise feita, podemos afirmar que há um crescimento sempre mais significativo do voto do analfabeto para o voto do eleitor de nível superior, constatando-se um caminho progressivo para a criticidade, na escolha dos candidatos. Esse crescimento se faz sentir mais significativamente, do eleitor de nível de ensino médio para o de nível superior, observando-se mudanças menos expressivas entre o eleitor de nível fundamental completo para o de nível médio.

Conclusões

Os estudos realizados puderam contribuir para a constatação de que, embora os eleitores ainda se prestem à manipulação, à dominação, grande parte deles, já desvelando o mundo, vai se comprometendo, na práxis, com ele. Quanto maior é o nível de escolaridade, mais consciente é o voto do eleitor, apesar de ainda existir o analfabeto político, de que fala Freire (1987, p. 86-95).

Não foi apenas a escola que promoveu essa conquista. Vários fatores, de ordem social e econômica, estão envolvidos, mas tem ela a sua participação nesse processo, como espaço de formação e crescimento do indivíduo, como pessoa e como ser social. Tem ela sua participação como também promotora da formação da

identidade e da personalidade, como também responsável pela inserção do sujeito no seu contexto histórico, condições indispensáveis para o exercício da cidadania.

Não foi, com certeza, apenas a escola que levou a grande maioria dos eleitores de nível superior a escolher, de forma consciente, seus candidatos, haja vista que, dentre eles, ainda há quem vote por gratidão, ou por indicação, mas foi também ela que contribuiu para que a grande maioria desses eleitores tivesse condições de analisar, refletir e agir de forma crítica.

Para que haja conscientização, é preciso que se tenha o conhecimento profundo e criterioso da realidade e que esse conhecimento não se esgote em si mesmo, mas que seja a base para a prática da transformação do homem ingênuo no homem crítico.

O direito do voto (e não o dever) precisa ser preservado ao ser social, mas será ele elemento de dominação, se não for exercido conscientemente.

A formação dessa consciência é papel da escola, que deve estabelecer relações pedagógicas que façam nascer e crescer o nível de discussão e de reflexão, na formação dos sujeitos por que é responsável. É preciso que a escola abdique de sua condição de poder e se torne elemento capaz de, em torno do respeito e da valorização do indivíduo, formar o cidadão cons-

ciente. Não aquele “cidadão” a quem não fez conhecer as funções de um senador; que quer mudanças e que vota em uma nova proposta para presidente, mas, ao mesmo tempo, vende seu voto para deputado, em troca de um simples botijão de gás. Não aquele “cidadão” que, sem o menor pudor, pede a alguém, no momento de se dirigir à urna, que lhe empreste sua “chapa” e vota sem ao menos saber a quem se destina seu voto.

É necessário que a escola possa estar disponível para todos e que o número de eleitores literalmente analfabetos possa cada dia diminuir, para que não se faça mais presente na história das nossas eleições a realidade do voto que, na melhor das intenções, tem obrigatoriamente que ser indicado, mesmo quando essa indicação parte dos próprios filhos.

É preciso que a escola provoque no aluno o interesse pelo buscar, que o faça sentir-se com capacidade e com vontade de fazê-lo; é preciso que o homem, sujeito da História, queira e se disponha a escrevê-la e a vivê-la não na condição de platéia, mas como ator e autor, capaz de mudar seus rumos, a começar na própria sala de aula.

É urgente que o homem possa ter consciência de si mesmo e de sua liberdade para que tenha condições de exercê-la plenamente. A ninguém mais do que à escola cabe a legitimidade desse papel.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil*. São Paulo, SP: Atlas, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Educação e mudança*. 22. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola cidadã. In: *SALTO para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico*. Brasília, DF, MEC/SEED, 1998, p.15-22.
- _____-; ROMÃO, J. Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: *SALTO para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico*. Brasília, DF, MEC/SEED, 1998, p.23-30.

Recebido em 29.05.04
Aprovado em 16.06.04

A FORMAÇÃO DE LEITORES: DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DO MUNDO

Ana Rita Santiago da Silva *

RESUMO

Este texto resulta da pesquisa: *O Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa: Uma Alternativa Possível?*, em curso, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desde 2003, e da experiência pedagógica com Leituras e Produção de Texto. A concepção de leitura, como um ato dialógico entre autor e leitor, bem como um processo de construção de significados, tem permeado inúmeros projetos de formação de leitores no espaço escolar. Essa compreensão impulsiona os sujeitos da educação a uma prática de leitura que vai além da decodificação e do entendimento do texto. Garante a interpretação, a reflexão, a inter-relação com outros textos, que compõem o cotidiano dos indivíduos, e um olhar crítico sobre os textos presentes na sua realidade. Desse modo, a leitura da palavra facilita a conexão com a leitura de mundo. Discute a concepção de texto como tudo que é capaz de produzir sentido. Partilha algumas vivências pedagógicas no que tange à formação de leitores da palavra e do mundo. Esta reflexão se propõe a contribuir, não só com a discussão da leitura no espaço educacional, bem como com as abordagens sobre texto e com estudos acerca da formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura – Mundo – Palavra – Texto

ABSTRACT

READERS EDUCATION: FROM READING THE WORD TO READING THE WORLD

This paper come out of the research: *The Quilombo Asantewaa Educational Project: A possible Alternative?*, realized within the master in Education and Contemporaneity at the Universidade do Estado da Bahia, since 2003. It is also based on pedagogical experiences with readings and text production. The conception of reading both as a dialogic act between author and reader, and as a process of significant's construction, has permeated innumerable projects of reader education within the classroom. This understanding provokes the

* Mestranda em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo como orientadora a Profa. Dra. Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Professora das Faculdades Jorge Amado (FJA) e da Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (ESAMC). Endereço para correspondência: Rua Ferreira Santos, 40, Federação – 40230.040 Salvador/BA. E-mails: asantewaa@terra.com.br / iyadeta@ig.com.br

education's subjects to a practice of reading which go beyond decodification and understanding of a text. It assures interpretations, reflection, intertextuality, and a critical glance over the texts available in his reality. This way, the reading of the word facilitates a link with the reading of the world. This paper discusses text conception as everything which may make sense. We share some pedagogical experiences related to the education of readers of the word and of the world. The reflection pretends to contribute, not only with the discussion of reading within the classroom but also with text approaches and with studies about reader's education.

Keywords: Reading – World – Word – Text

1. Introdução

Considero importante refletir sobre leitura e seus problemas, sobre as funções que ela desempenha e, sobretudo, acerca das relações que se estabelecem entre essa atividade e algumas matrizes geradoras de educação, em especial, a escola. Sabemos que a leitura não é uma ação exclusiva da educação. No entanto, o ato de ler quase sempre é focalizado como sua especificidade. Nessa perspectiva, a ela atribuem-se funções tais como criar e desenvolver mecanismos e estratégias de leituras e, logo, de formar leitores.

Se tomarmos como ponto de referência a escola e as abordagens que ela vem realizando sobre o tema, nas últimas décadas, constataremos a coexistência de concepções muito diversas e de movimentos diferentes emprestados seja a essas próprias concepções do que venha a ser leitura, seja às formas de se trabalhar com leitura no âmbito escolar, seja ainda no que concerne às definições de leitor e de texto.

O desenvolvimento da pesquisa de Mestrado (UNEB): *O Projeto educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?* impulsionou-me a refletir sobre a concepção e a prática de leitura que norteiam as ações da disciplina CCN – Cidadania e Consciência Negra – do curso pré-vestibular e do grupo de estudos *Interpretação e de Produção de Textos* do Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa – Centro de Formação para Mulheres Negras.

Através das entrevistas e da aplicação de questionários, denotaram-se algumas singularidades dessa disciplina e do grupo, no que se

refere ao conceito de leitura e de texto, que permeiam as ações pedagógicas da instituição. Alunas e ex-alunas, as quais participam desta pesquisa, fizeram inúmeras referências à disciplina e ao grupo de estudos, no que tange aos textos estudados, sobretudo ao modo como foram realizadas as produções de leituras e de texto, bem como as reflexões. Consideraram como experiência positiva, relevante e valorativa para suas vidas, durante o período de inserção no curso e no grupo de estudos.

Esta reflexão busca colaborar com a ressignificação do conceito de leitura, bem como de texto. Pretende ainda partilhar experiências realizadas, no âmbito das leituras da palavra e de mundo e na vivência comunitária.

Afinal, que é leitura? Qual a sua função social? Que são leituras de mundo e da palavra? Que outros espaços de leituras existem? Em que instâncias se desenvolvem? Que é texto?

2. Concepções de leitura e de texto

Inicialmente, torna-se pertinente retomar o conceito de leitura. Não são poucas as suas noções e concepções. De um modo geral, segundo Martins (1994), podemos sintetizá-las sobre duas abordagens:

- 1) como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neuroló-

gicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 1994, p. 31).

A partir da segunda abordagem, podemos compreender uma concepção de leitura também compartilhada pela autora acima citada. Para ela, ler é dar e atribuir sentidos e não tão somente decodificar os signos. Também para a pesquisadora Ângela Kleiman, a leitura processa-se numa ação dialógica e interacional entre autor e leitor:

E começaremos definindo a atividade de leitura como uma interação à distância entre leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um sentido global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. (KLEIMAN, 2002, p. 65).

Dessa forma, o leitor também participa do processo de criação e de expressão da ação comunicativa. Ele é um co-autor. Sua intenção de leitura poderá provocar interpretações e sentidos previstos pela intenção autora, mas pode também produzir significados ao texto, inesperados pelo autor.

A leitura então não se constitui apenas num meio de que dispomos para adquirir informações. É também um procedimento pertinente para se elaborar sentidos e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade, sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre os variados segmentos que estão a nossa volta. Nessa perspectiva, a leitura permite compreender e valorizar melhor cada situação, cada passo do aprendizado das coisas, dos saberes e de cada experiência. Sua concretização efetiva-se a partir da decodificação do código, prossegue e se realiza através do diálogo do leitor com o objeto lido: seja um texto escrito ou sonoro, um sentimento ou um gesto, uma imagem ou um acontecimento.

A leitura, embora quase sempre se alcance e tenha enfoque como uma ação individual, ela desemboca na coletividade. Para concretizá-la, envolve, além da relação entre autor e leitor, um processo amplo, que inclui relacionamento desses com a realidade e a forma como lhe

concebemos. Requer também uma participação efetiva e permanente do leitor na construção de sentidos. Esse não é apenas um decodificador ou receptor, ele elabora, com o enunciador, os possíveis sentidos do enunciado, como bem afirma Koch:

Já que cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significações, visto que as intenções do falante, ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas, não teria sentido a pretensão de atribuir-lhes uma interpretação única e verdadeira. (KOCH, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, retomando a concepção de Chartier (1990, p. 61), a leitura “é um processo de construção do leitor”. Este inventa nos textos sentidos previstos ou não pela intenção autora, a partir dos seus conhecimentos prévios e de sua experiência de mundo.

Sendo assim, os processos de leitura da palavra proporcionam o acesso, a compreensão e a reflexão sobre os diversos textos, ao mesmo tempo em que propiciam o questionamento e a transformação dos mundos que nos circundam. E ainda mais: possibilitam a conquista da autonomia. A leitura, nesse sentido, facilita o distanciamento do senso comum, motivando ao ato de pensar. O leitor, portanto, que dialoga com o texto para além da compreensão, certamente, torna-se livre e maduro para expressar pontos de vista, para articular as informações, convicções e para posicionar-se diante dos fatos e das circunstâncias.

Também o texto possui múltiplos conceitos. Toda história da Linguística Textual aponta para uma multiplicidade de concepções acerca de texto. Koch faz uma breve alusão histórica a isso:

Em primeiro momento, foi concebido como:

- a) unidade lingüística (do sistema) superior à frase;
- b) sucessão ou combinação de frases;
- c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d) cadeia de isotopias;
- e) complexo de proposição semânticas.

Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado:

- a) pelas teorias acionais, como uma seqüência de atos de fala;

- b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
- c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global. (KOCH, 2002, p. 25-26).

Diante disso, infere-se que o texto não é algo já concluído. Sua construção resulta da atividade comunicativa, a qual implica em acionar os mecanismos, procedimentos e estratégias da mente humana para realizar a interação social. Resulta, também, da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, que agem a fim de atingir um objetivo social. Desse modo, o texto é uma ação verbal composta de elementos linguísticos, previamente selecionados e ordenados pelos enunciadores, permitindo ao leitor/ouvinte não somente a compreensão dos conteúdos semânticos, mas também a interação conforme as práticas socioculturais. (KOCH, 2002).

A Linguística Textual, portanto, compreende o texto como uma ação comunicativa unificada, advinda do complexo cotidiano dos seres humanos. Os estudos realizados por essa área da Linguística têm demonstrado que um texto enquanto tal se constitui, como vimos, no momento em que os participantes do discurso apropriam-se de uma rede de fatores, tais como situacional, cognitivo, sociocultural e interacional, tornando-se assim capazes de construir sentidos para a atividade comunicativa. Disso depreende-se, por conseguinte, que a significação não se encontra no texto, mas se constrói a partir dele. Ele é uma referência e uma fonte consubstancial de significações no processo de interação entre os interlocutores.

Diante do exposto, texto é tudo que provoca e possibilita significações, como assinala Martins (1994). Logo, somos cercados por diversos textos e não apenas pelos textos impressos. Uma imagem, uma pessoa, um sentimento, um acontecimento, uma pessoa, um grupo, um som, um gesto, um símbolo, um gráfico etc. são textos que compõem o nosso cotidiano. Logo, como receptores, somos interpelados por eles a realizar leituras, isto é, a dar sentidos às suas mensa-

gens. Dessa maneira, são e devem ser lidos por cada pessoa, pelos vários segmentos e também pela escola. Exigem continuamente de nós interpretação e atribuição de sentidos.

Todo texto, por consoante, é um posicionamento diante da realidade e, concomitantemente, um apelo para os leitores, visto que é um modo de se inteirar das realidades e interagir com a coletividade. Em verdade, ele serve de instrumento para a inserção das pessoas no mundo e para o seu relacionamento com os grupos sociais com os quais estão envolvidos e que constituem o nosso cotidiano.

Compreender texto, nesse sentido, possibilita o convívio social e a construção da significação do cotidiano dos indivíduos no espaço escolar. Mais ainda, facilita entender nossas vidas e o contexto político-econômico e socio-cultural também como um conjunto de textos que compõe o universo educacional, os quais precisam, simultaneamente, ser construídos e lidos por nós. O sentido da nossa existência, da conjuntura e da história estabelece-se, na medida em que, paulatinamente, vão sendo elaboradas estratégias de leituras para compreender, interpretar e, mais precisamente, produzir sentidos ao que compõe a nossa vida e a sociedade na qual estamos inseridos.

3. Leituras de mundo

Diante do exposto, aprender a ler o mundo significa conhecer valores, princípios, costumes e idéias sobre a realidade. Significa também pensar sobre eles, desenvolvendo uma opinião crítica e autônoma. O mundo social, nessa perspectiva, constitui um texto, o qual é permanentemente leitor e leitura dos seus indivíduos. Aprender a ler o mundo, então, é apropriar-se criticamente dos valores culturais, das ideologias, dos costumes, dentre outros que permeiam o contexto e relacionar-se também criticamente com o mundo social.

A aprendizagem da leitura dos vários textos que nos circundam torna-se uma necessidade vital que contribui com o convívio, com a relação e com a mobilidade social. A escola,

como espaço de ensino-aprendizagem, é uma instância propícia para criar mecanismos e estratégias que favoreçam a capacitação das leituras de mundo e da palavra.

O texto, como tudo que é passível de entendimento, leva-nos, inclusive, a olhar o contexto histórico e a conjuntura político-econômico-sociocultural como textos que devem, continuamente, ser retomados por cada pessoa e também pela educação. Assim sendo, cabe à escola proporcionar a apreensão de estratégias para, de fato, ler o mundo, dar sentido a ele e à existência de seus sujeitos. A interpretação de textos impressos, por exemplo, como uma atividade bastante utilizada, no âmbito escolar, deve ser um mecanismo eficaz de habilitar e impulsionar leitores capazes de interpretar e de dar sentido, não apenas ao texto didático, mas a todos os textos que os rodeiam.

Nenhuma leitura da palavra, pois, deve nos afastar da leitura de mundo. Ao contrário, deve possibilitar mecanismos e instrumentos de leituras de mundo e da palavra mais competentes. Assim sendo, a verdadeira *leitura da palavra* deve interagir com essa *leitura de mundo*.

4. Formando leitores da palavra e do mundo

Freire (2001, p.12), em seu artigo *A importância do ato de ler*, declara: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra; a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Não resta dúvida quanto à pertinência de tal declaração. Desse trocadilho, podemos elaborar um outro: *Da leitura da palavra à leitura do mundo*. A escola deve favorecer ao seu público procedimentos e estratégias de leituras da palavra e de mundo. Ler a palavra implica compreender as múltiplas realidades que permeiam os envolvidos da instituição educacional. Esta, nesse sentido, prolongará as diversas experiências e possibilidades de conhecer e de aprender essas múltiplas realidades que constituem a existência humana, para além do ambiente escolar.

Em verdade, dentro ou fora dela, o cotidiano é um grande e permanente texto de que todos nós estamos sempre fazendo leituras, com o intuito de compreendê-lo, interpretá-lo e encontrar caminhos de convivência. O cotidiano é, inclusive, um texto de produção, de partilha de saberes e de desvendar desafios, fenômenos, fatos, implicações dentre outros que perpassam o existir. Crescemos, fazendo leituras das realidades que nos rodeiam. Dessas leituras, resultam o conhecimento do outro, o auto-conhecimento e a aprendizagem da vida em grupo.

Vale ainda ressaltar que essa leitura de mundo não tem sido mérito da escola. Nós a fazemos sem precisar, necessariamente, apropriarmos-nos de métodos formais de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a educação não deve, tão somente, investir em projetos e ações que formem leitores apenas e unicamente de textos impressos, tampouco privilegiar um gênero textual. Ao contrário precisa imprimir e investir em ações pedagógicas que habilitem os seus sujeitos a realizarem leituras, não apenas da palavra e de um gênero, mas aprendam a ler o seu mundo sobre diversos aspectos e interfaces. Precisa, também facilitar o seu acesso à diversidade textual que perpassa todo o seu cotidiano e, por conseguinte, todo o território educacional.

Formar leitores, na contemporaneidade, no espaço educacional, remete-nos à importância da leitura no processo de formação dos sujeitos críticos e reflexivos perante a realidade que os cerca. Desenvolver a leitura crítica pressupõe, não apenas refletir, posicionar-se sobre um texto escrito, por exemplo, circulado em sala de aula, mas a re-ler outros textos que estão inseridos na escola. Mais ainda, pressupõe uma autonomia para “ler” os acontecimentos familiares, comunitários, políticos e culturais, os quais integram o mundo dos sujeitos escolares. Formar leitores, portanto, implica numa ação pedagógica que se proponha a ir além de ensinar a ler textos impressos.

A educação, como área de conhecimento que oportuniza leituras de mundo, torna-se um segmento relevante para ressignificar o ato de ler. Reconhecer e decodificar o código, ensinar a ler a quem já sabe ler, isto é, formar leitores e

escritores competentes, dentre outros, constituem o mecanismo do ensino-aprendizagem. Contudo há outras nuances do papel educacional também relevantes, pertinentes e, inclusive, desafiantes: formar leitores críticos. Ou seja, formar leitores, que não só compreendam a mensagem, mas que a interpretem, elaborem sentidos, estabelecendo inter-relação entre as intenções autoras e leitoras com as possibilidades de interpretação, bem como posicionar-se criticamente mediante as significações produzidas. Há de se considerar ainda que cabe à missão educacional ler o seu mundo e a competência de compreendê-lo e interpretá-lo.

Formar leitores do mundo e da palavra requer, portanto, ampliação do conceito de texto e apreensão das modalidades textuais, que passam o cotidiano dos indivíduos. As vivências, o convívio social, as tentativas, os saberes, os sentimentos, os acertos, os erros, as pessoas, os acontecimentos locais, nacionais e internacionais, por exemplo, são textos que precisam ser lidos, bem como atribuir-lhes sentidos. Evidentemente que essas significações não são únicas nem estanques e perenes. A cada contato do leitor, surgem possibilidades de recriação de significados. Elas são, pois, mutáveis e passíveis de ressignificações num processo dinâmico.

O exercício pedagógico e profissional com Comunicação e Expressão e Produção Textual, no ensino médio, inicialmente, nas redes pública e privada, e em cursos de graduação, atualmente, vem sinalizando que o compromisso com a formação de leitores não se limita a proporcionar e elaborar estratégias de leituras, bem como favorecer a orientação e a disciplina, a prática e a organização de múltiplas leituras. Não é apenas construir com o aluno procedimentos e metas de leituras e facilitar o acesso e a compreensão de textos e de referências bibliográficas afins ao estudo desenvolvido. Abordar sobre e vivenciar leituras, no âmbito educacional, é também visibilizar o caráter imprescindível do ato de *ler o mundo*. É sobretudo possibilitar o diálogo entre os textos – várias realidades – que constituem o mundo dos indivíduos. É instrumentalizar os sujeitos ao enfrentamento de questões, advindas das realidades.

Formar leitores apenas da palavra atrofia e aliena a pessoa. Mais ainda, afasta-a do mundo, distanciando-a dos possíveis sentidos e diálogos outorgados aos textos do seu cotidiano. Além disso, torna-os incapazes de atribuir significações aos textos escritos e confrontá-los com outros textos.

É através da dinâmica de entrelaçamento de *tecer* com as palavras os diversos textos que se conquista a autonomia de pensamento. Produzir sentidos e questionar, dentre outras atitudes do pensar, advêm do jogo, derivado da compreensão, interpretação e da reflexão das leituras da palavra e do mundo. A ação de pensar e de posicionar-se com autonomia então resulta da interação dessas leituras.

5. Cotidiano e vivências comunitárias: textos e leituras

As leituras do cotidiano comunitarizam os seus sujeitos. Em verdade, como bem afirma Paulo Freire (2001), inicialmente experimentamos e aprendemos a ler o mundo. Essa vivência processa-se e realiza-se no ambiente familiar e estende-se às outras instâncias que constituem o nosso mundo. As primeiras orientações e *lições* que recebemos advêm e referem-se ao cotidiano e a nossa existência. Isso não se dá isoladamente, mas através do convívio social. Desenvolvemos a vida social e adequamo-nos a ela através do encontro com o outro, logo o estar com o outro nos revela, nos ensina a viver em grupo e nele nos insere.

Sendo assim, não é na escola que inauguramos a vida social, por conseguinte não é só nela que reside a aprendizagem das leituras de mundo e da palavra. Ela busca cumprir com o seu papel, ao desenvolver a decodificação do código lingüístico e a habilitação para as expressões oral e escrita e a capacitação para compreender e interpretar textos, sobretudo os impressos. No entanto, a contemporaneidade, uma vez mais, apresenta mais um desafio à instituição escolar: investir em ações e projetos que possibilitem, também, as leituras de mundo aos seus membros comunidade. E mais ainda: propor-

cionar a interação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Ao se realizar esta, simultaneamente, deve ser impulsionada a leitura daquela, compreendendo que a qualidade e o sucesso de uma estão, intrinsecamente, relacionados ao exercício da outra. E ainda, a leitura da palavra, no espaço escolar, deve servir de instrumentalização para se ler o mundo.

O pertencimento a um *egbé*¹ tem me assegurado que as vivências comunitárias são instâncias legítimas de entendimentos do mundo e de aprendizagens. Através das experiências de sociabilidade, no cotidiano da comunidade, dá-se o auto-conhecimento e o acesso ao outro; elabora-se também um olhar e dele um parecer sobre o que acontece nele e a sua volta. As conseqüências, decorrentes dos problemas sociais, como desemprego, moradia, fome, educação, má distribuição de renda, saúde e segurança são nela evidenciadas e expressam a conjuntura política e econômica do país. As interferências das mídias nas culturas negras, bem como sua banalização, constituem outros fatores que dificultam a produção de leituras críticas e coerentes com as convicções preservadas pela tradição da comunidade. Poucos não são os desafios e os conflitos advindos dessa realidade.

O compromisso comunitário continuamente exige leituras contínuas desses textos e de outros específicos do *Egbé*. Além disso, interpela um pronunciamento, uma construção de textos e de respostas que facilitem a sobrevivência dos seus membros, bem como o seu fortalecimento. A comunidade, em verdade, tem sido permanentemente texto, logo objeto de leitura dos seus integrantes, ao mesmo tempo em que é, simultaneamente, leitora de cada participante. Nesse sentido, torno-me alvo contínuo de leitura da comunidade. Dessa ação derivam a inserção, o engajamento e as relações que se estabelecem entre mim e a comunidade.

Através dela, também, tenho assumido a condição de aprendiz permanente de saberes que ultrapassaram e ainda superam o âmbito escolar e o acadêmico. Através dela, também tenho aprendido que os saberes se constroem e são partilhados cotidianamente e paulatinamente. A garantia do conhecimento instaura-se na contí-

nua atitude de quem sempre estará a aprender. Os indicativos de crescimento e de maturidade residem no desejo e no empenho de estar sempre a aprender mais. Mais encantador é perceber que a pedagogia das comunidades de terreiro resiste e sobrevive não através de projetos estanques e de modismos, mas de tradição e de convívio, logo de experiência comunitária. É na e com a comunidade que se aprende a ler e a atribuir significações aos textos nela contidos. Nesse sentido, elas são uma escola que forma leitores e leitoras do mundo e é, ao mesmo tempo, texto para leitura de seus membros.

Para a comunidade, na qual estou inserida, não há doutores, há os mais experientes e os que se comprometem com a comunidade. Tem uma estrutura familiar, na qual a marca preponderante é que todos são filhos, embora ocupem funções de maior ou menor relevância, de acordo com a tradição do *Egbé*. Pouco ou quase nada interessam os possíveis títulos e cargos que exerçam fora do espaço comunitário. Interessa, sim, que as vivências e os saberes, adquiridos fora dela, interajam e colaborem com o fortalecimento, com a vida e com os saberes da comunidade.

Nessa perspectiva, o espaço de aprendizagem extrapola o ambiente educacional institucional. Lá, a grande escola é a vida. Dela, todos fazem parte: os escolarizados, que infelizmente ainda são poucos; os intelectuais, que são menos ainda, e os não ou semi-escolarizados, que compõem a maioria da comunidade. E o mais interessante disso é que todos têm a ensinar e a aprender, logo todos poderão produzir suas leituras de mundo e da palavra.

A comunidade, como espaço de produção de textos e de leituras, possibilita-me celebrar a vida e redimensionar o seu sentido. Permite-me, sem dúvida, atribuir sentidos às conquistas, às alegrias, às vitórias, aos acertos, às tentativas, bem como aos desacertos, aos conflitos e aos desencontros individuais e coletivos.

A experiência comunitária ainda me oportuniza não só a ler o cotidiano, mas também a dar

¹ Expressão iorubana, que significa comunidade, utilizada no texto para designar terreiros de candomblé da nação Ketu.

sentidos à identidade individual e coletiva de mulher negra, pertencente a uma comunidade de culto aos ancestrais e aos antepassados. Por meio dela, aprendo a ler minha afrodescendência, a história do povo ao qual pertencço, bem como a me posicionar diante de tantas formas de camuflagem, de escamoteamento e de eliminação das referências de africanidade que ainda hoje nela são preservadas e ressignificadas. É a vida comunitária ainda que me permite ler, compreender e interpretar as várias formas de intolância, de racismo e de negação da alteridade que perpassam as relações raciais e sociais no Brasil.

Outro exemplo pertinente de produção de textos e de leituras de mundo e da palavra, que se torna oportuno e salutar apresentar, nesta reflexão, é o funcionamento da disciplina CCN – Cidadania e Consciência Negra – do curso pré-vestibular e do grupo de estudos *Interpretação e de Produção de Textos* do Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa – Centro de Formação para Mulheres Negras.

Funciona na Federação, em Salvador. Participam mulheres negras, dessas localidades e adjacências, as quais pretendem ingressar na universidade. A disciplina CCN cumpre com uma carga horária mensal de 8 horas e tem como eixos temáticos: gênero, raça e cidadania. Destes são elaborados os planos de curso e de aula. Tem os seguintes conteúdos: Auto-conhecimento/auto-estima; Conceitos: raça, identidade, discriminação racial, sexismo, gênero, preconceito racial e etnia; História da África; História do negro no Brasil; Culturas negras no Brasil; Vultos negros femininos; Política: globalização e cidadania; Movimentos sociais e Políticas públicas: ações afirmativas. A disciplina CCN tem como objetivos:

- Possibilitar reflexão e experiências que favoreçam o auto-conhecimento, bem como o da história pessoal e das mulheres negras no Brasil.
- Promover o fortalecimento da auto-estima e da identidade das mulheres negras envolvidas.
- Facilitar às beneficiadas o acesso à universidade e ao mercado de trabalho.

O Quilombo Asantewaa não coincidentemente, mas como paradigma relevante dos seus pressupostos pedagógicos, realiza seus projetos através da interação entre a identidade racial e a auto-estima da mulher negra.

A importância de CCN caracteriza-se, por um lado, por ser um espaço de desconstrução de preconceitos, de estigmas e de estereótipos que perpassam o universo das mulheres negras, brasileiras e, sobretudo, daquelas que integram o público-alvo da Entidade. Nota-se que a experiência das mulheres envolvidas, como negras e empobrecidas, constitui-se num texto relevante para o desenvolvimento da disciplina. Elas são motivadas a fazerem contínuas leituras e reflexões sobre os seus cotidianos.

No processo de reflexão e de estudos, são utilizados textos impressos, exibições de vídeo, análise de músicas, dentre outros, que facilitem uma leitura valorativa de si mesmas e crítica da realidade que as cerca. Por outro, porque desvendam-se e traçam-se caminhos que geram outras perspectivas de existência das participantes. Entende-se que a elevação da auto-estima das alunas efetivar-se-á através do imbricamento das dimensões – auto-estima e identidade racial – que compõem o ser das mulheres participantes e das leituras e do olhar que elas têm e poderão vir a ter de si mesmas e de suas realidades.

Ao se discutir sobre a auto-estima e identidade, simultaneamente, direciona-se e se volta o olhar ao universo negro, ao ser mulher e aos múltiplos ambientes e situações em que estão inseridas. Ao se abordar sobre as relações de gênero e de raça, remetem-se também às relações raciais e sociais e às condições de vida da mulher negra, mediante a conjuntura política, econômica e sociocultural brasileira. Aqui se constitui um outro texto, utilizado na disciplina, associado à realidade individual das alunas. As leituras da palavra, portanto, facilitam a compreensão e a análise do mundo social no qual estão integradas.

A seguir, estão transcritas algumas declarações que apontam a importância, bem como os impactos produzidos pelas ações e pelos estudos realizados por meio da disciplina. Através das

leituras de mundo e da palavra, das vivências e das reflexões, estabelecem-se re-elaborações de autoconceito, fazem-se releituras da história do povo negro no Brasil, conhece-se o universo negro e realizam-se leituras e análises acerca dos acontecimentos e da conjuntura brasileira.

Agora, depois das aulas de CCN e do cursinho, eu consigo me aceitar do jeito que eu sou, com o cabelo carapinha e tento passar isto para as outras pessoas; a cuidar do cabelo, sem alisar, para a gente não se marginalizar. No bairro, não ser aqueles que rouba etc. (A. S., ex-aluna).

As aulas de CCN ajudaram muito a conhecer a minha história, porque alisar o cabelo, o sistema de consumo, comprar produtos, cada vez mais, para consumir mais. As aulas de CCN ajudam a perceber o que está por trás disso mesmo. Paulo, Daguimar, Andrezinho. Foi um choque admitir que alisava cabelo, que tinha um sistema, que fazia porque eu queria e não porque era imposto. Foi difícil assumir isto. Na faculdade, mesmo, já consigo perceber que o que sofro é porque sou negra, preta e pobre (...). O Quilombo Asantewaa ajuda as outras pessoas a serem negras e a gostarem de serem negras, mesmo com as nossas resistências, porque são histórias desde que a gente nasce. A semente é jogada. Cabe às pessoas (...). Uma coisa que está ajudando é ser reprodutora, repassar o que vocês estão fazendo. Reajo às críticas ao nosso cabelo. Fico estimulando as pessoas a se aceitarem mais, a serem mulheres negras e a buscarem seus direitos: educação, saúde... Incentivo as pessoas a estudarem. Vou passando isso. Na escola, onde trabalho, com as crianças, desde pequenas, eu já trabalho isso, com as figuras de negros. Conto histórias de negros. Tem pessoas que se incomodaram com isto.. quiseram botar figuras de Mickey e outros desenhos, por acharem feias. Só ficou uma figura negra. (C., ex-aluna).

Eu também sempre me rejeitava. Se pudesse, teria feito cirurgia dos seios, da barriga, dos olhos. Não gostava dos meus olhos, por serem muito grandes. Era chamada de olho de boi. Eu detestava. Não me aceitava. Hoje, quer dizer, do ano passado para cá, após o cursinho, estou me adorando. Gosto de mim. Me aceito. Tenho auto-estima... (M.A S., aluna).

Eu não gostava e não me aceitava. Sofri muito. Não gostava de sair à noite, porque achava que ficava mais escura. Passava limão na pele para tentar deixar ele mais clara. Como minha cole-

ga ali (apontou para uma aluna presente), que até passava kboa (água sanitária) na pele. Eu não me aceitava e os outros me discriminavam muito. (C.S.L., aluna).

O grupo de estudos Produção de Textos e de Leituras também acontece semanalmente. Tem uma carga horária mensal de 12 horas. Participam ex-alunas, que ainda não conseguiram ingressar na Universidade. O estudo é realizado a partir e com a experiência e a realidade das integrantes do grupo. São também escolhidos, previamente, textos que possibilitem a produção de texto escrito sobre os seguintes eixos temáticos: gênero, raça e cidadania, que norteiam os projetos da Entidade. Nessa ação, a leitura da palavra provoca e conduz a leitura de mundo. Podemos notar que, através da análise de textos, as participantes são motivadas a compreender criticamente as suas realidades e os valores da cultura negra e tornam-se mais dispostas e mais confiantes para o desenvolvimento da expressão escrita.

A comunidade, por fim, gera os seus próprios mecanismos de leituras. Em verdade, ela é, simultaneamente, texto e leitura, haja vista que ela é geradora de instrumentos de leitura e de sentidos. O *Egbé* ensina-nos, portanto, a ser textos e leitoras (es) do mundo e da palavra. As vivências comunitárias, como vimos, não apenas ensinam a ler e constroem textos e leituras. Elas também são textos, que, certamente, a escola é convidada a, inclusive, incluí-los nos seus discursos, a lê-los e a propiciar leituras.

6. Considerações finais

A leitura é, como vimos, antes de mais nada, um processo de interlocução. O indivíduo desenvolve-se a partir do convívio com um grupo social e por força das suas experiências de mundo. Sendo assim, compreender texto e leitura, no espaço educacional, na contemporaneidade, implica em atentar para essas dimensões que a leitura pode ajudar a construir. Torna-se necessário, inclusive, o cuidado com o processo de escolha dos textos, os modos de produção da leitura e da forma pela qual a pessoa a constrói.

Ao ressignificar o ato de ler e a concepção de texto, pressupõe-se antes criar espaço, para que os sujeitos escolares e as suas realidades possam também ser lidas e significadas. Assim, a escola formará leitores e enfrentará a desafiante atividade das leituras da palavra e do mundo. E mais ainda, buscará caminhos a fim de que a

leitura da palavra conduza à leitura do mundo.

Se é certo que essas reflexões básicas apontadas necessitam de ser analisadas e questionadas, mas certo é que as suas pertinências ou não surgirão à medida que a discussão for sendo aprofundada e ampliada e outros estudos e abordagens se façam sobre leitura e educação.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2002.
- _____. *Argumentação e Linguagem*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

*Recebido em 30.05.04
Aprovado em 02.08.04*

“A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA”: PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Angela Ariadne Hofmann *

RESUMO

O tema deste artigo origina-se da fala memorável de Paulo Freire, de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura da palavra não possa prescindir da continuidade da leitura do mundo. Dessa forma, o texto reflete sobre os saberes próprios – constituídos e constituintes – dos povos indígenas, processo que temos convencionalmente chamado de “educação indígena”. Parte da palavra falada e vivida, da palavra sagrada, repassada de geração em geração pelos povos de tradições orais no Brasil, passando pela atual discussão sobre a educação escolar entre estes, devido à crescente inserção da alfabetização escolar entre várias etnias. Freire propõe que alarguemos nosso olhar para compreender o processo dinâmico que aí se dá, na possibilidade da recriação, por parte destes povos, de um próprio modo de ser escola, apresentando uma leitura sobre esta nesse contexto. Parte-se aqui do princípio de que cada povo de cada cultura conta e constrói sua historicidade, recriando seus esquemas convencionais, reconstruindo-se historicamente. Em sua obra, Freire enfatiza as estratégias que o oprimido historicamente tem forjado para transgredir e sobreviver à lógica impositiva da ideologia dominante.

Palavras-chave: Leitura – Educação indígena – Educação intercultural – Processos de resistência

ABSTRACT

“READING THE WORLD PRECEDES READING THE WORD”: PAULO FREIRE AND INDIGENOUS EDUCATION

This paper’s title comes from this memorable quote from Paulo Freire : “Reading the World precedes Reading the Word”, and from the logical consequence : one can not read words out of the world. This way, we reflect upon indigenous knowledge and the process of what was called “indigenous education “. We start from the spoken and liven word, from the sacred word, passed from one generation to the other, in the oral tradition peoples in Brazil, then go through the present discussion about their education, due to the growing insertion of alphabetisation in various indigenous groups. Freire suggests that

* Mestre em Educação pela UNISINOS. Professora do Curso de Pós-Graduação Especialização em Educação Infantil, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Endereço para correspondência: Rua Rio Grande, 610/102, Centro – 93265-000 Esteio/RS. E-mail: angelah@sinos.net

we enlarge our perspective as a way to comprehend the dynamic process that takes place, within the possibility of recreation, by these indigenous peoples, of a proper way to do schooling, of a new reading of it in this context. We start from de principle, according to which every ethnical group tells and constructs its own historicity, remaking its conventional frames, reconstructing itself historically. In his works, P. Freire points out strategies that the historically oppressed made out to transgress and survive to the logic imposed by the dominant ideology.

Keywords: Reading – Indigenous Education– Intercultural Education – Resistance

Cada povo de cada cultura possui seu modo próprio de ser, construído historicamente na forma de relacionamento entre seus semelhantes e na interação com a natureza. À transmissão de saberes constituintes de cada modo de ser cultural, entre seus membros, chamamos “educação”. Essa educação realiza-se a partir de uma leitura específica desse ser envolvido na complexa relação com o mundo, desenvolvendo e afirmando um determinado processo identitário, o que é confirmado por Freire (1999, p. 11), quando diz que “a leitura do mundo que precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”¹ Portanto, cada povo, de distintas culturas, constitui uma sabedoria através dos tempos, com especificidades e diferenças.

Nessa perspectiva, este texto² apresenta uma leitura sobre a educação no contexto dos povos indígenas brasileiros, reportando-se a uma grande contribuição que Paulo Freire trouxe ao debate da educação indígena quando sentou, junto à Assembléia do Cimi, no estado do Mato Grosso, na década de 1980 e, com muita propriedade, colaborou imensamente para clarear caminhos na compreensão de uma educação escolar que se faz interculturalmente e que se faz a partir de uma leitura de mundo diferenciada, mergulhada no universo das distintas etnias indígenas em solo brasileiro. Mas, para situar melhor este tema e a contribuição de Freire, é mister compreender anteriormente a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. E, pela mesma razão, é importante visualizar, no mínimo, um pouco do contexto histórico-político no qual a discussão sobre

o indígena e a escola se insere, a nível nacional. Portanto, a primeira parte do artigo tratará de situar o leitor nesse sentido.

A leitura de mundo a partir da cosmovisão étnica

Para as culturas denominadas, genericamente, indígenas, o que chamamos de “educação” não é separado de seu próprio modo de ser, do seu estar no mundo (MELIÀ, *apud* LITAIFF, 1996, p.49). Partindo da construção de conhecimento e de sua transmissão nessas culturas, podemos identificar um ato de leitura do mundo que se construiu e se constrói através dos tempos, constituindo sua cosmovisão, que se distingue da concepção elaborada pela civilização ocidental. Citar essa diferenciação é imprescindível para compreendermos os argumentos de Paulo Freire quanto ao perigo de compreendermos diferentes concepções de mundo, não por sua distinção enquanto cosmovisão, mas classificando-as em uma escala hierárquica, em que os valores em questão são as aparências sócio-econômicas ditas como inferiores pela cultura capitalista, que impõe seu olhar e o dita de forma hegemônica.

Freire (1982) destaca a importância da transmissão oral, característica principal pela qual

¹ Sendo que a leitura da palavra não se restringe somente à decodificação de signos, mas também à sua compreensão quando ouvida e significada, construída nas tradições orais.

² Proveniente da dissertação de Mestrado em Educação “Karai Nhe’e e Katu: discussões em torno da escola em uma comunidade Guarani”, defendida em 2004 na UNISINOS. Orientadora: Beatriz T. Daudt Fischer. Linha de pesquisa: Escola Básica, História e Política Educacional.

se repassa o conhecimento nessas culturas, onde a palavra é a ação transformadora, onde o conhecimento se dá nesse mistério da palavra, guardando uma memória coletiva. Freire considera essa forma de educação mais dialética, “pois tem a compreensão da totalidade permanente” (1982, p. 119). E alerta para o respeito que tem que se ter com a oralidade, por essa compreensão de mundo. Esta leitura de mundo dos povos de memória oral é profundamente dialética e política.

Toda a cultura de memória oral está repleta de estórias e provérbios, e a linguagem que explicita as estórias e provérbios está repleta de metáforas. Essas são as características fundamentais de culturas como estas. (...) O uso das estórias é absolutamente pedagógico. É um caminho de pedagogia e de política. (...) Nessas culturas não há nenhum jogo conceitual. O que há é o mundo mesmo. Através dessas estórias, através delas se dá a pedagogia, através delas se dá a formação. Há gente elitista e incompetente que pensa que nessas culturas não há teoria, que nessas culturas não há educação sistemática teórica. Essas culturas são eminentemente pedagógicas, num sentido assim mais profundo que essa palavra tem. E as estórias nessas culturas tem um papel pedagógico imenso, enorme. (FREIRE, 1982, p. 129-130).

A “educação para o índio” e a possibilidade de recriação da escola

A “educação para o índio” foi sendo implantada no Brasil desde a sua conquista pelos europeus, num modelo de catequização e descaracterização da cultura destes povos (MELIÀ, 1979, p. 10). Este modelo visava integrá-los no que viria a ser chamada a “sociedade nacional”: a integração das três raças através da mestiçagem do branco, do negro e do índio, constituindo uma só identidade, uma “identidade nacional” (CHAUÍ, 2001, p. 26-27). Um processo que, para “incluir” na desejada sociedade nacional, precisava excluir estes povos de sua cultura e identidade originais, portanto, de sua língua, seu saber e cosmovisão próprios. Desse contexto, ergue-se visivelmente a relação de opressão de uma cultura sobre a outra, no inten-

to de expropriar os indígenas dos seus territórios e de negar, também, aos negros, ser e existir como sujeitos plenos de direitos.

O governo brasileiro entregou a educação escolar do indígena a missões religiosas, cujos diferentes sujeitos, de diferentes crenças no trato da relação com o “outro”, importaram práticas pedagógicas culturalmente situadas por uma visão de “conquista”, adaptação e “instrução” do indígena, preparando-o para a integração na sociedade nacional. Melià (1997, p.100), através dos dados disponíveis, cogita que a alfabetização fez-se num primeiro momento em Guarani, nas *Reduções* jesuíticas do século XVII no Paraguai.³ Os processos e meios de transmissão caracterizavam-se por uma instrução formal e sistemática, pela provocação de situações de ensino artificiais, pelo valor da memorização (“aprender memorizando”) e adestramento para fazer “coisas”. Os conhecimentos adquiridos passam por uma segmentação e sugerem uma adaptação dentro de um sistema ou classe da sociedade nacional, induzindo, para tanto, um afastamento e uma mudança com respeito à vida dos velhos (MELIÀ, 1979, p. 52).

Assim, este estudioso coloca como uma das principais diferenças entre os dois sistemas, a fragmentação temporal da leitura do mundo, onde “enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior. A criança indígena é tomada como *tábula rasa*.” (MELIÀ, 1979, p. 52). Prosseguindo em seu pensamento, ele situa em que contexto a educação escolar indígena pode ser destituidora do poder indígena, ou ser agente de promoção e conquista de seus direitos:

³ O autor relembra a importância que a língua Guarani teve no Paraguai como língua falada e escrita na colônia como um todo, língua do jovem país: “A literatura em Guarani e sua escrita desenvolveu-se em grande parte à margem da língua castelhana, que tanto custou a arraigar-se no Paraguai. O projeto bilíngüe de Montoya não ocorreu na prática. No Paraguai colonial, a língua Guarani era a língua própria, não apenas materna, da imensa maioria. (...) Apesar de ter sido muito escrita e que possui séculos de escritura, o Guarani continua sendo considerada uma língua ágrafa. E é tratada como tal. Sua escrita não conta como escrita; não configura um documento.” (MELIÀ, 1997, p. 100).

A alfabetização do indígena é uma interferência na educação indígena. Ela atinge essencial e necessariamente o processo da educação indígena. Pensar que é simplesmente instrumento técnico neutro, é querer se enganar. Todavia, a interferência pode atuar de dois modos diferentes: como substituição da educação indígena (essa é geralmente a perspectiva da alfabetização ideada pela sociedade nacional), ou como complemento da educação indígena, a modo de prática paralela (essa é a perspectiva da alfabetização desejada pelo índio, quando mais conscientemente assumida). No primeiro caso, a interferência se apresenta com objetivos de ruptura; no segundo, ela vem de uma inovação coerente com a educação indígena. (MELIÀ, 1979, p. 60-61).

O autor conclui, dessa forma, que os critérios pelos quais vai ser feita a alfabetização têm que ser valorizados, pois não é uma simples alfabetização. Alerta que a alfabetização indígena “tem que considerar detidamente as condições nas quais vai ser feita e a situação lingüística do índio, que vai ser alfabetizado e a política lingüística a ser seguida” (p. 61). “Os índios perceberam que permitindo a alfabetização, podem se camuflar e ficar mais tranqüilos no próprio modo de ser” (p. 59). “A alfabetização quer assimilar o índio; o índio quer assimilar a alfabetização, mas para não ser assimilado”, diz Melià (1979, p.60).

O movimento indígena começa a tornar-se mais visível principalmente na segunda metade do século XX, momento em que estes povos têm conquistado uma organização mais ampla, em busca da garantia do direito à terra e do respeito à diferença identitária. Essa organização abrange a discussão pelo tipo de escola que desejam, a reivindicação pelo exercício da autonomia nas escolas indígenas e por uma ampliação da oferta da escolaridade (SILVA; AZEVEDO, 1998).

Freire e a escola indígena: partindo da leitura de mundo para a leitura da palavra

É nesse contexto de organização e reivindicação que, no início da década de 1980, Paulo

Freire é convidado pelo Conselho Indigenista Missionário, o Cimi, no estado do Mato Grosso, para integrar um debate sobre o tema da educação escolar. Nessa intensa discussão, emerge uma diversidade de questões, envolvendo desde a postura política até a prática pedagógica dos educadores populares, indigenistas, teólogos e demais profissionais que atuavam pedagogicamente em meio a nações indígenas. Essas já estavam passando por processos de escolarização, ou reivindicavam a presença de escolas em suas terras.

Nesse encontro, Freire alertou sobre o perigo de considerarmos o “outro”, o ‘diferente’ em nossa sociedade, como alguém que precisa de algo, demandando alguém que faça por ele, que aja por ele:

O que é a intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente, é se considerar a gente como educador do diferente, o salvador do diferente e nunca é educando também do diferente (...) nunca o que é também salvo pelo diferente. (FREIRE, 1982, p. 145).

De certa forma, este é o pensamento dominante que acompanha o não-índio:⁴ por um lado, ao dizer que o índio não tem autonomia e que precisa da tutela do estado; e, por outro, expressa na ‘boa intenção’ de pessoas que, no intuito de quererem ajudar a causa indígena, centralizam e determinam o que deve ser bom ou não para o índio, no sentido de protegê-lo (FREIRE, 1982, p. 139). As duas atitudes são faces da mesma moeda. Não se trata aqui de defender um isolamento do índio enquanto este ‘outro’, ‘diferente’, sem procurar facilitar a interação com a sociedade não-índia. Mas se trata de pensar como vem-se dando essa relação. Enfim, como reconhecer que aprendemos tanto ou mais do que ensinamos e que podemos exercer uma

⁴ Utiliza-se a nomenclatura não-índio quando se quer designar aquele que não pertence à cultura indígena de forma geral.

mediação e sermos mediados, na utilização dos códigos interculturais.

No debate entre Freire e a Assembléia do Cimi, esta questionou a existência das escolas nas aldeias, por ser a escola uma presença da ideologia dominante. Partindo desse ponto de vista, esta ideologia passaria por dentro da educação das crianças e dos adultos, reproduzindo uma educação a que a escola vem tradicionalmente servindo, o que ofereceria um risco de desconstituição das identidades étnicas que resistiram a tantas outras formas de dominação. A isso Freire responde, analisando que é preciso compreender o papel da escola, a relação entre a escola e a sociedade e a estrutura dominante em termos dinâmicos, dialéticos, contraditórios e não mecanicistas. Coloca, ainda, que a educação escolar, historicamente, teve mesmo uma função de reproduzir a ideologia dominante, de quem está no poder, mas que a educação não é só isso: “A escola vive intensamente, através de nós, as contradições que se dão na sociedade. A escola, então de um lado, reproduz a ideologia dominante, mas do outro lado se dá também, independentemente do querer do poder, ela se dá no jogo das contradições.” (FREIRE, 1982, p. 124-125). Daí a sua não-neutralidade.

Portanto, Freire aponta que estas são questões sobretudo políticas. Que não existe a neutralidade em lugar nenhum, e alerta para a natureza política da educação: a educação é um ato político. Não há uma escola que seja boa ou ruim em si mesma, enquanto instituição. Mas ao mesmo tempo não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder: “(...) fora do problema do poder, que é político.” (FREIRE, 1982, p. 123). “Depende a que serviço ela está no mundo, a quem ela defende.” (FREIRE, 1982, p. 125).

Frente ao temor apresentado por alguns educadores quanto à educação escolar indígena, Freire sugere e, ao mesmo tempo, questiona, quanto a um “medo de acreditar na liberdade do índio” (FREIRE, 1982). O ‘medo da liberdade’ é melhor desenvolvido por Freire no livro *A Pedagogia do Oprimido* (2002, p. 23), onde, inicialmente, coloca que esse medo está relacionado ao “perigo da conscientização”: “A

consciência crítica (... dizem...) é anárquica”, refere ele.⁵

A Assembléia do Cimi colocava a Freire: “Nós temos esquemas, muitas vezes pré-fabricados, e pensamos que o índio tem que ser assim, que a escola tem que ser assim, e queremos que o índio vá para onde nós queremos. (...) O choque que há entre Ciência e Mitologia [indígena], é um problema sério” (p. 139-140). Freire coloca que, se pensamos que o índio pode lutar pela sua sobrevivência, ele terá que, mais cedo ou mais tarde, possuir o conhecimento da ciência e da tecnologia para lutar contra o opressor que tem este domínio (FREIRE, 1982, p. 141).

Ao perguntar se cabe aos educadores serem delimitadores do que os índios devem saber, Freire (1982, p. 143) lembra que alienamos e dominamos quando proibimos às grandes majorias o direito de participarem como sujeitos da história. “O intento da ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão” (FREIRE, 2002, p. 127). “... não pensando com, mas apenas em torno das massas, as elites opressoras não fenecem” (FREIRE, 2002, p. 129). Esse caminho não se faz *para* eles, mas *com* eles.⁶

Nesta mesma perspectiva, no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1998a), Freire destaca que ensinar exige saber escutar. Escutando é que aprendemos a falar *com*. Por isto também propõe que as pesquisas que se fazem com os diferentes sujeitos possam ser intercambiadas. Uma pesquisa que se faz entre sujeitos: “o

⁵ Aprofundando esta reflexão, Freire aponta mais: “O medo da liberdade, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão” (FREIRE, 2002, p. 33). Relaciono aqui com o medo do educador de perder o controle sobre o “conhecido”, sobre o que julga dominar pelo conhecimento, por ter ele também que libertar-se de suas velhas teias.

⁶ Busco em Freire o ensinamento sobre o aprender a fazer enquanto se faz: “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1998, p. 155).

reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele" (FREIRE, 1999, p. 34). Assim também se refere ao indígena, que é pesquisador também, que o que pesquisamos na educação indígena é instrumento da pedagogia dele. Na medida em que o pesquisado se torna sujeito da pesquisa, ele participa de um processo de reapropriação de sua identidade, assume sua cultura (FREIRE, 1982, p. 130).

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele (FREIRE, 1998a, p. 127-128).

Para intentarmos numa fala *com*, cabe buscar entender que existe uma compreensão de mundo e das relações entre os sujeitos, formulada anteriormente, e que pode desvelar-se na escuta ou permanecer dissimulada como estratégia numa relação de assimetria de poder.

Antes de aprendermos a ler e a escrever a palavra escrita, sabemos que aprendemos primeiramente a ler e a inscrevermo-nos no mundo. Há uma leitura de mundo do indígena que não obrigatoriamente é a mesma para o não-indígena. O que se pretende dizer com isso é que o papel da escola para o indígena está vinculado à leitura que este faz do seu mundo, que é, simultaneamente, em relação ao mundo não-índio. A escola pode ser um instrumento facilitador para a realização dessa leitura, operando como uma estratégia no trânsito intercultural: uma estratégia de conhecimento da lógica do dominador (FREIRE, 1982, p. 120-121).

Há um tempo venho observando o luxo e o comportamento superficial dos grupos de dominados; eu andei observando nesse comportamento uma série de posturas que andei chamando de manhas dos dominados, manhas históricas.

As manhas se explicitam na linguagem, na cor, na atitude, e na própria reação ao frio. Se não fossem as manhas, os oprimidos se acabariam, não dava para sobreviver. A violência dos exploradores é tal que se não fossem as manhas, não haveria como agüentar o poder e a negação que se encontra pelo país (FREIRE, 1982, p. 120).

Freire acrescenta que essas manhas também acontecem entre os povos indígenas, pois atravessaram estes mais de quinhentos anos sendo obrigados a serem manhosos. Propõe que possamos identificar, nessas manhas, sugestões para uma pedagogia libertadora.

Então, muita coisa que parece a nós fraqueza do oprimido, que parece a nós acomodação, já desistência (...) muita coisa disso parece a nós uma entrega, uma desistência do ser, mas na verdade não é isso, é uma sobrevivência num certo momento (FREIRE, 1982, p. 121).

Colocando de outra forma a questão das "manhas" ou estratégias de contraposição do oprimido, Freire (1997) diz que o homem é um ser de relações, apontando a conotação da pluralidade como a capacidade de responder aos diferentes desafios da vida, não se esgotando num tipo padronizado de resposta. Assim, "no jogo constante de suas respostas, muda seu modo de responder. Organiza-se, escolhe a melhor resposta. Atua nas relações do homem com o mundo; existe uma pluralidade na própria singularidade." (FREIRE, 1997, p. 62-63).

O fato de existir hoje uma reivindicação crescente por escolas nas aldeias indígenas, não quer dizer que seja uma entrega, pode ser uma forma de resistência. Não há como, nas condições sócio-político-econômicas atuais, escapar à inserção na sociedade envolvente. Mas essa inserção pode ser feita de uma forma que se preserve sua identidade. A reivindicação por escolas e outras formas de organização, entre povos indígenas brasileiros, inclusive contando com apoiadores não-indígenas, pode ser uma iniciativa do que Freire (1998b, p. 151;154) chama de viver a *unidade na diversidade*. Analisa que o caminho para as minorias se assumirem como são, na realidade maiorias, é trabalhar as semelhanças que possuem entre si e não só as diferenças.

Em seu livro *A Pedagogia da Esperança*, Freire (1998b) resgata uma fala que fez em um seminário nos Estados Unidos, no ano de 1973, quando essa questão da identidade étnica estava vindo fortemente à tona. No intuito de defender a preservação cultural de cada grupo presente naquela ocasião (negros, índios, chicanos...), estes tendiam para um movimento de 'guetização', na busca de defenderem-se do discurso dominante 'branco'. Transcrevo esta fala abaixo, pois é imprescindível no embasamento desta questão.

Respeito a posição de vocês mas estou convencido de que quanto mais as chamadas minorias se assumam como tais e se fechem umas às outras tanto melhor dorme a única e real minoria, a classe dominante. Em todas as épocas, o poder, entre muitos direitos que se outorga, sempre teve como condição intrínseca a si mesmo, o direito de perfilar, de descrever quem não tem poder. E o perfil que os poderosos fazem dos a quem falta poder a ser encarnado por eles ou elas, obviamente reforça o poder dos que o têm e em razão de que perfilam. Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, 'a-históricos', até a chegada dos colonizadores que lhes 'trazem' a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a 'verdade da ciência', 'os mistérios da transcendência' e a 'boniteza do mundo'. (FREIRE, 1998b, p. 151).

Freire (1998b, p. 157) propõe a necessidade da reinvenção da unidade na diversidade, o que demanda uma nova ética no respeito às diferenças. Claro que esta é uma luta política.

Para concluir esta reflexão sobre a escola indígena e o que ela representa para esses povos, Freire (1982) questiona sobre qual é essa escola, que educação será essa, quais são os conteúdos, afirmando a necessidade, também, de uma capacitação para os educadores. "A gente tem que aprender realmente com eles e a gente tem que aprender a pensar em torno (...), pensar sobre determinados aspectos que a ciência também ajuda a compreender." (FREIRE, 1982, p. 146).

E, se hoje muitas comunidades indígenas reivindicam escolas para suas aldeias, há um interesse e um papel que estas estão sendo chamadas a desempenhar para elas.

Experiências e práticas não se transplantam, se reiventam, se recriam. [...] Tu terás que reinventar e não só tu como sujeito da reinvenção, mas o outro com quem tu encontras. No fundo, viver é recriar. E por isso que a recriação já não é mais nem viver, já é a existência. Neste sentido é que existir é mais do que viver. A gente tem que existir como os grupos indígenas. (FREIRE, 1982, p. 151).

Tecer um caminho. Realizar a travessia. A discussão traçada aqui coincide com aspectos discutidos hoje na educação como um todo, no que esta tem de herança histórica, de inacabamento e de possibilidades. Esta discussão permanece com sua porta aberta. Permanece o *trânsito*, permitindo-nos atravessar, dialeticamente, entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, entre possibilidades de continuidade e recriação permanentes na educação. Essa caminhada a gente faz do lugar onde a gente está, indo em direção para onde se quer chegar: é da compreensão da cultura, é da sensibilidade histórica, o que demanda humildade.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena*. Cuiabá: Cimi, MT, 1982. (mimeo). Entrevista concedida por ocasião da Assembléia do Cimi, Regional Mato Grosso, MT.
- _____. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1998a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

LITAIFF, Aldo. *As Divinas Palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbyá*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

MELIÀ, Bartomeu. Bilingüismo e escrita. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas, SP: ALB/Mercado das Letras, 1997. p. 89-103.

_____. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, SP: Loyola, 1979.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo, SP: Global, 1998.

Recebido em 26.05.04

Aprovado em 03.07.04

BIBLIOTECAS: ESCOLHAS E ACERVOS

Regina Zilberman *

RESUMO

Exame do papel das bibliotecas enquanto lugar de prática da liberdade; discussão do processo de formação de acervos; as bibliotecas no Brasil - virtudes e problemas.

Palavras-chave: Biblioteca – Formação de acervo – Leitura

ABSTRACT

LIBRARIES: CHOICES AND COLLECTIONS

Examination of the library's role as a place to practice freedom; discussion of the collection formation process, libraries in Brazil, virtues and difficulties.

Keywords: Library – Collection formation – Reading

No livro dedicado à trajetória da Biblioteca Real portuguesa, transferida ao Brasil no começo do século XIX e adotada, a partir de 1822, como Biblioteca Nacional, os autores, Lilia Moritz Schwarcz, Paulo Azevedo e Angela Marques da Costa, propõem uma tese original: o estabelecimento dessa coleção, no Brasil recentemente independente, simboliza a autonomia política, conquistada diante de Portugal. Escrevem eles:

Voltemos à nossa “Real Biblioteca”. Depois da primeira destruição [após o terremoto de Lisboa, em 1755], vimos como se preserva, a todo custo, uma livraria. Uma biblioteca ao mar, uma biblioteca livre dos invasores e sobretudo uma biblioteca que se torna símbolo de independência; emancipação feita de atos mas com livros e por meio de sua posse. (...) A Biblioteca se firmava dando sentidos à Independência. (...) Diante do ato de emancipação, breve e fortuito como são os atos humanos, recorria-se a esse

acervo maravilhoso, dono de histórias que recontavam a sina de toda a humanidade. (SCHWARCZ, 2002, p. 422).

Páginas antes, os autores atribuem a essa biblioteca o papel de representar o país: ela é “um exemplo da nação, um resumo dela” (SCHWARCZ, 2002, p. 412). Afinal, trata-se de “uma emancipação feita com livros”. Eles complementam:

Segundo item de uma agenda pesada de requisições, nossa Real Livraria custara caro, mas simbolizava muito. Era a Independência, que se fazia portando tradição, ou eram os livros que carregavam eles próprios sinais de independência cultural e intelectual? (SCHWARCZ, 2002, p. 418)

Castro Alves, décadas depois, parece sintetizar as expectativas que colocamos nos livros, objeto do desejo das bibliotecas, num poema que se tornou bastante popular (ALVES, 1969. p. 27-8):

* Doutora em Letras pela Universidade de Heidelberg, Alemanha. Diretora da Faculdade de Letras e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Endereço para correspondência: R. Vitor Meireles 115, ap. 402 – 90430.160 Porto Alegre/RS.

Oh! Bendito o que semeia
 Livros... livros à mão cheia...
 E manda o povo pensar!
 O livro caindo n'alma
 É germe - que faz a palma,
 É chuva - que faz o mar.

Monteiro Lobato não ficou para trás: diante da Biblioteca do Congresso, em Washington, proclama, em tom de revelação: “Um país se faz com homens e livros.” (LOBATO, 1964, p. 45)

Os dois escritores brasileiros têm razão, mas a história das bibliotecas parece desmenti-los. Matthew Battles (2002), bibliotecário por muito tempo da Widener Library, o prestigiado acervo da Universidade de Harvard, traçou a “conturbada história das bibliotecas”, como revela o título de seu livro. Com efeito, a trajetória das bibliotecas coincide com a da construção e destruição delas, desde as mais antigas, como as de Nínive, obra de Assurbanipal (Sardanápalo, entre os gregos), imperador assírio, que viveu entre aproximadamente 668 e 627 a. C., e de Alexandria, até as mais recentes, haja vista o que ocorreu em 2003 à veneranda biblioteca de Bagdá, dilapidada quando da invasão americana às terras do Iraque.

No Brasil, deveríamos narrar, igualmente, uma triste história, apesar de termos começado a trajetória de nossa independência na companhia de uma biblioteca de grande qualidade, conservada e admirada até nossos dias. Mas esse exemplo prima, antes, pela exceção, que pela norma, conforme sugerem depoimentos de viajantes brasileiros e estrangeiros, especialmente os que andaram pelo Brasil afora no século XIX.

Vejamos, por exemplo, o que conta o poeta Gonçalves Dias, que, no começo da década de 50, do século XIX, foi comissionado pelo governo imperial, ficando encarregado de verificar o estado das bibliotecas e arquivos maranhenses. Seu relatório, datado de 10 de julho de 1851 e publicado em 1853, refere-se, por exemplo, à biblioteca do Convento de Santo Antônio (1853, p.378):

Por negligência, acham-se muitos, quase todos, danificados a ponto de não poderem servir. Estão arrumados em sete ou oito estantes sem or-

dem alguma e colocados em uma sala incômoda para estudo, sem uma cadeira, sem um castiçal, entre lanternas de varões quebrados e paramentos de igreja, que já para nenhum uso prestam.¹

Outro convento, o das Mercês, sugere-lhe as seguintes imagens:

As Mercês tiveram em outro tempo uma grande e vasta livraria: lembram-se ainda algumas pessoas do tempo em que, freqüentando as escolas, lá iam com os seus companheiros gazejar na livraria do convento, e por brinquedo se atiravam com os livros uns aos outros, sem que alguém interviesse para lhes pôr cobro. Estragaram-se ou desapareceram: os que restam cabem em três pequenas prateleiras, arrumados de topo, sem outra ordem mais que as teias de aranha que os ligam, e provam sobejamente o nenhum proveito que deles se tira; uns estão sem princípio, outros sem fim e todos sem préstimo. Em Santo Antônio pude achar os registros das patentes, aqui nem isso: lá foi-me difícil deparar com as obras do orago do convento, aqui foi-me impossível deparar com uma Bíblia. Haverá breviários nas celas; mas em resumo e do que se vê, há em todo o convento um missal sobre o altar-mor. (DIAS, 1853, p. 379)

As observações mais sintéticas e arrasadoras são provocadas pela biblioteca do Convento do Carmo:

A livraria de Santo Antônio carece de ser aumentada e melhorada, a das Mercês de ser feita: a do Carmo carece de tudo, livros, estantes e local para eles, sendo que a do Carmo é de todas as religiões a única que se pode chamar, senão rica, ao menos abastada. (DIAS, 1853, p. 379)

O acervo da Biblioteca Pública é também escrutinado pelo poeta: “Contém atualmente a biblioteca o seguinte: – livros bons, 2.691; em estado sofrível, 575; inteiramente estragados 75; ao todo 3.341 ...” (DIAS, 1853, p. 283)

A última biblioteca citada é a do Colégio da Luz dos Religiosos da Companhia de Jesus, cuja livraria, conforme o poeta, comporta tão-somente “um montão de livros arruinados.” (DIAS, 1853, p. 391)

¹ Todas as citações de Gonçalves Dias são retiradas da edição de 1853.

A nós, que somos leitores, admiradores e usuários de bibliotecas, essas imagens devem chocar, embora representem não apenas o Brasil do período imperial, mas, também, o Brasil republicano e contemporâneo. Por que, porém, desejamos e lutamos para que o panorama não seja este, e sim o contrário?

Luciano Canfora, em *Livro e liberdade* (2003), parece dar uma resposta a essa questão. Autor de um estudo clássico sobre a biblioteca de Alexandria, nessa obra Canfora interessa-se pelo ângulo do colecionador propriamente dito, o indivíduo que reúne os livros e forma acervos pessoais. Parte, inicialmente, das bibliotecas representadas pela ficção, como são as do Sr. de la Mole, em *O vermelho e o negro*, freqüentada pelo herói, Julien Sorel, e a de D. Quixote, no romance de Miguel de Cervantes. E sublinha a circunstância comum às duas personagens: a leitura de obras literárias e filosóficas induziu ambos os protagonistas à ação, estabelecendo-se a relação entre o livro e a liberdade, tema adotado pelo título da coletânea de ensaios.

Depois, aborda personagens históricos, proprietários de boas bibliotecas pessoais, para demonstrar sua tese principal, relativa ao poder que os livros têm sobre os leitores, fazendo-os homens livres e desafiadores. No texto mais extenso de *Livro e liberdade*, Canfora (2003) trata das ameaças que cercam os indivíduos que ousam afrontar o sistema dominante, calcados no conhecimento adquirido. Seus exemplos provêm da ação de cientistas e intelectuais, como Giordano Bruno e Denis Diderot, que, embora vítimas da perseguição e da má-fé, não abriram mão de suas idéias, nem se intimidaram, mesmo diante da força policial, da prisão e da morte.

Voltemos ao Brasil, onde são encontráveis boas bibliotecas particulares e colecionadores de renome internacional, mas, também, onde se verificam, até nossos dias, carências crônicas, que continuariam envergonhando Gonçalves Dias, se ele pudesse refazer o percurso que o levou aos acervos maranhenses.

Desejamos, contudo, superar essas carências e, para fazê-lo, talvez seja preciso saber responder a outra pergunta: como se constitui uma biblioteca?

Para tanto, é preciso comungar certos critérios, dentre os quais se podem destacar os de ordem mais geral:

- a) o de que compartilhamos a valorização da escrita, enquanto o registro mais importante da memória dos homens, no passado e no presente; embora aparentemente óbvia, essa afirmação se depara com as possíveis contestações dos que advogam outras formas de armazenamento e memória;
- b) o de que, igualmente, compartilhamos a valorização do livro, enquanto o suporte mais duradouro e confiável da escrita; contestações podem igualmente aqui se verificar, diante do aparecimento de novas tecnologias que ameaçam – ou não – a permanência do livro enquanto ferramenta da cultura e meio de conhecimento do mundo;
- c) o de que, por último, compartilhamos a valorização da leitura, enquanto habilidade e possibilidade de apropriação do mundo, sintetizado na linguagem e representado pela escrita.

A esses critérios, que correspondem a uma tomada de posição quanto à formação do acervo de uma biblioteca, somam-se outros, decorrentes da necessidade de escolher as obras que comporão um catálogo. Podemos, nesse caso, perguntar pela alternativa a tomar:

- a) eleger o cânone ou o novo?
- b) preferir a produção nacional ou a estrangeira?
- c) priorizar a ficção, em que predominam a fantasia e o imaginário, ou a não-ficção, que é utilitária e visa à transmissão de conhecimento?

Para responder a essas questões, podemos, quem sabe, seguir o caminho proposto por Canfora (2003) e verificar o que ocorre nas bibliotecas particulares, que, supostamente, não sofrem injunções internas e resultam do exercício da liberdade plena por parte de seu proprietário. Nessas bibliotecas, que são as nossas e de cada um, encontramos um acervo variado, contendo obras que resultam do gosto, da necessidade e do tirocínio do organizador da coleção. Pode conter até obras que o proprietário sabe que nunca lerá, conforme anota Italo Calvino nas páginas iniciais de *Se um viajante numa noite*

de inverno, em que o narrador descreve o comportamento de um comprador de livros, às portas de uma livraria.

Na vitrine da livraria, logo reparaste na capa e no título que procuravas. No trajeto de tua mirada, abriste caminho na loja sob o nutrido fogo da barragem dos livros-que-não-leste que, nas mesas e nas prateleiras, te lançavam olhares ameaçadores, para te intimidar. (...) Por hectares e hectares se estendem os livros-que-podes-passar-sem-ler, os livros-feitos-para-outros-usos-que-não-a-leitura, os livros-já-lidos-sem-que-haja-necessidade-de-abri-los, porque-já-pertencem-à-categoria-do-já-lido-mesmo-antes-de-serem escritos. (CALVINO, 1982, p.11)

Uma biblioteca particular conterá, pois, obras de consulta, obras destinadas ao lazer e ainda obras raras, se o proprietário tiver apreço pelo seu material e souber guardá-lo. Nesse sentido, bibliotecas públicas não deixam de ser extensões das bibliotecas particulares, pois o acervo básico registra produto similar, a ser utilizado por profissionais e estudantes, amantes da literatura e pesquisadores.

Bibliotecas públicas, porém, não podem simplesmente repetir e refletir o gosto individual. São públicas, porque, em princípio, representam o interesse coletivo. Podemos falar ou agir em nome do grupo? E como fazê-lo?

Sim, talvez seja possível falar e agir em nome dele, desde que o conheçamos bem. Para tanto, é preciso entender as inclinações da nossa sociedade, para a qual importa:

- a) conhecer sua tradição, o que significa que o cânone deve ser respeitado; mas, para tanto, cabe acolher, igualmente, o que se opõe ao cânone, buscando traçar novos caminhos. Isto significa garantir a constante oscilação entre permanência e mudança, colocando-a ao alcance dos leitores (é preciso sublinhar que, em matéria de cultura, não existe o “superado”);
- b) valorizar a produção nacional, já que nossa história revela uma busca constante de au-

tenticidade e autonomia cultural; pela mesma razão, isto significa acolher também a produção estrangeira, com a qual a literatura, a cultura e os intelectuais brasileiros dialogam, na tentativa de definir seu espaço próprio e diferença;

- c) ter acesso ao mundo imaginário e de fantasia facultado pela literatura de ficção. Esta, por sua vez, constrói-se em consonância com o mundo real e a sociedade, que precisamos igualmente conhecer não apenas por intermédio da experiência – sempre limitada, por sua própria natureza – mas, sobretudo, por meio dos livros que a expressam e traduzem.

Desenha-se, a partir daí, a configuração possível de uma biblioteca pública, cujo acervo, mesmo quando não muito numeroso, propiciará que ela se apresente como:

- um lugar de consulta e estudo;
- um centro de cultura e difusão do saber, nacional e internacional;
- um espaço de realização pessoal, pelo qual temos apreço e ao qual retornamos.

Há bibliotecas assim, no mundo moderno. Nova York conta com uma biblioteca pública aberta ao grande público, sem discriminação, onde se estuda, pesquisa-se e encontram-se livros raros e preciosos. Suas sucursais, disseminadas por toda a cidade, reúnem adultos e crianças, que vão em busca de livros para ler em casa, na escola ou em passeios. Para nós, que nos acostumamos a bibliotecas reduzidas à situação daquelas visitadas por Gonçalves Dias, o exemplo de Nova York pode parecer um ideal inatingível. Não quer dizer que, no estado em que estamos, não possamos ter um tal modelo (ou outro similar) como meta e entender nossa realidade enquanto ponto de partida. O ponto de chegada poderá ser a difusão e consolidação do princípio que fez da Biblioteca Nacional o símbolo e a representação da autonomia que continuamos almejando e que contamos alcançar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. Castro. O livro e a América. In: _____. *Poesias completas*. Rio de Janeiro, RJ: Tecnoprint, 1969. p. 27-8.
- BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. Trad. João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo, SP: Planeta, 2003.
- CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Trad. de Margarida Salomão. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1982.
- CANFORA, Luciano. *Livro e liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra; São Paulo, SP: Ateliê, 2003.
- DIAS, Antônio Gonçalves. Exame nos Arquivos dos Mosteiros e das Repartições Públicas para Coleção de Documentos Históricos Relativos ao Maranhão. *Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, RJ, Tomo XVI, p. 377-391, 3. trimestre, 1853.
- LOBATO, Monteiro. *América*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1964.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; AZEVEDO, Paulo; COSTA, Angela Marques da. *A longa viagem da biblioteca dos reis. Do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 2002.

Recebido em 30.05.04
Aprovado em 10.06.04

ARGUMENTAÇÃO E ENSINO

Jonas de Araújo Romualdo *

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de defender a utilização da argumentação nos cursos de português. Na primeira parte, dentro da semântica argumentativa de Ducrot foi destacada a relevância das marcas formais. Também usamos a teoria de Perelman. De preferência, colocamos um tipo de argumento em combate com outro, com o fim de mostrar que a argumentação não é algo acabado, definitivo.

Palavras-chave: ensino de português, argumentação, retórica

ABSTRACT

ARGUMENTATION AND TEACHING

This paper's purpose is to defend the use of argumentation in courses of Portuguese (as a mother tongue). In the first section, within the argumentative semantic from Ducrot, the relevancy of formal marks was stressed. We also make use of Perelman theory. We have chosen to put one type of argument in combat against other type, as a way to show that argumentation is not something complete or definitive.

Keywords: Teaching of Portuguese – Argumentation – Rhetoric

O objetivo deste trabalho é defender a argumentação como noção pertinente para o ensino do português. Partimos do princípio de que a linguagem é ação. Na verdade é bem raro um fragmento de linguagem qualquer que não visa a provocar no auditório a convicção, a persuasão, a sedução, atos de linguagem realizados pelo orador, através do discurso. No estudo do discurso, então, é preciso levar em conta a imagem do orador, pois a imagem de quem fala é geralmente decisiva na persuasão do auditório. Quanto ao auditório, ele é a peça central do discurso, melhor dizendo, de argumentação. É por isso que Osakabe (1979, p.

59) formula um quadro, utilizando de Pêcheux, em que o auditório (ouvinte) aparece, na questão 5, numa posição chave:

1. Qual imagem faço do ouvinte para que lhe fale dessa forma?
2. Qual imagem que o ouvinte faz de mim para que lhe fale dessa forma?
3. Que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma?
4. Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?
5. Que pretendo do ouvinte para lhe falar dessa forma?

* Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Endereço para correspondência: Rua Gal. Marcondes Salgado, 280, Bosque – 13015.220 Campinas, SP. E-mail: neliojc@hotmail.com

Em relação à quinta pergunta, Osakabe (1979, p. 63-64) comenta:

Mas se, do ponto de vista meramente funcional, o ouvinte parece ao locutor como entidade passiva e, portanto, dominável e dominada pela sua palavra, do ponto de vista do fornecimento de um ponto de partida necessário ao desenvolvimento do discurso, parece que o ouvinte tem uma função mais decisiva à medida que o locutor o situa num quadro de significações que ele próprio é obrigado a obedecer.

Levantados esses traços para situar a argumentação, precisamos opô-la à demonstração. A demonstração se distingue da argumentação pela linguagem utilizada. A argumentação utiliza a linguagem natural. A demonstração utiliza linguagem artificial unívoca. A demonstração, ao contrário da argumentação, é impessoal. O tempo não interfere na demonstração, mas interfere na argumentação.

Para Perelman (1996, p. 16): “Pois *toda argumentação visa a adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual*. Não se pode falar em adesão dos espíritos na demonstração.” (grifo do autor).

Aí acima está uma definição de argumentação de Perelman com a qual vamos trabalhar. Também vamos trabalhar com a noção de argumentação de Anscombe e Ducrot (*apud* PETRI, 2000, p. 93-94), que está expresso no livro da seguinte forma: ...“quando falam em argumentação, estão se referindo a um discurso com pelo menos dois enunciados E_1 e E_2 , dos quais um é dado para autorizar, justificar ou impor o outro, sendo o primeiro o argumento e o segundo a conclusão, que pode ser implícita”.

Estas duas noções de argumentação apresentadas são bastantes diferentes. Em Ducrot e Anscombe, trata-se de valorizar o lado lingüístico da argumentação. Para Ducrot e Anscombe se deve trabalhar diretamente sobre a estrutura do enunciado. Para Perelman a argumentação é tomada pondo pouco peso no lingüístico, se compararmos com Ducrot. A palavra adesão favorece a relação orador-auditório. Tomei a liberdade, no entanto, de reuni-las, porque apesar destas teorias serem diferentes, elas não são incompatíveis. As considerações das cinco

operações da arte retórica poderão talvez, mostrar uma certa complementaridade entre a noção de argumentação formulada por Anscombe e Ducrot e a noção formulada por Perelman. As cinco operações são: invenção, disposição, elocução, ação, memória. Memória e ação não têm interesse aqui. Mas, invenção, tem grande importância. Esta operação tem a ver com achar o que dizer. A disposição refere-se a pôr em ordem o que se encontrou. A elocução diz respeito ao ornamento das palavras, das figuras.

Ora, podemos dizer que a teoria de Perelman valoriza mais a invenção. Dizendo de outra maneira, ela aparece mais associada a criação de exemplo e entimema.

Seria exagerado considerar que a teoria de Ducrot e Anscombe está somente associada a elocução. Mas, em grau bem maior que a teoria de Perelman ela está.

A preocupação com a forma faz parte desta argumentação pela língua, como veremos: o cuidado com a sintaxe, a atenção pela gramática, tudo isso denuncia a existência da elocução.

Passaremos, agora, utilizando a teoria de Ducrot e Anscombe em primeiro lugar e Perelman depois, a discutir como algumas idéias podem ser aproveitadas tanto na produção de textos quanto na leitura. É que a produção de textos esta vinculada à leitura, em épocas diversas. Assim, geralmente, as regras que explicam a produção, são utilizadas na leitura.

As considerações a serem feitas consideram tanto a leitura quanto a produção simultânea dos discursos. Seja um fragmento de um discurso:

A festa foi animada. Até Paula sambou.

Quando se examina a frase “Até Paula sambou”, a gramática normativa não tem uma classificação para “até”. Geralmente não se faz a descrição das funções de “até” que aparecem neste fragmento..

Do ponto de vista da argumentação, o uso de “até” instaura o que se chama de escala argumentativa que funciona do seguinte modo: o evento modificado por “até”, é posto no topo da escala, como “Paula sambou”, por exemplo. Podem aparecer outros eventos fazendo parte

da escala ou também pode não aparecer nenhum. Com esta escala, você poderá ter “Mário quebrou o pé”, “o músico ficou louco”, “tinha bastante cerveja”, organizados em argumentos tido como mais fracos. O argumento tido como mais forte, é aquele assinalado por até. De qualquer forma, “até” funda uma escala argumentativa, ao mesmo tempo em que assinala aquilo que é considerado o topo da escala.

Outro fenômeno que ilustra bem a argumentação é o contraste que se estabelece entre “pouco” e “um pouco” em frases como:

Esse balde de água pesa pouco.

Esse balde de água pesa um pouco.

Em termos referenciais, “um pouco” e “pouco” podem se referir “ao mesmo peso”. Digamos, por exemplo, 6 quilos. Ao nível argumentativo, as duas funcionam de maneiras diferentes. Você pode encadear enunciados a ela, assim: “Esse balde de água pesa pouco. Você poderá carregá-lo com facilidade” em oposição a “Esse balde de água pesa um pouco. Você poderá carregá-lo”, em que se mostra que “um pouco” está orientado para a conclusão “o balde pesa algo”, diferente de “pouco” que se orienta no sentido da negação do peso do balde.

Exemplos como esses, em que se separa a referência das estratégias retóricas da argumentação são instrutivos, pois atestam que só a nível informativo não se descreve adequadamente os enunciados. Fatores retóricos são fundamentais.

Dentro do jogo argumentativo, que pode ser bastante complexo, pode se usar bastante vozes diferentes que se digladiam entre si: “Pedro é estudioso mas distraído”. Aqui uma das vozes é “Pedro é estudioso” que é uma conclusão, por exemplo, de que Pedro fará um boa prova. A outra voz, utiliza o argumento mais forte “Pedro é distraído”, como argumento decisivo. Assim, numa pequena frase está armado um pequeno drama. Uma voz argumenta em favor de uma conclusão. A outra voz argumenta em favor de outra conclusão.

O valor das propostas de Ducrot, aqui neste contexto, é o de trabalhar com marcas formais ligadas a argumentação. A relação entre gramática e argumentação é um dos pontos que podem interessar no ensino da língua portuguesa.

Numa perspectiva diferente da de Ducrot, a nova retórica de Perelman e a retórica de Aristóteles são úteis para mostrar que determinados slogans são vivos. É o caso de afirmações que dizem que a ciência não é neutra ou que os argumentos em ciências humanas podem ser sempre contestáveis. O exemplo escolhido, é verdade, não diz respeito a fatos, mas sim, a valores.

O que é raro é também maior do que abundante. Como o ouro em relação ao ferro, embora seja menos útil, pois a sua posse constitui um maior bem, por ser de mais difícil aquisição. Mas, de um outro modo o abundante é preferível ao raro porque sua utilidade é maior, pois “muitas vezes” excede “poucas”; donde se diz o melhor é a água. (ARISTÓTELES, Retórica, 1976, p. 69-70).

Neste exemplo há a construção de dois argumentos diferentes. Um utiliza o lugar-comum da qualidade, a questão da raridade contraposta ao lugar-comum da quantidade; o outro argumento se constrói utilizando-se da quantidade. E é isso que faz da retórica uma atividade interessante. É possível, construído um argumento favorável a alguma coisa, fabricar um argumento contrário, qualidade para argumentos baseados em quantidade, quantidade para argumentos baseados em qualidade.

Nestas observações tecemos comentários em relação a dupla de argumentos, em que um argumento combate o outro.

Passaremos ao par: procedimentos das etapas e argumentos de direção. O procedimento por etapas se caracteriza quando o orador tem como objetivo determinado fim. Mas não pode, por algum motivo, atingir esse fim.

Com efeito, se a passagem do ponto A ao C levanta dificuldades, é possível que se possa não ver inconvenientes em passar do ponto A ao B, de onde o ponto C aparecerá numa perspectiva totalmente diferente: *chamamos a essa técnica procedimento das etapas*. A estrutura do real condiciona a escolha destas, mas jamais a impõe.

O argumento de direção consiste essencialmente no alerta contra o uso do procedimento das etapas: se você ceder certa vez, deverá ceder um pouco mais da próxima e sabe Deus onde você vai parar. (PERELMAN, 1996, p. 321, grifo do autor).

Em relação ainda a pares de argumentos, há utilização de pares de procedimentos. Para um dos pares, utiliza-se a flexibilização. Para a outra posição, o enrijecimento. Essa manobra argumentativa só é possível por um traço das línguas naturais: a existência de noções vagas ou noções confusas, nas palavras como justiça, democracia, etc., nas quais, quando ocorrem, é sempre de difícil concordância quanto ao sentido. Justamente, é a maleabilidade das noções que permite ao orador jogar com sentidos negativos ou positivos.

Por exemplo, alargaremos o campo pejorativo “fascista” para nele englobar certos adversários, ao passo que restringiremos a extensão do termo “democrático” que é valorizador, para excluí-los dele. Inversamente, limitaremos o sentido da palavra “fascista” para dela excluir os amigos que apoiamos e alargaremos o sentido da palavra “democrático” para nela os incluímos. (PERELMAN, 1996, p. 158).

Os recursos da argumentação sobre a qual falaremos são bem distintos dos recursos que já falamos ao longo do textos. Antes mesmo de pensar esses recursos como uma espécie de trapaça é bom pensá-los como uma afinidade entre dois tipos de realidade. O centro do que importa é o real, a verossimilhança, a proximidade entre dois tipos de fenômenos:

No que concerne ao elogio e à censura, devemos assumir como idênticas às qualidades existentes aquelas que lhe estão próximas, por exemplo, o homem cauteloso é reservado e calculista, que o simples é honesto e o insensível é calmo, e em cada caso, tirar proveito dessas qualidades semelhantes sempre no sentido do mais favorável, por exemplo, apresenta o colérico e furioso como franco, o arrogante como digno [1367] e os que mostram algum tipo como se possuíssem as correspondentes virtudes, por exemplo, o temerário como corajoso e o pródigo como liberal, pois assim parecerá à maioria e, ao mesmo tempo se pode deduzir um paralogismo: ... (ARISTÓTELES, 1998, p. 77-78).

Para concluir, existem várias leituras retóricas como mostra Reboul (1998, p. 195-226).

Na leitura que escolhemos, a linguagem se define como ação que tem repercussão sobre o auditório que o orador convence ou persuade. Toda estratégia retórica que está associada a um determinado discurso, então se vincula a um fim que é a persuasão. Com Ducrot, podemos aprender a importância das marcas formais. Com Aristóteles-Perelman deveremos ter cuidado de apreciar a relação entre discursos. Com qual discurso um discurso dialoga?

A argumentação é algo tenso. Argumentar é estar atento a várias possibilidades de argumentação contrária.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Casa da Moeda, 1998.
- DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativo. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. São Paulo, SP: Pontes, 1989.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- KOSCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo, SP: Cortez, 1984.
- OSAKABE, Haqira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, SP: Kairós, 1979.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.
- PERELMAN, Chaïm. *O império retórico*. Porto: Edições Asa, 1993.
- PETRI, Maria José Constantino. *Argumentação lingüística e discurso jurídico*. São Paulo, SP: Plêiade, 2000.

Recebido em 30.05.04
Aprovado em 25.06.04



ESTUDOS

ESTADO E ONGs: OUTRO MUNDO É POSSÍVEL?

O olhar da periferia

Gianni Boscolo *

RESUMO

Neste artigo, são apresentadas as motivações que levaram o homem europeu a *galgar mares dantes desconhecidos*, em busca de uma expansão econômica e política que permitisse e justificasse a anexação de novas terras e novos mercados aos decadentes impérios tradicionais. Levanta-se, ainda, a questão de uma construção hegemônica do poder, fruto de uma visão de mundo eurocêntrica, que tende a separar “*os que têm dos que não têm*”, “*os que sabem dos que não sabem*”, de modo a perpetuar a conquista com sempre novas “*anexações*”, disfarçadas de novos modelos de gerenciamento e de serviços.

Palavras-chave: Eurocentrismo – Estado – Welfare State – Terceiro Setor – ONGs. – Educação Popular

ABSTRACT

THE STATE AND NGOs: IS AN OTHER WORLD POSSIBLE? A peripheral glance

In this paper, we present the motivations which led the European man to cross seas unknown before, in the search of an economic and politic expansion which would permit and justify the annexation of new lands and markets for the decadent traditional empires. We also raise the question of an hegemonic construction of power, result of an eurocentric world vision which tend to separate “*those who have from those who don't*” and “*those who know from those who don't*”, as a way to perpetuate the conquest with always new “*annexations*”, disguised as new models of management and services.

Keywords: Eurocentrism – State – Welfare State – Third Sector – NGOs – Popular Education

Introdução

Ao começarmos uma reflexão sobre o Estado moderno e suas relações com a sociedade civil, que, para justificar sua criação, se pro-

punha a socorrer e promover a ordem pública, tornando-se seu legítimo representante, não podemos esquecer de retomar o histórico deste Estado-nação nascido nas margens do rio Reno (na Europa, portanto) e de como, aos poucos,

* Professor titular da UNEB – Departamento de Educação Campus I. Mestre em Educação pela FACED/UFBA. Doutorando em Educação na FACED/UFBA. Endereço para correspondência: Av. Anita Garibaldi, Ed. Jardim da Cidade, 1073, ap. 203, Ondina – 40170.130 Salvador/BA. E-mail: gianni@agataesmeralda.org.br

este estado se tornou hegemônico, destruindo outras formas de contrato social presentes na história da humanidade.

Nos últimos decênios, o Estado sofreu críticas contundentes com relação à sua incapacidade de oferecer uma presença concreta e efetiva junto à maioria da população, permitindo ou incentivando o surgimento, no cenário nacional e internacional, de entidades que se propunham a compensar essa falta, com uma atuação ora assistencial compensatória, ora de cunho transformador, ambas revelando novas propostas e metodologias de atuação junto à sociedade civil.

Tanto o conceito de Estado-nação, como a concepção das entidades que atuam no seu meio, surgiram de uma elaboração ocidental que tinha como seu ponto inicial, quanto ao Estado, superar os velhos impérios europeus em busca de uma solução mais adequada para os tempos de industrialização e acúmulo do capital; quanto às Instituições, ligadas ao sistema do “no profit” (mais precisamente – non for profit – que identifica aquelas empresas economicamente privadas, nas quais, pelo próprio estatuto, não é permitida a distribuição de lucros ou vantagens aos associados), realizar aquelas tarefas e suprir as necessidades da sociedade civil que o Estado-nação se mostrou incompetente para sua efetivação.

Ao serem exportadas para todos os países periféricos, essas idéias se tornaram reféns de sua própria matriz cultural, ou seja, de uma visão eurocêntrica do mundo, que tem, de um lado, os que fazem, os que propõem, os que verdadeiramente contam e, de outro lado, os que aceitam esse único modelo que permite ingressar no mundo dito civilizado, garantindo, portanto, a “salvação” e o desenvolvimento.

Antes, portanto, de uma reflexão sobre a origem dos Estados-nação e das chamadas instituições do Terceiro Setor (dois setores são instantaneamente reconhecidos por todos: o mercado e o governo, o terceiro setor é o setor privado, sem fins lucrativos), tentaremos rapidamente mostrar como essa presença européia tem uma história e um arquétipo que sempre a condicionaram. Descortinar a grandeza e os

limites das viagens de Cristóvão Colombo rumo ao desconhecido ajuda a entender o caminho dos conceitos europeus de Estado-nação e das Instituições não Governamentais (parte do grande mundo do Terceiro Setor) para o Terceiro Mundo, ensejando questionamentos que podem abrir caminhos para entender, conviver ou enfrentar novas propostas e soluções que se apresentam, historicamente, como salvadoras e redentoras.

Olhando a história da América Latina e, de modo especial, do Brasil, pode-se observar que, desde sua descoberta, tanto a América como o Brasil sempre foram cobiçados por “outros” que não tiveram vergonha de matar e dominar seus habitantes, chamados, na melhor das hipóteses, de indígenas, autóctones ou aborígenes...

Essa presença não se limitou à conquista, mas se manteve de vários modos presente em toda nossa história. Dos portugueses aos franceses (Bahia/Brasil, Rio de Janeiro/Maranhão), dos holandeses aos ingleses (Bahia/Pernambuco, Guerra do Paraguai/Dívida Externa), dos americanos (da Siderúrgica Nacional) a Brasília, ao FMI, ao dólar a 3.70 etc. A presença sempre foi uma conquista. O Brasil se tornou um eterno e incompetente devedor.

Tirando os imigrantes, que, na sua maioria, tentaram se integrar, aceitando o necessário risco do desconhecido e hoje fazem parte da riqueza cultural da população brasileira, existiu e existe, no mundo europeu, uma mentalidade, no sentido de uma *Weltanschauung*, como uma visão de mundo hegemônica, que separa os que não têm os mesmos hábitos, a mesma cultura, como alguém que tem de ser civilizado, catequizado e convertido. Por isso, temos, entre nós, muitos missionários, padres e freiras, pastores e programas radiofônicos e televisivos, que querem nos salvar, expulsar os demônios ou nos libertar, até, da gostosa “caninha”.

Então, quando vemos uma empresa, daquelas das “privatizações”, uma ONG que se preocupa em ajudar as crianças ou a preservar a Mata Atlântica ou a construir casas nos Alagados, teríamos que nos perguntar: qual a motivação que traz uma organização de um outro país, de um outro continente, a investir no Brasil?

Aqui vem para melhorar os serviços ou para explorar mais ainda? Vem para ajudar a mudar o que está errado ou veio para amenizar os sofrimentos e a manter as coisas assim como estão?

O moderno Estado Brasileiro, proposto pelos positivistas em substituição à monarquia, seria a solução para o Brasil ou a cópia “tropical” de um Estado-nação europeu? Quais as bases históricas e étnico-culturais para que uma república pudesse dar certo debaixo do Equador?

Cristóvão Colombo descobre a ... Índia ou Cipango¹ (*Chegar ao oriente pelo poente*)

Sem pretensão de re-escrever a história da presença européia na América e, por conseqüente no Brasil, a partir de 1492 ou 1500, já escrita por muitos, tentarei focalizar alguns nomes que participaram do projeto da conquista e que marcaram os primeiros séculos dessa dominação, na tentativa de encontrar elementos que permitam entender o significado, as perspectivas e as propostas de outros visitantes/atores que, chegando mais tarde, aqui se estabeleceram, portadores também de um ideal e de uma vontade de trazer um outro modelo de presença através de “ajudas” e “desenvolvimento”.

Não sendo objetivo deste trabalho fazer uma minuciosa análise histórica dessas presenças no decorrer dos séculos, permito-me apresentar algumas reflexões no tocante ao primeiro descobridor, o genovês Cristóvão Colombo, para entender quais os mecanismos que presidem e, de certo modo, determinam uma visão do “outro”, levando à tomada de atitudes e fazeres que passam, dependendo da “leitura”, da misericórdia ao desprezo.

O final do século XV se apresentava cheio de temores e de expectativas: os turcos tinham conquistado Constantinopla, o feudalismo mostrava seus limites, o sistema capitalista mercantil impulsionado pelas “cidades-estado” estava começando a se expandir, o Renascimento e seu culto pelo homem tentavam trazer de volta os sonhos de um mundo melhor e maior, construído a partir de sua razão e de sua criatividade.

Para os historiadores, o primeiro estímulo que impulsionou Cristóvão Colombo foi o de encontrar o caminho mais curto para as Índias: por mais de vinte anos, ele defendeu a teoria de que, indo para o oeste, se chegaria ao leste, “do poente para o levante”. Era também uma necessidade comercial, a de encontrar novos caminhos, que interessava não somente aos comerciantes, mas, ainda mais, aos Estados.

Mesmo assim, nessa sua busca obsessiva e corajosa de uma rota ocidental, de cruzar o “mar tenebroso”, outra idéia o perseguia: a de ser ele o eleito de Deus, convencendo-se de que estaria respondendo a uma missão que acreditava ter-lhe sido reservada pela Providência Divina.

Não fossem suficientes essas motivações e como não só de sonhos vive um bom comerciante genovês, Colombo tinha o firme propósito de transformar essa descoberta em um sólido e lucrativo negócio (BOSCOLO, 1992).

Entre as leituras que influenciaram o imaginário de Colombo, de cunho muito mais religioso que científico, encontra-se a “História Rerum” do Cardeal Piccolomini, “Imago Mundi” de Pierre D’Ailly, “As Maravilhas do Mundo” de Marco Polo, “A Bíblia” etc. Destes, ele tira algumas conclusões: a Ásia possui enormes dimensões, podendo, portanto, ser alcançada em curto espaço de tempo; antes dela se encontra a fabulosa ilha de Cipango, habitada por um povo de pele clara, pacífico, com inúmeras riquezas; entre esta ilha e o continente existem inúmeras ilhas, que nenhum mercador ou estrangeiro, como afirmara Marco Polo, tinha ainda alcançado.

Qual a importância, para o nosso estudo, da constatação de que um arquétipo europeu, colombino, mas também de outros contemporâneos, presidiram a conquista? Nenhuma importância, se, à medida que Colombo se defrontasse com a América real, tal qual sempre fora, o Almirante revisse suas concepções. Contudo, o que ocorre, de fato, é que não se dá esta revisão, e à medida que o Novo Mundo é palmilhado, não é cancelado o arquétipo trazido da Europa. Esse esquema cultural, pré-determi-

¹ Nome usado no Ocidente para designar o Japão, no fim da Idade Média.

nado, passa a funcionar como mecanismo de redução, deformação e ficcionalização da nova realidade (BOSCOLO, 1992).

E assim começa o eurocentrismo

Beatriz Pastor, no seu “Discurso narrativo de la Conquista de la America” (1989), parte do princípio de que o homem é um ser situado e, como tal, ele precisa recorrer a códigos pré-fixados, que são os seus conhecimentos sobre o mundo e a natureza, a fim de fazer a leitura da realidade que pretende desbravar ou “simplesmente” conhecer. Husserl, no seu texto “*A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*”, ao fixar a atenção sobre o termo “europeu”, mostra como tal palavra não pretende especificar apenas uma área geográfica, mas muito mais, como nota Bello (1998), responder “à exigência de determinar um domínio cultural”. Muito esclarecedor o texto de Husserl, citado por Bello, onde se pode notar como o próprio Husserl mostra a fragilidade da ciência ocidental. De fato, os cientistas da comunidade científica, que as criaram historicamente (as teorias), herdaram tais produtos como certezas ‘concernentes’ ao ‘próprio mundo’. Por isso, elas se apresentam não só como certezas próprias desses cientistas no constante fluir do mundo da vida, isto é, do mundo europeu, que vale para os europeus, com seu conteúdo de sentido europeu, mas também como certezas de igual vulto a serem consideradas universais.

Para Colombo, não foi diferente. Ele fez uma colagem, juntando os pontos vistos pela primeira vez na sua chegada, com o que lhe apontavam as suas fontes históricas, geográficas e cosmográficas (BOSCOLO, 1992). Organizados esses elementos com a eliminação das diferenças e contradições, Colombo achou que tinha chegado às Índias. Pronto, portanto, para a conquista em nome dos reis da Espanha e para resgatar os homens, “sem leis e sem religião”, para Deus.

De fato, Cristóvão Colombo, ao descer na ilha de Hispaniola, hoje República Dominicana, tinha uma imagem clara do que ele iria encon-

trar. Por isso, não descobre a América, não desvela a sua originalidade e a sua especificidade, ele apenas “verifica e identifica”, mantendo-se agarrado aos elementos culturais desligados da terra encontrada. Pode-se dizer que se negava, neste momento, a alteridade, em favor de um pensamento e de uma ação preconceituosa e etnocêntrica.

Nesse contexto, o habitante do lugar é considerado como exótico, porque fora do alcance do olhar e da viseira cultural europeia. O índio não é gente, não é nada, não tem vontade, é o não ser (DUSSEL, 1983; PASTOR, 1989; ZIMMERMANN, 1987).

O colonizador, de posse de determinados arquétipos, mostra-se incapaz de ver quem é realmente o colonizado. Este jamais é apreendido nas suas múltiplas possibilidades e rica realidade (BOSCOLO, 1992). Faz-se uma catalogação a partir de uma “identificação” negativa: os homens são desnudos, desarmados, pobres, generosos, não agressivos, mansos, covardes. Mais ainda, desprovidos de identidade, como se inexistissem acontecimentos pessoais e particulares, como se pode ler em trechos das cartas de Cristóvão Colombo, anunciando a descoberta do novo mundo:

Devem ser bons serviços e habilidosos, pois noto que repetem logo o que a gente diz; me pareceu que não tinham nenhuma religião. Eu comprazendo a Nosso Senhor, levarei daqui, por ocasião da minha partida, seis deles para vossas Majestades, para que aprendam a falar. (MANHLOT, 1984, p. 102)

São negados, por fim, aos indígenas os direitos básicos fundamentais, como o direito à liberdade, a uma identidade, a uma sociedade.

Sem direito à escolha, o índio se transforma em mercadoria:

Eu direi que os índios sempre estiveram e ainda estão sem lei. Nunca houve entre eles senhores que se fizessem temer. Eles são lentos, preguiçosos, e sobretudo, tem horror de servir e ser súditos de quem quer que seja. (MANHLOT, 1984, p. 103)

Na sua “*Brevissima relação da destruição das Índias*”, Bartolomeu de las Casas comenta:

... foi portanto como prêmio de vitória que foram dados os índios aos espanhóis. (Frei Bartolomeu de las Casas, 1985, p.37)

Esse traço ligado aos conceitos mercantis da época não era característica somente do descobridor da América, mas uma visão cultural, ideológica e comercial de toda uma sociedade. A América será vista como um grande armazém de produtos necessários ao mercado europeu, e o indígena, no começo, e os africanos, depois, faziam parte dele como produto.

Esses processos deformadores, sugeridos ou colocados em prática por Colombo, foram levados ao mais alto grau de negação da alteridade por Cortês, Pizarro e outros tantos conquistadores e se tornaram o alicerce sobre o qual se ergueu o processo de degradação, exploração e destruição do continente.

Estado-nação

Norberto Bobbio, no seu dicionário de Política, define o Estado como um conceito de não fácil explicação, devido às múltiplas relações que se instauraram entre este e a complexidade social.

Historicamente, o Estado se estabeleceu para tutelar as liberdades civis: liberdade pessoal, política, econômica. Posteriormente, surgem os direitos sociais, representando o direito de participação do cidadão no poder político e na distribuição da riqueza, que o Estado se compromete a garantir.

A garantia dos direitos formais, se, de um lado, obriga o Estado a manter uma certa ordem ou *establishment*, permitindo ao cidadão saber se localizar dentro do regime no qual ele vive, do outro, no que diz respeito aos direitos sociais, este se compromete a englobá-los na sua estrutura, na medida em que emergem, como necessidades no contexto social, ou são o fruto das lutas e das reivindicações dos cidadãos.

Portanto, se os direitos fundamentais são a garantia de uma sociedade constituída de um mesmo modo, no caso em estudo, da sociedade burguesa, separada do Estado, os direitos sociais representam o caminho pelo qual a sociedade

participa e penetra no Estado, mudando, de certa forma, sua estrutura formal.

O crescente interesse quanto à natureza do Estado representa uma retomada de uma maior atenção ao problema, a partir dos anos cinqüenta/sessenta, em virtude de ingressarem na “modernidade” nações que, na sua maioria, livres do colonialismo, estavam em busca de um Estado-nação, que se pensava necessitasse passar por momentos históricos bem claros, para chegar ao Estado-nação conhecido e com limites bem definidos; do mesmo modo que se acreditava que cada economia precisasse superar estágios prefixados de crescimento, para gozar das alegrias do desenvolvimento.

Pensava-se ainda que, para superar esses estágios inevitáveis, cada sociedade devia reestruturar sua própria cultura, eliminar as partes regressivas, cultivando elementos mais compatíveis com as finalidades de um moderno Estado-nação.

Dois motivos parecem ter emperrado esse caminho. O primeiro motivo, de natureza cultural, fez com que a maioria das sociedades do chamado Terceiro Mundo não conseguisse realizar, com sucesso, o caminho para o “desenvolvimento”, preparado e ajustado pelos cientistas sociais; o outro, mais técnico-burocrático, não permitiu que as novas nações conseguissem desenvolver Estados-nações que funcionassem segundo os padrões e as perspectivas da Europa pós-sessenta.

De fato, o Estado nessas sociedades – basta pensar na situação de alguns países africanos como Burundi, Angola, Costa do Marfim, Congo, com suas lutas tribais que envolvem a própria estrutura do Estado – aparece como um aparelho coercitivo especializado ou como uma sociedade privada. A cultura que deveria ceder e se moldar aos parâmetros estatais, revelou-se uma força enorme, fazendo com que o Estado na maioria das vezes a aceitasse. Essa resistência da cultura, o crescimento das energias étnicas no Terceiro Mundo, parecem insinuar que aquilo que antigamente foi possível para pequenas tribos ou minorias étnicas bem limitadas, que foram coagidas e reprimidas pela modernização, se torna difícil, se não impossível, amal-

gamá-las num único tecido, quando se trata de grupos culturais maiores e mais organizadas.

Aquilo que hoje nós chamamos de “Estado”, outro não é senão o moderno Estado-nação que apareceu depois do tratado de Westfália em 1648.

Entretanto, o conceito tomou força nos emergentes Estados não monárquicos, pelo brotar do nacionalismo que começou a ser usado como suporte desta legitimação. Strayer (1980) lembra que o poder legítimo, definido por Weber como “poder carismático”, distinto de outros conceitos de poder, antes centrado na figura do monarca, mediador entre o sacro e o secular, estava sendo, por assim dizer, distribuído entre a população e um genérico nacionalismo, como a melhor garantia da estabilidade do Estado.

Desde o começo, essa fundação nacional, para indicar a homogeneização cultural e ideológica da população de um determinado país, tornou-se um dos objetivos do Estado moderno. Algumas minorias conseguiram permanecer presentes e ativas por causa de um passado de pluralidade ou pela falta de uma romântica memória imperial.

O conceito de Estado que estava surgindo tinha algumas características que o distinguiam do anterior. A maior ligação entre a realidade étnica, peça de fusão entre nação e Estado, possibilitava a este a viabilidade de se transformar no principal instrumento da mudança social, que, para a sociedade européia, significava estímulo e proteção às instituições associadas ao crescente capitalismo industrial.

Esse novo ordenamento institucional começou a se solidificar com a expansão dos impérios coloniais, marginalizando todos os outros conceitos de Estado remanescentes na Europa, insinuando-se também na consciência pública da Ásia, da América Latina e da África. Basta pensar nas experiências históricas da organização dos feudos, das cidades-estado, do Anarquismo na Europa; nos Califados da tradição oriental, no Império Mongol e no chamado Gandismo na Índia; nas “missiones” e nos quilombos da América Latina, nas relações tribais ainda hoje remanescentes, sobretudo na África. Gradualmente, o conceito de Estado-nação se

impôs, portanto, relegando os outros conceitos à categoria de exemplos primitivos ou medievais.

Diante deste quadro, Ashis Nandy, pesquisador indiano e presidente do Comitê for Cultural Choices and Global Futures (2000), apresenta duas conclusões. A primeira é que o Estado, influenciado pelo conceito de Estado-nação, é visto como o juiz imparcial e secular entre as diferentes classes, etnias e interesses.

A segunda é que cada Estado-nação se assumiu como o depositário dos valores culturais nacionais. Na realidade, cada Estado tentava contabilizar seus valores, pretendendo que eles respondessem a um determinado conceito de nacionalidade, que, às vezes, não combinava muito com o conceito mais sutil de cultura.

Do mesmo modo, esse conceito de Estado-nação conseguiu desacreditar todas as outras experiências ainda funcionantes no Terceiro Mundo, classificando-as como idéias de Estado primitivas e medievais. O processo teve sucesso quando ativistas políticos locais, dos novos países, que se defrontavam com o poder colonial, encontraram, na idéia de Estado-nação, o fio da meada do sucesso econômico e da dominação política ocidental. Nandy (2000) afirma que a história da modernização da Ásia, que começou no século XIX, é de fato a história da internacionalização e da aceitação cultural da idéia de estado moderno por personagens tão diferentes entre eles, como Rammohun Roy (1772-1883), Sun Yat-sen (1866-1925) e Kemal Ataturk (1881-1939).

Hoje, de fato, quando se pensa no Estado, se pensa no Estado-nação. Todos os ordenamentos políticos e todos os sistemas estatais são julgados a partir de uma resposta às necessidades *do*, ou se estão de acordo *com* a idéia de Estado-nação (NANDY, 2000). Até as maneiras de perceber e conhecer o Estado para desafiá-lo estão de acordo com esse conceito paradigmático.

O próprio Marx, ao falar sobre a dissolução do Estado, pensava num Estado-nação que deveria cair, num primeiro momento, nas mãos de um pequeno grupo preparado para tal finalidade, especialista nas entrelinhas da política

moderna, isto é, ocidental, para depois explodir num novo Estado proletário. Do mesmo jeito, quando Kropotkin apresentava as mazelas do Estado, se referia ao Estado-nação ocidental. Anárquicos e marxistas, a partir de pontos diferentes, ignoraram os inúmeros e diferentes tipos de Estado em que os habitantes do Terceiro Mundo tinham vivido e experimentado.

No decorrer do tempo, poucos foram os que não aceitaram esse pensamento hegemônico, sendo sistematicamente neutralizados pela cultura dominante. William Blake (1757-1827), David Thoreau (1817-1862) e John Ruskin (1819-1900) foram considerados como românticos visionários ou grandes excêntricos.

Resta o fato de que, entre os pensadores mais conhecidos, todos pensavam o Estado como Estado-nação. Marx esperava sua dissolução depois de ter conseguido finalizar seu papel histórico; Tolstói o enxergava como uma abominação moral; George Sorel, da teoria da greve geral, e Kropotkin pregavam a imediata supressão do Estado. Todos eles, sem exceção, afirma Andy (2000), eram totalmente eurocêntricos, mostrando conhecer pouco e não respeitar as diferentes tradições de conceitualização do Estado em outras partes do mundo.

Se alguma idéia de diversidade esses autores tiveram, era julgada a partir do parâmetro Estado-não-ocidental, que, posteriormente, será classificado por Wittfogel como “despotismo oriental” e por Max Weber como estado pré-moderno (BANURI, 1989).

Somente hoje, afirma Nandy (2000, p. 329), “... mais de cinqüenta anos depois da Segunda Grande Guerra, alguns analistas sociais começaram a se preocupar com a crescente incapacidade do Estado-nação em responder às necessidades da sociedade civil no mundo todo.” (Tradução minha).

Esta hegemonia exercitada pelo moderno Estado-nação dificulta o debate atual sobre o Estado. Se, de um lado, alguns o consideram como incapaz de solucionar os novos problemas que ameaçam o planeta, o conceito adquiriu tal força institucional e ficou tão enraizado na cultura popular, que se tornou como que axiomático, fazendo parte do senso comum, dificultando até pensar em “outra coisa”.

Souza Santos (2001, p. 9), na introdução do livro *Políticas sociais e transição democrática*, ao analisar as políticas econômicas brasileiras dos anos 80, se pergunta:

Se essa política econômica tem brutalizado tanto as relações sociais internas, por que então, ela tem tido aceitação tão ampla da população? Certamente que existem vários fatores explicativos, mas o principal, sem dúvida, é a capacidade que o governo tem tido – com a ajuda da grande imprensa, é certo – de fazer a população acreditar que a origem da crise é o excessivo tamanho do Estado, cuja solução depende da ‘coragem’ do governante de fazer o ajuste nas contas públicas.

Ainda se poderia perguntar: por que não se questiona, então, o conceito de Estado, como garantia das liberdades civis, quando o Brasil – como exemplo – depois de tornar-se um país industrializado, não conseguiu equacionar a questão da miséria? Até que ponto os repetidos acordos com o Fundo Monetário Internacional, assinados com a maioria dos países do Terceiro Mundo, que levam a um ajuste econômico “sórdido”, segundo o mesmo Souza Santos (2001, p. 9), sendo sempre mais convenientes para salvaguardar interesses externos, aumentando assim o ciclo da exclusão e da dependência, colocam o Estado contra a defesa dos interesses nacionais, motivo de sua constituição?

O mesmo Souza Santos (2001, p. 9) continua:

Que uma população inculta e faminta acredite no discurso do governo não é de difícil compreensão, mas que setores ditos progressistas e de oposição se mostrem, muitas vezes, crenças de que a solução passe por sempre novos sacrifícios, novos impostos e no excessivo tamanho do Estado – podemos completar – é totalmente incompreensível.

Entretanto, começaram a surgir, na última década, alguns conceitos pós-modernos e não-modernos de Estado, como resposta à crise contemporânea de Estado-nação. Muitos não duvidam da mudança do paradigma dominante de Estado, que deverá mudar drasticamente, não tanto pelas críticas, quanto pela pressão e reação provocadas pelos processos de redemocratização que estão acontecendo no planeta. A crise

do Estado moderno parece emergir da contradição entre o Estado e as propostas de democratização do saber e da recuperação da dignidade de massas enormes, às quais o Estado não consegue oferecer e manter as promessas contidas na sua constituição, aumentando, assim, o número dos excluídos do planeta.

Nessa perspectiva, é indicativa a afirmativa de Eric Hobsbawm, crítico e historiador, contida numa entrevista ao jornal diário *O Clarin* (Buenos Aires, 9 de agosto de 1998): “O capitalismo global e o mercado livre sem controle chegaram a um ponto crítico. Estamos ao fim de uma era, mas ainda não enxergamos o novo rumo”.

Diante da crise do Estado – crise de identidade, crise na geração de emprego (DUPAS, 1999), incapacidade de uma resposta democrática e inclusiva na educação (GENTILI, 1995), incapacidade da distribuição de riqueza e renda (OLIVEIRA, 2002) – novas propostas surgiram da sociedade civil e foram permitidas por um Estado já encolhido, como estratégias com vistas a minorar os efeitos dessa crise. As ONGs, então, viriam para “ajudar” um Estado reducionista e incapaz de responder às sempre novas e substanciais demandas da população. Isso permitiria a manutenção de um *continuum*, a partir de um gradualismo reducionista que, mantendo intacto o paradigma do capitalismo, não leve à ruptura.

Welfare State e Terceiro Setor

Como descrito por muitos (TITMUS, 1974; ESPING-ANDERSEN, 1990; FERRERA, 1996), citados por Rizza (2001) no seu artigo *Welfare State e emergenza del terzo settore*, o nascimento das primeiras estruturas de *welfare* na Europa, no final do século XIX, foi gerado por um conjunto de razões históricas que, como já afirmamos anteriormente, partem da consolidação dos Estados-nação com o crescimento de um aparelho burocrático, da urbanização favorecida pelo processo de industrialização e da diminuição das estruturas familiares, de parentesco e comunitárias e, ainda, da expansão da classe operária com as sucessivas reivindicações e da luta por direitos civis e políticos.

Para Marshall (1976), a formação do moderno sistema de *welfare* possibilita a afirmação dos direitos sociais do cidadão, freando uma possível ruptura entre igualdade dos direitos e desigualdade social. Essa igualdade se deu pela presença de *garantias de remuneração* (sistema previdenciário, amparo contra o desemprego, seguros de garantia ao trabalhador), *prestação sanitária* gratuita ou semi-gratuita, *assistência social e serviços* às pessoas (renda mínima, auxílio aos portadores de handicap etc.), *sistema de instrução*, mecanismos de construção para *moradia popular*, políticas de *trabalho* com a finalidade de favorecer o ingresso no mercado de trabalho a homens e mulheres.

Nessa perspectiva, a difusão da cidadania (onde aconteceu e, portanto, nos países mais industrializados, é bom frisar) contribuiu de modo determinante para a criação de um sistema institucional de garantias sociais que procurava assegurar um melhor padrão de vida a todos os cidadãos (RIZZA, 2001).

O ápice desse ciclo de desenvolvimento pode ser colocado depois da Segunda Grande Guerra até os anos setenta. Nessa fase se observa a formação de um sistema capitalista “organizado” (OFFE, 1985), ao redor do qual organizações de tipo associativo, como corporações, sindicatos e grupos de interesse (industriais, artesãos, agricultores), assumem um papel importante e propulsor para o desenvolvimento da economia (RIZZA, 2001).

Esse modelo tem como seu centro o sistema industrial orientado à produção de bens de consumo padronizados (fordismo), coligado aos programas públicos de *welfare* em contínua expansão pela pressão, sobretudo, das organizações dos trabalhadores. É nesse período, portanto, que se estabilizam formas de *welfare capitalism* (ESPING-ANDERSEN, 1990) centradas na interação entre o mercado, o Estado, as organizações associativas e as famílias. Nesse contexto, um papel importante cabe ao setor público complementar, que visa cobrir as necessidades da família nuclear e a proteção daqueles que são os excluídos do ciclo econômico fordista (RIZZA, 2001).

Importa, portanto, entender como a economia é continuamente encorpada (*embedded*) no interior de redes de relações sociais que interagem com o mercado, atribuindo a este características específicas, a depender do contexto institucional no qual se organiza. Por esse motivo, os regimes de *welfare* não têm como referência somente o papel regulador do Estado, mas fundamentam sua natureza na interação que caracteriza três instituições fundamentais da vida social: o mercado de trabalho, a família e o estado social. Os diferentes modelos de *welfare*, construídos em cada contexto social, são o resultado de como essas instituições se combinam entre elas.

Rizza (2001) enumera três princípios que marcam as diferenças entre *welfare capitalism* de modelos diferentes. Em primeiro lugar, o nível de “proteção ao consumidor” (*decommo-dicacion*), que indica a capacidade, por parte do estado social, de proteger indivíduos e famílias das dependências do mercado, garantindo um teor de vida aceitável, também em condições econômicas precárias. Como segundo ponto, a capacidade das políticas sociais que atuam nos vários segmentos da estratificação social de manter a estabilidade ou favorecer mudanças. Em terceiro lugar, o papel que as três instituições, que compõem os diferentes regimes do *welfare capitalism*, isto é, mercado, Estado e família/sociedade, exercem nessas interconexões, sendo que diferentes são as responsabilidades de cada setor (RIZZA, 2001).

Parece claro, nesta rápida análise, que o Terceiro Setor tem papel importante no crescimento e na estabilização, sobretudo social, do Estado-nação ocidental. Pouco claro fica, ainda, para os países da periferia, como o Terceiro Setor encontra meios financeiros e recursos humanos para conseguir atingir seus objetivos. No Estado capitalista europeu, o conjunto da sociedade que forma o Terceiro Setor encontra, fundamentalmente, no Estado o cofre que lhe permite estar presente na base da pirâmide social, oferecendo serviços que o próprio Estado, em última análise, lhe concede.

Somente algumas poucas organizações que atuam no território estatal e em âmbito inter-

nacional recorrem aos seus sócios para manter suas atividades. Entre estas, podemos recordar as mais conhecidas: Greenpeace, WWF, Amigos de Raul Foulou, Adveniat etc. O trabalho dessas ONGs, na medida em que se abre ao mundo, canaliza recursos para as finalidades mais diversas, entrando numa linha de solidariedade universal e, de certo modo, não causando preocupações excessivas aos Estados nos quais elas foram criadas. Pode-se dizer, ainda, que essas organizações conseguem angariar recursos do próprio Estado, quando estes têm finalidades específicas para emergências ou atividades sociais e caritativas no Terceiro Mundo.

No chamado Terceiro Mundo, periferia permanente de sobras tecnológicas e investimentos financeiros cruéis, o *welfare*, como aqui apresentado, parece ainda não ter chegado ou então é tão negligenciado e tão pouco compreendido que “fico tentado a chamá-lo de setor invisível”, como diz Landim (1999), que enumera entre as Organizações do Terceiro Setor:

... dezenas de milhares de instituições absolutamente indispensáveis à vida da comunidade, através da nação – Igreja, hospitais, museus, bibliotecas, universidades e escolas privadas, grupos de teatro, orquestras sinfônicas e organizações de assistência social de vários tipos. Todas elas dependentes, para sua sobrevivência, de contribuições voluntárias de tempo e dinheiro por parte dos cidadãos. (LANDIM, 1999, p.67)

Os modelos elaborados em outras partes do mundo, tanto de Estado como de *welfare*, conseguem se “encarnar” em outra cultura, aceitando as diferenças, ou são simplesmente transplantados sem o necessário repensamento? Será que o Brasil pode-se considerar um Estado social? Existem, no Brasil, políticas públicas que canalizem as tensões e integrem a sociedade em busca de uma mudança social, na qual seja priorizada a inclusão?

O que nos interessa, afinal, é perguntar se e como seria possível canalizar as iniciativas das várias ONGs internacionais, que estão presentes e atuantes no país, dentro do respeito às diferenças e em busca daquela transformação social que possa permitir uma melhor qualidade de vida: melhor distribuição de renda, menor

violência, maior justiça, aumento das oportunidades de educação e de trabalho.

As ONGs no século XX: novos conquistadores?

No decorrer desses quinhentos anos foram muitos os europeus que chegaram à América Latina e ao Brasil, inclusive os religiosos que, na sua maioria, fizeram coro à espada dos conquistadores. Vários Institutos missionários se fizeram presentes, primeiro para converter os índios e mais tarde para acompanhar os imigrantes. Entretanto, o “voluntariado” e as Organizações Não Governamentais, tema deste nosso trabalho, do jeito que nós os conhecemos, tiveram sua origem depois da 2ª Grande Guerra.

Diante de uma problemática mundial, que colocava de um lado os países ricos (países coloniais), e do outro, os países pobres (colônias), a proposta era de uma solidariedade expressa sob a forma de “ajudas” (técnicas, econômicas, culturais, políticas, militares, religiosas etc.) O modelo que justificava e incentivava essa presença se resumia em uma palavra: assistencialismo.

A partir dos anos 60, diante de um panorama mundial de descolonização, várias ONGs surgiram e se espalharam pelo mundo, a maioria interessada em levar progresso e comida. É desse período a primeira campanha mundial contra a fome no mundo, promovida pela FAO, no mesmo período em que a ONU proclamava o início da primeira década para o desenvolvimento.

No Brasil, pela incapacidade do Estado em atender às necessidades das comunidades, principalmente às de baixa renda, a sociedade civil começa a se organizar, timidamente, logo após a ditadura, e mais abertamente em meados dos anos 80. O surgimento, os objetivos e a atuação das ONGs estão relacionados, independentemente de uma “permissão” ou de uma “estratégia” do Estado em crise, a uma tentativa de organização da própria sociedade civil em busca de direitos que têm sido negados à maior parte dos cidadãos.

A expressão *Organização Não Governamental*, abreviada pelas iniciais do nome, ONG, apareceu pela primeira vez na terminologia utilizada pelas Nações Unidas. O artigo 71 da Carta Constitucional da ONU prevê, de fato, a possibilidade de que o conselho econômico e social possa consultar “organizações não governamentais interessadas nas questões relativas à sua competência. Esses acordos podem ser celebrados com organizações internacionais e, se for o caso, com organizações nacionais” (BOSCOLO, 1992).

Com o passar dos anos, o termo ONG passou a designar tanto as ONGs internacionais como as nacionais. O caráter essencial para a definição de uma ONG é constituído de alguns elementos fundamentais: pertencer à *esfera privada*, portanto não governamental, *ausência de lucro* no desenvolvimento de suas atividades, *capacidade de se auto-governar*, e, alguém acrescenta, *participação popular*.

Nestes últimos dez anos, as organizações do “no profit”, as chamadas ONGs (Organizações Não Governamentais) têm atraído, cada vez mais, as atenções da sociedade, começando a ter um papel significativo no sistema social e econômico da vida nacional. Estima-se, hoje, que, no Brasil, existam cerca de 400 mil ONGs e, segundo a Receita Federal, 220 mil entidades estão registradas como “sem fim lucrativo” (MONTAÑO, 2002, p. 14). É consenso que o Terceiro Setor esteja crescendo e esteja se consolidando quanto ao número, à solidez e à sua capacidade de fornecer serviços.

Muitos são os fatores que explicam esse crescimento. Papel importante, sem dúvida, têm tido as mudanças sociais, econômicas e legislativas que, a partir dos anos 80, sobretudo 1988, com a nova Constituição Federal, modificaram o tecido social com a redemocratização, os sucessivos planos econômicos e o alinhamento, quase que automático, ao FMI.

O que nos interessa aqui não é apenas discutir o papel do “Terceiro Setor”, ainda tão pouco e tão mal definido, segundo Montañó (2002), no qual as ONGs se incluem; nem se ele é funcional ao Estado, fazendo parte de um processo de reestruturação do capital pós-70 e

orientado segundo os princípios neoliberais a partir dos ditames do consenso de Washington. O que nos interessa saber é até que ponto instituições vindas de um mundo “outro” conseguem entender e aceitar as diferenças como parte de sua nova missão. Sem dúvida, a discussão é importante, na medida em que desmascara a “inocência” do Estado em procurar parceiros que assumam com ele as tarefas sociais e das próprias ONGs que assumem papéis antes do próprio estado. Também, escreve Laura Soares (2002), não se pode aceitar, pura e simplesmente, esse discurso da substituição, porque “estamos retrocedendo a uma concepção de que o bem-estar pertence ao âmbito privado, ou seja, às famílias, à comunidade, às instituições religiosas e filantrópicas, renunciando àqueles direitos sociais duramente conquistados no passado” (SOARES, 2002, p. 12).

Existe, portanto, toda uma discussão que envolve o papel do Terceiro Setor em geral e das ONGs em particular. O sistema capitalista tem demonstrado, historicamente, uma notável capacidade de se refazer como a “fênix”, de “corrigir”, de “neutralizar” suas crises mediante mecanismos (econômicos, políticos, ideológicos etc.), que interceptam e anulam temporariamente os efeitos de contestação e de ruptura presentes na sociedade.

No que diz respeito às ONGs, sobretudo às que vieram de fora, nossa dúvida se fundamenta no fato de que, historicamente, a presença estrangeira em “terra brasilis” sempre foi uma presença de conquista de um lado e de aceitação/submissão por parte do outro. Discute-se aqui a possibilidade dos europeus terem condições de mudar sua “weltanschauung”, em troca de um conhecimento desencantado de uma realidade diferente da sua.

Nesta curta história da ocupação americana, apenas 500 anos, alguns, como Bartolomeu de las Casas, Alvar Nuñez e Alonso de Ercília, conseguiram refazer os conceitos.

O conhecido jesuíta Pe. Vieira, que parte de sua vida operou na Bahia conclamando os negros à paciência e à resignação, de volta para uma segunda missão no Maranhão, conseguiu perceber a injustiça e a imoralidade da escravidão.

Sabeis cristãos, sabeis nobreza e povo do Maranhão, qual o jejum que quer Deus de vós esta Quaresma? Que solteis as ataduras da injustiça, e que deixeis ir livres os que tendes cativos e oprimidos. Estes são os pecados do Maranhão... Todos estais em pecado mortal; todos viveis e morreis em estado de condenação, e todos vós ides direto ao inferno. (1951)²

Entretanto, quantos têm clareza dos modelos eurocêntricos impostos aos países em desenvolvimento e como estes modelos podem se tornar inúteis se não danosos, na medida em que amortecem a rebeldia do povo, com um assistencialismo protetor que só recria a subserviência e a miséria?

O ensaísta italiano Deriú (2001) começa o último dos seus livros sobre a *Emergência humanitária*, dizendo: “Cem anos de ajuda humanitária e o mundo continua cada vez pior!” (Tradução minha).

Para não repetir o discurso colombino da conquista e da negação do “outro”, queremos perguntar: é possível para um europeu, cheio de boa vontade, renunciar a uma visão de mundo, que o acompanha desde sua infância, para refazer, como Pe. Vieira, outra leitura da realidade encontrada?

Até que ponto um educador brasileiro, que busca recursos para uma ação social, consegue entender, no bojo de um projeto de cooperação, a presença de uma vinculação ideológica “outra”?

Como uma ONG pensa a fim de superar o intervento puramente consolatório ou assistencialístico, típico da secular presença religiosa e da cooperação ocidental (européia/norte-americana) típica dos anos 60?

É possível superar a cultura mercantilista que vê o outro como um ser sem identidade e vontade, que não permite o encontro de sujeitos operantes que se lançam juntos na construção e na modificação do mundo?

Acreditando que as pessoas, as comunidades, os povos são os primeiros responsáveis do seu crescimento, como trabalhar para que eles mesmos possam adquirir os meios para tanto?

² Sermão da Quaresma, 1643

Essa autogovernabilidade, especificidade de uma ONG, exige que a intervenção não seja “para” e sim “com” e, na medida do possível, “por meio” de uma comunidade. Como isso está se dando?

Afinal, as ONGs mantêm intocáveis as propostas e os projetos vindos de fora, ou têm conseguido adaptá-los, revê-los, reprogramá-los ou, até mesmo, desprezá-los, como consequência de uma real compreensão da complexidade e da realidade?

Conclusão

Chegando ao final deste trabalho, parece-me que a questão posta mostra claramente que os conceitos de Estado-nação, de *welfare* e de Terceiro Setor, vasto mundo das Organizações Não Governamentais, por terem nascido em uma dimensão histórica diferente, não devem e não podem transmigrar simplesmente do Norte para o Sul do mundo, sob pena de reproduzir modelos sem sentido ou, quando menos, defasados. Uma crítica tem de surgir, a partir da prática, que mobilize os teóricos, as Universidades e quantos, no afã de obter recursos, vendem ou sepultam seus ideais de transformação social. Não se pretende repudiar as “ajudas” que se tornam, na maioria das vezes, motor de um processo de mudança, mas que se tome o cuidado necessário para entender que existe uma complexidade de processos que merecem atenção e, em alguns casos, desmascaramento.

Não existe hoje nenhuma ameaça quanto à cultura estatal dominante, entretanto, existe uma ampla e difusa percepção de que nem tudo está certo no “estado do Estado”. Temos obrigação de lembrar, talvez para nos consolar, que nenhum sistema se torna moralmente aceitável, somente porque a criatividade humana não conseguiu produzir, até o momento, outra alternativa. Quanto às ONGs, existe já uma tentativa de recuperar sua história e sua identidade (LANDIM, 2002), de buscar novas relações com a Universidade (WANDERLEY, 2002), de vasculhar as pistas das relações internacionais com doadores e outros parceiros (BEBBING-

TON, 2002). Está crescendo dia a dia todo um movimento em redes, numa tentativa de explorar novas virtualidades democráticas.

Nunca é demais lembrar que não se pode perder de vista a origem do mito fundador desta sociedade civil da qual emergiram as ONGs. Mesmo porque, lembra Oliveira (2002), não se faz história com base em “tabula rasa”. Houve acumulação desde que as ONGs ganharam visibilidade, houve vitórias, houve a criação de um novo discurso que tem-se revelado eficaz política e socialmente. Entretanto, é preciso reconhecer que uma nova complexidade requer uma nova reflexão.

Creio que uma ONG, seja de matriz internacional ou de uma Associação de bairro de Salvador, tenha que percorrer várias etapas para conseguir passar seu recado, cumprir sua missão, se é que ela sabe qual é. Se não souber, tem que achá-la urgentemente, sob pena de ser mais um organismo absorvido pelo sistema e reduzido a pedinte.

Papel de qualquer ONG é, portanto, o de se colocar frente ao mundo, que pode e tem de ser seu “campo” de atuação, seu bairro, mas sem esquecer que, além do bairro, tem uma cidade, um estado, um país, e saber claramente que aquilo que se está fazendo é emergencial, que suas respostas imediatas e assistenciais não resolvem a médio e longo prazo as causas da fome e da miséria. Ao esquecer as conquistas sociais (moradia, saúde, educação), garantidas momentaneamente pela sua intervenção, e ao apostar, apenas prioritariamente, nas suas ações em nome da sociedade civil, zera-se o processo democratizador. Desse modo, o perigo é que, apesar da boa intenção, o ator solidário, o voluntário, a ONG, termine por ser instrumentalizado pelo Estado e pelo capital.

Torna-se importante, portanto, que, além das emergências na ecologia, das crianças com câncer, da educação infantil, da luta contra a violência, do movimento pela terra, cada ONG saiba que sua obrigação é se organizar para a transformação, a fim de oferecer instrumentos de luta aos seus membros, à comunidade da qual faz parte. A emergência é um momento de passagem, é o momento de encontrar forças

para construir redes e ideais com vistas a um objetivo maior, que é o crescimento e a transformação da sociedade.

Preparar-se para o enfrentamento não significa pegar em armas, como românticos saudosistas; pode significar entender os mecanismos ocultos nos quais estamos inseridos, tentando não só resistir, mas superá-los, sabendo que, do outro lado, a classe hegemônica também está em luta, para manipular, refuncionalizar ou impedir os processos de transformação.

Edgar Morin tece vários pontos interessantes no livro *Os Sete Saberes Necessários do Futuro* (2000), partindo da crítica daquilo que considera o domínio do paradigma eurocêntrico e cartesiano, que tudo divide e compartimenta. Denise Carreira (2002), no texto preparado para o encontro dos educadores do Prêmio Itaú/Unicef, citando Morin, afirma que o avanço da democracia e da cidadania no mundo depende do desenvolvimento de um pensamento complexo que mude as bases de entendimento dos processos sociais e das relações humanas.

Para que essas novas formas de enxergar o mundo ganhem força, alerta para a importância de uma presença educativa que possibilite que as pessoas aprendam a:

- reconhecer os erros e ilusões do conhecimento;

- valorizar e reconhecer-se na interdependência com outros seres vivos e não-vivos do Universo;
- desenvolver a compreensão e a empatia com relação a outros seres;
- tomar consciência da condição humana e da identidade terrena. “Promover o sentimento de pertencimento a grupos e comunidades, articulado à consciência da condição humana e da identidade terrena, permite reconhecer ao mesmo tempo a diversidade cultural e a humanidade comum, situando o humano no Universo e não o separando dele”. (CARREIRA, 2002, p. 47)

Para as ONGs, que trabalham prioritariamente com educação infantil, transformar as creches e as escolas comunitárias em “oásis” de bem-estar bio-psico-social e oferecer uma boa educação pode significar para a comunidade que o trabalho é sério, que as pessoas têm crédito. A construção da cidadania parte da consciência de que, juntos, algumas coisas podem ser feitas, de que é possível lutar pelos direitos e, contrariando Colombo, um outro mundo afinal é possível. Nunca, como no presente, a solidariedade pode adquirir novo significado e superar o estéril assistencialismo, em nome de um novo conceito de dignidade, onde o “outro” vale, não pelo seu exotismo, mas pelas suas diferenças de raça, de cor, de religião.

REFERENCIAS

- BEBBINGTON, A. Reflexões sobre a relação norte-sul na construção de conhecimentos sobre as ONGs na América Latina. In: HADDAD, S. (org.). *ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo, SP: Abong, 2002.
- BOSCOLO, G. *Os voluntários italianos na Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação), FAGED/Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1992.
- CASAS, Frei Bartolomé de las. *O Paraíso Destruido*. Porto Alegre, L&PM, 1985.
- DUPAS, G. *Economia global e exclusão social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- ESPING-ANDERSEN G. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. In: GOVERNO DA BAHIA. Secretaria do Trabalho e Ação Social. *Criança Cidadã*. Salvador, 2001.
- FERRERA M. Il modello sud-europeo di welfare state. *Rivista italiana di scienza politica*. Torino, v. 26, n. 1, p. 67-101, 1996.

- GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. ONGs e Universidades: desafios atuais. In: HADDAD, S. (org.). *ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo, SP: Abong, 2002.
- LANDIM, Leilah. Notas em torno do terceiro setor e outras expressões estratégicas. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 4, 1999. p. 61-73.
- MANH-LOT, Marianne. *A descoberta da América*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- MARSHALL, T. *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: Utet, 1976.
- MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e Questão social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NANDY, A. Stato. In: *Dizionario dello Sviluppo*. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2000. p. 329-346.
- OLIVEIRA, F.de. Entre a complexidade e o reducionismo: para onde vão as ONGs da democratização? In: HADDAD, S. (org.). *ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo, SP: Abong, 2002.
- PASTOR, Beatriz. *Discurso narrativo de la conquista de América*. Havana: Casa de las Américas, 1989.
- RIZZA R. *Logiche istituzionali e costruzione sociale delle organizzazioni*. Milano: Angeli, 1999.
- _____. Welfare State e emergenza del Terzo Settore. In: LA ROSA, M. *Le organizzazioni nel nuovo welfare: l'approccio sociologico*. Rimini: Maggioli, 2001.
- SOARES, Laura. *Prefácio*. In: MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e Questão Social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA Santos, R. *Políticas sociais e transição democrática*. Salvador: Mandacaru-Cetead, 2001.
- STRAYER, J. *Le Origini dello Stato Moderno*. Milano: Celuc Libri, 1980.
- TITMUS, R.M. *Social policy: an introduction*. London: Allen & Unwin, 1974.
- VIEIRA, Antonio. *Sermões*. Porto: Lello & Irmão, 1951.

Recebido em 24.07.03
Aprovado em 02.09.03

MAPAS MENTAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Paulo Batista Machado *

RESUMO

Apresentamos o relato da utilização do procedimento dos mapas mentais em uma pesquisa realizada junto a professores não diplomados (leigos) do município de Senhor do Bonfim, situado na região semiárida da Bahia, Nordeste Brasileiro. Diversos estudos, como de Ledrut, MiIlgram, Jodelet, Pailhous, Fischer, Moles e Rohmer, refletem a importância dada, nos Estados Unidos e na França, à psicologia do espaço nos anos sessenta. Pouco a pouco, as pesquisas desenvolvidas dentro do eixo temático espaço/comportamento humano suscitaram o interesse de variados campos do conhecimento, entre outros em administração ou em gestão de empresas, em psicossociologia, em sociologia, em antropologia, em geografia e em urbanismo. Os mapas mentais foram aplicados a 35 professores não diplomados, escolhidos entre os 87 que haviam respondido a um questionário remetido a 117 professores leigos do município estudado. A análise dos mapas mentais permitiu observar como os sujeitos representam seu mundo vivido, determinando quais são os pólos estruturantes da territorialidade onde eles vivem e os papéis que são projetados no espaço vital (life space), bem como sua inserção nessa territorialidade. Diante dos elementos enriquecedores obtidos, conclui-se pela pertinência do procedimento metodológico escolhido, sobretudo levando-se em consideração a natureza simples e espontânea da população em estudo.

Palavras-chave: Representações Sociais – Professores não diplomados (leigos) – Mapas Mentais – Pesquisa

ABSTRACT

MENTAL MAPS AND SOCIAL REPRESENTATIONS

We present in this paper the use of mental maps in a research realized with unqualified (without a degree) teachers in the municipality of Senhor do Bomfim, located in the semi-dry area of Bahia, within the Brazilian North-EAST. A range of studies, like the ones from Ledrut, MiIlgram, Jodelet, Pailhous, Fischer, Moles and Rohmer, illustrate the importance given to the psychology of space during the seventies in the United States and in France. Gradually, the researches developed through the thematic axis of space and human comportment, have provoked interest in various area of knowledge, among them, administration, business management, psycho-sociology,

* Ph.D em Educação pela Universidade do Québec em Montreal. Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus VII, Senhor do Bonfim. Endereço para correspondência: Loteamento Amália Braga, lote 04, bairro do Derba – 48970.000 Senhor do Bonfim-BA. E-mail: machado@ifrnet.com.br

sociology, anthropology, geography and urbanism. Mental maps were applied to 35 unqualified teachers, chosen between the 87 which had answered a form sent to the 117 unqualified teachers of the city. The analysis of the mental maps permits us to see both how the subjects represent their world, which are projected in the life space, and the insertion within this territoriality. Based upon the enriching items obtained, we conclude to the relevance of the chosen methodological process, particularly considering the simple and spontaneous nature of the studied population.

Keywords: Social Representations – Unqualified Teachers – Mental Maps – Research

Introdução

Entre as escolhas metodológicas de nossa tese de doutorado¹, está a opção pelos mapas mentais, instrumento que foi utilizado como elemento complementar à pesquisa em Representações Sociais, com a finalidade de identificar e de analisar as representações sociais que os professores não diplomados (leigos)² do Brasil entretinham quanto à escola e suas condições de vida e de trabalho. O conhecimento das representações sociais que eles sustentavam nos permitiria melhor compreender de que forma esses professores estariam inseridos como educadores, desempenhando um papel mediador entre a escola e a comunidade.

Apoiados em Abric (1994), julgamos que a escolha metodológica de uma pesquisa deve levar em conta dois tipos de fatores: os fatores empíricos e os fatores teóricos. Nós entendemos, sobretudo, por fatores empíricos a natureza do objeto estudado, o tipo de população e as emergências do contexto em estudo. Quanto aos fatores teóricos, debruçamo-nos sobre o sistema conceitual que sustenta a pesquisa, bem como a justificção dos instrumentos que convêm a determinado estudo.

No que concerne às representações sociais, colocamos como tarefa maior reconstruir aquelas representações que se apresentam como saber comum, mas não consensual, ao grupo em estudo e analisar a maneira como esse saber comum se encontra hierarquizado e ancorado nas normas e valores do grupo social dos professores não diplomados.

1. A escolha metodológica

Abric (1994) constata que é possível a distinção de dois procedimentos metodológicos no trato das representações sociais:

Uns, que nós qualificaríamos de métodos *interrogativos*, consistem em recolher uma expressão dos indivíduos concernente ao objeto de representação estudado. Essa expressão (...) pode ser verbal ou figurativa. Outros, que nós chamaremos *associativos*, repousando eles também sobre uma expressão verbal que nos esforçamos para tornar mais espontânea, menos controlada e por hipótese mais autêntica (p. 60, tradução nossa).

Segundo Abric (1994), os principais procedimentos interrogativos que têm sido preferidos nos estudos de representações sociais são a entrevista, o questionário, as pranchas indutoras, os desenhos e suportes gráficos e a perspectiva monográfica. No que concerne aos procedimentos associativos, a associação livre e o mapa associativo são utilizados.

Tendo em vista que os procedimentos metodológicos associativos colocam em evidência uma das particularidades das representações sociais que é a de ser um sistema de significantes socialmente construído e estreitamente ligado aos fenômenos comunicacionais, opta-

¹ MACHADO, P. *Les représentations sociales des enseignant(e)s non diplômé(e)s de l'école publique municipale rurale du nord-est du Brésil à l'égard de l'école et de leurs conditions de vie et de travail*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Québec em Montreal, 1999.

² Embora a maioria dos professores leigos seja de mulheres, usamos o masculino pelo fato de termos entrevistado alguns professores e para tornar a leitura mais leve.

mos por um paradigma interpretativo de pesquisa. Nessa perspectiva, elegemos como instrumento central de nossa pesquisa a técnica da entrevista semi-estruturada, seguida de uma análise aprofundada do conteúdo dos discursos dos professores entrevistados com o fim de melhor cernir as significações que eles veiculam. Contudo, decidimos associar a esse instrumento, em um processo de triangulação ou cruzamento de instrumentos, o instrumento dos mapas mentais, em vista à validação dos dados recolhidos.

No presente trabalho, damos uma atenção especial a este instrumento inicialmente tido como subsidiário ou auxiliar, mas que se revelou como um procedimento diferenciador e enriquecedor da pesquisa.

2. Os mapas mentais: natureza e pertinência

O estudo dos mapas mentais tem suas origens na idéia de comportamento territorial junto aos animais (TOLMAN, 1948; CALHOUN, 1962, citados por Fischer, 1964). Esses estudos mostraram que o território, segundo sua densidade, influi no comportamento dos animais. Por meio de uma análise comparada, os pesquisadores concluíram que tanto os animais como os homens possuem aquilo que se pode chamar de “instinto territorial”.

Nessa perspectiva, convém assinalar a contribuição de Tolman (1948)³, citado por Fischer (1981), o primeiro pesquisador a utilizar a expressão “mapa cognitivo”. No curso de uma de suas pesquisas, Tolman (1948) percebeu que os ratos, colocados em uma situação de aprendizagem em que eles deveriam encontrar o seu caminho em um labirinto, desenvolvem um mapa cognitivo de seu ambiente, um mapa que determina o seu comportamento.

Há um consenso no sentido de que o estudo de Kevin Lynch (1960), *Image of the city* (A imagem da cidade), uma pesquisa sobre três cidades norte-americanas (Boston, Jersey City e Los Angeles), foi a primeira pesquisa a utilizar o instrumento do mapa mental. O referido estu-

do revela como os habitantes representavam, mentalmente, sua cidade.

Podemos juntar a esse estudo pioneiro os estudos de Gould e Whyte (1974), intitulados “Mental maps” (Mapas mentais) e de Downs e Stea (1977), aos quais tivemos acesso em sua versão francesa, “Des cartes pleine la tête: essai sur la cartographie mentale” (A cabeça plena de mapas: ensaio sobre a cartografia mental), sem esquecermos outros estudos franceses, como os de Ledrut, 1973, “Les images de la ville” (As imagens da cidade); Milgram et Jodelet, 1976, “Psychological Maps of Paris” (Mapas psicológicos de Paris) e Pailhous, 1970, “La représentation de l’espace urbain: l’exemple du chauffeur de taxi” (A representação do espaço urbano: o exemplo do motorista de taxi). Esses estudos testemunham da importância dada, nos Estados Unidos e na França, nos anos sessenta, à psicologia do espaço ou do ambiente. Pouco a pouco, as pesquisas desenvolvidas dentro do eixo temático espaço/comportamento humano suscitaram o interesse de variados campos do conhecimento, dentre outros o da administração ou da gestão de empresas – onde podemos destacar autores como Cossette (1989), Cossette e Audet (1994), Jeansom (1994) e Nadeau (1995) – em psicossociologia, em sociologia, em antropologia, em geografia e em urbanismo (FISCHER, 1964; MOLES; ROHMER, 1972; LEDRUT, 1973).

Percebe-se, contudo, que se abrem duas tendências: de uma parte, uma tendência que incorpora o nome *mapa cognitivo* e passa a conceber o mapa mental de forma restrita, evidenciando somente o processo individual de construção do conhecimento, como define Cossette (1994, p. 15): “Um mapa cognitivo é uma representação gráfica da representação mental que o pesquisador se faz de um conjunto de representações discursivas enunciadas por um sujeito a partir de suas próprias representações cognitivas, a respeito de um objeto particular”. Autores como Cossette (1989, 1994a, 1994b) Cossette e

³ TOLMAN, E. C. Cognitive maps in rats and men. *Psychological review*, v. 4, p. 189-208, 1948.

Audet (1994), Jeansom (1994) e Nadeau (1995) propõem, com efeito, o mapa mental como um processo cognitivo individual, sem levar em conta o fato de que uma representação é também uma construção social. Essa tendência se faz presente em vários estudos de ciências da gestão (administração), consistindo em traçar os mapas mentais dos empresários, determinando as relações de causalidade entre os elementos de gestão; de outra parte constatamos uma outra tendência, que aceitamos e sustentamos porque ela considera o mapa mental como o resultado da relação indivíduo-sociedade. O pensamento humano emergente é construído e constituído na relação homem/meio-ambiente, sem se esquecer de que as propriedades do homem como ser social são sempre tocadas pela função e pelo valor do lugar no qual elas se produzem:

Trata-se pois de definir um quadro teórico novo no qual a base conceitual não é mais somente a célula individual do comportamento, mas antes a relação homem-ambiente que a determina. A emergência e a constituição de uma tal perspectiva correspondem a uma nova atitude do homem contemporâneo em relação às suas condições de existência e uma outra sensibilidade em relação à sua maneira de viver: o espaço é valorizado como uma matriz social que condiciona nossas formas de vida. (FISCHER, 1964)

De acordo com Fischer (1964), as primeiras bases teóricas do espaço ordenado como modelo de análise social provêm de Kurt Lewin (1951). Em sua obra, Lewin mostra a interdependência entre o homem e o contexto. Segundo Fischer (1964):

O conceito de espaço vital (life space) [de Kurt Lewin] traduz, pois, o fato que todas as condutas são função de contexto: o espaço vital é definido como o fundamento da interação entre a pessoa e o meio: $C=f(PM)$. Isto engloba todos os fatores que determinam a conduta de um indivíduo em uma situação dada (p. 8, tradução nossa).

Assim, constrói-se um novo quadro conceitual “que não pensa mais o homem de maneira abstrata e desenraizada, mas o aborda como um ser encarnado em um meio” (p. 5) O autor afirma ainda que:

Em cada sistema de organização espacial, há um sentido dos lugares, um sentimento da região que é um dos valores mais profundamente percebidos. A idéia de junto de si, da família, da casa, mas também aquela da pequena comunidade, do grupo social são materializados por toda uma série de símbolos que dão ao espaço uma parte de sua legibilidade (FISCHER, 1964, p. 15, tradução nossa).

No que se refere à aplicação concreta das idéias deste novo quadro conceitual através dos mapas mentais, como vimos, uma obra significativa e pioneira foi *The image of the city*, de Kevin Lynch, publicado em 1960. Esse livro traz como idéia central a representação que os habitantes fazem de suas cidades. O que torna a cidade uma cidade não são os elementos materiais, nem a construção mental e isolada de um indivíduo, mas as imagens coletivas dos lugares que se dão “sob a interação de uma mesma realidade física, de uma cultura comum e de uma natureza física idêntica” (LYNCH, 1976, p. 8). Nessa direção, Lynch introduz o conceito de “imagibilidade de um objeto físico” como sendo:

... a qualidade graças à qual há grandes oportunidades de provocar uma forte imagem junto a qualquer objeto observado. É esta forma, esta disposição, que facilitam a criação de imagens mentais do ambiente, vivamente identificadas, fortemente estruturadas e de grande utilidade” (1976, p. 11).

Segundo esse autor, a imagem mental criada pelos cidadãos serve de referência, uma referência que organiza as atividades, as crenças e os conhecimentos do cidadão. Conhecer a cidade, dominar o ambiente, ter pontos de identificação: estes elementos permitem a concepção e a memorização de uma cidade racionalmente organizada e fácil para viver.

Indo além, podemos dizer que, em uma sociedade dada, as atitudes das pessoas constituem uma linguagem específica que revela o engajamento do indivíduo em seu universo social. Logo, não existe espaço vazio ou neutro do ponto de vista psicossociológico, todo espaço veicula significações ancoradas no contexto social dos indivíduos e de seus grupos sociais. Com efeito, cada pessoa possui uma represen-

tação mental de seu ambiente. Contudo, trata-se de uma representação móvel, dinâmica, que se modifica com a idade, com o desenvolvimento pessoal, com a experiência de vida. Pode-se mesmo afirmar que existe uma geografia mental através da qual nós construímos o mundo como nós pensamos que ele é.

Desta forma, nós ultrapassamos, à medida que definimos nosso conceito de mapa mental, uma concepção restrita e comportamentalista que não leva em conta a relação psicossociológica estabelecida entre o sujeito e seu ambiente. Privilegiamos, assim, uma perspectiva sócio-antropológica, tendo como objetivo identificar e analisar como os professores não diplomados lêem e apreendem o seu mundo, seu ambiente, como Fischer (1981, p. 84) nos sugere:

... o processo cognitivo pelo qual os indivíduos organizam e compreendem o mundo que os cerca, codificando, estocando, memorizando e decodificando as informações relativas às características de um ambiente. O mapa cognitivo é o produto desse processo: é a imagem mental que apresenta a maneira como nós construímos nossa representação de um ambiente dado. Sobre o conjunto dos espaços nos quais nós vivemos: casa, escola, magazines, vias, disposições de ruas, se formam os mapas mentais que nos falam não do espaço tal qual ele é, mas sobre a maneira que nós cremos que ele é (tradução nossa).

Downs e Stea (1977) concebem o mapa mental como um espaço interior através do qual o indivíduo faz uma representação mental do ambiente geográfico, uma representação que é “o mundo tal qual as pessoas crêem que ele é” (p. 3). No entanto, essa representação não é imóvel, estática, mas as imagens se modificam com a idade (ou o desenvolvimento pessoal) e pelo processo de aprendizagem (ou a prática). O apelo das imagens é também dinâmico porque se trata de “uma representação do mundo em um momento dado”(p. 5). Ainda segundo esses mesmos autores, “a cartografia mental não reproduz; ela seleciona, constrói e organiza”(p. 85). E ainda: “o mundo é aquilo que fazemos. O mundo tal qual nós imaginamos depende de nossas capacidades sensoriais, de nossa idade, de nossa experiência, de nossas atitudes e de nossos vieses” (p. 28).

Finalizando esta conceituação dos mapas mentais, frisamos que a nossa escolha metodológica se apoiou sobre postulados filosóficos e epistemológicos que nos levam a olhar o homem como um ser que não existe desligado de seu ambiente, sem sua circunstância (ORTEGA Y GASSET, 1988).

Justificamos, assim, a pertinência desse instrumento nos apoiando sobre sua utilização por pesquisadores ciosos de conhecer a forma como as pessoas de um ambiente dado constroem, mentalmente, sua representação do espaço que os cerca. O homem rural, nosso sujeito de pesquisa, sendo um homem marcado por seu espaço, nos levou a inferir que os professores não diplomados, que são também lavradores enraizados em seu meio, dão significação própria ao meio rural onde vivem e trabalham. Dito de outra forma, nossa opção metodológica “consiste em perguntar, ao nível da experiência, primeiro que tudo, quais os gêneros ou ordens de significação que aparecem e, em seguida, como se agencia e se organiza, em diversos pontos de vista, esse conjunto de significações diferenciadas” (LEDRUT, 1973, p. 12, tradução nossa). Recupera-se, assim, a relação existente entre o indivíduo e seu mundo, a pessoa e seu espaço, como nos convida a psicossociologia do espaço.

3. A operacionalização dos mapas mentais

Aplicamos os mapas mentais a 35 professores não diplomados, escolhidos entre os 87 que haviam respondido a um questionário remetido a 117 professores pesquisados. A seleção obedeceu ao critério de antiguidade no exercício da profissão, de forma proporcional à totalidade das pessoas que responderam ao questionário. Em outros termos, o instrumento dos mapas mentais foi aplicado a 15 professores que tinham menos de cinco anos de experiência de ensino, 9 que tinham de 5 a 9 anos de experiência, 4 que já ensinavam de 10 a 14 anos, 4 que trabalhavam entre 15 e 19 anos e 3 que possuíam uma experiência de mais de 19 anos de ensino.

Escolhemos, assim, esses professores de forma a obter uma amostra teoricamente representativa e proporcional, segundo os anos de serviço. Tal se justifica pelo fato de que tínhamos necessidade de obter uma visão global das idéias, das crenças e dos valores por eles alimentados e reproduzidos. O procedimento foi simples: pedimos aos professores que desenhasssem, em uma folha de ofício, os elementos que eles consideravam mais importantes para sua vida pessoal e profissional bem como para a comunidade no território onde eles moravam.

Antes da coleta de dados, fizemos exercício semelhante com dez professores não diplomados de um município vizinho ao de Senhor do Bonfim. Essa pré-experimentação nos permitiu testar o procedimento. Tal teste nos levou a constatar a pertinência da escolha metodológica, sendo os elementos desenhados de grande riqueza, já que foram reproduzidos elementos centrais da vida de uma comunidade rural (culturas de subsistência, problemas que afligem a população como a falta de água, de energia, de transporte, a luta pela terra e os direitos dos lavradores e dos professores, as questões sindicais e o papel da escola). Duas outras razões justificam a utilização desse instrumento: a sua adequação ao nível da população em estudo (a maioria só possuía o primeiro grau ou ensino fundamental 1) e a grande liberdade de expressão permitida.

A análise dos mapas mentais permitiu-nos observar como os sujeitos representam seu mundo vivido determinando quais são os pólos estruturantes da territorialidade onde eles vivem e os papéis que são projetados no espaço vital (life space), bem como sua inserção nessa territorialidade.

Essa identificação e essa análise das idéias, das crenças e dos valores pelo viés das informações fornecidas pelos mapas mentais foram retomadas, colocadas em relação com os dados também emergentes na aplicação de dois outros instrumentos, o questionário e a entrevista semi-estruturada. A utilização dos mapas mentais ofereceu-nos um significativo material complementar que permitiu a corroboração interna dos dados do questionário e da entrevista. O dese-

ño espontâneo gerado nos mapas mentais comunica uma mensagem por meio de códigos visuais, uma fonte de dados diferente do modo escrito, privilegiado pelo questionário e do modo verbal privilegiado pelas entrevistas.

Pôde, assim, o pesquisador fazer uma triangulação de dados com ajuda dos diferentes procedimentos utilizados. Tal estratégia permitiu validar os dados, aumentando-se a credibilidade da pesquisa.

4. A contribuição dos mapas mentais à identificação das representações sociais

Uma análise da maneira como os indivíduos ou um grupo social percebem seu ambiente nos levou a considerar essa percepção a partir de três dimensões:

... uma modalidade cognitiva, que define a forma como nós conhecemos um espaço através das categorias pelas quais nós o apreendemos; uma modalidade avaliativa, que estabelece os juízos relativos aos lugares notadamente quanto à qualidade e enfim, uma modalidade ativa, que faz da percepção uma etapa em vista a uma intervenção sobre um espaço dado (FISCHER, 1997, p. 65, tradução nossa).

Tal significa que fazer a decodificação de um mapa mental exige que se vá além da informação dada sobre um conteúdo, interrogando-se sobre a forma como os indivíduos e os grupos sociais reorganizam e avaliam esse conteúdo.

Para fazer uma primeira aproximação dos mapas mentais, nós nos apoiamos no trabalho de Downs e Stea (1981), que sugeriram certos tipos de elementos a considerar em um mapa mental. Nesse sentido, fizemos uma análise das representações sociais sugeridas nos mapas mentais a partir de dois movimentos: a identificação dos elementos representados e a simbolização ou a maneira como os diferentes elementos se apresentam sobre o mapa desenhado.

Entre os elementos representados nos mapas mentais, a escola é a mais presente. Os outros elementos desenhados nos confirmam que todo

mapa mental é fortemente tocado pelas dimensões social e cultural dos entrevistados: juntam-se ao elemento escolar (escola e creche), o elemento religioso (igreja e bíblia), a família (casa), o hospital e o lazer mais procurado na zona rural nordestina, mais precisamente o campo de futebol e o clube.

Quanto à natureza das instituições e lugares, são maioria os elementos voltados às preocupações coletivas (escola, igreja, campo de futebol, casa rural, hospital e creche) sendo mais citados que os elementos que revelam uma preocupação notadamente individual (bíblia, clube, prefeitura) Exemplo eloqüente encontra-se em um mapa mental, no qual se destacam o campo de futebol, o armazém, a igreja, o hospital, a farmácia e a escola.

Resumindo, de maneira geral, constata-se que os dados dos mapas mentais mostram como os professores não diplomados organizam e estruturam seu ambiente de vida e de trabalho. Essa organização e essa estruturação se dão em torno de instituições e lugares considerados importantes para eles, enquanto professores e agricultores, bem como por suas comunidades: a escola, a igreja, o campo de futebol, a casa rural e o posto de saúde; em seguida, em torno dos serviços de base que estão geralmente ausentes do mundo rural no Nordeste do Brasil (a saúde, a água, o transporte, a comunicação, a segurança, a eletricidade) e, finalmente, em torno dos elementos que compõem o ambiente rural: a fauna, a agricultura de subsistência (milho, feijão, mandioca, mamona), os lavradores, a criação de animais.

Mostram os respondentes uma preocupação específica com serviços básicos, tais que o posto de saúde, o hospital, o INSS, a ambulância. Colocam-se em evidência dois problemas graves do semi-árido da Bahia e do Nordeste: a saúde precária e a seca, com a falta crônica de água. Podem ser identificados ainda a polícia ou segurança, o transporte, o telefone, a eletricidade, as estradas e o emprego, que fazem parte da luta diária do trabalhador, enquanto ausência e abandono preocupante.

Os componentes diretamente ligados à vida rural estão amplamente presentes. As árvores e

a agricultura são elementos representados à profusão nos mapas mentais, as personagens desenhadas aparecem sempre em contexto rural, mostrando-se assim um forte laço entre os respondentes e o ambiente rural.

Os animais, as cercas e os pastos são elementos também significativos, apontando para o eterno conflito pela posse da terra, entre fazendeiros e posseiros.

Os resultados da análise dos mapas mentais mostram que os professores não diplomados constroem as representações de seu ambiente a partir de elementos como *instituições e lugares* (54 referências), *serviços de base* (51 referências) e *vida rural* (38 referências). A escola é o elemento mais citado, seguido da igreja, do lazer (campo de futebol) e da casa de família.

Resumindo, os elementos representados nos mapas mentais estão assentados quer no mundo rural quer no mundo construído em volta da escola. Isso significa que a escola e a realidade rural são os elementos centrais do imaginário dos professores não diplomados, confirmando-se o perfil dos professores resgatado do questionário aplicado no primeiro momento da pesquisa e o discurso produzido através das entrevistas semi-estruturadas.

Considerações finais

Concluimos reiterando a propriedade, quer pela sua natureza simples e figurativa, quer pelos elementos que conseguimos recolher enquanto dados e resultados, da escolha do procedimento dos mapas mentais para o desenrolar de nossa pesquisa voltada às representações sociais.

Caracteriza-se a vida rural através da pontuação de alguns elementos ou instituições em volta das quais as pessoas constroem o seu cotidiano. O espaço é usado socialmente de maneira aberta, sem incluir limites ou fronteiras. Os elementos são desenhados como se tudo estivesse próximo, familiar, conhecido, vizinho. A bem dizer, a representação mental descreve um ambiente onde as pessoas se orientam, conhecem os caminhos e a maneira de chegar

aos lugares desenhados, o que nos permite concluir que elas representam o espaço de forma aberta.

Em relação ao território, é interessante sublinhar que os lugares e os elementos desenhados são quase todos explicitados com a ajuda de títulos, de palavras identificadoras. Desta forma os espaços não são estranhos, são ocupados de maneira firme e estável, são conhecidos e claramente identificados. Assim escreve-se “água” sob o líquido desenhado a sair da torneira; “igreja” sobre a construção encimada por uma cruz; “campo de futebol” em cima do espaço de lazer. O hospital, a escola e o emprego também são identificados. Interessante ver, como já dissemos, desenhados em pleno espaço do peque-

no vilarejo, o hospital, a prefeitura, o INSS, confirmando-se que o mapa mental contém muito de imaginário, de simbólico, de subjetividade, de representação. Logo, o mapa mental não deve ser considerado como o retrato do ambiente mas, antes disso, o mundo que as pessoas “têm em sua cabeça”, retomando-se a expressão utilizada por Downs e Stea (1981).

Enfim, nossa experiência de pesquisador confirma o aporte teórico de Abric (1994) segundo o qual os instrumentos de pesquisa se adequam em maior ou menor intensidade à população em estudo, podendo contribuir significativamente para os estudos voltados às Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- COSSETTE, P. *Les schèmes d'interprétation idiosyncratiques de propriétaires-dirigeants de PME: une étude de cartographie cognitive*. 249 f. Thèse (doctorat, Laval) - Université Laval, XIX, 1989. 249p.
- COSSETTE, P. *Cartes cognitives et organisations*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 1994 a
- COSSETTE, P. *Méthode systématique d'aide à la mise au point de la vision stratégique: une étude exploratoire auprès d'un propriétaire dirigeant de PME*. Montreal: UQAM, 1994b.
- COSSETTE, P. e AUDET, M. Qu'est-ce qu'une carte cognitive? In: COSSETTE, P (Dir.). *Cartes cognitives et organisations*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval; Paris: Eska, 1994. p. 13-33.
- DOWNS, R. M.; STEA, D. *Des cartes pleine la tête: essai sur la cartographie mentale*. Saint-Hyacinthe: Edisem, 1981.
- FISCHER, G. N. *Psychologie sociale de l'environnement*. Saint-Laurent, Québec: Bo Pre; Toulouse: Privat. 1964.
- FISCHER, G. N. *La psychosociologie de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.
- FISCHER, G. N. *Psychologie de l'environnement social*. 2 ed. Atualizada. Paris: Dunod, 1997.
- GOULD, P.; WHITE, R. R. *Mental Maps*. New York: Penguin Books, 1974.
- JEANSOM, B. *Le champ des affaires immobilières: une étude de cartographie cognitive*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 1974.
- LEDRUT, R. *Les images de la ville*. Paris: Anthropos, 1973.
- LEWIN, K. *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper and Row, 1951.
- LYNCH, K. *The Image of the City*. Cambridge: MIT, 1960.
- MILGRAM, S.; JODELET, D. Psychological Maps of Paris. In: PROSHANSKY, H. M.; ITTELSON, W. H.; RIVLIN, L. G. (Orgs). *Environmental Psychology*. New York: Holt, Rinehart e Winston. 1976. p. 104-124.
- MOLES, A. A.; ROHMER, E. *Psychologie de l'espace*. Paris: Casterman, 1972.

NADEAU, C. *Une étude de l'évolution des structures cognitives de membres d'équipes décisionnelles à l'aide de la cartographie cognitive*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montreal, 1995.

ORTEGA Y GASSET, J. *Qu'est-ce que la philosophie?* Leçons de métaphysique. Paris: Klincksieck, 1988.

PAILHOUS, J. *La représentation de l'espace urbain: l'exemple du chauffeur de taxi*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

TOLMAN, E. C. Cognitive Maps in Rats and Men. *Psychological Review*, 4, p. 189-208, 1948. Citado em G. N. Fischer. *Psychologie Sociale de l'environnement*. Saint-Laurent, Québec: Bo Pre; Toulouse: Privat. 1964.

Recebido em 13.12.03
Aprovado em 30.07.04



RESENHAS

ZAID, Gabriel. *Livros demais!* Sobre ler, escrever e publicar. Tradução Felipe Lindoso. São Paulo, SP: Summus, 2004. 111 p.

Flavia Goullart Mota Garcia Rosa *

ZAID, Gabriel. *Too many books! On Reading, Writing and Publishing.* Translation Felipe Lindoso. São Paulo, SP: Summus, 2004. 111 p.

“A raça humana publica um livro a cada trinta segundos” (p.22). “Os livros são publicados com tanta rapidez que nos fazem, exponencialmente, mais ignorantes. Se um pessoa ler um livro por dia, estará negligenciando a leitura de quatro mil outros, publicados no mesmo dia” (p.22). A problemática do crescimento do número de livros publicados a cada dia, no mundo inteiro, um reflexo da explosão da informação vivenciada pela sociedade contemporânea, e as conseqüências daí decorrentes são questões tratadas por Gabriel Zaid, poeta, ensaísta e crítico mexicano no livro de sua autoria, *Livro demais! Sobre ler, escrever e publicar*, sucesso editorial nos Estados Unidos e México e publicado em maio de 2004, no Brasil.

Tal como escreve no prefácio, o tradutor da obra, Felipe Lindoso, Zaid utiliza uma “prosa provocadora e bem humorada” (p.09) para tratar sobre “assuntos que são preocupações comuns a tantos que procuram pensar as questões da produção, distribuição e venda dos livros: editores e livreiros” (p.09), além de todos aqueles que estão, de alguma forma, envolvidos com o processo de produção e fazendo parte desta cadeia que é a indústria editorial.

Numa reflexão acerca da história do livro, observa-se que os avanços tecnológicos, tendo como marco a invenção da imprensa por Gutenberg (1450), foram fatores determinantes para o aumento da produção editorial. A cada novo equipamento agregado ao processo de produção do livro, cria-se a possibilidade de se produzir

mais, em um menor espaço de tempo. Cabe, assim, a questão: há, então, um crescimento no número de leitores? No Brasil, pesquisa realizada em 2000, citada no prefácio de Lindoso, o índice médio de leitura é de 1,21 livro por leitor alfabetizado, por ano. Levando-se em conta que, de 1994 a 2002, foram publicados 392.785 livros “como se em cada 427 brasileiros um tivesse escrito um livro” (p.10), confirma-se que há uma produção crescente de livros publicados, não havendo, no entanto, um crescimento proporcional no número de pessoas que têm acesso ao livro e à leitura.

Segundo Zaid, “a leitura de livros está crescendo aritmeticamente; a escrita de livros está crescendo exponencialmente. Se nossa paixão por escrever não for controlada, no futuro próximo haverá mais pessoas escrevendo livros do que lendo” (p.13). No quarto capítulo do livro intitulado: **Livros e conversação**, o autor analisa o verdadeiro papel dos livros diante dessa produção desenfreada de originais a serem publicados, para um público cada vez maior e que busca, através do livro e da leitura, objetivos diferenciados. A grande questão é fazer com que cada livro ache os seus leitores, o que é denominado por Zaid de “encontro feliz” (p.10). Complementando “... apenas algumas centenas de exemplares, lidos pelas pessoas certas, são suficientes para mudar o curso da conversação, as fronteiras da literatura e nossa vida intelectual. Qual o sentido, então, de lançar livros ao infinito para que se percam

* Especialista em produção editorial. Jornalista, professora do Curso de Desenho Industrial da Escola de Belas Artes da UFBA, diretora da Editora da UFBA e presidente da Associação Brasileira de Editoras Universitárias/ABEU. Endereço para correspondência: Rua Barão de Geremoabo s/n, Campus de Ondina – 40170-290 Salvador/BA. E-mail: flaviagr46@hotmail.com

no caos?” (p.41). Para o autor, poucos são os editores, livreiros e bibliotecários que organizam, em forma de listas, os leitores potenciais, dentre os vários segmentos de interesse, levando em consideração os gostos e as opiniões, confirmando a noção de que “organizar o mundo dos livros é como organizar uma conversa” (p.41).

A difusão e circulação do livro, para torná-lo acessível a um maior número de pessoas, significa inseri-lo no mercado, ou seja, comercializar e distribuir de forma eficiente, além de exigir a definição de uma política pública que contemple, sobretudo nos países de baixo poder econômico, as camadas excluídas socialmente. Significa, na prática, que, além de programas de alfabetização, acesso à escola, é de fundamental importância a criação de bibliotecas com programas de incentivo à leitura.

Lidar com a questão do comércio do livro é, para muitos, tratar um bem cultural como objeto, como produto. No capítulo **Cultura e comércio**, Zaid aborda a questão com sabedoria. Retoma a origem do comércio que “começou como diálogo: o intercâmbio tribal (antes do advento da troca ou da compra e venda) era o dar e receber da conversação” (p.46). Complementa: “Tudo bem considerar que os livros não sejam uma mercadoria, mas diálogo e revelação, entretanto, em vez de conduzir à rejeição do comércio, isso nos deve fazer compreender que, no final das contas, nada é simplesmente uma mercadoria” (p.47). Alguns querem que o livro continue sendo “sagrado”, é preciso, no entanto, democratizá-lo para ser lido por todos.

No que se refere à circulação do livro, lida-se com alguns paradoxos, por exemplo, a imensa maioria dos livros não é escrita para o grande público, mas precisa disto para ser rentável. Por outro lado, por serem caros, não são acessíveis, diferente de outros meios de comunicação de massa, como rádio, jornal e TV, em que parte dos custos é paga por terceiros – os anunciantes. No meio acadêmico – nas Universidades, lida-se com graves problemas relacionados à prática da leitura. Muitos alunos não têm “o interesse ou o treinamento para aprender o seu conteúdo. (...) Muitos deles preferem escrever a ler. De

fato, milhões deles jamais aprenderam o que é gostar de ler” (p.56), ou seja, obtêm o grau universitário sem terem consolidado o hábito da leitura. No Brasil, esta é uma realidade. O crescimento dos programas de pós-graduação tem gerado uma produção científica vasta, que precisa ser disseminada, no entanto, é necessário ampliar o uso dos textos científicos por todos que buscam aprofundar o conhecimento além dos cursos de graduação. Substituir a leitura de capítulos e fragmentos de livros pelo livro, na sua totalidade, é uma prática a ser firmada. Hoje, os livros acadêmicos e científicos representam metade do mercado. Ao mesmo tempo, autores e editores precisam respeitar o tempo do leitor, a fim de que “textos que têm pouco a dizer, ou os que são mal escritos ou editados, nunca fossem publicados” (p.72). É de suma importância adotar-se critérios rigorosos de seleção do que se publica.

Se questões relacionadas à ampla difusão do livro ainda não foram solucionadas, por outro lado, o fim do livro é levantado por alguns. Gabriel Zaid dedica um capítulo para tratar sobre o assunto e levanta algumas especificidades do livro, que fazem dele objeto único, que poderá conviver, perfeitamente, com as novas tecnologias disponíveis. No ato de folhear o livro, nem o mais veloz computador substituirá essa sensação. Todos os equipamentos de última geração necessitam de um manual de instruções, enquanto o livro, desde a Idade Média, mantém a mesma forma e relação leitor/livro de leitura e dispensa manuais. Além da portabilidade, não precisa ser levado a um lugar especial para funcionar nem conectado a um outro equipamento. A informação é preservada sem necessitar gravar ou “salvar” o arquivo. Os argumentos são muitos, precisa-se, no entanto, utilizar a tecnologia a favor do livro, seja para agilizar seu processo de produção, seja para produzir os livros por demanda (tiragens menores compatíveis com o público leitor, no caso de livros mais específicos), bem como para divulgar a produção de livros existentes, na busca pelo leitor “certo”. Afinal, “Escrever, publicar ou distribuir um livro é como colocar uma mensagem numa garrafa e atirá-la ao mar: seu

destino é incerto. No entanto, continuamente acontece o milagre: um livro encontra seu leitor, um leitor acha seu livro” (p.80).

Numa abordagem ampla, o autor, ao longo das 111 páginas que compõem sua obra, dividida em treze capítulos, consegue envolver o leitor, sobretudo aqueles que têm, nos livros, sua grande paixão – seja como leitor, escritor, autor, bibliotecário ou muitos outros profissionais que fazem parte da cadeia produtiva do livro – levando-os a uma reflexão crítica sobre a evolução da produção editorial no decorrer da história da humanidade, trazendo à tona questões bastante

pertinentes no que diz respeito à informação e sua disseminação através do livros, num mundo globalizado, onde o tempo disponível para a leitura é cada vez menor, para muitos, enquanto outros nunca tiveram acesso ao livro. Finalmente, mostra que o negócio do livro vai além do romantismo, pois o livro é produto de uma indústria editorial e, como tal, precisa ser comercializado, distribuído e todo esse processo tem um custo. Por todas as razões levantadas, este livro é leitura obrigatória para profissionais e estudantes que atuam na área editorial ou desejam conhecer o fascinante mundo dos livros.

Recebido em 30.05.04

Aprovado em 02.08.04

SILVA, Sidney Reinaldo da. **A formação moral em Rawls**. Campinas: Átomo e Alínea, 2003. 128 p.

Maria de Lourdes Pinto de Almeida *

SILVA, Sidney Reinaldo da. *Moral Education in Rawls*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003. 128 p.

O livro de Sidney Reinaldo da Silva traz-nos uma profícua análise da *formação moral* na Teoria da Justiça de John Rawls. Trata-se de um texto que aborda, de forma clara e rigorosa, um tema extremamente árido, que, no Brasil, tem sido objeto de debate apenas entre alguns especialistas na área Jurídica, na Filosofia e nas Ciências Políticas. Mas, ao lermos o livro *A formação moral em John Rawls*, sentimos o quanto é necessário levar esse debate para as outras esferas da Pesquisa e da Prática Social, em especial para a área da educação.

A idéia de pensar a Formação Moral a partir da concepção de justiça distributiva oferece um instrumento para se analisar a questão da violência social e econômica e a forma como elas estão relacionadas com a inexistência de um espaço político realmente público e aberto, espaço esse que deixa de existir justamente devido à ausência da formação político-moral do cidadão. Contudo, segundo o prisma do pensamento de Rawls, essa formação só pode ocorrer onde, de fato, se tem uma tradição pública de instituições sociais justas, não só políticas, mas também econômicas.

A obra de Rawls é apresentada como um esforço ideológico para justificar a sociedade liberal em um mundo em que todas as esferas da vida têm sido colonizadas pelo *Capital*. Nesse sentido, ao apresentar a cooperação como

condição de possibilidade de competição, Rawls fez um apelo para a dimensão moral do capitalismo, que, segundo ele, poderia tornar-se *equitativo*, ainda que não se possa acreditar na justiça de um sistema baseado na igualdade de oportunidades, na garantia de um mínimo social decente e na possibilidade de se justificar as desigualdades, apelando para o argumento de que mantêm a eficiência produtiva e de que, em todo caso, deveriam contribuir para melhorar a situação dos menos favorecidos. A obra de Rawls nos oferece uma renovação conceitual e apresenta prismas novos para compreender as sociedades atuais. Ela se mostra também como um desafio para os críticos do *Liberalismo*. Em relação a essa obra, cabe o que diz Mézaros¹ (2002, p.305) sobre os liberais bem intencionados. Vale a pena repeti-lo aqui:

... toda conversa sobre ‘imparcialidade’ e ‘justiça’ como base de igualdade coloca o carro na frente dos bois mesmo quando seja sincera, e não uma camuflagem cínica para a negação das mais elementares condições de igualdade. A definição das questões em jogo em termo de ‘igualdade de oportunidades’ está nas mãos dos que anseiam por evitar qualquer mudança nas relações de poder prevaletentes e nas correspondentes hierarquias estruturalmente impostas, oferecendo a promessa irrealizável de ‘oportunidade igual’ diante dos críticos de desigualdade social como a cenoura incansável na frente

* Pedagoga e Historiadora, Mestre e Doutora em História, Filosofia e Educação pela UNICAMP. Pós-doutoranda do Departamento de Política Ciência e Tecnologia da UNICAMP. Pesquisadora e Docente da PUCCAMP. Pesquisadora do GEPES e do LAPPLANE da FE da UNICAMP. Autora dos livros *Universidade Pública e Iniciativa Privada* e *Pós-Modernidade e Ciência*, ambos editados pela Editora Átomo e Alínea. Endereço para correspondência: Av. Francisco Glicério, 1458, apto 34, Centro, 13013-140 Campinas/SP. E-mail: malu04@uol.com.br

¹ MÉSZAROS. Para além do Capital. São Paulo, SP: Cia das Letras, 2002.

do burro. A promessa de ‘imparcialidade’ e ‘justiça’ em um mundo dominado pelo capital só pode ser álibi mistificador para a permanência da desigualdade substantiva.

Penso que o maior mérito da obra é o de apresentar um eixo de discussão que serve de contraponto para se pensar a formação moral no ensino brasileiro. Em um momento como o das últimas décadas, em que o Estado Brasileiro se reestruturou para se adequar às exigências da globalização neoliberal, seguindo as diretrizes do consenso de Washington e os princípios da Justiça Liberal que comandam as diretrizes do Estado Mínimo, os parâmetros educacionais nacionais voltam-se para uma proposta de trabalho pedagógico de ética como tema transversal, buscando, na Espanha, a inspiração para se formarem cidadãos que vivam sobre a égide do *Liberalismo Americano*.

O texto chama a atenção, também, para outras formas de se pensar a formação moral, que é diversa das que estão sendo propostas pelos Multiculturalistas e Liberais Comunitários, especialmente os que visam negar elementos como a Racionalidade e a Razoabilidade e a possibilidade de se construir um *espaço moral comum*, capaz de modular um consenso mínimo sobre qual tipo de sociedade queremos. Não podemos jogar as crianças fora, juntamente com a água do banho. Muitos elementos que Rawls apresenta para defender a sociedade liberal são patrimônios da tradição moderna e constituem-se em valores democráticos perenes que são válidos, também, para uma democracia socialista não liberal.

De qualquer modo, a discussão a respeito da Formação Moral é, atualmente, fundamental em nosso país. Qualquer vertente de pensamento que possa enriquecer esse debate merece ser conhecida, e a obra de Rawls é essencial nesse sentido.

Este livro começa com a análise de *concepção de utopia realista na obra de Rawls*, realizada no primeiro capítulo. Posteriormente, no segundo capítulo, é apresentado o conceito de *Instituição* de Rawls, que é fundamental para se compreender a formação da pessoa na perspectiva da justiça como equidade. Na seqüência, são apresentados os principais conceitos da obra de Rawls denominada uma *Teoria da Justiça*. A questão específica da Formação Moral é apresentada no quinto capítulo, em que a gênese das capacidades é concebida sob diversos ângulos do pensamento rawlsiano. Assim é apresentada a concepção inerente ao construtivismo liberal da Teoria da Justiça como *equidade*. O sentido mais atual da Formação Moral do pensamento de Rawls é apresentado no último capítulo, em que o autor discute a formação de moralidade a partir da concepção de *Consenso Sobreposto*.

Este livro é recomendável para profissionais das mais diversas áreas, especialmente para os que se preocupam com a questão da Formação Moral e da Justiça Social. Assim, ele se destina não somente aos profissionais da Área Educacional, da Filosofia, da Psicologia, da Assistência Social, mas também aos estudiosos do Direito, da Política e da Psicologia. Trata-se, pois, de uma obra com uma ampla possibilidade de interfaces.

*Recebido em 22.03.04
Aprovado em 05.07.04*

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade pública & iniciativa privada*. Campinas: Alínea, 2002. 179 p.

Sidney Reinaldo da Silva *

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Public University & Private Initiative*. Campinas: Alínea, 2002. 179 p.

O livro de Almeida traz uma importantíssima discussão a respeito da universidade pública brasileira. Esse tipo de discussão tem sido ofuscado ultimamente devido a um desvio de foco nas políticas públicas para o ensino superior. Da primazia de políticas voltadas para a Pesquisa e Desenvolvimento, o discurso e as ações oficiais no Brasil atual estão sendo deslocados para o ajuste das universidades às políticas de ação afirmativa. As políticas liberais recentes para as universidades passam a alimentar a retórica da correção da desigualdade de oportunidades. Assim, muito se discute formas de parceria da universidade pública com o “terceiro setor”. O livro em questão aponta para importância da relação das universidades com o setor produtivo, debatendo a relação do primeiro com o segundo setor como eixo central da transformação econômica nacional.

A discussão a respeito da universidade pública tem recebido diversos enfoques, principalmente no que se refere à questão da expansão de vagas, financiamento e de formas veladas ou não de privatização da educação superior pública. O destaque atual é dado à questão das cotas de acesso para estudantes oriundos de minorias sociais, como “negros”, “índios”. Da mesma forma, se discute políticas de ação afirmativas para corrigir outras formas de desigualdade de oportunidades de acesso à educação superior vinculadas às injustiças inerentes à oferta da educação fundamental no Brasil.

Mas a desigualdade de oportunidade expressa a desigualdade de condições sociais entre os brasileiros. Desigualdade essa que só poderá ser sanada com transformações econômicas profundas que reestruturem a sociedade nacional e promovam a inserção digna de milhões de brasileiros ao mundo do trabalho. Neste caso, a análise da relação universidade sociedade deve ser feita num prisma que possibilite o enfoque da pesquisa, da produção de tecnologia, do desenvolvimento econômico e da democratização do acesso aos benefícios decorrentes deste.

Trata-se de discutir o que a universidade pública pode fazer para interferir nas condições sociais dos brasileiros, contribuindo para superar a nossa histórica desigualdade de fato. A questão da privatização da universidade pública agora se refere à forma como o conhecimento que nela se produz vai ser apropriado pelos empreendimentos privados.

A autora discute a relação da universidade pública com o setor produtivo num momento em que a pesquisa acadêmica encontra-se praticamente abandonada pelo Estado. As áreas de pesquisa que recebem atenção são as que se sujeitam à pressão do mercado globalizado. Isso transforma o *ethos* acadêmico. O livro focaliza a UNICAMP como campo empírico. O fenômeno histórico abordado, a relação da UNICAMP com as empresas, a forma como a pesquisa nesta universidade foi se direcionada para o mercado, é confrontado com discursos dos professores e

* Filósofo graduado pela PUCCAMP. Mestre e Doutor em Filosofia Política pelo IFCH da UNICAMP. Pós-doutor em Filosofia da Educação pela FE da UNICAMP. Docente e Pesquisador do PPG em Educação da UTP. Endereço para correspondência: Av. Francisco Glicério, 1458, apto 34, Centro – 13013.140 Campinas/SP. E-mail: sreinald@uol.com.br

reitores, bem como de empresários e estudiosos do nexo entre pesquisa universitária, tecnologia e produção. Isso possibilita um estudo que revela a prática acadêmica numa perspectiva de luta hegemônica. Almeida articula sua pesquisa segundo a concepção de história de Gramsci, o que lhe possibilitou reconstruir modelos de relação universidade sociedade a partir dos discursos e práticas dos acadêmicos.

A discussão refere-se ao *ethos* acadêmico, aos princípios e valores aceitos como válidos para a atividade científica. Trata-se de mostrar como se define o que é pertinente para as pesquisas. A autora mostra as diretrizes básicas que prevalecem nessa relação da pesquisa elaborada na Universidade Pública com a iniciativa privada. A primeira diretriz refere-se ao modelo *mertoniano*. A segunda é indicada como *science pushed* e a última identificada como *universidade globalizada*.

No modelo *mertoniano*, a ciência é instituída como um bem em si e como tal receberia o apoio financeiro da comunidade. O modelo *science pushed* caracteriza-se pela forte presença do Estado no direcionamento das pesquisas, privilegiando empreendimentos científicos ligados aos setores nacionais estratégicos, como a tecnologia bélica. Neste caso, o setor público enquanto agente impulsionador do progresso e da defesa nacional privilegia as linhas de pesquisa conforme os interesses do Estado. Segundo o modelo *universidade globalizada*, o mercado torna-se o agente capaz de direcionar as pesquisas conforme o fluxo, ou o caos da concorrência. Assim, os investimentos privados em pesquisas influenciariam o desenvolvimento de projetos que, no curto prazo, atendessem às necessidades de inovação de produtos e processos nas empresas.

Para a autora, a relação entre esses modelos não é de exclusão, mas de complementação. Daí, então, a importância de uma Universidade Plural. Contudo, a pluralidade significa privilegiar certas opções políticas, como a defesa dos interesses nacionais e da eliminação da pobreza. Trata-se de critérios que definem o *caráter público* da universidade e que evitariam a sua submissão incondicional aos ditames do

mercado. Segundo Almeida, a estatização da universidade lhe garante a capacidade de manter a sua pluralidade permitindo a coexistência da ciência como bem em si, como meio para implementar o mercado e promover o interesse social. Assim, uma universidade pública é plural se estiver aberta para as mais diversas tendências de pesquisa ligadas ao governo, ao mercado e às necessidades da população.

No primeiro capítulo do livro, encontra-se um quadro histórico da relação da UNICAMP com as empresas frente às políticas de ciência e tecnologia nacional. No segundo capítulo, são discutidas transformações ocorridas nas últimas décadas, mostrando mudanças no estatuto social da ciência e da universidade. No terceiro capítulo, é discutido o nexo entre ciência, tecnologia e programas de Pesquisa e Desenvolvimento, fornecendo um quadro conceitual para análise da delimitação entre público e privado no campo acadêmico, sobretudo quando este mantém interface com o setor empresarial. No último capítulo, são discutidas as estratégias e as tendências para se ampliar e controlar a relação da UNICAMP com a empresa. Trata-se de uma discussão baseada em entrevistas com destacados pesquisadores das Faculdades de Engenharia e de Institutos, como o de Física, Química e Biologia, setores envolvidos com pesquisas aplicadas. A autora mostra que a diferença nas perspectivas dos acadêmicos reflete, sobretudo, os interesses dos pesquisadores, tanto no que concerne aos benefícios econômicos diretos, quanto no que se refere às suas concepções ideológicas. Mas essas diferenças revelam uma forte disputa no interior do espaço acadêmico, mostrando que a hegemonia do modelo *sociedade globalizada* sofre ainda resistência por parte de acadêmicos comprometidos com ideários socialistas.

A análise histórica da relação da UNICAMP com as empresas e do modelo que tem prevalecido nessa relação é feita com embasamento documental e dados colhidos em entrevista. Isto possibilitou um estudo bem fundamentado da luta hegemônica das tendências em disputa. Contudo, quando a autora fala do modelo da “universidade plural” algumas questões ficam

sem respostas. Destaco a questão da viabilidade desse modelo no atual contexto nacional. Creio que um aprofundamento maior a respeito da natureza desse modelo de universidade plural ainda merece ser discutida. Até que ponto esse modelo poder ser compatível ou não com uma sociedade liberal baseada no dogmatismo dos critérios dados pelo mercado? Ainda que não

aprofunde essas questões, o livro de Almeida oferece uma grande contribuição para o debate em torno das políticas públicas para a educação superior e para a pesquisa e desenvolvimento e torna-se uma leitura necessária para os que se preocupam com essas temáticas tão fundamentais para o Brasil.

Recebido em 22.03.04
Aprovado em 09.07.04

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** é uma publicação semestral e aceita trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser apresentados em disquete ou enviados via Internet para Jacques Jules Sonnevile – e-mail: jacques.sonneville@terra.com.br / jacqson@uol.com.br - segundo as normas definidas a seguir:

- 1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço, telefone, e-mail para contato; c) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).
- 2. Resumo** (português) e **Abstract** (inglês), cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado, conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** (português) e **Key words** (língua estrangeira), cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco.
- 3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
- 4.** Sob o título **Referências** deve vir, após parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme a NBR 6023 de setembro de 2003, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. *Peter Norton: a bíblia do programador*. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro, RJ: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: artes medicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: Barbosa Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. *O Globo*, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, SP, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, SP, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. *Lex: Coletânea de legislação e Jurisprudência*, São Paulo, SP, v. 48, p. 3-4, jan./mar., 1. trim. 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. *Fracasso escolar: uma perspectiva em questão*. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 13., 1997. Natal. *Anais...* Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme. Por exemplo: após cada ponto, deixar dois espaços antes de iniciar a parte seguinte da referência.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva, observando e respeitando a língua portuguesa. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto, devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97 ou 2000:

- letra: Times New Roman 12;
- tamanho da folha: A4;
- margens: 2,5 cm;
- espaçamento entre as linhas: 1,5 linha;
- parágrafo justificado.

8. As colaborações encaminhadas à revista são submetidas à análise do Conselho Editorial, atendendo a critérios de seleção de conteúdo e normas formais de editoração, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista.

A Comissão de Editoração