

Questões de leitura



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Neusa Maria Henriques Rocha

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Lorena Terezinha Geib

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Júnior

Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora

Carme Regina Schons

Editora

CONSELHO EDITORIAL

Altair Alberto Fávero

Alvaro Della Bona

Ana Carolina Bertolotti de Marchi

Andrea Poletto Oltramari

Carme Regina Schons

Cleiton Chiamonti Bona

Elci Lotar Dickel

Fernando Fornari

Graciela René Ormezzano

João Carlos Tedesco

Luiz Antonio Bettinelli

Renata Holzbach Tagliari

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Zacarias Martin Chamberlain Pravia

Miguel Rettenmaier
Tania M. Kuchenbecker Rösing
Org.

Questões de leitura

2ª Edição

2011



Copyright © Editora Universitária

Maria Emilse Lucatelli

Editoria de Texto

Sabino Gallon

Revisão de Emendas

Agecom UPF

Produção da Capa

Sirlete Regina da Silva

Projeto Gráfico e Diagramação

Este livro no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do autor ou da editora. A exatidão das informações e dos conceitos e opiniões emitidos, as imagens, tabelas, quadros e figuras são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

- Q5 Questões de leitura / Miguel Rettenmaier, Tania M.
Kuchenbecker Rösing (org.). – 2. ed. . – Passo Fundo Passo :
Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.
119 p. ; 21 cm. – (Série Jornadas literárias)

ISBN 978-85-7515-750-3

1. Leitura. 2. Escola. 3. Professores. 4. Formação de leitores.
I. Rettenmaier, Miguel, coord. II. Rösing, Tânia M.
Kuchenbecker, coord. III. Série.

CDU: 028.01

Catálogo: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113

UPF EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 171 - Bairro São José

Fone/Fax: (54) 3316-8373

CEP 99001-970 - Passo Fundo - RS - Brasil

Home-page: www.upf.br/editora

E-mail: editora@upf.br

Editora UPF afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação 7

A LEITURA E OS NOVOS HORIZONTES

Políticas públicas de leitura: modos de fazer 13

Eliana Yunes

Apontamentos sobre significado, sentido e interpretante
na leitura..... 21

Júlio Diniz

Enunciação gráfica e poesia infantil 27

Luís Camargo

(De)codificação da imagem e comunicação 35

Sebastião Squirra

A EDUCAÇÃO E OS NOVOS LEITORES

A leitura e os novos canais de expressão 51

Eládio Vilmar Weschenfelder

Miguel Rettenmaier

Ler, compreender e interpretar textos literários na escola ... 60

Max Butlen

No começo, a leitura 71

Regina Zilberman

O processo de formação contínua do professor e a
questão da leitura 90

Tania M. K. Rösing

Jocilei Dalbosco

Leitura da literatura à luz da história 109

Vera Teixeira de Aguiar



Apresentação

Momento novo para a leitura: novos horizontes... novos leitores...

Vivemos em meio a concepções de leitura que vão da premissa freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, compilada de pensadores russos, a implicações nas complexidades hipertextuais e infográficas. Esse emaranhado de ideias e de novas perspectivas da leitura provoca a criação de estratégias para promover a conscientização a respeito do compromisso que os educadores em geral têm de pautar suas ações docentes no tripé educação-cultura-tecnologia.

Em meio a esse novo conglomerado conceitual, é visível a movimentação pela leitura no país. Iniciativas governamentais com esforço sintonizado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura possibilitam um melhor resultado dos investimentos em compras de livros, de materiais de leitura os mais diversificados, com a realização de diferentes programas para a aproximação de professores e alunos de equipamentos informatizados, com a instalação de bibliotecas novas, ou mesmo com a modernização das já existentes.

A escola e o professor, nesse novo cenário, passam a ter novos estímulos para o desenvolvimento de ações, projetos, programas de leitura mais duradouros, considerando a possibilidade de a formação do leitor ocorrer em serviço (no caso do professor, dos responsáveis por bibliotecas escolares, especialmente) e a formação do aluno enquanto leitor, usando materiais que vão do impresso ao digital. A obrigação de ler vai, paulatinamente, sendo acompanhada pela noção do direito à leitura e pela oportunidade de ler como fruição, a leitura enquanto acesso ao conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e enquanto processo de apreensão e de difusão de saberes.

Essa ampliação da abrangência da leitura provoca preocupações entre os atores da escola, especialmente entre os dirigentes e professores, que passam a ser instigados a se envolver com materiais de leitura capazes de resgatar, entre os próprios professores e entre os jovens, o gosto pelo ato de ler em toda a sua complexidade. Ler em quantidade. Ler conteúdos de qualidade. Ler em diferentes suportes. Ler, enfim.

É importante salientar que há um número significativo de profissionais da área da educação que ainda não podem ser considerados leitores – não foram tocados pela necessária sintonia entre educação e cultura em seu processo de formação – e, pasmem, estão distantes das possibilidades de utilização das novas tecnologias a serviço de um melhor desempenho docente, do exercício de uma cidadania a serviço das necessidades dos novos tempos e das transformações do seu entorno.

Esse cenário motiva a Universidade de Passo Fundo, há três décadas, a se envolver com o processo de formação de leitores em novas perspectivas: leitores de materiais que abrangem do impresso ao digital, leitores de manifestações artísticas e culturais, leitores emancipados, críticos, cidadãos.

Há que se considerar, nessa contemporaneidade, o surgimento dos novos suportes, o aparecimento da tela como espaço instigante de circulação de textos constituídos de múltiplas linguagens, móveis, dinâmicos, plenos de imagens, estimuladores da interatividade entre o leitor/navegador e a tela.

Essa realidade fundamenta grande parte das ações do Programa de Mestrado em Letras: Estudos Literários e Estudos Linguísticos na Universidade de Passo Fundo, constituindo-se em espaço significativo para a discussão e o desenvolvimento de pesquisas sobre questões de leitura e de formação de leitores, aprofundando iniciativas desenvolvidas no curso de Letras, no Centro de Referência de Literatura e Multimídias, a partir da movimentação cultural em que se constituem as Jornadas Literárias. Jornada e Jornadinha têm oportunizado experiências múltiplas de leitura a crianças, jovens e adultos, valorizando o ato de ler como prática significativa para o exercício da cidadania.

Com o objetivo de estimular a continuidade dessa ampla discussão, *Questões de leitura* reúne, em sua primeira parte – “A leitura e os novos horizontes” –, textos de pesquisadores que, participando das discussões desenvolvidas em diferentes edições das Jornadas Literárias, analisaram esse universo renovador e transformador, contribuindo para o entendimento das dimensões da leitura no terceiro milênio. Com o intuito de estimular pessoas a vivenciar a leitura plena e efetivamente, Eliana Yunes ressalta a necessidade de se estabelecerem políticas de leitura de natureza comunitária em diferentes linguagens e em diferentes espaços de convivência. Júlio Diniz repensa as radicais mudanças nas concepções de leitura relacionadas a um novo comportamento do leitor, que “rasura” o texto, que, de alguma forma, o edita, que assume características autorais. Luís de Camargo propõe uma reflexão sobre os sentidos da enunciação gráfica relacionada à poesia infantil, observando o quanto a materialidade e a visualidade do enunciado podem contribuir para a compreensão do texto. Sebastião Squirra focaliza a iconografia, os novos processos de comunicação e a imagem como presença atuante e abrangente em diversas manifestações culturais e na pluralidade das práticas de leitura.

A segunda parte – “A educação e os novos leitores” – apresenta, inicialmente, a proposta de Eladio Wilmar Weschenfelder e Miguel Rettenmaier, que defendem, na atualização das práticas escolares, a inclusão dos novos canais de expressão, como formadores de uma compreensão de leitura entre os jovens. O pesquisador francês Max Butlen, pensando na leitura como um processo dialético que envolve a compreensão e a interpretação, contrariamente às noções tradicionais que as organizam e hierarquizam isoladamente, ressalta a importância de que existam na escola pactos de leitura mediados por um professor leitor para a formação de leitores ativos, e mais, interativos. Regina Zilberman, desejando rediscutir as concepções de literatura e de leitura praticadas na escola, observa a problemática relacionada aos “livros de leitura” incorporados aos currículos escolares. Objetivando preparar os jovens para a vida, a escola trata de ensinar a ler com apoio de textos distantes dessa possibilidade, de importância menor, sem qualidade. Ain-

da com a mesma preocupação de analisar o papel da escola no processo de formação de leitores, Tania Rösing e Jocilei Dalbosco apresentam os resultados de uma pesquisa que analisou os comportamentos e as concepções de leituras de professores de ensino fundamental em ambiente multimídia, ao acompanharem alunos em visitas agendadas no Centro de Referência de Literatura e Mídias da Universidade de Passo Fundo durante a realização de práticas leitoras. Essa investigação apresenta as dificuldades de se implementarem concepções de leituras adequadas aos tempos da informática globalizada no momento em que aos educadores faltam condições culturais de produzirem leituras competentes mesmo no contato com a tradicional linguagem impressa.

Vera Teixeira de Aguiar é a autora do último estudo, traçando um painel histórico da problemática que envolve o ensino de literatura em sala de aula, orientada, em sua metodologia, por perspectivas ideológicas que não a estimulam, mas a tornam um objeto de estudo descontextualizado, abordado de forma estanque, que “imobiliza” as obras de arte literária.

Questões de leitura reúne um conjunto de discussões que não apresentam um único caminho, uma única abordagem. Estamos preocupados em levantar questões que possam suscitar discussões interessantes, profundas, capazes de estimular mudanças no processo de formação de leitores em sala de aula e fora do contexto escolar. Desejamos, ainda, propor ações que incluam todos os tipos de leitores, todos os níveis de leitura, para que possamos contribuir para a formação de leitores mais críticos, mais emancipados. Dirigimo-nos, dessa forma, a todos os que estão sintonizados com a necessária caminhada de transformação dos sujeitos pelo viés da leitura.

Os organizadores

A LEITURA E OS NOVOS HORIZONTES





Políticas públicas de leitura: modos de fazer

Eliana Yunes

Antes de discorrer sobre o tema, gostaria de pensar sobre as etimologias. *Políticas* vem do grego *polis* e diz respeito a *cidade*, que, por diferença ao campo, implica “civilidade”, noção que alude a “cidadania”, como prática de quem tem poder sobre a cidade.

De modo geral e no senso comum, “política” está associada no regime republicano a “políticos”, cidadãos eleitos pelo povo como seus representantes, para em seu nome exercer o poder, poder em defesa dos interesses de todos os demais cidadãos que não podem se ocupar dessas funções, já que se ocupam de outras. A ação dos políticos, até o século dezessete, chamava-se “polícia”, o conjunto da organização administrativa de uma sociedade. O valor semântico da palavra alterou-se para a acepção de serviço de controle e vigilância, a organização repressiva que conhecemos, quando os homens do campo, revoltados com a situação de exploração das cortes, passaram a rogar com veemência (do latim, *rogare, abrogare*), a reivindicar seus direitos, tornando-se “arrogantes”, gente rude e grosseira. Esses miseráveis do campo, que os habitantes das cidades viam com maus olhos, eram obrigados a permanecer fora do perímetro urbano, em *vilas*, o que deu origem ao termo “vilão”, com um sentido depreciativo.

Quando o sistema administrativo tornou-se repressivo, por conta de ocorrências que levaram à intervenção na cidade – caso de polícia –, mais do que nunca a cidade lembrou-se de suas origens democráticas, na *ágora* grega, com as decisões sendo tomadas por *voto* dos cidadãos, homens (e só homens) livres.

O povo, olhado com desconfiança e desprezo pelos que o representavam, era chamado “turba”, donde o verbo “perturbar” e o substantivo “turbulência”. Em sua expressão quantitativa, o povo (singular) é com-

posto de “muitos” (plural), no latim *multus*, donde a ameaça que gera quando reivindica, o que dá origem a “tumulto”.

Para evitar que a violência se tornasse regra, os civis dirigentes (já que a polícia passou a ser identificada com a força de repressão, com a classe guerreira – que ironia! aquela que deve defender a paz e a ordem...) identificaram-se como “civilizados”, os que podiam atuar com “civilidade”, coisa possível com a retração da nova “polícia”.

A ideia de que todos somos iguais e de que temos os mesmos direitos está presente nos mais antigos documentos *civilizatórios*, como o Gênesis, onde a propriedade da terra é explicitada como um direito de todos. Alguns milênios mais tarde, na Revolução Francesa, isso ficou consignado em leis, que poderiam, de fato, ter transformado os cidadãos em “companheiros” e “camaradas”, etimologicamente, aqueles que *repartem o pão entre si* e compartilham a mesma *cama ou câmara*.

Em inglês, os termos *police* e *policy* apontam bem a nuance da diferença. Fazer política é, pois, um modo de (*ad*)*administrar* a sociedade, com civilidade. Administrar é conduzir com maestria, aproximar-se da atuação de um mestre, na direção de um grupo, de um negócio, de uma comunidade. Fazer política, para Aristóteles, era uma ação intrinsecamente ligada à ética. Portanto, seu exercício tem a ver com o espírito de justiça, com o princípio de respeito mútuo: uma ação cuja vontade deve ter em vista o bem comum, uma atividade (negócio) que cabe em todas as instâncias ou níveis de representação do povo, de uma comunidade, de um grupo.

Ninguém pode, em sã consciência, dizer que não se interessa por política; ninguém posto à frente de qualquer responsabilidade – uma família, uma escola, uma biblioteca, um museu, um centro cultural, uma guarnição militar, um hospital, uma estação de trens ou ônibus, um edifício, um condomínio etc. – pode eximir-se de uma atuação política. Há uma política de habitação, de transporte, de educação, de cultura, de comércio, de indústria, de comunicação etc., a qual se reflete de forma efetiva sobre a vida de cada um e de todos, quer queiramos, quer não.

Nada há de extraordinário, pois, em que falemos sobre políticas de leitura. “Políticas” no plural é um indicativo de que a diversidade de interesses, de possibilidades, de contextos nos convida, por conta do bom-senso, a desenhar diferentes estratégias de promoção da leitura,

segundo as sociedades, as localidades, as regiões, os países. Urge criar, mais que planos, projetos e programas, uma articulação entre os agentes sociais públicos e privados, oficiais e particulares, que possam se mobilizar em favor da disseminação de práticas de leitura como condição para uma cidadania de fato. Isso seria criar uma “política”.

Em geral, acreditamos que o Estado deva se responsabilizar por prover os meios e incentivar com a definição de planos ou programas o trabalho, como o principal e único obrigado a promover certas ações sociais. No entanto, essa consideração, em parte verdadeira, merece algumas reflexões. O Estado democrático efetiva-se por meio de um sistema de alternância de governo, e os governos levam em pouca conta as iniciativas bem-sucedidas que já estejam atendendo aos seus fins; os governos, com frequência, optam por descontinuar ações iniciadas por outros anteriores e têm uma visão genérica e imediatista das soluções, desconhecendo experiências e inviabilizando iniciativas que deles dependam.

Por outro lado, quem são os que têm obrigação de promover a saúde? Somente médicos, dentistas e os ministérios da área? Ou a saúde também depende da qualidade da água e do ar, da limpeza pública e das condições de salubridade e segurança no trabalho? Quem são os que devem tratar da educação: escolas, bibliotecas e professores, apenas? Ou a educação também afeta as famílias (que introduzem as crianças nos primeiros exercícios de convívio social), os museus, os sistemas de comunicação de massa, os editores e livreiros, os produtores de cultura, de um modo geral?

A sociedade civil, que inclui suas diversas instituições, pode e deve tomar a si não somente a demanda por respaldo e o fortalecimento para resolução de suas necessidades, como também precisa organizar-se para conhecer seus problemas e encontrar modos de encaminhar soluções.

No que toca à questão da leitura, a primeira necessidade de uma comunidade é reconhecer essa prática como uma atividade que precede a maioria das conquistas sociais de seus integrantes. É o recurso que lhe permite obter informação sem depender muito de intermediários e intérpretes, que situa cada um diante de uma série de possibilidades, que lhe oferece opções para fazer-se um pouco menos autômato e mais responsável por seus desejos e atitudes.

Ler, para quê? As respostas mais óbvias, nós as sabemos: não há trabalho, há restritas oportunidades de alcançar qualidade de vida para os que não sabem ler. O analfabetismo é excludente. O mais grave, no entanto, é que, no mundo contemporâneo, nosso cérebro e nossa linguagem já funcionam segundo as leis sintático-semânticas da escrita. Assim, nossa própria oralidade responde ou não às expectativas de uma língua escrita: *maior dificuldade* de falar corresponde a *menor capacidade* de leitura.

Por outro lado, seria necessário também que nós compreendêssemos que o letramento (a cultura perpassada pela letra, pela ascendência da escrita) se estende a múltiplas linguagens, da moda à televisão, do cinema ao trânsito, das relações familiares à literatura. É, contudo, mais sedutor começar pela literatura, pela contação de histórias, pela narrativa, pois *excita nosso imaginário e organiza nossa narratividade*. Justamente aí, na formação de nossa capacidade de dizer e de nos dizer, está o extraordinário poder da linguagem de potencializar nosso pensamento, de nos ensinar a pensar com alguma autonomia e criticidade – por associação, por comparação – além de construir nossa história pessoal, nossa intersubjetividade, nossa identidade.

Narrar é expressar o ser que se vai construindo através da linguagem, da leitura para a escrita, do mundo ao texto e de volta ao mundo. Nós não lemos, em verdade, para ter indicadores de nossa cultura, mas para melhorar nossa qualidade de estar no mundo e de nos relacionarmos com os outros. Lendo, descobrimos o que se esconde em nossos corações e mentes como desejo sem nome, como experiência incompreendida, e podemos alcançar uma identificação que nos ajude a romper com os horizontes estritos de nosso mundo.

Por isso, ler não é responder a questionários sobre o autor ou o estilo de época ou figuras de linguagem; ler é compreender e dar sentido à nossa própria história e vida. A prática da leitura deve ser libertadora e não aumentar o fardo das nossas limitações. A leitura, da receita de bolo da vovó à bula de medicamento, da publicidade ao conto, deve ser uma celebração de nossa participação no discurso, na linguagem viva que dá sentido ao mundo.

Temos, pois, razões de sobra para nos organizarmos na escola, no condomínio, na fábrica, na comunidade, para potencializar politicamente

nossas ações de promoção da leitura. Quanto menor uma cidade, maior sua capacidade de se organizar de modo ágil para incentivar a leitura por toda parte. Sendo leitores, seremos, sem maiores problemas, promotores de leitura, convencidos que estamos dos benefícios dessa prática. E não há razão para esperarmos que os representantes do Estado, isto é, de nós mesmos, tomem a iniciativa e façam tudo sozinhos. Nós podemos fazer, em nosso meio, com a articulação de iniciativas e recursos locais, um bom e permanente trabalho de política de leitura.

Como se daria esse tipo de ação? As lideranças da escola, do condomínio, em qualquer instituição, podem esboçar um programa de leitura regular entre os membros de sua comunidade, tendo em vista trocas, diálogos, reflexões sobre o que estamos lendo, dos jornais e revistas a certas práticas sociais da administração pública, por exemplo. O caso é que não podemos ser de opinião (coisa fabricada pela mídia), mas devemos ter *informação, sensibilidade e capacidade crítica* para ganhar segurança em nossa fala e, com ela, melhorar as condições de convívio.

Pequenos comitês, reunindo representantes das instituições locais, com a participação do poder público local, exigida pelo desejo da comunidade, podem traçar um plano cuja abrangência seja a da comunidade, sua geografia e história, dispondo da vontade de atuar em favor de uma sociedade leitora. Não será difícil organizar *círculos de leitura* por toda parte, com ou sem perfil temático, envolvendo a escola, a fábrica, o quartel, o rádio, o cinema, os hospitais e postos de saúde, as estações de transporte e a biblioteca pública e a escolar. O espírito da leitura dissemina-se com rapidez e alegria, como construção comum e não como tarefa delegada a outros.

Para essa tomada de atitude, não se depende de poder, mas de vontade política, de vontade de ação em favor de muitos, antes que *tumultuem* por estarem excluídos dos direitos sociais. Uma escola, uma biblioteca pública, uma associação de promotores de leitura pode mobilizar e reunir parceiros interessados nas vantagens coletivas do estímulo à capacidade criativa e crítica de crianças, jovens e adultos, tendo em vista sua participação ativa no desenho de uma sociedade mais justa, reordenada, que dê passo ao diálogo ao invés de manter-se em clima de beligerância e violência.

Freud, o criador da psicanálise, obcecado leitor de mitos e tragédias, de romances e poesia, tem uma hipótese bastante razoável de que, a exemplo dos pequenos que ainda não desenvolveram a linguagem falada e que expressam suas necessidades com gritos, choro e pontapés, os homens embrutecidos pela falta de domínio das palavras e do discurso (esta língua não é gramática, nem dicionário, mas língua viva, em uso) passam a reivindicar pela violência. Esta destrói os divergentes, ao invés de tomar as diferenças para reconhecer na diversidade uma oportunidade de lidar com a riqueza da pluralidade e de reacomodar e distribuir, articuladamente, direitos e deveres, isto é, de desenvolver políticas de organização do social por administração de necessidades e de *responsabilidades*.

A palavra “responsabilidade” tem a mesma raiz de resposta, e é isso o que poderíamos fazer nas relações sociais: responder ao invés de reagir, sem considerar na diferença a existência da alteridade.

Assim, uma pequena instituição pode deflagrar uma ação articuladora de vontades que reconheçam a necessidade da promoção de leitores, em se querendo cidades melhores, meio ambiente mais bem cuidado, saúde mais protegida, além de mais livros lidos e de melhor e maior produção cultural. Reunidas algumas instituições em comissão coordenada, com distribuição e partilha de atuações definidas em comum acordo e apoiadas entre si, há vantagens de ordem econômica, de ordem educativo-cultural e social. Vejamos:

- um mesmo “programa” pode divulgar, simultaneamente, várias ações de promoção de leitura em diferentes espaços e horários, para diferentes públicos, envolvendo diferentes linguagens;
- os acervos existentes podem ser colocados em circulação, em blocos de leituras temáticas, de acordo com as oportunidades trazidas historicamente e não apenas por datas magnas, mas segundo as circunstâncias da comunidade;
- toda a comunidade pode organizar atividades leitoras, como um programa de cultura, entre cinema, música, livros, contadores de histórias, poetas, como também discussão de medidas que afetam em decisões de interesse comum;
- os recursos podem ser coletados e partilhados em um plano comum, envolvendo até mesmo os custos de reunião de outros agentes, especialistas de outras localidades e países;

- um encontro anual deve se realizar para apresentação dos relatórios de atividades, da evolução dos trabalhos, correção das decisões e dos rumos alterados no próprio processo de implementação das ações;
- a organização local se apresentará como contrapartida de investimento que os governos estadual e nacional precisam realizar num plano articulado para todo o país;
- a ação deve ter visibilidade nos meios de divulgação locais, noticiários e jornais informando o público sobre o trabalho, de forma a contagiar outras comunidades e garantir o apoio governamental;
- os livros podem estar em toda parte, desde os consultórios médicos (que, em geral, só têm revistas com mexericos sobre a vida de chiques e famosos) até os restaurantes, onde um cardápio de contos pode acompanhar o dos pratos.

O fundamental é uma ampla e permanente formação de pessoas que vivam a prática da leitura nos espaços mais diversos e o uso de diferentes linguagens. Claro está que fazer política a partir da sociedade civil é algo que se perdeu com os gregos, mas é possível recuperar a prática quando verdadeiramente se quer alcançar um objetivo e se decide planejar, cuidar das estratégias e viabilizar em comum um interesse que envolva a população como um todo.

É de uma série de políticas microrregionais que um estado pode avaliar quais seriam suas ações concretas de apoio às iniciativas conduzidas por cidadãos mobilizados nas diversas instituições de trabalho em cada município. É de uma série de políticas estaduais que os governos federais poderiam ajustar seus recursos para fortalecer os projetos em desenvolvimento pela ação social integrada em outros níveis.

Desse modo, com certeza, haverá menos riscos de que programas sejam interrompidos, que lideranças se transformem em personalismos, que instituições se arroguem conduta de ações verticalizadas. Políticas de leitura assim concebidas podem gerar autonomia de ação a médio prazo e favorecer o aumento de bibliotecas de bairro, livrarias, cineclubes, museus, além de fomentar pesquisadores, escritores, músicos, artistas plásticos etc.

Por fim, uma política nacional de leitura far-se-ia com a participação de pessoas e de instituições, e seus projetos não se desatariam tão facilmente ao destempero oficial, nem ao sabor das vaidades pessoais.

Políticas, nos diferentes modos de fazê-las, poderiam ser um belo exercício de aprendizado de cidadania, melhor que à moda grega, incluindo mulheres, idosos, artistas, artesãos, sem exclusões. O maior obstáculo a vencer é a inércia em que as sociedades se meteram desde que os Estados se converteram em gestores das vidas pessoais e substituíram suas iniciativas de grupo.

Políticas de leitura, no entanto, sem mágicas, só se fazem a partir de leitores, e não de eleitores acríticos e desinformados. Contudo, como diria Aristóteles, sem ética, a leitura seguiria sendo manipulação de sentidos, ou seja, a leitura não é panaceia para os males sociais, mas ajudaria bastante que cada um pudesse e soubesse ler por conta própria, sem tutelas.

A expressão “pública”, em políticas, não se confunde com políticas ditadas pelo Estado ao público. Há políticas públicas que atendem a interesses muito particulares, de gestores, de editores e de autores. Há políticas geradas por financiamento privado, mas de caráter público e que, no entanto, seguem limitando o interesse público.

Há também políticas públicas ditadas pelo público – a sociedade civil – e destinadas ao público, acessíveis a todos, que poderiam contar com investimentos de instituições privadas – caixas e bancos, agremiações de indústria e comércio etc. – e que não dependessem do Estado, mas que teriam o compromisso público de criar uma mentalidade leitora através dos meios massivos, de facilitar que os planos locais e regionais, de origem na sociedade civil, fossem continuados e mantidos por uma troca permanente de experiências, com deslocamentos de especialistas e fortalecimento de bibliotecas públicas e escolares, além de centros culturais.

Políticas de leitura não têm uma receita acabada, mas, de todo modo, faz-se necessária a constituição de uma rede de ações assumidas coletivamente em cada comunidade, com decisões concertadas interinstitucionalmente, que acolham as iniciativas e projetos para apoiá-los e expandi-los até que as práticas se tornem correntes na experiência de cada sujeito cidadão.

Apontamentos sobre significado, sentido e interpretante na leitura

Júlio Diniz

I

A proposta de discussão do tema *significado, sentido e interpretante na leitura* aponta, inicialmente, para um problema nodal na contemporaneidade: como atribuir sentido e conferir significado a um bem simbólico num momento de desestabilização dos critérios de valor, de legitimidade e de permanência dos usos culturais?

Inúmeras são as questões que *perturbam* o homem contemporâneo diante de todo o peso da tradição moderna que moldou sua conduta, seu olhar e sua leitura de mundo. Os tapetes que nos davam segurança (e ocultavam os problemas) foram arrancados, sem nada ter sido colocado em seu lugar. Pisamos o chão duro, sem ornamentos, maciez e leveza; pisamos, desconfortavelmente, uma superfície semovente, sem o brilho salvacionista dos discursos utópicos nem a firmeza dos conceitos totalizantes. O homem de fim de milênio perturba-se com a impossibilidade de preencher, em si e no seu mundo, o vazio silencioso da palavra, a fresta enviesada do afeto, a falha geológica de uma identidade marcada nos limites de sua flutuação.

Entre a nostalgia da volta a um tempo perdido, que se sabe irrealizável como tarefa de apreensão do todo, e a luta por uma ação propositiva radical, optamos, nesta curta reflexão, pelo segundo caminho, o da leitura das ruínas como percepção da história, a descontinuidade e fragmentação como apreensão de um interpretante do texto cultural que nos encena no presente a defesa de uma certa “poética da agoridade”,¹ tomando a

¹ Categoria utilizada por Octavio Paz no livro *Os filhos do barro*: do romantismo à vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. O poeta e ensaísta mexicano discute nessa obra a história e a linguagem da poesia até a modernidade, propondo o conceito de “poética da agoridade” como uma ação no presente, em contraponto à nostalgia do passado e à colonização utópica do futuro.

expressão por empréstimo do poeta e crítico mexicano Octavio Paz, como agenciamento das práticas discursivas da cultura pós-milênio. Nas dobras do debate, discutiremos a ideia de construção e representação de significados na/da leitura como procedimento significativa da paisagem cultural da “alta-contemporaneidade”, expressão utilizada nesse texto para designar o fim de século.

II

Como falar de leitura/comunicação como prática social em face da incomunicabilidade das estratégias discursivas tradicionais que silenciam o sujeito contemporâneo? Como discutir construções identitárias no contexto de uma cultura globalizada que se caracteriza pela representação de simulacros, pela criação de mitologias e por uma postura cínica e narcísea diante da urgência de uma ética da tolerância, de uma estética da emoção?

O sujeito contemporâneo, deserdado da “lógica da identidade” (fixa, estanque, tipificada, coerente, estável), marca da modernidade, sente-se esvaziado em sua essência e deslocado do lugar antes ocupado pela visão racionalista de uma ordem estável e imutável. Segundo a ensaísta Eneida Maria de Souza, “o sujeito, assim mal instalado, despe-se das roupas metafísicas do sujeito cartesiano (e filosófico) e se dissolve na superfície chapada da linguagem, na qual toda e qualquer noção de fundamento e princípio torna-se vazia”.²

Instaura-se, na *paisagem pós-moderna*, uma crise de representação que não só desestrutura a figura do sujeito observador e formulador de possíveis interpretações do mundo, como também dificulta a apreensão do objeto observado. Em outros termos, como falar de limites entre sujeito e objeto, território de enunciação e lugar do enunciado, se os grandes temas, os macrodiscursos e os conteúdos monumentalizados da cultura foram deslocados para a constelação da micro-história, para a minimalização dos relatos e para a transdisciplinaridade como postura investigativa e política diante das galáxias epistêmicas?

² SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e identidade cultural. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 1, 1991. p. 36.

Interessa-nos diretamente a discussão provocada pelo esgotamento da leitura de concepção hermenêutica clássica (metafísica/ontológica) e o surgimento de um novo quadro teórico-crítico, marcado: a) pelo colapso dos discursos omnicompreensivos; b) pelo deslocamento do espaço disciplinar dos saberes; c) pela relativização dos conceitos de cânone e margens; d) pela narrativização como leitura da história; e) pela construção de identidades culturais múltiplas; f) pela pluralidade interpretativa.

As noções clássicas de *significado*, *sentido* e *interpretante* ganham novos contornos e redefinições. A construção de um determinado sentido interpretativo para uma manifestação estética no contexto de sua recepção representa uma multifacetada teia discursiva. O lugar da literatura, por exemplo, como linguagem “específica”, fechada em seus códigos, formas e questões, constrói-se na interface de distintas representações culturais, passando por um processo de desreferencialização, reapresentando-se como uma instigante, descontínua e problemática encenação de diversidades, como uma rede de processos interativos complexos, como uma cadeia de relações comunicativas que se manifestam na entrelinguagem da produção e da recepção, do autor e do leitor, no solo conflituoso do multiculturalismo.

III

Postulados como *morte do autor* e *apagamento da noção de origem* e *deslocamento do lugar da verdade* provocam uma radical mudança quando se pensa em leitura. Toma-se, aqui, o conceito de leitura não como uma ação monolítica, atomizada na figura do leitor como decifrador de ocultamentos de um texto-verdade. Ler um texto-literatura, ou um texto-quadro, ou um texto-música, ou qualquer manifestação cultural, corpo, casca, vísceras, paisagens, passa a ser um complexo procedimento de operações interpretativas inscritas na linguagem, numa tensão entre discursos.

O conceito hermenêutico tradicional de leitura centrava-se na ideia de construção da representação de alguma manifestação cultural, com

códigos predefinidos, buscando dar visibilidade a sua essência, comunicabilidade ao seu conteúdo e objetividade ao ato interpretativo. Em tempos de alta contemporaneidade, observa-se o mecanismo inverso: representa-se a construção da linguagem como encenação de um texto. Há a superação de uma leitura de complementaridade, prática em que o leitor faz o texto fechar-se como significado revelado, sentido oculto decifrado e interpretante da sua profundidade. Emerge, em contraface, uma leitura sob o regime de superfície, em que o agenciamento das forças que atuam na representação do texto “abandona a cena do profundo (no que ela importa enquanto centro, unidade, verdade) e procura examinar a *exterioridade*, os *cruzamentos* e as *relações* que constituem um texto, como superfície-plana, labiríntica e vertiginosa”,³ como afirma o crítico Roberto Corrêa dos Santos.

IV

O leitor já não é mais o perseguidor das intenções veladas do autor, mas aquele que, suplementando o texto primeiro, rasura-o com a sua potência de produção de sentidos outros, com a sua vontade de transcriar as noções antes inabaladas de origem e autoria. O seu procedimento de leitura constrói-se como uma *assinatura escritural*, ressemantizando o texto, emprestando a ele novos sentidos, deslocando-se, num jogo especular, pelas esquinas da escritura.

O leitor já não é mais o perseguidor dos significados, mas o provocador de jogos inter/intratextuais, como o personagem Guilherme de Baskerville, o leitor-detetive de *O nome da rosa*, de Umberto Eco, dialogando com o Venerável Jorge, o guardião cego da biblioteca do mosteiro, encenação do escritor argentino Jorge Luis Borges, diante dos labirintos e espelhos das narrativas. Leitor de Borges, Eco ficcionaliza-o no seu romance, transformando-o em autor de uma leitura sobre a possível existência do livro desaparecido de Aristóteles dedicado ao riso e à comédia. O autor-leitor Eco, assim, pesquisando através do narrador-leitor o livro perdido de Aristóteles, dialoga com o leitor-autor Borges,

³ SANTOS, Roberto Corrêa dos. *Clarice Lispector*. São Paulo: Atual, p. 84. (Série Lendo).

encenado na figura do Irmão Jorge. A ficção de Eco entrecruza Borges e Aristóteles, multiplica-se em ficções, babelizando a tradição cultural ocidental, devolvendo ao leitor a possibilidade de percorrer em abismo por outras veredas os bosques dessa narrativa-biblioteca poliangular.

Eco devolve, de uma certa maneira, o que o próprio Borges havia feito em *Pierre Menard, autor de Quijote*. Mas a proposta polifônica do escritor italiano passa por uma simetria às avessas, se considerarmos que, no conto de Borges, uma das questões presentes era exatamente o lugar da literatura latino-americana diante dos modelos culturais da tradição ocidental. Sobre o conto, afirma o pensador brasileiro Silviano Santiago: “Pierre Menard, romancista e poeta simbolista, mas também leitor infatigável, devorador de livros, será a metáfora ideal para bem precisar a situação e o papel do escritor latino-americano, vivendo entre a assimilação do modelo original, isto é, entre o amor e respeito pelo já-escrito, e a necessidade de produzir um novo texto que afrente o primeiro e muitas vezes o negue.”⁴

O autor contemporâneo apresenta-se como o “leitor infatigável, devorador de livros”, em constante e turbulento diálogo com a tradição cultural. O autor-leitor de nosso tempo intertextualiza os relatos, tensiona discursos, assina, sob o regime do pastiche, histórias já contadas, mas que, apropriadas, deixam de ser as mesmas, apagam o marco da origem e a neurótica possessividade da autoria.

O leitor contemporâneo aparelhado, nada inocente, não é mais o destinatário das mensagens ou o tradutor de significados e sentidos. Sua leitura fragmenta e dispersa o texto em interpretações marcadas pela busca da diferença, da fissura e do suplemento. O interpretante, tradicionalmente disposto no corpo do significado, desloca-se para o significante do corpo, seja ele o da linguagem, seja o do próprio leitor ou, num sentido mais crítico, o da própria cultura.

⁴ SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 25.

Referências

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTIAGO, Silvano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. *Clarice Lispector*. São Paulo: Atual, [s.d.]. (Série Lendo).

SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e identidade cultural. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 1, p. 36, 1991.

Enunciação gráfica e poesia infantil

Luís Camargo

Na linguagem verbal, o termo “enunciação” pode se referir ao ato de enunciar, ao modo de enunciar e à circunstância (lugar, tempo, público, finalidade) do enunciar. Todo texto só pode ser enunciado por meio de um suporte material, como cartaz, jornal, revista, embalagem, livro etc., ou de um conjunto de suportes materiais: aparelho fonador, sistema auditivo, microfone, amplificador, caixa acústica etc.

A linguagem escrita, ao se apresentar sob forma manuscrita, impressa ou digital, torna-se legível e, portanto, visível. Nesse sentido, pode-se falar na enunciação visual – ou enunciação gráfica – do texto, que pode ser definida como o modo de enunciar visualmente um texto ou como a configuração visual de um texto, qualquer que seja sua extensão: seja uma única letra em uma placa de trânsito, seja a sigla de uma instituição, seja um livro etc.

Os estudos da escrita têm dado pouca atenção à enunciação visual do texto, como se a linguagem fosse transparente, invisível, e não precisasse de meios materiais, como tinta e papel (em livro, revista, cartaz, jornal etc.), ou emissão de luz (em monitor de computador, anúncio luminoso etc.), para poder ser lida, e como se a configuração visual e o suporte material do texto pudessem variar sem alterar o seu sentido. São vários os elementos que compõem a enunciação gráfica: convenções ortográficas (como o uso do M ou N antes de P, B e demais consoantes; palavras iniciadas por H; o som de K representado pelas letras C ou QU etc.); uso de maiúsculas e minúsculas; acentos; sinais de pontuação que indicam entonação (e intenção), como ponto de interrogação, de exclamação, reticências etc.; sinais de pontuação usualmente associados a pausas, mas cuja função principal é contribuir para a organização

lógica do texto, como vírgula, ponto e vírgula, ponto-final, dois pontos, travessão, parênteses; indicadores de citação ou destaque como aspas, itálico, negrito, sublinhado; indicadores de parágrafo; organização em partes e capítulos; convenções gráficas para título, subtítulo, intertítulo, autor, nota (de rodapé ou final), epígrafe etc.

Quando nos defrontamos com textos de outros períodos históricos ou de outras culturas, em que as convenções gráficas são diferentes, essas diferenças podem nos causar estranhamento e exigir um período de adaptação até que a leitura seja automatizada. A automatização de certos processos cognitivos envolvidos na leitura é responsável pela velocidade de leitura. Sem essa automatização, o processo de leitura seria muito lento, podendo comprometer a compreensão do texto, como ocorre durante o aprendizado de uma língua estrangeira ou com crianças em fase de alfabetização, que podem ler palavras sem entender o texto, ou, ainda, quando lemos um texto sobre um assunto que não nos é familiar. Se essa automatização é responsável por não darmos muita atenção à enunciação gráfica (que cumpre o seu papel sem nos darmos conta), o estudioso da linguagem não pode ignorar os processos de significação que têm origem na enunciação gráfica do texto. Leiamos, por exemplo, o texto abaixo:

romulo rema romulo rema no rio a roma dorme no ramo
roma rubra e o ceu o remo abre o rio o rio murmura a roma
rubra dorme cheia de rubis e o ceu

A enunciação gráfica não obedece a convenções ortográficas de uso de maiúscula no início de orações e de nomes próprios, nem às convenções de acento e de pontuação. As dificuldades de leitura causadas por sua ausência podem mostrar a importância dessas convenções. Leiamos agora o mesmo texto obedecendo àquelas convenções:

Rômulo rema Rômulo rema no rio. A romã dorme no ramo,
a romã rubra. (E o céu.) O remo abre o rio. O rio murmura.
A romã rubra dorme cheia de rubis. (E o céu.)

A enunciação transcrita não obedece à convenção de separar o título do corpo do texto, o que pode gerar estranhamento e dar impres-

são de que a repetição do enunciado “Rômulo rema” seja um erro. O texto apresenta recursos típicos da enunciação poética, como aliteração, assonância e paralelismo. A enunciação gráfica, porém, não obedece a convenções da enunciação poética, como organização do texto em versos e estrofes, o que gera a expectativa de que esse seja um texto em prosa, ao mesmo tempo em que ativa modelos cognitivos referentes a textos em prosa. A enunciação gráfica, típica de textos em prosa, entra em conflito, assim, com a enunciação poética do texto.

Em sentido inverso, pode-se dizer que a enunciação gráfica em versos e estrofes ativa modelos cognitivos que facilitam a compreensão do texto poético. Se o leitor não é capaz de ativar modelos adequados, a compreensão pode não se realizar. O texto pode até mesmo nem ser reconhecido como texto, como retratado em um episódio do seriado de tevê *Boston Public* (exibido em 2001 pelo canal Fox), em que uma aluna se referiu a um poema de E. E. Cummings (1894-1962) como palavras jogadas na página que não podiam ser compreendidas. A ausência de convenções, ou melhor, a dificuldade em reconhecer a convenção utilizada, pode alertar o leitor de que ele se encontra em face de um texto experimental que quer justamente desafiar suas expectativas ou de um texto de outro período ou outra cultura, cujas convenções ele precisa conhecer.

O papel da enunciação gráfica na poesia infantil pode ser esclarecido pela leitura do poema “Rômulo rema”, de Cecília Meireles, integrante do livro *Ou isto ou aquilo* (1964):

Rômulo Rema

Rômulo rema no rio.

A romã dorme no ramo,
a romã rubra. (E o céu.)

O remo abre o rio.
O rio murmura.

A romã rubra dorme
cheia de rubis. (E o céu.)

Rômulo rema no rio.

Abre-se a romã.
Abre-se a manhã.

Rolam rubis rubros do céu.

No rio,
Rômulo rema.¹

A enunciação do poema destaca a aliteração no primeiro verso – “Rômulo rema no rio” –, que funciona como refrão, o que também se deve à sua enunciação como verso independente. O poema faz pouco uso da rima: apenas na antepenúltima estrofe – *romã, manhã* –, rima essa que é destacada por sua posição no final do verso, ao contrário do que ocorreria se fosse rima interna. O paralelismo, isto é, a repetição de estruturas sintáticas, é outro recurso de enunciação do poema, que pode ser intensificado pela anáfora (repetição de palavras no início de versos):

Abre-se a romã.
Abre-se a manhã.

A reiteração e a permutação são recursos enunciativos que se manifestam em vários níveis do poema: sonoro, lexical, sintático e semântico.

No nível sonoro, pela aliteração do R, do M, do B e do L; pela assonância de vogais nasais, como ã, em *romã* e *ramo*, neste caso configurando um anagrama (utilização das mesmas letras, em ordem diferente, formando diferentes palavras); pela assonância do U em *Rômulo, rubra, murmura, rubis, rubros*. Ainda no nível sonoro, destaca-se a permutação, ou seja, a troca de posição dessas consoantes e vogais.

¹ MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Org., apres. e estab. texto de Antonio Carlos Secchin. Ed. do Centenário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2v. p. 1478-1479. Nesta edição, o sintagma (E o céu.) não está deslocado. Seguimos a configuração gráfica da primeira edição.

No nível lexical, a repetição ocorre no início de versos, seja em versos de uma mesma estrofe, como ocorre em “A romã dorme no ramo,/a romã rubra”, seja em estrofes diferentes, como é o caso de “a romã rubra”, na segunda e na quarta estrofe. A repetição também pode ocorrer em outras posições, como “O remo *abre* o rio”, na terceira estrofe, e “*Abre-se* a romã./*Abre-se* a manhã”, na antepenúltima estrofe.

No nível sintático, além dos casos de paralelismo já vistos, ocorrem repetições como “rema no rio” e “dorme no ramo”, que configuram a estrutura verbo no presente, na terceira pessoa do singular + no (preposição *em* + artigo definido *o*) + *substantivo*, além de inversões (quiasmo), como em “Rômulo rema no rio” e “No rio,/Rômulo rema”.

No nível semântico, o poema relaciona ações e reações, ações e transformações, bem como opõe ação e imobilidade. A terceira estrofe encadeia a ação de Rômulo (remar) e a reação do rio: “O remo abre o rio./O rio murmura.” A ação de Rômulo é contrastada com a imobilidade da romã (que dorme no ramo), cuja transformação (amadurecimento) é associada ao amanhecer. A romã, ao abrir-se, deixa cair suas sementes cor-de-rubi, enquanto os primeiros raios de sol, pela manhã, são comparados a rubis rubros que rolam do céu.

A enunciação gráfica do poema em estrofes de um verso (monóstico) ou dois (dístico) destaca os quadros sugeridos pelo poema:

- 1) Rômulo, em um barco a remo, em um rio;
- 2) uma romã, em uma romãzeira, provavelmente à beira do rio;
- 3) o movimento de um remo, as ondas formadas no rio, com a sonoridade correspondente, o murmúrio do rio;
- 4) o interior da romã;
- 5) Rômulo, em um outro ponto do rio;
- 6) a romã abrindo-se enquanto amanhece;
- 7) o céu clareando;
- 8) o rio, com Rômulo ao fundo, distanciando-se.

O personagem Rômulo não é descrito; seu nome apenas sugere que ele é um ser humano do sexo masculino. A enunciação gráfica do verso “Rômulo rema no rio” no início e no meio do poema imita o deslocamento sugerido: remar sugere barco a remo, enquanto a ação

de remar sugere sua consequência, o deslocamento. Por outro lado, a enunciação invertida na última estrofe, “No rio,/Rômulo rema”, imita o deslocamento, além de destacar o cenário (o rio), em oposição ao protagonista (Rômulo), que parece ser um vulto desaparecendo no horizonte.

O que interessa aqui não é *impor* uma interpretação, mas apresentar uma leitura *possível*, procurando justificá-la por meio de uma argumentação. Aliás, o que pode distinguir a livre associação de ideias a partir de um texto, com validade apenas individual, de uma interpretação legítima, pelo menos para uma comunidade de leitores (de um determinado lugar social, de determinada cultura, em determinado período), é justamente a argumentação que fundamenta ou justifica uma determinada interpretação. A aceitação de uma dada interpretação por uma comunidade de leitores é também fundamental para que essa interpretação seja legitimada. Nesse sentido, a legitimação pode ser entendida como a aceitação por uma comunidade de leitores.

De qualquer forma, todo texto sempre pode suscitar várias interpretações, conforme as vivências e o repertório de leituras e os objetivos de quem lê. O poema “Rômulo rema”, por exemplo, pode ser visto tanto como uma brincadeira com o nome dos fundadores mitológicos de Roma, Rômulo e Remo, esse último rebaixado de nome próprio a substantivo comum (remo); quanto como poema inspirado no trava-língua “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. Pode ainda ser visto como poema do livro *Ou isto ou aquilo* em relação aos outros poemas do livro; como um poema de Cecília Meireles entre outros textos da autora: poemas, crônicas, livros infantis etc.; como poema infantil em relação à poesia infantil brasileira etc. Esses ângulos de interpretação têm como ponto de partida o texto, mas sua abertura é indeterminável. Com mais exatidão, pode-se dizer que o texto não é um ponto de partida, mas um ponto de intersecção: da história da linguagem, da história literária (no caso do texto literário), da história do gênero textual ao qual o texto pertence (poema, notícia, anúncio etc.), da própria história, em sentido amplo etc. Resumindo: os sentidos não são propriedade exclusiva dos autores, nem dos textos, nem dos leitores, mas são criados e recriados em diferentes espaços, ao longo do tempo.

O texto poético tem sido considerado como um espaço privilegiado para a desautomatização da escrita e da leitura, ou seja, como espaço para a experimentação com a escrita e como desafio às expectativas dos leitores. No entanto, é difícil determinar o que é exclusivamente poético, já que vários procedimentos de enunciação poética podem ser encontrados nos usos da linguagem cotidiana e midiática, tanto a jornalística como a publicitária. No *Plano piloto para poesia concreta* (1958), os poetas paulistas Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos propuseram o abandono do verso e a valorização da composição gráfica do poema, integrando os espaços em branco como constitutivos do poema, defendendo a natureza *verbivocovisual* do poema.²

O adjetivo *verbivocovisual* sugere a tríplice natureza da linguagem verbal: semântica (*verbi*, ou seja, verbal), sonora (*voco*, ou seja, vocal) e visual (quando escrita e pelas imagens que ela sugere). Ela também pode evocar os conceitos de melopeia (musicalidade), fanopeia (visualidade) e logopeia (jogo com o significado) propostos por Ezra Pound. Pode-se dizer, assim, que esses “poetas de campos e espaços” (expressão da canção *Sampa*, de Caetano Veloso) propunham desautomatizar a leitura do texto, particularmente o poema, por meio da ênfase na enunciação gráfica. Mais de quarenta anos depois da publicação do *Plano piloto*, cujo título evoca o projeto urbanístico de Brasília, de Lucio Costa, a convivência diária com embalagens, *outdoors*, logomarcas, vinhetas televisuais etc. permite-nos reconhecer que o *design* de linguagem (expressão de Décio Pignatari) não é prerrogativa do texto poético nem de um movimento literário, mas característica constitutiva da linguagem escrita, seja manuscrita, seja impressa ou digital. Em outras palavras, sem enunciação não há enunciado, sem enunciação gráfica não há enunciado escrito.

O termo “enunciação gráfica” incorpora e amplia os conceitos de “diagramação”, de projeto gráfico e de *design* gráfico. O termo “diagramação” refere-se à disposição na página (de livro, jornal, revista, cartaz

² O termo “verbivocovisual” foi cunhado pelo escritor irlandês James Joyce (1882-1941) e aparece no livro *Finnegans wake* (1939): “Admirable verbivocovisual presentment”, apresentação verbivocovisual admirável. Disponível em: <http://www.trentu.ca/jjoyce/fw-341.htm>. Acesso em: 8 jan. 2002.

etc.) de textos e imagens. O termo “projeto gráfico” refere-se à criação de uma estrutura de diagramação, que abrange escolha de formato, tipo de letra, de suporte, de impressão etc. Os termos “diagramação” e “projeto gráfico” denominam gradações de uma mesma atividade. O termo “*design* gráfico”, hoje, abrange o planejamento da configuração visual de várias categorias, tais como cartaz, capa de CD, capa de livro, periódico, livro, publicação pontual, identidade corporativa, sinalização, ambientação, vídeo e cinema, CD-ROM e internet, embalagem, material promocional, miscelânea.³

Ao deslocar os termos “diagramação”, “projeto gráfico” e “*design* gráfico” do campo das artes visuais para o campo dos estudos da linguagem verbal, por meio do termo “enunciação gráfica”, incorporam-se ao verbal a materialidade e a visualidade do enunciado, como constitutivos do seu significado, ganhando-se uma melhor compreensão do texto.

Em linhas gerais, a enunciação gráfica é responsável por fisgar a atenção e facilitar a leitura, mas também pode contribuir para a significação do texto, como vimos no poema “Rômulo rema”.

Referências

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Giroflé, 1964.

_____. *Poesia completa*. Org., apres. e estab. texto de Antonio Carlos Secchin. Ed. do Centenário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2 v.

³ Essas categorias foram extraídas do catálogo da Mostra Seletiva da V Bienal de Design Gráfico (São Paulo: ADG: Sesc São Paulo, 2000).

(De)codificação da imagem e comunicação

Sebastião Squirra

Em um texto, o educador e escritor Rubem Alves afirmou que não conhecer “nenhuma pessoa que tenha sido convencida pela verdade da ciência. Conheço muitas, entretanto, que foram mortalmente seduzidas pela beleza da imagem”.¹ Esse raciocínio traz um ingrediente polêmico na sua parte primeira. Todavia, vou me desviar dele e focar na segunda parte como estratégia que pretendo me ajude a pavimentar o caminho a trilhar neste texto, que é o universo da imagem. E sua leitura.

É reconhecido que a comunicação audiovisual compõe parte importante da cultura dos nossos tempos. Nesta, a imagem tem papel extremamente importante. Todavia, quando se fala de imagem, logo vem à cabeça a imagem estática, uma pintura ou fotografia, normalmente um “recorte” do ambiente humano presente nos quadros pendurados nas paredes. Mas, em sociedades que têm meios de comunicação tão abundantes como o cinema e a televisão, as imagens estáticas individuais perdem valor, o que nos estimula a redirecionar a atenção para o conjunto dessas imagens quando presentes na comunicação cinética (e, portanto, agrupadas), justamente aquelas em sequências, com movimentos. A comunicação com imagens em movimento é a base da estrutura e das formas de expressão mais abrangentes existentes nos dias atuais. Pouco conhecida, e mesmo pouco compreendida, tem recebido todo tipo de análise da parte dos pesquisadores.

A adoração de uma iconografia cega tem provocado o surgimento de todo tipo de afirmações. Uma delas espraia o arrasador princípio de

¹ ALVES, Rubem. Caro senhor Roberto Marinho. *Folha de São Paulo*, 11 mar. 1998. p. 3.

que, na sociedade moderna, a imagem é hegemônica, perene e completa, configurando uma *iconocultura*. Enfim, é tudo. Professam que “uma imagem vale mil palavras”. Permito-me navegar na direção da reflexão transversal, resgatando um raciocínio de Donald Davidson, para quem “uma imagem não vale mil palavras, ou outro número qualquer. As palavras são a moeda errada para a troca por uma imagem”.²

Apesar dessa lúcida constatação, essa praticada frase tem grande aceitação popular. Também ousa discordar dela, apesar de reconhecer o extraordinário papel desempenhado pela informação visual na sociedade contemporânea. Mas, justamente por isso, entendo que existe área ainda obscura na compreensão do processo imagético na transmissão de conteúdos. E, para explicar o que entendo por isso, resgato outra frase (que, como veremos mais à frente, é pura construção com imagens) que está amalgamada na consciência coletiva brasileira, a de que “o Brasil não é um país sério, como já dizia o presidente francês”.

A frase, que surgiu na época da Guerra da Lagosta, supostamente foi dita por Charles de Gaulle. Intrigado com a facilidade com que certos “relatos” se consolidam, fui à procura de maiores dados sobre esse fato. No livro *Um embaixador em tempo de crise*,³ o embaixador Carlos Alves de Souza afirma que a frase é dele,⁴ embaixador, e não do presidente francês. Entretanto, consolidou-se a versão difundida por alguém, em algum local, e espalhada no tempo por todos os rincões do país, passando a fazer parte da cultura popular. Isso revela que muitas expressões dúbias são transmitidas oralmente e amplamente assimiladas, mesmo carecendo de sustentação histórica e científica, tornando-se “imagens-verdades” impressas nas mentes das pessoas. São conceitos (compostos por palavras) que criam imagens. E essas “imagens frescas” são transmitidas com outras palavras, gerando conceitos novos. Por isso, a importância de centrar foco nesses dois tipos diferentes de expressão: as palavras e as imagens.

² DAVIDSON, D. In: NEIVA Jr., E. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986. p. 13.

³ SOUZA, C. A. de. *Um embaixador em tempos de crise*. São Paulo: Francisco Alves, 1979.

⁴ Idem, p. 317.

Apesar de não aceitar que “uma imagem vale mil palavras”, tem-se de reconhecer a extraordinária força das imagens, quando são comparadas às palavras. Isso se deve, principalmente, à velocidade da vida moderna, pela enorme concorrência – e diversidade – dos meios de expressão e pela escassez de tempo à qual estão todos submetidos. Temos pressa e avidez de informações objetivas e simples. Por isso, o homem experimenta a mais expressiva concentração de estímulos de comunicação com o uso de imagens de sua história. Paradoxalmente – já que são usadas para facilitar a vida –, os seres humanos encontram-se soterrados sob uma gigantesca densidade de mensagens visuais. Resta-nos indagar sobre qual é o processo de assimilação disso tudo.

Como não comungo do conceito de que “uma imagem vale mil palavras”, replico com uma questão na direção contrária: e quantas imagens valem uma palavra? Aproveito para introduzir o princípio da existência de estímulos “paralelos e simultâneos” na compreensão (leitura) das imagens ou das palavras. Essa instigação pode, inicialmente, ser abordada no sentido de entender o que acontece com a mente quando se emitem as palavras, percebidas através da leitura de texto ou da absorção de sons. Por exemplo, digo: “sabor”... O que sucedeu? E falo: “prazer”, “amor”, “solidão”, “planície”, “áspero”. O que acontece com a percepção? Quantas imagens são criadas na mente para o entendimento? Realço que são palavras que provocam sensações das mais distintas dentro da alma, e que são diferentes em cada ser. De fato, despertam imagens seguramente particulares (individuais) na mente de cada um.

Sabemos que a assimilação das imagens depende das experiências vivenciais e de universos culturais pessoais, mas também da força intrínseca das palavras, quando originadas por essas. Ademais, as palavras significam – e, por tabela, despertam – tipos diferentes de estados emocionais. Por exemplo: as palavras “carinho”, “compreensão”, “beija-flor”, “pôr do sol”. São palavras que evocam imagens positivas, calmas, aconchegantes. Mas posso grafar: “caos”, “vampiro”, “assaltante”, “rugosidade”, “angústia”, “dor”. Estas nos levam na direção contrária, com estímulos que têm valores agregados correspondentes.

E aqui vale um desafio simples: e se tivéssemos de traduzir – com novas palavras – os estados emocionais despertados por essas palavras?

Primeiro, por certo, utilizaríamos muitas outras palavras. Segundo, que, ao analisarmos a descrição textual, certamente ficaríamos decepcionados com as palavras escritas, pois insuficientes para explicar o que vivenciamos ao ouvi-las. O que perceberemos é que, de fato, as palavras não são comparáveis às imagens nem as imagens são “superiores” às palavras. Cada uma tem sua função na vida do homem e estimula partes diferentes dos sentidos, cumprindo à sua forma papel comunicacional próprio.

O processo de apreensão das informações oriundas do espaço em que vivemos se dá de forma múltipla, com elaborações várias, nas quais as representações pictórico/iconográficas compõem parte significativa do processo de aquisição de conhecimento. E de expressão: a informação visual é o mais antigo registro da história humana. Hoje, alfabetizado ou iletrado, o homem é constantemente bombardeado por uma enorme quantidade de informações visuais que atingem seus olhos constantemente.

É redundante afirmar que *vemos com imagens*. Essa é uma singela afirmação, até fácil de aceitar, já que nossos olhos, considerados a nossa principal “porta” de tomada de contato com o mundo exterior, “escaneiam” o mundo, codificando seus elementos, sejam eles conhecidos ou não. O inglês John Berger lembra que o ato de “ver precede as palavras. A criança olha e reconhece, mesmo antes de poder falar”.⁵ Não só através dos olhos, já que todos os nossos *sentidos criam imagens*. Se não, experimentemos, de olhos fechados, tocar um objeto desconhecido (ou mesmo conhecido, como um pão, por exemplo). Inicialmente, criaremos uma imagem do mesmo, limitada, é certo, pois, ao abriremos os olhos, a imagem feita no cérebro certamente não será idêntica àquela que nossos olhos estão captando (o pão poderá estar mais ou menos tostado, por exemplo). De qualquer forma, as imagens familiares serão facilmente entendidas e as estranhas serão “embaladas” para futura análise, visando a sua reelaboração e compreensão. Mas todas são armazenadas, passando a integrar a “cultura” de cada ser. Acreditamos no que nossos olhos veem. De fato, dependemos fortemente deles.

Nesse processo, percebe-se que o comportamento humano apresenta uma tendência ao uso e ao reconhecimento da informação visual, pelo caráter “direto” e pela proximidade desta com a experiência real.

⁵ BERGER, J. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 9.

No livro *A sintaxe da imagem*, Donis Dondis argumenta nessa linha, apresentando raciocínio interessante:

Quando a nave espacial Apolo XI alunissou, e quando os primeiros e vacilantes passos dos astronautas tocaram a superfície da lua, quantos, dentre os telespectadores do mundo inteiro que acompanhavam a transmissão do acontecimento ao vivo, momento a momento, teriam preferido acompanhá-lo através de uma reportagem escrita ou falada, por mais detalhada e eloqüente que ela fosse? Essa ocasião histórica é apenas um exemplo da preferência do homem pela informação visual.⁶

Na comunicação com o uso do som, *falamos com imagens*. Na oralidade, comunicamos com a descrição de imagens, que se encontram “embutidas” (atreladas?) nos significados das palavras presentes nos discursos. Metafórica ou literalmente, o diálogo é uma tentativa do emissor de transmitir ao receptor como ele “vê” determinadas coisas. O intuito é expressar ao receptor uma realidade pessoal visando “imprimir” na mente deste uma cópia das coisas que o enunciador concebeu ou experimentou. Isso para que o destinatário “veja” as mesmas coisas que o emissor. Nesse processo, a comunicação se dá com o emprego de palavras. Estas, por seu lado, criam imagens (anteriormente, usei o verbo “ver”), sintetizando a essência da comunicação oral. Assim, ao emitir os sons correspondentes às palavras, o enunciante tenta passar sua “visão/interpretação” a alguém que, por seu lado, tenta “ver” as mesmas coisas. O receptor da mensagem realiza extraordinário processo de decodificação/codificação, comparando e armazenando em “gavetas” próprias, se os assuntos são de seu domínio. No caso de serem desconhecidos, deverá criar arquivos novos. Se os relatos textual-imagéticos criados na mente do receptor são conhecidos para o próprio, este armazena as imagens com uma cópia “idêntica” àquela existente na cabeça do enunciador (questiono se isso é possível). Se os conceitos não forem familiares, o receptor criará seu modelo particular, a partir da absorção do relato do emissor.

Houve um tempo em que assimilávamos conteúdos, prioritariamente, através desse modelo oral. Nesse sentido, Pierre Lévy lembra que, “nas sociedades orais, as mensagens lingüísticas eram sempre recebidas no tempo e lugar em que eram emitidas. Emissores e receptores

⁶ DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 6.

compartilhavam uma situação idêntica e, na maior parte do tempo, um universo semelhante de significação. Os atores da comunicação evoluíam no mesmo banho semântico, no mesmo contexto, no mesmo fluxo vivo de interações”.⁷

A partir das interações vividas nesse período e visando evitar os “ruídos” na transmissão dos conteúdos, costuma-se reforçar a comunicação com o uso de expressões corporais distintas (faciais, com as mãos, emitindo sons etc.). Aliás, o alfabeto dos surdos é expresso com o movimento das mãos. No processo da transmissão, a mente é frequentemente estimulada por uma série de elementos sensoriais “paralelos” (e, nem por isso, menos importantes), tais como odor, tato, entonações, ruídos particulares etc. Nesse aspecto, é comum perceber que o cheiro de um perfume estimula nossos sentidos e nos remete, por exemplo, a uma pessoa específica, que pode estar há muito tempo distante do nosso cotidiano. O mesmo acontece com o cheiro de uma comida, de um tipo de flor etc. Por outro lado, se uma palavra for emitida de forma mais pausada (ou mais baixa) seguramente nos fará interpretá-la diferentemente que se for expressa em ritmo (ou tom) normal. Sempre num procedimento de criação de imagens, ou de recuperação de ícones arquivados e conhecidos. Não é à toa que, quando encontramos uma pessoa brilhante, dizemos que ela é “visionária”, palavra derivada de visão.

Por causa da transfronteirização da maioria dos elementos presentes na civilização, pode-se afirmar que a imagem é universal. Todavia, limitações culturais podem impedir a compreensão desta, pois existem as manifestações “regionalizadas”. Exemplo: uma flor ou mesmo um galho de árvore podem ser elementos desconhecidos para alguns. Pesquisadores revelaram que os habitantes da Sibéria (que fica 95% do tempo sob o gelo e sem a presença do sol) não conheciam as plantas, flores e os frutos que nascem nas árvores (um cientista importou algumas espécies e construiu um herbário climatizado para ampliar o conhecimento dos seres sobre os produtos culturalmente distintos daquela região). Então, se falo ou escrevo “a árvore é importante para a vida das pessoas” para seres de uma comunidade que não conhecem este recurso natural, a comunicação não será eficiente. Mas a imagem da lua é bem conhecida,

⁷ LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 114.

podendo ser “entendida” em várias partes do globo. O afetivo movimento da cauda de um cachorro também pode ser universal.

Contraditoriamente, e por estar umbilicalmente ligado à língua (que é um elemento delimitador de espaços e cultura), o texto (e, por tabela, o código oral) configura-se como um elemento de expressão territorializado, sendo, por isso, limitado. Reforçando esse conceito, filólogos revelam um dado curioso: o de que existem mais de três mil línguas em uso corrente no mundo, todas elas independentes e únicas.

Na relação imagem/oralidade, constata-se que a principal diferença entre os dois recursos é que o número de elementos disponíveis para os atos linguísticos é finito. Neiva lembra que, “mais cedo ou mais tarde, o ciclo estará completo e o falante repetirá os sons já emitidos. A imagem caracteriza-se por proliferar sem que haja um horizonte que limite sua ocorrência”.⁸ É por isso que se podem agrupar as palavras em um dicionário. Construir um dicionário com o universo das imagens não é tarefa fácil.

Superando a questão da limitação dos códigos orais, destaco que o texto falado (indo do cordel ao teatro) é pura imagem, pois as informações orais são passadas com enunciados que desencadeiam imagens para sua compreensão (tal carro, tal fruta, tal pessoa). Foi o que aconteceu com uma informação amplamente transmitida e que, por certo, encontra-se na maioria das mentes dos cidadãos: a de que o Brasil é uma “potência televisiva”, pois sedia a quarta rede de televisão do mundo. Essa informação foi originalmente veiculada no *NY Times* de 13 de dezembro de 1984, sob o título “On tv, Brazil is getting a clearer picture of itself”, e levou muita gente a acreditar que a nação estava conquistando sua alforria comunicacional, estando inscrita no “Primeiro Mundo” audiovisual. Isso é, obviamente, um exagero e depende do ponto de vista. A matéria destacava o sucesso de vendas das novelas brasileiras no mundo, de irrecusável valor comercial, aliás. Mas isso não é suficiente para tornar a indústria cultural do país superior àquela de boa parte do resto do globo. Senão vejamos.

Se olharmos o número de integrantes ou de audiência cativa, outras estruturas mundiais de tevê, como a rede soviética, chinesa, mexicana

⁸ NEIVA JR, E. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986. p. 13.

ou indiana, são seguramente tão ou mais significativas que a Globo. O *Vrêmia*, principal telejornal soviético, por exemplo, tinha quatro a cinco vezes mais audiência que o *Jornal Nacional*: 180 milhões contra 40 milhões de telespectadores. Se comparada à mexicana Televisa, a Globo era superada em muitos pontos: tinha quase a metade do número de funcionários desta: um quarto do número de horas de programação produzidas no ano etc.⁹ A extensa difusão realizada – e a acolhida deste fato por todos – fez com que muitos acreditassem no que ouviam e confirmassem, inclusive, que o “próprio NYT reconheceu isso”, amalgamando uma imagem estereotipada que os brasileiros costumam oralmente transmitir e confiar. Tudo porque confiamos nas imagens criadas a partir da audição de informações orais que nos despertem confiança, conforto ou esperança. E, também, como neste caso, muito patriotismo deslavado. Pela percepção desse comportamento humano, aproveite para resgatar uma frase de Bertrand Russel que constatou que “as pessoas são conduzidas por símbolos e frases”.

A dança se expressa com imagens. Os movimentos corporais (e as vestimentas, música/sons, iluminação, maquiagens, adereços etc.) estimulam nossa compreensão, permitindo livre assimilação de conteúdos e sentimentos. As “expressões”, dessa forma, nos embalam e satisfazem, significando mesmo sem palavras (muitas vezes, sobretudo sem elas!) ou outros tipos de reforços expressivos. Aqui, a imagem do artista (com as vestimentas, cenários, movimentos e dramaticidade) pode ser soberana, mesmo na ausência de sons e músicas. Vemos, entendemos, assimilamos, somos “embalados” na história e, no fim do bombardeamento expressionista, nos deleitamos. Ou sofremos com o “recado”, recebido através da experiência imagética vivenciada.

Imaginamos com imagens. Lamento a redundância, já que a palavra “imaginação” quer dizer “construir com (ou produzir) imagens”, remetendo-nos ao conceito de memória. Por contradição, esquecer representa o vazio, que advém da não produção de imagens, trazendo a questão da não memória. Nesse sentido, pode-se afirmar que construímos continuamente um “museu de imagens” em nossas cabeças, com uma multiplicidade estonteante de significantes visuais. No dicionário,

⁹ *Vêja*, 31 jul. 1991.

“imaginar” quer dizer “faculdade que tem o espírito de representar imagens”, ou ainda “faculdade de evocar imagens de objetos que já foram percebidos...” O linguista Aurélio Buarque de Holanda indica que o “entendimento da imagem” requer conhecimento anterior, sugerindo para a imagem uma trajetória. Com o que concorda Eduardo Neiva Jr., para quem a “imagem tem sempre uma história”.¹⁰ Como as narrativas são o desencadeamento de fatos (imagens!), Neiva insinua que a uma imagem antecede outra, como numa sessão cinematográfica. Deixemos, porém, a expressão cinética um pouco de lado e resgatemos uma imagem-conceito conhecida, que se encontra presente em muitas mentes e que todos gostam de utilizar: o princípio de “linha de montagem”.

Ao evocar esse processo dizendo as palavras “linha de montagem” (que é o evento mais evidente da Revolução Industrial do início do século passado), é comum “criar imagens” de que Henry Ford foi o introdutor dessa metodologia de produção ao implantar tais procedimentos na fábrica da cidade de Highland Park, estado de Michigan, nos Estados Unidos, quando da montagem do famoso Modelo T. Imaginamos os operários em fila, realizando tarefas imutáveis e responsáveis por atividades estanques e cansativas, tais como robôs. Todavia, Witold Rybczynski, num texto brilhante, alerta:

Na verdade, Henry Ford não foi o primeiro a utilizar uma linha de montagem. Cento e trinta anos antes, Oliver Evans, um mecânico de Delaware, construiu na Flórida, EUA, um moinho de farinha que utilizava diversos engenhos movidos a roda d’água para transportar os grãos de um processo de moagem para outro. Em 1804, a Marinha britânica construiu uma fábrica de biscoitos para abastecer seus navios na qual cinco padeiros, cada um realizando uma etapa da operação, trabalhavam em linha. O inventor suíço Johann Georg Bodmer construiu diversas fábricas têxteis na Inglaterra na década de 1830, nas quais as estações de trabalho fixas se conectavam às outras por sistemas mecânicos de transporte. Até mesmo os trilhos elevados que transportavam os chassis dos carros de uma etapa de montagem para outra na fábrica Ford não eram originais, mas baseados num engenho utilizado para transportar as carcaças de animais nos frigoríficos de Cincinnati.¹¹

¹⁰ NEIVA JR, E. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986. p. 6.

¹¹ RYBCZYNSKI, W. A linha de montagem. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, p. 76.

Quer dizer, “imaginamos” um processo que, por alguma falha cultural, nos foi transmitido com pouca precisão, já que, de fato, Henry Ford foi somente o responsável pela conceituação do carro como transporte popular. E a linha de montagem barateava-o, permitindo o acesso das massas ao veículo individual.

Sonhamos com imagens. Nossa mente sistematiza histórias com imagens. Envolvemo-nos nas situações oníricas, ora sendo personagens, ora testemunhas destes. Assim, um “filme” (que nada mais é que uma sucessão de imagens) se desenrola em nossa mente quase todas as noites.

Lemos com imagens (ou as páginas não são “imagens”?). Neste texto venho martelando que as palavras têm relação direta com as imagens. Desmond Morris lembra que “a escrita, que é um subproduto formalizado do desenho, bem como a comunicação oral, desenvolveram-se, evidentemente, como os nossos principais meios de transmitir e conservar informações”.¹²

De fato, a leitura de um texto desencadeia um processo no interior da mente dos leitores, transformando esses *inputs* em aquisição de conhecimento. Dessa forma, na relação imagem/texto, algumas limitações da expressão escrita precisam ser destacadas. Para entender os textos, é necessário que o leitor: a) saiba ler (os analfabetos não decodificam os textos, embora entendam as imagens); b) conheça os caracteres utilizados na escrita (mesmo para os letrados, o árabe, o chinês etc., podem significar formas de analfabetismo); c) compreenda a contextualização da linguagem adotada (os textos de matemática, de física quântica, as explicações científicas da teoria do caos ou as letras das músicas *hip-hop* podem não dizer muita coisa para boa parte dos cidadãos, mesmo alfabetizados).

Os livros contêm gravuras, fotos e ilustrações. E aqui vale um adendo especial ao livro infantil, onde, do projeto gráfico às ilustrações e equilíbrio na distribuição dos textos e imagens, comunicam-se conteúdos de riqueza particular, estabelecendo extraordinário diálogo e simbiose com os adolescentes. Todos esses elementos de significação estimulam nossa mente criando grandes bancos de dados pictóricos. Ademais, reforço que a decodificação dos valores contidos nas palavras

¹² MORRIS, D. *O macaco nu*, p. 119.

é particular e distinta. É comum constatar que, ao ler um romance e ver sua versão “transcodificada” em outro suporte, como no cinema, por exemplo (ou numa série de TV), geralmente ficamos indispostos (ou insatisfeitos) com o “recorte” feito pelo diretor ou com o desencadear das ações. E até com os cenários (reais ou em estúdio), os atores escolhidos, as vestimentas, a iluminação, as entonações vocais etc. E aqui vale uma “ilustração” (mais imagens!) para este argumento: quando o diretor Jean Jacques Annaud finalizou o roteiro do filme *O nome da rosa*, submeteu o trabalho ao autor do livro, Umberto Eco, que declinou de interferir no processo, afirmando que “meu livro é meu livro, teu filme é teu filme. O filme não é uma adaptação exata do livro, porque na leitura cada um faz a sua própria imagem mental”.¹³ Vejam que Eco fala de imagem mental, demonstrando extremada sabedoria e muita consciência quanto às distintas formas de expressão, com o que concorda o fotógrafo Shig Ikeda que afirmou que “a mais alta missão da câmera é registrar permanentemente um instante da vida da mente”.

As expectativas e crenças também são estruturadas com estímulos visuais. O escritor Daniel Boorstin escreve:

Quando nós pegamos nosso jornal no café da manhã, nós esperamos – mesmo demandamos – que este nos traga monumentais acontecimentos desde a noite anterior. Nós ligamos o rádio do carro no caminho para o trabalho e esperamos as notícias que tenham ocorrido naquela manhã, desde que o jornal foi para as rotativas. De volta ao lar no fim do dia, temos a expectativa de encontrar que nossa casa não somente nos proteja, esteja quente para nos acolher no inverno e fria no calor, mas que ela nos relaxe, nos dignifique, que nos embale com uma música leve e com passatempos interessantes, que seja um playground, um teatro e um bar.¹⁴

Nesse texto, Boorstin refere-se à sociedade norte-americana. Mas, no recorte feito, é possível perceber que a maioria das “expectativas extravagantes” do povo do norte também está presente no dia a dia das demais sociedades, já que são fruto da robotização comportamental presente nos grupos organizados, sobretudo no cenário globalizante deste início de século. Independentemente disso, reforço que as expectativas

¹³ “O nome da rosa”. *Folha de São Paulo*, 27 maio 87.

¹⁴ BOORSTIN, Daniel. *The image, a guide to pseudo-events in America*. New York: Atheneun, 1987. p. 3.

(para mim, esperanças com imagens!) são, em si, criações mentais preponderantemente organizadas pictoricamente. Ao criar a expectativa de pegar o jornal, tomar café, ler as notícias etc., está-se, de fato, resgatando e sobrepondo imagens guardadas nos arquivos organizados que armazenam dados da cultura, dos hábitos repetitivos e do comportamento humano vivenciado. Assim, a forma como vemos as coisas que nos envolvem é afetada pelo que sabemos, pelo que acreditamos, mas também pela sua utilidade. O fogo, por exemplo, seguramente significou uma coisa diferente para nossos antepassados na Idade Média do que representa para todos nos dias atuais.

Vários estudiosos preocuparam-se com os valores e significados das imagens. Os psicólogos da Gestalt, por exemplo, liderados por Rudolf Arnheim, enfocaram a percepção humana, estudaram a qualidade das “unidades visuais individuais” e o modo como estas se relacionam com a totalidade da obra. Aprofundaram o entendimento do *como* e o *quê* as artes visuais “comunicam”. De forma semelhante, o pintor Wassily Kandinsky postulava, por exemplo, que a imagem, apesar de estanque, permite significações diferentes das partes, vis-à-vis o seu todo, e formulou uma teoria sobre os diferentes sentidos do interior e das bordas das imagens. Ele propôs a divisão da imagem em quatro partes, afirmando que a parte superior cria uma tensão em direção ao céu; a esquerda, uma tensão na direção do distante; a direita, tensão ao que chamou de casa e a parte inferior, tensão em direção à terra.¹⁵

Impossível não abordar as imagens digitais, já que o mundo ciberespacial está presente e repleto de situações onde as imagens (e suas novas interpretações artísticas) são veiculadas, dos CD-ROM aos videojogos, dos novos quadrinhos às *home pages* etc. Atualmente, grandes volumes de imagens (e textos) estão sendo guardados em gigantescos bancos de dados, que se encontram, conforme o caso, acessível a muitos. O mundo digital chegou e já atingiu todas as mídias, sobretudo a fotografia, o cinema e a televisão.

A cultura ciberespacial trouxe definitivamente para o universo social o conceito de virtualidade. Num voo filosófico, pode-se afirmar

¹⁵ KANDISNKY, Wassily. *Point, ligne, plan: pour une grammaire des formes*, p. 136.

que virtual é aquilo que existe apenas potencialmente e não em situação concreta, tangível. Virtual é antagônico de real. Lévy nos ajuda dizendo que “o virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou forma (a árvore está virtualmente presente no grão)”.¹⁶ Assim, devemos reconhecer que boa parte das manifestações midiáticas são virtuais, pois não acontecem efetivamente no momento em que as estamos presenciando. Num filme, por exemplo, os atores e cenários não estão, de fato, presentes na tela de projeção. Exatamente como acontece quando falamos “Che Guevara” (uma imagem mundial de alta decodificação, aliás): ele não está presente em nosso ambiente, mas estimula a mente do meu receptor. Assim, constatamos que as imagens (e as palavras) se configuram, de fato, como processos estimuladores virtuais. A literatura (de cordel, inclusive), as ilustrações, os relatos históricos, entre outras manifestações, são, na acepção rigorosa da palavra e concretamente, processos virtuais. Uma foto – de fato, um objeto em suporte papel – contém, concretamente, uma “imagem” e não é o objeto em si.

Essas questões mostram que nossa sociedade vive uma sensível crise de paradigmas na comunicação, onde novos comportamentos e interpretações surgem num piscar de olhos. As formas de expressão, as linguagens empregadas e a decodificação de significados estão sendo constantemente reavaliadas e revelam a dinâmica dos caminhos que o homem trilha. Muitos acreditam que a sociedade metropolizada (e o constante inchaço das cidades é uma tendência irrecusável) minimizará a interatividade, o convívio social e, mesmo, o uso de palavras. Outros advogam o aumento da intolerância, do individualismo e, sobretudo, da solidão. Seguramente, estão pensando na nuclearização dos grupos étnicos (o que, de fato, se percebe no mundo hoje), onde essas questões serão acomodadas e resolvidas *intra-corps*, nessa nova forma de *apartheid*.

No caso do sistema midiático, é possível imaginar muitas transformações (principalmente na decisiva união entre computador, telefone e televisão) e a adoção de novos modelos, sobretudo interativos e numa estrutura de entretenimento e serviços. Em todo caso, uma coisa pare-

¹⁶ LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 47.

ce concreta: o maciço emprego de imagens e toda sorte de grafismo e ilustrações em férteis processos de comunicação.

Nossa sociedade está fortemente impregnada de iconografia no presente, sendo possível prever que o mesmo continuará acontecendo no futuro. Aliás, seguramente, isso será incrementado cada vez mais, em manifestações analógicas, mas, sobretudo, digitais. Assim, é impossível não reconhecer a importância da irreversível existência de uma cultura iconográfica como meio efetivo de comunicação no mundo metropolitizado e, principalmente, na sua configuração globalizada dos dias atuais. Por causa dessas constatações, muitos acreditam que já vivemos num “século das imagens”. Resta aperfeiçoar nosso entendimento disso.

Referências

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.

BERGER, J. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DONDIS, D.A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALLO, M. *L'affiche, mirror de l'histoire*. Paris: Robert Laffont, 1976.

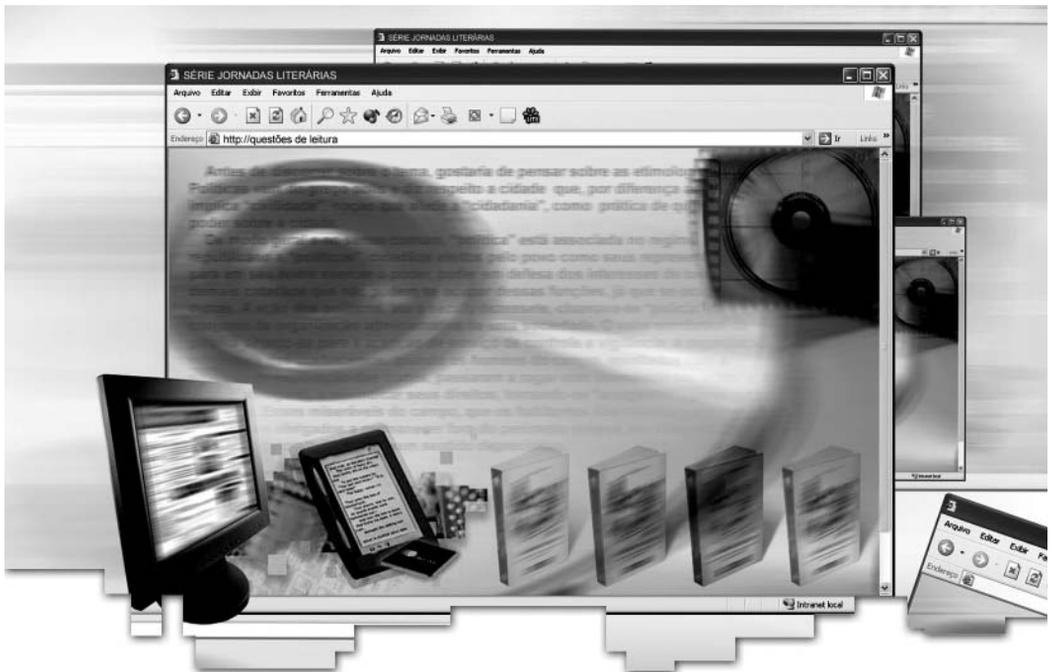
GURAN, M. *Linguagem fotográfica e informação*. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1999.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, I. *A fotografia é a sua linguagem*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

NEIVA Jr, E. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986.

A EDUCAÇÃO E OS NOVOS LEITORES





A leitura e os novos canais de expressão

*Eládio Vilmar Weschenfelder
Miguel Rettenmaier*

[...] la tarea que emprendo es ilimitada
y ha de acompañarme hasta el fin,
no menos misteriosa que el universo
y que yo, el aprendiz.

Jorge Luis Borges

Ao longo da história, as civilizações, valendo-se de suas instituições de vanguarda, têm variado as formas de gravar e de divulgar seus registros de expressão e de aprendizagem: no passado remoto, foram os blocos de argila dos babilônicos; depois, os papiros egípcios; menos tarde, os pergaminhos medievais; nos tempos da modernidade, o livro impresso de Gutenberg tal como o conhecemos; neste início do terceiro milênio, cresce em todo o Brasil o número de universidades, ONG, entidades culturais, bibliotecas e escolas públicas, que oferecem acesso gratuito à internet, objetivando mudar as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino e de aprendizagem

Em *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*, Andrea Cecilia Ramal considera que o tempo da contemporaneidade é decisivo para que se redescubra o valor do espaço escolar e também para que o perfil do professor, ao incorporar as tecnologias intelectuais da pós-modernidade, seja permanentemente reinventado, tendo-se em vista os conteúdos presentes no *terceiro pólo do espírito humano*: o pólo informático: mediático, como define Pierre Lévy. Nes-

sa ótica, desenha-se a base de um novo estilo de sociedade, “na qual a inteligência passa a ser compreendida como um fruto de agenciamentos coletivos que envolvem pessoas e dispositivos tecnológicos”¹ conectados a uma rede de computadores, “dividindo um mesmo hipertexto, numa relação totalmente nova com os conceitos de contexto, de espaço e de tempo das mensagens”.² Para Ramal, o hipertexto está para a polifonia como uma subversão em relação ao monologismo:

Um hipertexto é uma reunião de vozes e olhares: construído na soma de muitas mãos e aberto para todos os links e sentidos possíveis, surge como a materialização de uma nova forma de negociação dos sentidos e de construção coletiva do pensamento. As várias textualidades, feitas de palavras, imagens e sons, se integram, concorrem para uma mesma teia *multivocal*. Não são mais textos isolados e monológicos o que temos, e sim nós de um complexo diálogo, no qual a participação do leitor é uma condição *sine qua non* de existência como tal³ (grifos da autora).

O ritmo dessas mudanças, acentuado drasticamente na atualidade da informática globalizada, na qual novidades tecnológicas surgem diariamente, possibilitou, entre tantas conquistas no campo da comunicação, a constatação inquestionável do que antes era meramente uma espécie de intuição: a de que leitura é uma habilidade que suplanta os limites do texto impresso e ultrapassa as imposições da realidade material, ao mesmo tempo em que se engaja aos misteriosos trâmites da compreensão perante um universo de enigmas que se impõem à consciência humana. Nessa perspectiva, a atividade humanizadora da era da escrita – depois das sociedades da oralidade primária em que os interlocutores partilhavam o mesmo contexto – surge como um exercício amalgamado ao virtual, embora esse termo seja facilmente identificado como um signo exclusivo das últimas conquistas da informática.

Em *O que é virtual?*, Pierre Lévy amplia a compreensão do que seja a virtualização, buscando um entendimento que ultrapasse os conceitos usuais do termo. Se a palavra “virtual” parece já se relacionar exclusivamente à semântica do universo digital, para o teórico é uma

¹ RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13.

² Idem, p. 81.

³ Idem, p. 171.

concepção que tem uma história anterior às redes de computador e ao *software*. Em si – além de ser um termo cunhado a partir do latim medieval (*virtualis*) designando força, aquilo que “existe em potência e não em ato” – é, na realidade, um problema que exige uma resolução, ou seja, que precisa se atualizar:

Já o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como um complexo problemático, o nó de tendências ou forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer. E que chama um processo de resolução: a atualização. Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores. O problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore. A semente “é” esse problema, mesmo que não seja somente isso. Isso significa que ela “conhece” exatamente a forma da árvore que expandirá finalmente suas folhagens acima dela. A partir das coerções que lhe são próprias, deverá inventá-la, coproduzi-la com as circunstâncias que encontrar.⁴

O virtual, dessa forma, é um cerne projetado que, enfrentando as dificuldades da vida, buscará existência outra que a própria condição de “não estar presente”. De alguma forma inapreensível, o virtual é essencialmente “desterritorializado”, sem lugar de referência estável, ausente, mas, ao mesmo tempo, presente em múltiplas versões, em indefinidas cópias e em infinitas projeções. Desconectado, assim, de um meio particular, porque em qualquer lugar o virtual nasce de uma concepção humana de mundo que, de alguma forma, convida à viagem, à navegação, ao desafio da conquista da espacialidade e da duração como fatores que, de limitadores, uma vez subjugados, pluralizam-se em formas específicas a cada nova necessidade. Assim, as distâncias e os tempos se encurtam, se reconfiguram conforme a velocidade⁵ da vontade dos homens, em uma era na qual a mobilidade superou os meios físicos de transporte e em um momento histórico no qual a locomoção por múltiplos espaços não obedece a uma condição temporal precisa. Na realidade do virtual, espaços e tempos se misturam da mesma forma

⁴ LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 16.

⁵ A invenção da velocidade de novas velocidades é o primeiro grau da virtualização. Idem, *ibidem*, p. 23.

como os indivíduos se socializam em um “sangue desterritorializado”, que irriga a todos os membros do corpo coletivo, no qual se associam, interagem, do qual participam:

Meu corpo pessoal é a atualização temporária de um enorme hipercorpo híbrido, social, tecnobiológico. O corpo contemporâneo assemelha-se a uma chama. Frequentemente é minúsculo, isolado, separado, quase imóvel. Mais tarde corre para fora de si mesmo, intensificado pelos esportes e pelas drogas, funciona como um satélite, lança algum braço virtual bem alto em direção ao céu, ao longo de redes de interesse e de comunicação. Prende-se a um corpo público e arde com o mesmo calor, brilha com a mesma luz que outros corpos-chamas. Retorna em seguida, transformado, a uma esfera quase privada, e assim sucessivamente, ora aqui, ora em toda parte, ora em si, ora misturado. Um dia, separa-se completamente do hipercorpo e se extingue.⁶

A morte, assim, é a suprema ausência do ser no momento em que se torna incapaz de interagir com o mundo, em que não mais pode correr para fora de si mesmo e retornar transformado, algo como que renascido, revivido. Nesse processo, se a comunicação é vida, se a linguagem é a energia suprema que permite a *élan vital*, a alienação suprema é o descomprometimento entre indivíduo e leitura, entre consciência e texto, entre sujeito e linguagem.

Para Lévy, a linguagem é uma das três virtualizações que fizeram o humano: “A partir da invenção da linguagem, nós, humanos, passamos a habitar um espaço virtual, o fluxo temporal tomado como um todo, que o imediato presente atualiza apenas parcialmente, fugazmente. Nós *existimos*”⁷ (grifo do autor). Como ferramenta, a linguagem é a virtualização de uma ação que vence a imediatidade subjetiva, que transforma em exterior o interior, ao mesmo tempo em que transforma o sujeito pela internalização de um bem público, conferindo novos sentidos à vida e história ao eterno, ao divino e ao ideal: “Questões, problemas, hipóteses abrem buracos no aqui e agora, desembocando, do outro lado do espelho, entre o tempo e a eternidade, na existência virtual.”⁸

⁶ LÉVY, op. cit., p. 33.

⁷ Idem, p. 71.

⁸ Idem, p. 73.

Na esteira dessas reflexões, Lévy defende que a escrita é, em si, virtualizante, pois “dessincroniza e deslocaliza”,⁹ e afirma que, no mesmo jogo dialógico entre virtualidade e atualidade no qual se insere a escrita, o texto atualiza-se na leitura, da mesma forma como o pensamento se atualiza no texto. Escrita, texto e pensamento seriam elementos da hominização do espírito humano constituído “na e pela virtualização”.¹⁰ Em outras palavras, a leitura seria o elemento potencial elementar à formação do humano.

Assim, mesmo reconhecendo a nova realidade de um leitor mais ativo e supostamente hábil ao combinar inovadoramente, em uma postura interativa, leitura e interpretação,¹¹ Lévy, no contínuo jogo virtual, permite vislumbrar uma essência comum a leitores de tempos distintos, que, se diferentes, identificam-se potencialmente. Na alegoria da semente e da árvore, estariam sujeito de tempos distantes aproximados intimamente pela potência leitora. Da mesma forma como a escrita virtualizante aproxima aquilo que se registrou nos blocos de argila babilônicos da realidade informatizada da tela no terceiro milênio, o sujeito que lê ou escreve na frente do monitor de um computador, de certa maneira, é a atualização do sujeito que, limitado pelas coerções da vida, nos tempos passados, ainda sofria as limitações do próprio sistema no qual buscava conhecer ou expressar-se. O leitor atual, de alguma forma, se seguirmos as reflexões de Lévy, é um leitor virtualmente presente desde os primórdios da consciência humana. O sujeito leitor inquieto dos tempos de hoje existia potencialmente no homem que vislumbrava os conteúdos dos papiros egípcios, porque a leitura se estabelece em um jogo mais amplo da natureza humana, que é o ato de compreender.

Em *Leitura significativa*, Frank Smith vê nos atos de compreender e ler um mesmo caminho estabelecido em uma cronologia que envolveria passado, presente e futuro na sistematização e ressystematização de hipóteses e conclusões. Assim, a partir de um conhecimento prévio,

⁹ LÉVY, p. 38.

¹⁰ Idem, p. 71.

¹¹ Lévy vê uma recombinação dos atos de compreender e interpretar como um dos atributos do novo leitor: “[...] ler em tela é o mesmo que interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realidade parcial do texto sobre uma mesma superfície luminosa” (p. 40).

o ser humano estabeleceria uma síntese presente já voltada ao futuro, à contínua confirmação do conhecido e do a-ser-conhecido. Na realidade, nosso conhecimento ou, nas palavras de Smith, nossa teoria de mundo pressupõe uma constante mutação. Segundo Smith: “O que temos no cérebro é um modelo de mundo intrinsecamente organizado e inteiramente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamento adquiridos com total desenvoltura.”¹²

Comparando o cientista à criança pela identidade dos métodos, Smith vê na compreensão do mundo a mesma sistemática que envolve a leitura do texto. A partir do método experimental de confirmação de hipóteses, tanto o mais jovem leitor quanto o mais ilustrado pesquisador avaliariam e reavaliariam seus conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que lançariam sempre novas hipóteses a serem confirmadas, em um processo jamais completamente finalizado ou definido. Assim, se aprendemos fazendo perguntas à vida, repensando e reformulando continuamente nossa teoria de mundo, lemos, fazendo perguntas ao texto escrito: “Qualquer definição de leitura deve reconhecer a maneira seletiva como lemos todos os tipos de texto, não nos esforçando mecanicamente para extrair toda a informação que o autor ou o impressor nos fornece, mas procuramos, deliberadamente, somente a informação da qual precisamos, como se procurássemos um caminho entre dois lugares em um mapa.”¹³

A feição que Smith confere à leitura, em amplo sentido, relacionada aos processos de compreensão do mundo, no constante teste de hipóteses e no contínuo lançamento de perguntas, faz desse percurso “entre dois lugares de um mapa”, no qual estamos sempre “conduzindo experimentos enquanto lemos,”¹⁴ algo muito próximo da desterritorialização levyniana. Na verdade, a leitura é um encaminhamento para fora de si e um retorno renovado a si mesmo, um percurso que torna a compreensão um estado virtual em constante atualização, algo que envolve nossa interação com o mundo e com a nossa vida. Assim, tanto

¹² SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 73.

¹³ Idem, p. 107.

¹⁴ Idem, p. 88.

a interação com o mundo pela formulação de hipóteses, quanto pela desterritorialização seriam processos que confirmariam a feição problemática, que é a própria vida e o próprio texto perante o sujeito. Se o texto é sempre uma espécie de desafio ao leitor, que, para encontrar significado, para estabelecer inferências e julgamentos, deve operar com um série de habilidades na condução de seus experimentos, o mundo da desterritorialização levyniana, “o mundo humano”, é um campo problemático, uma configuração dinâmica, um imenso hipertexto em constante metamorfose, atravessando as tensões, cinzento e um pouco investido em certas zonas, intensamente investido e luxuosamente detalhado em outras”.¹⁵

Na realidade, lemos textos da mesma maneira como vivemos e da mesma forma como sempre vivemos, desde os tempos do bloco de argila, desde os primórdios da compreensão humana. Por isso, uma perspectiva que não valorize as novas linguagens está, de alguma forma, testando hipóteses passadas e de alguma forma já resolvidas em momentos anteriores da existência humana.

Tradicionalmente, a leitura foi concebida como uma habilidade cujas condições fundamentais eram o isolamento e a concentração silenciosa do sujeito aprendiz. Fomos, nós das gerações anteriores, criados em uma concepção escolar na qual deveríamos nos afastar do mundo para aprender sobre assuntos quase sempre descontextualizados, além de sermos estimulados a lermos na solidão. Hoje, as correntes pedagógicas percebem que, longe das realizações práticas da vida, o saber perde sentido e que a leitura não é um comportamento de exclusão, mas uma inclusão do indivíduo nos inquietantes sentidos da própria vida conectados ao terceiro polo do espírito humano: o polo informático-mediático.

A era da informática globalizada parece comprovar as ideias interacionistas de aprendizagem e de leitura. Os leitores competentes de hoje não são criaturas forçadamente (des)acomodadas em bancos escolares, assim como não gostam do silêncio formal das bibliotecas tradicionais. Querem, pelo contrário, interagir, participar efetivamente do lido, produzir leituras e textos. Nesse caminho, a formação de alunos competentes em leitura e escrita passa, de forma inequívoca, pela instrumentalização

¹⁵ LÉVY, op. cit., p. 107.

dos professores nos mecanismos dessa nova tendência, bem mais adequada à vida do que as concepções pedagógicas tradicionais, repletas de rigores e de condutas preestabelecidas.

A reserva das correntes mais conservadoras contra a realidade virtual, cada vez mais, por força das novas tendências da realidade, cede espaço para uma concepção que busque um novo e real diálogo com as novas condições culturais da vida. Pierre Lévy é um dos teóricos que tenta evitar as visões que insistem em diabolizar o mundo virtual. O autor considera os novos processo de interação tecnológica uma forma de realização no que ele chama de “hipercórtex planetário”, do qual nos tornamos, de alguma forma, neurônios. Esse mundo, indefinido e, às vezes, caótico é em si um espaço de conflitos e de transformações constantes. O livro impresso de Gutenberg, depois de um século, começou a enfrentar a revolução da máquina a vapor, mas se adaptou magnificamente. Quando surgiu a fotografia, na metade do século 19, profetizou-se na Europa o fim da pintura; quando surgiu o rádio, o jornalismo impresso esteve fadado ao desaparecimento; quando surgiu a televisão, todas as artes ou canais de comunicação pareceram obsoletos; na era da composição eletrônica, o livro impresso é o objeto das questões. É absolutamente certo, porém, que, assim como a fotografia, o jornalismo impresso e o livro não se anulam mutuamente, simplesmente pelo fato de que a leitura, em sua essência, é o lugar do múltiplo e da diversidade. O que importa é a manutenção de práticas leitoras firmadas na multiplicidade de suportes hipertextuais a questionar a escola e suas grades curriculares pouco dialógicas. Para Ramal:

O hipertexto, como metáfora das transformações comunicacionais e subjetivas de nosso tempo, torna insustentável um modelo escolar que se mostra ineficiente, gerador de frustrações, obsoleto, excludente, massificador e reproduzidor de um sistema que já não existe mais em determinados aspectos. Talvez também por isso a escola comece a deixar de possuir a prerrogativa da formação, sendo suplantada por outras instâncias que ganham cada vez mais força. O mesmo ocorre com o professor – se continuar agindo apenas como um bom transmissor de conteúdos, será substituído por softwares interativos, com maior capacidade de memória, que passem as informações com imagens coloridas, músicas e vídeos divertidos.¹⁶

¹⁶ RAMAL, *Educação na cibercultura...*, p. 15.

Para que possamos viver nesse novo ambiente, pensamentos sistematizadores e orientações essencialmente disciplinatórias são, na verdade, limitadores do saber. Assim, é necessário, em lugar de isolar o sujeito, integrá-lo; ao invés de operar na estabilidade dos conceitos definitivos, relativizar sempre o pensamento em uma pesquisa constante, em um diálogo ininterrupto com o mundo, que se reconhece como um espaço desafiador.

A comunicação virtual é, nesse eterno andamento das coisas, a ferramenta essencial. Se, para Lévy, “jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidialogo, real ou imaginado”,¹⁷ é necessário que todo educador tenha competência para motivar o diálogo, a consciência da importância da interação entre sujeitos e textos, a capacidade de executar a mediação, na prática de seu trabalho, entre seus alunos e os múltiplos tipos de texto e seus múltiplos suportes.

Portanto, os novos tempos obrigam a escola tradicional a questionar suas grades curriculares rígidas e seu ensino ultrapassado, buscando mais do que a fixação de conteúdos estanques e não interativos. Para isso, é fundamental que se abram canais informatizados de expressão capazes de construir aprendizagens, nos quais a história possa ser lida e escrita dia a dia, não por um autor, mas por uma infinidade de vozes e olhares com força suficiente para superar os limites espaçotemporais e irradiar a polifônica arte da inclusão digital.

Referências

- LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

¹⁷ LÉVY, op. cit., p. 97.

Ler, compreender e interpretar textos literários na escola

Max Butlen

Uma certa confusão didática acompanha a recepção de pesquisas relativas à polissemia das palavras “compreender e interpretar”. Para alguns autores, significa “apreciar a sua maneira”; para outros, a palavra é empregada no sentido de apreciar “com a cultura geral que convém”. Às vezes, interpretar confunde-se com compreender... “a menos que compreender já não seja interpretar”!

Na França, o leitor de boa vontade inquieta-se a respeito dos novos programas de ensino primário (datados de 2002) e perturba-se, pensando que a hora é, doravante, da pedagogia da compreensão e debate a interpretação “desde os cinco anos”.¹ Tentativas de elucidação se impõem. Neste artigo, nós nos aventuramos a isso.

“Ler é compreender”, certamente, mas compreender o quê e como?

Lançando com sucesso a fórmula “Ler é compreender”, os programas franceses de 1985 fizeram balançar a aprendizagem da leitura no que concerne à formulação de hipóteses e sua verificação. Uma tal orientação abriu um *bulevar* para uma pedagogia da compreensão. Ela comportava, contudo, um risco, particularmente no ciclo das aprendizagens fundamentais da leitura:² o risco de que, na sequência de

¹ BOEN, *Horários e programas de ensino da escola primária*, n. 1, 14 fev. 2002.

² O “ciclo das aprendizagens fundamentais”, anteriormente chamado “ciclo 2”, acolhe na França os alunos de cinco a sete anos.

“interpretações discutíveis” das instruções oficiais, certos professores viessem a subestimar a importância do trabalho sobre o código por se preocuparem somente com a busca de elementos que pareçam fazer sentido. Um relatório da Inspeção Geral de Educação Nacional³ observou, desde 1995, quantos de tais perigos são reais, absolutamente como, de resto, a armadilha inversa (o fechamento no código).

Em todo caso, se ler é certamente compreender, resta saber qual é o objeto da atividade (o que compreender?) e quais são os procedimentos empregados na operação (como compreender?). Os pesquisadores têm se dedicado a preencher os vazios dos textos oficiais, distinguindo com uma precisão crescente as diferentes formas da compreensão. A obra *O domínio da língua na escola*⁴ e os *Programas e instruções* de 1995 retomam essa questão, do mesmo modo que diversas publicações do Observatório Nacional da Leitura.⁵

O que compreender? A competência literal é primeira?

A compreensão de um texto a ser lido não pode advir sem automa-
tização do reconhecimento de palavras. Em princípio, essa operação, dita de “baixo nível”, deve ser adquirida ao término do ciclo de aprendizagens fundamentais, seja porque a criança é capaz de reconhecer imediatamente as palavras que se lhe tornaram extremamente familiares, seja porque ela aprendeu a decifrá-las por identificação de seus componentes grafonéticos. Contudo, contrariamente a isso que podem dar a crer certas correntes do cognitivismo,⁶ o reconhecimento automático das palavras não seria suficiente para garantir o acesso à compreensão. A

³ Relatório da inspeção geral. *A aprendizagem da leitura na escola primária*, jan. 1995.

⁴ *O domínio da língua na escola*. Direção das escolas, Ministério de Educação Nacional, CNDP. Paris: Saber Livro, 1992.

⁵ Os textos de 2002 integram esses diferentes relatórios e vêm desenvolver as competências precisas não somente de compreensão, mas também de interpretação, muito particularmente graças à leitura de textos literários.

⁶ PERFETTI, 1985.

capacidade de decodificar não se associa, automaticamente,⁷ às performances no campo da compreensão. Esta última apela para as operações de “alto nível”. Mais além do reconhecimento das palavras, o aprendiz leitor deve aprender a manter as palavras lidas na memória; é preciso chegar a colocá-las em relação e a combinar as informações sucessivas, construindo uma rede (evolutiva) de significações. Esse conjunto de processos conduz à formação das primeiras representações mentais do conteúdo do texto a ser lido.⁸

Nesse processo, a compreensão literal à qual chega o leitor precede a compreensão fina, ou bem é legítimo pensar que a segunda aspiraria a acompanhar a primeira?

A compreensão fina é segunda?

As primeiras representações mentais dos textos não estão, de modo algum, fixadas. A compreensão literal associa-se a processos de compreensão mais elaborados; podemos também considerar que ela os desencadeia. As relações entre elementos invocados pela escrita aprofundam-se graças à aptidão do leitor em trabalhar as informações compreendidas literalmente, para disso extrair novidades por deduções, por inferências. Aprender a ler repousa sobre o desenvolvimento dessa capacidade inferencial que nomeamos “compreensão fina”. Trata-se de uma atividade de argumentação que aparece por ocasião de situações problemas de leitura. Os conflitos cognitivos que nascem permitem aclarar as representações e verificar as tomadas de índices. Cada aluno ganha ao treinar-se em efetuar determinações nos quadros espaço-temporais das narrações, em iniciar-se nos sofismas dos sistemas anafóricos, em apreciar as funções e os usos dos conectores, em distinguir e pôr em distância as situações enunciativas.

⁷ A pesquisa colocou em evidência que não é suficiente ser bom decodificador para tornar-se bom entendedor. Não há, assim, correlação sistemática entre a decodificação e a compreensão.

⁸ RÉMOND, Martine em Aprender a compreender o escrito. Psicolingüística e metacognição, em colaboração com François Quet. *Repères*, n. 19, coord. por Francis Grossmann e Catherine Tauveron.

Em direção a uma pedagogia da compreensão

O ensino da compreensão concede uma importância central à elaboração de conhecimentos relativos aos esforços que são esperados de cada um na apropriação do sentido dos textos. Esses conhecimentos (ditos “metacognitivos”) declinam-se em conhecimentos declarativos,⁹ procedimentais,¹⁰ condicionais.¹¹ O aprendiz leitor pode e deve aprender a planificar sua leitura e a avaliar sua compreensão para melhorá-la. Para autorizar a conquista desse conjunto de conhecimentos e de estratégias, a pedagogia da compreensão aposta largamente no compartilhar de saberes, na confrontação dos resultados e na explicitação (individual ou coletiva) das representações dos leitores.

Em direção a um questionamento de hierarquias

Nas práticas de classes, a planificação institucional dessas atividades sobre o conjunto da escolaridade parece ter conduzido os atores do sistema educativo a partilhar as tarefas. Qual é a repartição que parece dominante?

Os professores do maternal, no ciclo das aprendizagens primeiras¹² (ciclo 1), centram-se na conquista da língua oral, no desenvolvimento da consciência fonológica, e organizam uma entrada na cultura da escrita. No ciclo 2, trabalha-se muito a compreensão literal, ao passo que no

⁹ O aluno aprende a dizer o que lhe falta para ler um texto: utilizar com vantagem a pontuação, saber segmentar uma escrita em unidades significativas; pouco a pouco ele explicita suas estratégias. Cf. RÉMOND, Martine. Op. cit.

¹⁰ Ele sabe como fazer para ler, por exemplo, sabe como referenciar uma ideia principal, como continuar as evoluções dos personagens e distingui-los.

¹¹ O leitor sabe por que e quando fazer ou não fazer certas operações. Por exemplo: voltar atrás, reformular, ir adiante para contornar provisoriamente um nó do texto, um obstáculo cognitivo.

¹² Na França, o ciclo das aprendizagens primeiras (ciclo 1) acolhe crianças na escola maternal a partir de dois anos, até sua entrada no ciclo das aprendizagens fundamentais (ciclo 2).

ciclo dos aprofundamentos¹³ (ciclo 3), o acento está claramente colocado na conquista da compreensão fina. Desde logo, as avaliações nacionais revelam que ela representa evidentemente problema. Da quinta à oitava série e, sobretudo, no segundo grau, prendemo-nos à interpretação dos textos literários pela via da explicação depois do comentário. Tudo acontece, pois, como se a compreensão fina representasse um excesso da compreensão literal e como se só se pudesse abordar a interpretação após uma longa iniciação às operações de compreensão, de baixo nível, e, em seguida, de alto nível.

Yves Reuter revela que, “quanto mais elevada a idade das crianças, mais nobre é a rede escolar, mais nos aproximamos do mundo da apropriação estética dos textos (literários)”.¹⁴ Ele volta a questionar essas hierarquias que se traduzem pela oposição compreensão/interpretação¹⁵ e pelo sistema que subentende a série antinômica da qual derivam e se estruturam os pares repetição/revelação, literal/literário, recepção/construção, paráfrase/comentário, leitor/letrado. Contesta, assim, a progressão didática clássica, avançando na ideia de que “compreensão e interpretação estão operando em toda leitura de todo texto”.¹⁶ Catherine Tauveron¹⁷ e a equipe do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica exploram decididamente essa via, principalmente colocando a leitura literária “na junção do cognitivo e do cultural”, e isso desde o ciclo 1. Esses avanços teóricos, na França e no estrangeiro, pesaram manifestadamente sobre a escrita dos primeiros programas para a escola,¹⁸ que, e

¹³ O ciclo dos aprofundamentos (ciclo 3) acolhe os alunos da segunda série até o fim da quarta série.

¹⁴ REUTER, Yves. A leitura literária, elementos de definição. In: DUFAYS, J. L. et al. *Para uma leitura literária 2*. Duculot, Bruxelles: De Boeck, 1996. Ver também a revista do INRP, *Repères*, n. 13, Leitura e escritas literárias na escola, 1996.

¹⁵ Uma estando concebida como a aptidão de fazer inferências simples e a outra estando colocada como o grau último e superior da compreensão. Ver a esse respeito a contribuição de Daunay.

¹⁶ REUTER, Yves, em *Compreender e interpretar a literatura na escola*, p. 70, INRP, 2001.

¹⁷ TAUVERON, Catherine. *Ler a literatura na escola* (2002). Essa pesquisa apoia-se, igualmente, em trabalhos já antigos sobre estética da recepção, sobre teorias da literatura (Jass, Iser...) e sobre duas tradições de pesquisa: uma que remete à corrente hermenêutica (Paul Ricoeur) e outra, aos trabalhos de semióticos (Umberto Eco, Roland Barthes).

¹⁸ Março 2002.

isso é uma novidade, põem ênfase na necessidade de convidar os alunos a participar, muito cedo, dos “debates interpretativos”.

Mas o que interpretar?

Umberto Eco alfineta a mania humana que consiste em dar uma significação ao menor detalhe. Para ele, é impossível não interpretar, tanto na vida cotidiana quanto no curso das leituras. Se o esforço de compreensão nos permite saber o que dizem os textos, a atitude interpretativa conduz-nos a questionar o escrito mais além do que anuncia numa primeira leitura, para elucidar o que tenta nos dizer por outro lado ou “a mais”. A interpretação constrói-se com base em índices que o leitor coleta no momento em que se informa sobre o sentido global¹⁹ da obra que ele procura desvendar.

A interpretação é especulativa, o leitor é colocado sob uma hipótese de leitura, sob uma maneira de compreender os símbolos, sob um modo de encarar as relações entre os personagens e de dar sentido a uma história. Para fazer isso, ele se empenha em mobilizar sua sensibilidade, seus conhecimentos, sua experiência, sua cultura. Ele acaba se posicionando em face dos textos. Interpretar é construir um ponto de vista a partir das questões que propõe toda obra a cada um de seus leitores. Desse modo, uma vez que a compreensão apela para as reformulações individuais ou coletivas de interpretação, é propício a provocar discursos argumentativos.

Entre os escritos literários, os textos que exaltam a literatura juvenil interrogam particularmente seus receptores. De quais gêneros em questão pode tratar-se? Evoquemos alguns exemplos célebres.

¹⁹ JOUVE, Vincent. *Compreender e interpretar a literatura na escola e além dela*.

Exemplos de questionamentos interpretativos

Se “Todos os lobos não são do mesmo tipo”²⁰ e se os mais perigosos são frequentemente “os mais doces”, sobre quais tipos de perigos o famoso lobo que devora a avó e a netinha alerta a juventude tentada pela transgressão? Um simples sedutor, um abusador perverso, um violador, um pedófilo, um ladrão, um gângster, um monstro, um assassino, um nazista?²¹ Em *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, o que representam o carneiro, a serpente, a rosa, o planeta do pequeno príncipe e aquele do iluminador de lâmpadas? Em *Where the wild things are*? (traduzido na França como *Max e os maximonstros*), o que é esse país dos maximonstros, onde Max se conduz de maneira espantosa com as terríveis criaturas? A que essas últimas se referem? Por que todos esses macacos na criação de Antony Browne?²²

Os efeitos e o charme da leitura literária repousam muito certamente, em boa parte, numa certa indeterminação, nos mistérios do texto, na espessura e na riqueza de símbolos, na abertura dos possíveis às nossas fantasias. Assim, todas as questões não exigem de nenhuma maneira respostas absolutas e imediatas. Inversamente, os jovens leitores não esperam, de maneira alguma, que os professores os interroguem e os levem a tentar respondê-las... Acontece, com frequência, que eles desejam discutir isso com aqueles, adultos ou crianças, com os quais partilham a leitura desses textos. Enquanto eles expõem sua maneira de ler, o professor constata que, frequentemente, os problemas de compreensão encontrados se resolvem ao mesmo tempo em que se resolve o problema de interpretação. A interpretação guia e alimenta a compreensão, aclara certos pontos que não tinham sido compreendidos ou que permaneciam misteriosos. Os dois processos estão em interação dialética; encadeiam-se e confortam-se absolutamente como se articulam e se confortam compreensão literal e compreensão fina.

²⁰ PERRAULT, Charles. *Chapeuzinho Vermelho*.

²¹ Ver desse ponto de vista, entre outros, os desenhos animados de Tex Avery.

²² *Voices in the park*, 1998, traduzido na França em 1999 como *Uma história a quatro vozes*.

O andamento interpretativo leva a explorar e a explicitar os potenciais de significação das obras.²³ Esses são, muitas vezes, múltiplos. Em *Where the wild things are?*, os monstros companheiros provisórios de Max representam uma caricatura dos mais agitados de seus camaradas? Concretizam simplesmente a cólera e os maus pensamentos passageiros e vingativos de uma criança resmungona, suas impulsões efêmeras, em suma? Revelam suas obsessões e pesadelos recorrentes? Quais? Mais além, nessa colocação de imagens, alguns adultos quererão perceber uma confirmação e uma ilustração de teses psicanalíticas sobre a “perversidade polimorfa” da infância.

Entre todas as interpretações consideradas, acontece frequentemente de não ser possível escolher. Essa “indecisão” reforça o prazer de ler. Assim, podemos ver na interpretação uma espécie de “metaleitura controlada pelos conhecimentos”.

O papel do professor no processo interpretativo

Em face das interrogações dos alunos, os professores devem evitar apressar-se a responder no lugar dos jovens leitores. Se “todas as interpretações não se equivalem, deve-se poder falar e discutir todas elas”²⁴ no seio de comunidades de leitores. Daí o interesse e a importância dos momentos de debates, de confrontações e de interpretações. Compete aos professores favorecer o andamento dos alunos em seus percursos interpretativos, mas, nos momentos oportunos, é de sua responsabilidade escorar a emergência das representações pela confrontação, pela negociação interpessoal e, também, por um questionamento de um novo tipo, pontuado com precisão sobre os tropeços dos textos, as ambiguidades, os setores de indeterminação, as dificuldades de compreensão e de interpretação. Essa não é a única via para favorecer a interpretação, que pode também advir graças à utilização de outros procedimentos e de técnicas favoráveis à expressão (encenação, mímica, marionetes...).

²³ A fórmula é de Iser.

²⁴ TAUVERON, Grossman. *Repères*, n. 19, p. 163.

Dessa forma, ensinar o literário é, certamente, ensinar a interpretar. A empreitada é, no entanto, delicada! Os recifes são numerosos. Uma primeira deriva seria confundir os programas e as atividades da escola com aqueles e aquelas das aulas de letras do segundo grau. Outras tentações ameaçam o processo: só aceitar uma interpretação (por exemplo, aquela suposta pelo autor), impor a sua ou, ainda, ao contrário, valorizar sistematicamente a proliferação de interpretações sem retorno à leitura e sem apoio sobre a realidade obstinada do texto. O professor, em último lugar, é quem garante não apenas os “direitos do leitor”, mas também os “direitos do texto”. Espera-se dele que, em situação de oposição entre uma interpretação e um texto, ajude a cercar o que é aceitável e ajude a reorientar o que não pode sê-lo. Cabe-lhe apelar *aos limites da interpretação*, acolhendo, com empatia, as tentativas dos alunos, favorecendo os posicionamentos. Cabe-lhe, enfim, alimentar os leitores de referências culturais numa rede de leituras, de experiências, de *souvenirs*, de conhecimentos. Como, por exemplo, perceber e apreciar as riquezas do álbum *Otto: autobiografia de um urso de pelúcia*²⁵ sem um mínimo de referências históricas sobre a Segunda Guerra Mundial, o nazismo, o racismo nos Estados Unidos...? Como se alegrar com as variações de David Wiesner (*The three pigs*)²⁶ se não conhecemos a matriz e as diversas versões dos *Três porquinhos*. Como apreciar todas as delicadezas dos cisnes de Morpurgo se ignoramos completamente os grandes mitos fundadores e os pares arquetipos da literatura?

Desse ponto de vista, o passo que consiste em apresentar os textos em rede²⁷ torna-se determinante. Os leitores em rede podem estar centrados sobre um personagem, um motivo, as obras de um autor, um texto-fonte e seus derivados (adaptações, transposições, imitações, desvios), uma técnica de escrita. Um tal passo de apresentação das obras contribui para construir uma cultura literária precisamente porque todo texto literário atua sobre um já dito, sobre um intertexto, sobre referên-

²⁵ *Otto*: autobiografia de um urso de pelúcia. Tomi Ungerer, École des Loisirs.

²⁶ WIESNER, David. *The three pigs*. (Houghton Mifflin Company). Boston, USA, 2001.

²⁷ Na condição de que as obras escolhidas sejam reagrupadas em função de verdadeiros problemas de compreensão e de interpretação e que a rede facilite a resolução de problemas. Alguns preferem falar de constelações de textos.

cias e alusões, sobre conveniências na ignorância das quais o processo de compreensão está bloqueado.

Quais os textos para formar um leitor de literatura?

A literatura não deixou jamais de ser apresentada na escola primária, mas o pleno reconhecimento da formação de um leitor literário, a partir da literatura juvenil, só interveio tardiamente. É frequentemente na apreensão das diferenças de linguagem, das técnicas, das estruturas que a obra de ficção tem sido distinguida como uma fonte de formação cultural e literária. Nesse espírito, uma importância maior é dada ao ensino de uma literatura que solicita fortemente a participação do leitor na construção do sentido.

Como caracterizar mais os textos literários?

O texto literário cultiva a “ilusão referencial”, trabalha sobre identificações, visa à adesão dos leitores e seu investimento emocional, intelectual, estético, oferecendo uma representação escrita e ficcional de um universo que pode confortar as posições de uns, ou, ao contrário, questiona os sistemas de valores, os julgamentos estéticos, morais, éticos. Ao mesmo tempo em que investe na adesão e no prazer imediato, o texto literário aposta na distância e no prazer diferenciado; resiste, oferece resistência às tentativas de apropriação do leitor. De um lado, é “reticente, quer dizer, crivado de lacunas; de outro, ele prolifera, obrigando seu leitor a fazer uma filtragem drástica para selecionar a informação pertinente. A cooperação do leitor exige, pois, um duplo trabalho de expansão e de filtragem”. Tal é a definição dada em primeira instância por Maingueneau. Ainda aqui, Catherine Tauveron e sua equipe cavaram essa pista de pesquisa, distinguindo os textos literários “reticentes”, que, pelos seus silêncios, apresentam deliberadamente problemas de compreensão, e os textos “proliferantes”, que desencadeiam questões de interpretação. Está bem entendido que a qualidade literária

do texto resulta, em muito, da presença das duas propriedades. O texto literário pede e supõe, pois, um leitor ativo, atento ao texto, inteligente, imaginativo, sensível, criativo, racional, um leitor parceiro dos autores e cooperando com os coletores, para se dedicar voluntariamente a um jogo de reconhecimentos e de convivências.

A leitura literária assim concebida repousa no engajamento individual dos pactos de leitura, no interesse e no prazer de compartilhar com os pares e mediadores adultos. Do ângulo de concepções modernas de interpretação e da compreensão, o verbo “ler” encontra, assim, mais do que nunca, certos sentidos latinos: ler é escolher, é eleger. Eleger os textos tão bem como as representações desses textos, tal é, segundo nossa opinião, o poder a ser conquistado pelo jovem leitor de literatura.

No começo, a leitura

Regina Zilberman

Um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil deve ter sido o *Tesouro dos meninos*, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha.¹ Na mesma linha, a Impressão Régia publicou *Leitura para meninos*, “coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural”.² A primeira edição data de 1818, sendo organizador do livro José Saturnino da Costa Pereira.

Alfredo do Vale Cabral registra reedições de *Leitura para meninos* em 1821,³ 1822 e 1824, fato raro, pois a Impressão Régia dificilmente reimprimia obras de seu catálogo. A novidade talvez se deva à circunstância de que *Leitura para meninos* encontrou seu público entre as crianças que aprendiam a ler, assimilavam padrões morais e estudavam os conteúdos de disciplinas curriculares, como geografia, cronologia, história de Portugal e história natural.

A imposição paulatina desse novo público pode ser percebida em outros pontos. A *Notícia do catálogo de livros*, de 1811, anuncia o estoque de Manuel Antônio da Silva que vendia livros destinados ao

¹ SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Cultura e sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1978. Em 1836, o livro foi reeditado pela Tipografia Pillet Ainé; composta originalmente por Pedro Blanchard, chamou-se nesse ano *Tesouro dos meninos*. Obra clássica dividida em três partes: moral, virtude, civilidade, “vertida em português e oferecida à mocidade estudiosa, por Mateus José da Rocha”. RAMOS, Vitor. *A edição portuguesa em França (1800-1850)*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.

² CABRAL, Alfredo do Vale. *Anais da Imprensa Nacional do Rio de Janeiro de 1808 a 1822*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1881.

³ A edição de 1821 apresenta ligeira diferença no título: denomina-se *Leituras para os meninos*, “contendo um silabário completo, uma coleção de agradáveis historietas próprias à primeira idade e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural ao alcance dos meninos”.

ensino de retórica e gramática: *Alfabeto para instrução da mocidade*, *Arte poética de Horácio*, por Cândido Lusitano; *Coleção de cartas para meninos*, *Compêndio de retórica*, *Elementos de sintaxe*, *Gramática latina*, *Gramática portuguesa*, *Instrução da retórica*, *Instrução literária*, *Retórica*, de Gilbert; *Retórica*, de Quintiliano.⁴ O *Catálogo de obras que se vendem na loja de Paulo Martim* oferece *Leituras juvenis e morais*, voltado provavelmente à formação dos jovens.⁵

Ofertas como essas aparentemente não bastavam, ainda que, por essa época, e mesmo depois da independência, a escolarização das crianças não fosse obrigatória, nem o ensino disseminado entre a população. Mesmo assim, o mercado parecia insatisfatoriamente provido, razão por que, durante o século XIX, proliferaram queixas, denunciando o estado deficitário da educação da infância e a ausência de livros didáticos apropriados. Gonçalves Dias, por exemplo, após sua visita às províncias do Nordeste, revelou ao imperador, em 1862, que “um dos defeitos é a falta de compêndios: no interior porque os não há, nas capitais porque não há escolha, ou foi mal feita; porque a escola não é suprida, e os pais relutam em dar os livros exigidos, ou repugnam aos mestres os admitidos pelas autoridades”.⁶

A obrigatoriedade da educação ficou estabelecida depois de 1870, com a reforma do ensino proposta pelo imperador. A República confirmou a medida, e a nova situação provocou uma explosão no mercado, com reflexos da produção. As obras didáticas passaram a ocupar considerável fatia do comércio de livros, podendo-se registrar sumariamente, como evidências da mudança, os principais títulos publicados entre 1890 e 1910: Felisberto de Carvalho: *Livro de leitura* (1892); Júlio Silva: *Aprende a língua vernácula* (1893); Felisberto de Carvalho: *Exercício de estilo e redação*; *Gramática* (1894); Carlos de Laet e Fausto Barreto: *Antologia nacional*; Felisberto de Carvalho: *Livro de leitura* (1895); Felisberto de Carvalho: *Seleção de autores modernos*; *Exercícios de*

⁴ SILVA, Manuel Antônio da. *Notícia do catálogo de livros*. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1811.

⁵ *Catálogo de obras que se vendem na loja de Paulo Martim*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, [1822].

⁶ MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias*. (Subsídios para a história da educação no Brasil). 1835-1889. São Paulo: Nacional, 1939. 3 v.

língua portuguesa (1896); João Ribeiro: *Livro de exercício*; Arnaldo Barreto: *Primeiras leituras*; Francisco Viana: *Leituras infantis* (1 a 3); João Kopke: *Leituras morais e instrutivas* (1908); Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari: *Livro de leitura* (1909); João Kopke: *Leituras morais e instrutivas*; Olavo Bilac e Manuel Bonfim: *Através do Brasil*; Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari: *Livro de leitura* (1910); Olavo Bilac e Manuel Bonfim: *Livro de composição*; João Kopke: *Leituras morais e instrutivas*; Ramon Puiggari e Arnaldo Barreto: *Livro de leitura* (1911).

Os “livros de leitura” são majoritários, acompanhados pelas “seletas” ou “antologias”, que coletam o melhor da literatura em língua portuguesa, aqueles destinados às séries iniciais; essas, aos últimos anos da escola. Entre os dois pontos, transcorria a vida escolar do estudante brasileiro nos primeiros anos da República. Pode-se, pois, rastrear as concepções vigentes de leitura e ensino de literatura examinando as ideias contidas nesse material didático, bem como na reação registrada pelos leitores, alunos que aprenderam a ler com eles e expressaram os efeitos do processo pedagógico.

Abílio César Borges foi o mais célebre autor de livros didáticos do período imperial. Graças a *O Ateneu*, escrito por Raul Pompéia, em 1888, mesclam-se as duas figuras, a do pedagogo e a do próprio imperador, sintetizadas na personagem Aristarco Argolo de Ramos, o diretor da escola onde estuda Sérgio, o protagonista da obra. Seus livros começaram a ser produzidos na década de 1960, quando ainda lecionava na Bahia, mas sua influência estendeu-se até o final do século, ultrapassando o ano em que Pompéia lançou seu romance: em 1890, a nova edição do *Terceiro livro de leitura* aparece com adaptações à nova situação política do país.⁷

⁷ Escreve Abílio no prólogo da edição de 1890: “Tendo-se esgotada a sexagésima-quarta edição deste livro, justamente quando foi proclamada a República dos Estados Unidos do Brasil, tratei logo de reformá-lo para a presente edição, pondo-o em harmonia com a nova organização social, e tornando-o ao mesmo tempo mais interessante e mais apropriado ao ensino da geração, que desponta, e portanto mais útil.” BORGES, Abílio César. *Terceiro livro de leitura* para uso das escolas brasileiras. ed. ref. e melhor. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1890]. As demais citações provêm dessa edição. (grifos do autor)

Na “Introdução” à primeira edição do *Terceiro livro de leitura*, Abílio expõe sua concepção de leitura: “Em minha opinião, nos primeiros tempos da escola não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ser ainda acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis, ou mesmo dos sete anos de idade.”

Colocada no começo da aprendizagem escolar, a leitura é matéria da primeira lição do livro, dirigido aos “caros meninos” e dedicado às “regras para se ler bem”: “Agora que com algum embaraço podeis já ler palavras, proposições e até páginas inteiras, pelo que fostes julgados dignos de passar a este livro, necessário é saberdes quais os preceitos da boa leitura, a fim de, praticando-os, merecerdes a qualificação de bons leitores.”

A “boa leitura” e “ler bem” consistem em ler em voz alta:

A boa leitura, meus amiguinhos, não consiste em ser feita de carreira, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo muitas vezes palavras que devem ser lidas separadamente, e separando outras, que convém ditas juntamente.

Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz, e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais da pontuação [...].

A exposição prossegue enfatizando a natureza oral da leitura e atribuindo aos modos de dizer o texto as diferenças entre os gêneros literários:

O tom da voz e a expressão de quem lê devem ser conformes com o assunto da leitura; de tal sorte que, ouvindo-se ler, ainda à distância de se não poderem distinguir as palavras, conheça-se pela só modulação da voz, se versa a leitura sobre assunto alegre ou triste, se exprime coragem ou receio, se repreensão, louvor.

[...]

Também da leitura da prosa difere muito a da poesia; porquanto, além das regras que acabo de dar-vos, deve-se fazer no fim de cada verso uma pequena pausa; e, além disto, o tom da voz toma uma expressão característica, de sorte que conhece logo o ouvinte ser verso, e não prosa, o que se está lendo.

Finalmente, meus meninos, tanto na leitura da prosa, quanto na do verso, é essencial que sejam as palavras pronunciadas com muita clareza, elevando-se, abaixando-se, apressando-se, moderando-se, adoçando-se, em uma palavra, afinando-se a voz, conforme pedir o sentido do que se lê.

Mas o melhor meio para se aprender a ler bem é ouvir atentamente a leitura do mestre, ou de qualquer bom leitor, e repeti-la, procurando imitá-los.

A leitura em voz alta, com o fito de melhor dizer o texto, qualidade apreendida por imitação de “bons leitores”, é também estimulada em *Vários estilos*, coletânea de Arnaldo de Oliveira Barreto, que abre com a crônica de Maria Amália Vaz de Carvalho sobre “O saber ler”:

É realmente espantoso que, havendo professores para todas as ciências e para todas as artes, [...] ninguém se lembrasse ainda de instituir um curso para os discípulos aprenderem a ler bem e a falar bem.

[...]

Para ler bem, para dar a cor, o relevo, a vida, à obra do escritor; para ter, na voz e na expressão, a nota patética, o chiste, a vibração irônica, maliciosa, indignada; a doçura, a comoção, a tristeza, a alegria, o riso e as lágrimas – é preciso compreender, é preciso sentir, é preciso ser artista!

Isto não é somente um dom espontâneo; isto é o resultado de uma educação aprimorada e cuidadosa.

Nem todos a podem ter, talvez; mais muitos do que podiam não a têm, e por isso não hesitamos em recomendá-la como um dos elementos importantes de uma boa educação.⁸

A crônica da portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho inicia uma seleta que se destina a estudantes de séries avançadas, não mais os meninos com quem dialogava Abílio César Borges. A leitura a que ela se refere significa, nesse momento, passagem para a literatura. Talvez por essa razão, abra uma coletânea que exhibe “vários estilos”, exemplificados, conforme a seleção de Arnaldo de Oliveira Barreto,⁹ por “As

⁸ BARRETO, Arnaldo de Oliveira (Org.). *Vários estilos*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s. d.].

⁹ Arnaldo Barreto lecionou na Escola Caetano de Campos, de São Paulo, sendo Raul Pompéia o escritor Jorge Americano, que lá estudou: “Ao fim do recreio seu Arnaldo (Arnaldo Barreto) vinha ao patamar da escada, com uma sineta na mão. Meninos corriam a ele, pedindo para deixá-los bater a sineta. Seu Arnaldo a entregava a um deles. Primeira badalada, parar onde estivesse. Segunda, tomar lugar na fila, junto à professora. Terceira, marchar, para voltar às aulas.” In: AMERICANO, Jorge. *São Paulo naquele tempo*. (1895-1915). São Paulo: Saraiva, 1957.

três formigas”, “A mata”, “A árvore” e “O culto da forma”, de Alberto de Oliveira; “Firmo, o vaqueiro”, de Coelho Neto; “O sertanejo”, de Euclides da Cunha; “O evangelho das selvas”, de Fagundes Varela; “Y-Juca-Pirama”, de Gonçalves Dias; “A justa”, “Cecília e Peri” e “Sonhos d’ouro”, de José de Alencar; “A mosca azul”, “A agulha e a linha” e “Brás Cubas”, de Machado de Assis; “Pelo Brasil”, “O caçador de esmeraldas” e “Dom Quixote”, de Olavo Bilac; “A natureza”, de Raimundo Correia; “Última corrida de touros em Salvaterra”, de Rebelo da Silva; “As procelárias”, de Teófilo Dias; “Fugindo do cativoiro” e “O pequenino morto”, de Vicente de Carvalho, entre outros.

A série de livros didáticos de João Kopke, produzida no início do século, exemplifica também esse pensamento, segundo o qual se começa pelo livro de leitura, encarregado de ajudar a memorizar a linguagem oral elevada, e desemboca-se no conhecimento da literatura, representada por textos modelares de escritores brasileiros. No *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas*, escreve o professor:

Assim, também, de outro lado, o livro de leitura que, no plano de ensino do autor, é a base de ação – o tronco, em que se enxertam todos os outros exercícios destinados ao manejo correto, pronto e eficaz da língua – o centro, enfim, de integração, em torno do qual, como de um núcleo, se vem dispor e relacionar todo o conjunto do idioma, o livro de leitura, que servindo, por assim dizer, de cenário aos elementos novos, que vão entrando em papel diante da inteligência para eles voltada, facilita a sua impressão e retenção, possibilitando, portanto, o seu uso, visto pôr em jogo a memória sugestiva, que cria pensadores e sublima sábios, e proscreever a memória arbitrária, dote de dicionário ou de catálogo, que gera papagaios e, à força de tensão cerebral, multiplica esta moderna forma de idiotismo, a que o vezo eufônico da nossa sensibilidade latina batizou de erudição – o livro de leitura, enfim, que é parte de um todo, fica, pelas modificações feitas, relacionado com o “Curso sistemático da língua materna”, em que o autor atualmente trabalha com esperança de breve remate.¹⁰

No “Prefácio” ao *Quarto livro de leituras*, João Kopke anuncia novos objetivos, considerando a mudança do nível de escolarização dos alunos:

¹⁰ KOPKE, João. *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas para uso das escolas primárias*. 65. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924.

O presente volume, e os dois que, em breve, o hão de seguir, completando a série Rangel Pestana, incluem excertos, em prosa e verso, de autores brasileiros e portugueses.

[...]

Nos três volumes anteriores, o principal fito da compilação foi fornecer base para os exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário; do presente até ao último, é seu intento, ampliando ainda e sempre o vocabulário, inspirar, pela prática e pelo comércio contínuo com os bons modelos, o gosto literário, nos ensaios de composição sobre diversos gêneros, a que será solicitado o aluno.

Os autores aqui incluídos o foram somente nos trechos para os quais se presume que está aparelhado o espírito do aluno pela marcha do ensino anterior; e, nos livros subseqüentes, hão de eles, talvez, reaparecer com assunto mais elevado, de envolta com os que para esses mesmos livros foram especialmente reservados.¹¹

Estão incluídos na seleção de Kopke os seguintes escritores: Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Álvares de Azevedo, Américo Brasiliense (José Bonifácio de Andrada e Silva), Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Antônio Feliciano de Castilho, Araújo Porto Alegre, Bernardo Guimarães, Bocage, Camões, Casimiro de Abreu, Castelo Branco, Castro Alves, Curvo Semedo, Eça de Queirós, Evaristo da Veiga, Fagundes Varela, Gonçalves Crespo, Gonçalves Dias, Gregório de Matos, Guerra Junqueiro, João de Deus, João de Lemos, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Machado de Assis, Nicolau Tolentino, Pimentel Maldonado, Pinheiro Chagas, Ramalho Ortigão, Sousa Viterbo e o Visconde de Porto Seguro (Francisco Adolfo de Varnhagen).

Outra seleta no mesmo período sugere a predominância desse modelo, segundo o qual a leitura dos autores consagrados permite o aprimoramento do gosto literário, do que resulta o bom uso da língua, obtido graças à imitação dos escritores exemplares, os mesmos que foram lidas no começo desse processo circular. Eis o que A. Joviano apresenta como “Plano das lições”, datado de 2 de abril de 1923, que abre *Língua pátria*:

¹¹ KOPKE, João. *Quarto livro de leituras para uso das escolas primárias e secundárias*. 18. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924.

No período do ensino, em que o aluno já tenha hábito das formas corretas para se exprimir e falar das cousas que o rodeiam e interessam, começa o seu vocabulário a receber o primeiro contingente de expressões e vocábulos literários. Estes novos elementos, adquiridos já em parte nas primeiras recitações, serão supridos agora, diretamente, pelas composições dos melhores autores, em leitura, interpretação e cópia dos trechos em prosa e verso, devendo ser preferidos os que mais se prestem a uma assimilação pronta, de aplicação imediata.

[...]

O trabalho de assimilação das formas literárias pelo aluno se operará nas seguintes condições: a) imitando ele a leitura expressiva da professora; b) lendo por sua vez a interpretação do trecho literário; c) respondendo ao questionário que esclarece e confirma a interpretação feita; e, mais tarde, lendo o comentário e tomando parte na conversação; d) copiando o trecho literário, cuja ortografia e pontuação vão ser imitadas; e) lendo, aplicadas desde logo em frases e sentenças usuais, as expressões literárias que vão fazer parte do seu vocabulário; f) lendo em manuscrito e escrevendo o ditado da reprodução do texto original.

E logo que é introduzida na série de lições qualquer dessas composições literárias, os elementos que ela fornece são reproduzidos a todo momento em aplicações várias, orais e escritas, de tal modo recapituladas que se tornam uma aquisição completa para o aluno e tão familiares como as demais expressões de uso corrente na própria linguagem.¹²

A eficácia e a permanência desse modelo de ensino podem ser constatadas em depoimentos de escritores brasileiros educados no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, como Laudelino Freire, que conta a João do Rio:

As minhas primeiras leituras, na época em que estudava preparatórios (1890-1890), foram feitas em almanaques, seletas e pequenos manuais enciclopédicos, de que me resultaram os primeiros conhecimentos com os autores nacionais e portugueses mais em voga. Recordo-me do entusiasmo, ainda hoje conservado, com que lia e decorava as poesias de Castro Alves, Gonçalves Dias, Alvares de Azevedo, Fagundes Varela, Tobias Barreto, Casimiro de Abreu, Guerra Junqueiro, Tomás Ribeiro [...]¹³

¹² JOVIANO, A. *Língua Pátria*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Papelaria e Tipografia Oriente, 1923.

¹³ RIO, João do. *O momento literário*. Rio de Janeiro e Paris: Garnier [1908].

Mario Quintana, no interior do Rio Grande do Sul, também recorda seus tempos de leitor de seletas, como a de Alfredo Clemente Pinto, lançada em 1883 e ainda figura importante nas escolas do estado na primeira metade do século XX:

Esse Marquês de Maricá do compêndio de leitura dava-nos conselhos... compendiosos... – verdadeira chatice, aliás... como se não bastassem os conselhos de casa!

Felizmente para a turma, o resto não era nada disso, pois tratava-se da “Seleta em Prosa e Verso”, de Alfredo Clemente Pinto, um mundo... quero dizer, o mundo!

Logo ali, à primeira página, o bom Cristóvão Colombo equilibrava para nós o ovo famoso e, pelas tantas, vinha Nossa Senhora dar o famoso estalinho no coco duro daquele menino que um dia viria a ser o Padre Antônio Vieira.

Porém, em meio e alheio a tais miudezas, bradava o poeta Gonçalves de Magalhães:

“Waterloo! Waterloo! lição sublime!”

Só esta voz parece que ficou, porque era em verso, era a magia do ritmo... e continua ressoando pelos corredores mal iluminados da memória. (Em vão tenho procurado nos sebos um exemplar da Seleta...).

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia “adiante!”, aí do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma.¹⁴

José Lins do Rego transplanta a situação para sua ficção, fazendo a literatura tematizar sua circulação na escola:

Era um pedaço da Seleta clássica, que até me divertia. Lá vinha o Paquer rolando de cascata em cascata, do trecho de José de Alencar [...]. A “Queimada” de Castro Alves e o há dous mil anos te mandei grito das “Vozes da África” [...]. Esses trechos da Seleta clássica, de tão repetidos, já ficavam íntimos da minha memória.¹⁵

Com a Revolução de 30 e a criação do Ministério de Educação, encabeçado, primeiramente, por Francisco Campos e, depois, por Gustavo

¹⁴ QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. Porto Alegre: Garatuja, 1977.

¹⁵ REGO, José Lins do. *Doidinho*. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Capanema, deu-se nova regulamentação do ensino primário e secundário. Em junho de 1931, o ministro expediu os “programas do curso fundamental do ensino secundário”, fixando os objetivos e conteúdos para a matéria agora denominada “Português”.¹⁶ A meta principal dessa cadeira era “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária”.

Para chegar a esse fito, cabia ao professor, “desde o princípio do curso”, “tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo de que, além de visar a fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo”.

De novo, a leitura é colocada na base, desde que constitua leitura de “bons escritores”, a partir de que se organiza o estudo subsequente: “O conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas corretas fundar-se-á nos textos, cuidadosamente escolhidos, e pelo exame destes se notarão, pouco a pouco, os fatos gramaticais mais importantes, cujas leis jamais serão apresentadas *a priori*, mas derivadas naturalmente das observações feitas pelo próprio aluno.”

O conhecimento da literatura, “ensino propriamente literário”, vem mais tarde, tornando-se “preponderante na 5ª série”. O documento ministerial explicita com detalhes as técnicas de trabalho em sala de aula:

O ensino propriamente literário, subordinado ao da língua na 4ª série, tornar-se-á preponderante na 5ª série, expondo-se então as regras da composição literária e o estudo, ainda que sumário, das melhores obras de escritores nacionais e portugueses. Instruídos pela leitura dos textos, serão os alunos obrigados a tomar parte ativa na análise dos processos de cada autor, caracterizando-lhe a construção e o estilo, mencionando os conceitos e as passagens que mais os impressionaram, apontando as formas elegantes e vigentes ou as que, já arcaicas, não devem ser imitadas. Após o conhecimento fragmentário de uma obra, receberão sumária notícia das demais partes que a constituem, do plano a que obedece, do fim que se propõe, da individualidade do autor, corrente literária a que pertenceu e outras obras que produziu.

¹⁶ BRASIL. Ministério de Educação e Saúde Pública. *Organização do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931. As citações provêm deste texto.

A novidade é a indicação de que “é preferível começar pelas obras modernas”, com a seguinte justificativa:

Somente elas, por mais comunicativas, provocam emoções sinceras e despertam o prazer dos estudos desta natureza. Com o que se pretende é, antes de tudo, educar o gosto literário, quase todo o ensino, para ser atraente, tem de gravitar em torno do pensamento hodierno, em ambiente conhecido, convindo, portanto, a preferência pelas obras modernas e deixando-se a análise das obras clássicas para o momento em que o aluno, dotado de algum senso crítico, estiver apto a assimilar com real proveito os velhos exemplares da boa linguagem.

A história da literatura em língua portuguesa completa os estudos literários, culminando um processo que se dá por passos miúdos: “Finalmente incumbe ao professor fazer a sinopse histórica e a apreciação geral da literatura portuguesa e da brasileira, de sorte que, ao concluir o curso fundamental, tenha o estudante indicações seguras para poder consolidar por si as noções adquiridas na escola.”

Na sequência, o ministério discrimina os conteúdos de cada uma das séries. Cabia às duas primeiras séries proceder à

leitura de trechos de pensadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Reprodução oral do assunto lido.
Recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas.
Composição oral [...].

Na terceira série, ocorrem “a leitura de excertos de prosadores e poetas modernos”, a “explicação dos textos” e o “estudo metódico do vocabulário”; na quarta, “leitura e interpretação de trechos de prosadores e poetas dos dois últimos séculos”, junto com a “análise literária elementar”; na quinta, repete-se a “análise literária”, com ênfase nas obras modernas”, mas se acrescenta a literatura, de que se estudam “noções preliminares”; “sinopse da história literária” e “composição e estilo”.

Novas “Instruções pedagógicas para a execução do programa de Português”, dirigidas ao “curso ginásial do ensino secundário” foram editadas em 1942, assinadas, agora, por Gustavo Capanema.¹⁷ Mas os

¹⁷ Reproduzido em: CRUZ, José Marques da. *Seleto*. Português prático para a 1ª e 2ª série do curso secundário. São Paulo: Melhoramentos, 1944. Todas as citações provêm deste texto.

termos não variam muito, apenas são apresentados na forma de tópicos. Assim, explicando as “finalidades do estudo da língua portuguesa”, informava-se que “o programa de português do curso ginásial procura”:

- a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, de maneira que ele possa exprimir-se corretamente;
- b) comunicar-lhe o gosto da leitura dos bons escritores;
- c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser ingressar no segundo ciclo ou fazê-la por si, autodidaticamente;
- d) mostrar-lhe a origem românica da nossa língua e, portanto, a nossa integração na civilização ocidental, o que o ajudará a compreender melhor o papel do Brasil na comunhão americana e fora dela.

No capítulo dedicado à “estrutura do curso de português”, explica-se que as finalidades expostas seriam alcançadas “mediante um ensino pronunciadamente prático, que compreenderá três partes paralelas: gramática, leitura explicada e outros exercícios”, conforme a seguinte distribuição: “A leitura se fará em todo o curso; a matéria gramatical, com os respectivos exercícios, vai repartida, em cada séria, por três unidades, cada uma das quais se lecionará dentro de um trimestre; os trabalhos indicados no programa sob a denominação de ‘outros exercícios’ se distribuirão por todo o ano letivo pelo modo que o professor julgar mais conveniente.”

A leitura é matéria de um capítulo inteiro do projeto, pois cabe-lhe desempenhar o seguinte papel:

O professor se empenhará em obter o máximo proveito da leitura, não se esquecendo de que ela oferece, quando bem escolhida e orientada, um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência e concorrem para acentuar e elevar, no espírito dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. Na leitura, explicada minuciosamente de todos os pontos de vista educativos, é que os alunos encontrarão boa parte da base necessária à formação de sua personalidade integral, bem como aquelas generalidades fundamentais de onde eles poderão subir a estudos mais elevados de caráter especial.

De novo colocada na base do ensino, mas com tarefas mais complexas e exigências mais amplas, a leitura passa a confundir-se com ensino do português, de que resultam efeitos grandiosos, de cunho patriótico e preservacionista, diante das ameaças vindas de fora. São esses efeitos:

- “o amor da língua, o zelo dela traduzido no desejo de manejá-la bem e de protegê-la das forças dissolventes que estão continuamente a assaltá-la”;
- o respeito por “sua modalidade mais nobre – a língua literária”;
- “o reconhecimento da necessidade de preservá-la, como instrumento de união e como patrimônio sagrado da coletividade nacional, num país, como o nosso, de amplo território e aberto à imigração de estrangeiros das mais variadas procedências”.

O documento emanado do Ministério da Educação tinha, ainda, o cuidado de discriminar os tipos de livros a serem utilizados pelos alunos:

Deverão eles ter consigo os seguintes compêndios:

- a) livro de leitura, num volume para a primeira e segunda séries e noutro volume para a terceira e quarta;
- b) gramática, em um volume, para as quatro séries;
- c) dicionário portátil, em um volume, também para as quatro séries.

O “livro de leitura” era ainda objeto de uma especificação maior, detalhando-se não apenas seu conteúdo, mas, igualmente, suas finalidades a longo prazo:

O livro de leitura, nos seus dois volumes, deve conter – além das páginas que satisfazem, de um modo geral, à prescrição do programa para cada série – matéria de leitura orientada em dois sentidos: um, que interesse mais às meninas, e o outro, aos rapazes. Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras social de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem principalmente à educação dos alunos do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar e esses outros elementos, não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem.

Leitura e literatura integram-se ao programa de português, que toma sua feição definitiva. Ambas conduzem ao conhecimento da língua materna, que é simultaneamente *língua pátria* e *língua literária*. Por

isso, nos livros didáticos das décadas de 40 e 50 encontra-se o que é considerado o melhor da literatura nacional produzida até então, provavelmente a literatura moderna a que se referia o documento ministerial. Três livros publicados entre 1930 e 1950 exemplificam que *corpus* era esse, a quem competia consolidar o cânone da literatura brasileira e a natureza da língua literária do país.

Em *Idioma pátrio*, de Modesto de Abreu, estão selecionados textos de Afonso Arinos, Artur de Azevedo, Domingos Olímpio, Emílio de Menezes, Eduardo Prado, França Junior, Fagundes Varela, Gonçalves Dias, Inglês de Souza, João Ribeiro, Júlia Lopes de Almeida, José do Patrocínio, Júlio Ribeiro, Joaquim Nabuco, João Francisco Lisboa, Lindolfo Gomes, Luiz Murat, Luís Guimarães Júnior, Múcio Teixeira, Manuel Antônio de Almeida, Martins Pena, Paulo Barreto, Paula Ney, Quintino Bocaiúva, Raul Pederneiras, Raimundo Correia, Rui Barbosa, Sotero dos Reis, Tobias Barreto, Visconde de Taunay, Xavier Marques e Zalina Rolim.¹⁸

Nelson Costa, em *Leitura e exercício*, de 1945, em grande parte repete o elenco de autores, com a seguinte seleção de textos: “O rio”, de Afonso Arinos; “Anjo enfermo”, de Afonso Celso; “A casa da rua Abílio”, de Alberto de Oliveira; “Se eu morresse amanhã”, de Álvares de Azevedo; “A fazenda”, de Bernardo Guimarães; “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu; “Crepúsculo sertanejo”, de Castro Alves; “Paisagem”, de Coelho Neto; “Acrobata da dor”, de Cruz e Sousa; “Carta a um afilhado”, de Eduardo Prado; “O estouro da boiada”, de Euclides da Cunha; “O canto dos sabiás”, de Fagundes Varela; “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias; “A queimada”, de Graça Aranha; “Meu pai”, de Humberto de Campos; “A mentira”, de João Ribeiro; “Contraste”, de Joaquim Manuel de Macedo; “O minuano”, de Júlia Lopes de Almeida; “A terra natal”, de Laurindo Rabelo; “A pororoca”, de Luís Guimarães Júnior; “Uma boa ação”, de Machado de Assis; “*Benedicte!*”, de Olavo Bilac; “De volta na terra”, de Paulo Setúbal; “A chegada”, de Raimundo Correia; “Os colegas”, de Raul Pompéia; “A um adolescente”, de Ronald de Carvalho; “Marinha”, de Rui Barbosa; “Pressentimento”, de Tobias

¹⁸ ABREU, Modesto de. *Idioma pátrio*. São Paulo: Nacional, 1939.

Barreto; “O orgulho da águia”, de Vicente de Carvalho, e “Meio-dia”, de Visconde de Taunay.¹⁹

Esse mesmo grupo de autores e obras está presente ainda em *Seleção infantil*, de Orlando e Lígia Mendes de Moraes, de 1951: “O sertão bruto”, de Afonso Arinos; “Anjo enfermo”, de Afonso Celso; “Os livros”, de Antônio Vieira; “A pororoca”, de Araripe Junior; “Saudades”, de Casimiro de Abreu; “Nossa terra, nossa gente”, de Francisca Júlia; “A boiada”, de Humberto de Campos; “A espada encantada”, de Malba Tahan; “Amo minha pátria” e “O rio”, de Olavo Bilac; “Tarde sertaneja”, de Visconde de Taunay.²⁰

A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo do ensino mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da literatura em língua portuguesa, a partir da década de 30, fornecidos pela literatura brasileira, responsável em boa parte pela modernidade do programa.

Nem leitura, nem literatura, contudo, têm consistência suficiente para se apresentarem como disciplinas autônomas. No século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da retórica, ainda dominante na escola. Quando a leitura se tornou passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor, que vem depois.

Nesse sentido, é significativa a observação de Lourenço Filho no prefácio dirigido aos professores colocado no primeiro volume da série Pedrinho, destinada ao ensino primário: “Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer. O que mais

¹⁹ COSTA, Nelson. *Leitura e exercício*. 4. ed. melhor. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1945.

²⁰ MORAIS, Orlando; MORAIS, Lígia Mendes de. *Seleção infantil*. Rio de Janeiro: Aurora, 1951.

importa na fase de transição, a que este livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escrito.”²¹

Da década de 50 em diante, as modificações deveram-se às diferentes reformas de ensino implantadas na década de 60, como a Lei de Diretrizes e Bases, e na década de 70, que alteraram o desenho do ensino básico. Os livros didáticos, especialmente quando se constituiu a disciplina de Comunicação e Expressão, na década de 70, tiveram de responder às novas exigências, mas não mudaram duas concepções básicas:

a) a noção de que a leitura – não necessariamente em voz alta, mas sempre do texto literário – forma a base do ensino, concentrada nas disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua materna. É o que se vê, por exemplo, no livro de Carlos Emílio Faraco e Francisco M. de Moura, *Comunicação em língua portuguesa*, que divide os temas a estudar em unidades e, ao estruturá-las, toma “o texto [como] o ponto de partida para todas as atitudes”.²²

Este ponto de partida, a leitura, nem chega a ser expresso na proposta dos autores, tão óbvio lhes parece o fato. Tomando-o como deflagrador da unidade, estruturaram seu trabalho conforme o quadro abaixo, em que se verifica também a retomada da leitura em voz alta, numa espécie de síntese do trabalho pedagógico realizado pela escola brasileira até nossos dias:

TEXTO

Expressão Oral

- I. Vamos conversar sobre o texto.
- II. Agora, vamos treinar entonação.
- III. Discussão sobre o texto.

Expressão Escrita

- I. Vamos escrever sobre o texto.
- II. Vamos aumentar nosso vocabulário.
- III. Vamos pontuar.
- IV. Vamos nos expressar de outra forma.

²¹ LOURENÇO FILHO, M. B. *Pedrinho*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

²² FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. de. *Comunicação em língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1983.

GRAMÁTICA
COMUNICAÇÃO
DIVIRTA-SE
EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES
REDAÇÃO

b) a noção de que os textos lidos, tão importantes para a aprendizagem, são passagem para um outro estágio, superior, situado fora do livro didático. Por isso, os autores e excertos motivadores do trabalho didático proposto por Faraco e Moura provêm da literatura infantil, encontrando-se no volume dedicado à quinta série o seguinte material: “A astúcia do jabuti”, de Antonieta Dias de Moraes; “O esparadrapo”, de Carlos Drummond de Andrade; “Congresso de bruxos”, de Carlos Eduardo Novaes; “O emprego”, de Carlos Heitor Cony; “O assalto”, de Eliane Ganem; “O lenhador”, de Fernanda Lopes de Almeida; “Uma aventura”, de Francisco de Barros Júnior; “Tatipirum”, de Graciliano Ramos; “O viajante das nuvens”, Haroldo Bruno; “Tempestade”, Henriqueta Lisboa; “Uma campanha no céu”, Hernâni Donato; “Menino de asas”, Homero Homem; “Área interna”, de Leon Eliachar; “O vaivém”, de Lindolfo Gomes; “Aventuras de Xisto”, de Lúcia Machado de Almeida; “Emergência”, de Luís Fernando Veríssimo; “A língua do pê”, de Maria Cristina Porto; “O socorro”, de Millôr Fernandes; “As letras falantes”, de Orígenes Lessa; “Recado ao senhor 903”, de Rubem Braga; “Marcelo, marmelo, martelo”, de Ruth Rocha; “Choro, vela e cachaça”, de Stanislaw Ponte Preta; “O gato”, de Vinícius de Moraes, e “O menino maluquinho”, de Ziraldo.

É, entretanto, no primeiro volume da série *Para gostar de ler*, que reúne crônicas de escritores brasileiros da década de 70, que essa noção aparece de modo mais evidente. Na apresentação, dirigida ao “amigo estudante”, os autores garantem que “este livro não tem a intenção de ensinar coisa alguma a você. Nem gramática nem redação nem qualquer matéria incluída no programa da sua série”.²³ Pelo contrário, “nós só queremos convidar você a descobrir um mundo maravilhoso, dentro

²³ ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Para gostar de ler: crônicas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1981. As citações provêm dessa edição (grifo dos autores).

do mundo em que você vive. Este mundo é a leitura. Está à disposição de qualquer um, mas nem toda gente sabe que ele existe, e por isso não pode sentir o prazer que ele dá”.

Por isso, o livro pode ser aberto “em qualquer página”, dando acesso a uma crônica, gênero “que procura contar ou comentar histórias da vida de hoje”. Essas histórias do cotidiano poderiam ter acontecido “até com você mesmo”, só que “uma coisa é acontecer, outra coisa é escrever aquilo que aconteceu”. É quando se produz a diferença: “Então você notará, ao ler a narração do fato, como ele ganha um interesse especial, produzido pela escolha e pela arrumação das palavras. E aí começa a alegria da leitura, que vai longe. Ela nos faz conferir, pensar, entender melhor o que se passa dentro e fora da gente. Daí por diante a leitura ficará sendo um hábito, e esse hábito leva a novas descobertas. Uma curtição.”

Tornada hábito, a leitura entranha-se na vida do sujeito. Mas o texto que o “amigo estudante” tem em mãos não é *the real thing*, a se mostrar mais adiante: “As crônicas serão apenas um começo. Há um infinito de coisas deliciosas que só a leitura oferece, e que você irá encontrando sozinho, pela vida afora, na leitura dos bons livros.”

Os “bons livros” vêm depois, é o que dizem os cronistas Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga, que assinam a nota de abertura. Percorrido o longo caminho que leva dos “caros meninos”, de Abílio César Borges, ao “amigo estudante” de nossos melhores prosadores, chega-se, pelo visto, ao mesmo lugar: a leitura proposta no livro didático introduz, mas não basta para se justificar enquanto tal. Sem uma finalidade mais adiante que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino de leitura não se sustenta. Eis a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar.

Referências

- ABREU, Modesto de. *Idioma pátrio*. São Paulo: Nacional, 1939.
- AMERICANO, Jorge. *São Paulo naquele tempo*. (1895-1915). São Paulo: Saraiva, 1957.
- ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Para gostar de ler: crônicas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1981.

- BARRETO, Arnaldo de Oliveira (Org.). *Vários estilos*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s. d.]
- BORGES, Abílio César. *Terceiro livro de leitura* para uso das escolas brasileiras. Nova edição ref. e melhor. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1890].
- BRASIL. Ministério de Educação e Saúde Pública. *Organização do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.
- CABRAL, Alfredo do Vale. *Anais da Imprensa Nacional do Rio de Janeiro de 1808 a 1822*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1881.
- CATÁLOGO *de obras que se vendem na loja de Paulo Martim*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, [1822].
- COSTA, Nelson. *Leitura e exercício*. 4. ed. melhor. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1945.
- CRUZ, José Marques da. *Seleta*. Português prático para a 1ª e 2ª série do curso secundário. São Paulo: Melhoramentos, 1944.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. de. *Comunicação em língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1983.
- JOVIANO, A. *Língua pátria*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Papelaria e Tipografia Oriente, 1923.
- KOPKE, João. *Primeiro livro de leituras moraes e instructivas* para uso das escolas primárias. 65. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924.
- _____. *Quarto livro de leituras* para uso das escolas primárias e secundárias. 18. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924.
- LOURENÇO Filho, M. B. *Pedrinho*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.
- MORAIS, Orlando; MORAIS, Lígia Mendes de. *Seleta infantil*. Rio de Janeiro: Aurora, 1951.
- QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. Porto Alegre: Garatuja, 1977.
- RAMOS, Vitor. *A edição portuguesa em França (1800-1850)*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.
- REGO, José Lins do. *Doidinho*. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- RIO, João do. *O momento literário*. Rio de Janeiro e Paris: Garnier, 1908.
- SILVA, Manuel Antônio da. *Notícia do catálogo de livros*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1811.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Cultura e sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

O processo de formação contínua do professor e a questão da leitura

*Tania M. K. Rösing
Jocilei Dalbosco*

Aspectos introdutórios

Muito se tem falado a respeito da necessária capacitação dos professores num processo contínuo, duradouro, permanente. Entre os problemas a serem enfrentados nesse desafio, encontra-se a heterogeneidade dos docentes, seja ela cultural, socioeconômica, de domínio tecnológico, ou, mesmo, de motivação para aceitar o desafio não apenas de aprimorar-se, mas, também, de qualificar a sala de aula e o processo de desenvolvimento de seus alunos, ligando teoria à prática.

As implicações dessa qualificação são tantas e tamanhas que não se pode fazer uma pequena mudança de rota: é preciso transformar radicalmente tudo para que o professor, além do compromisso de contribuir com a transformação da sociedade, através de um processo de imersão educacional, cultural e tecnológica, se conscientize da realidade de seus alunos, de suas necessidades para circular nos diferentes segmentos da sociedade letrada, agora enriquecidos e complexos por abrangerem linguagens diferenciadas. Segundo Bresson: “É útil perguntar-se por que, mesmo em sociedades como a nossa, completamente alfabetizadas e em que o escrito é colocado sob nossos olhos, a aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino: não é suficiente que em nossa vida cotidiana o cartaz, a embalagem, os sinais de trânsito ou as paradas de ônibus ou metrô sejam oferecidas aos nossos olhares desde a mais tenra idade.”¹

¹ BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 26.

Nesse sentido, o Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo, laboratório do curso de Letras para o desenvolvimento de práticas leitoras direcionadas a alunos desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, pelo ensino médio, atingindo estudantes universitários especialmente das licenciaturas e professores dos níveis referidos, tem oferecido espaço para o desenvolvimento de práticas leitoras que incluam desde o texto escrito até outros constituídos de diferentes linguagens (música, filme, imagem, CD-ROM, navegações na internet), além de, especialmente, disponibilizar o espaço para a pesquisa acerca das questões de leitura que implicam as relações dos usuários com as diferentes linguagens.

Desenvolveu-se, nessa perspectiva e no âmbito do Centro de Referência, em 1999 e 2000, a observação de professores que acompanhavam alunos de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental em práticas leitoras multimídiais realizando-se o registro do comportamento desses profissionais no espaço em formulário específico. A pesquisa, cujos resultados estão publicados em artigo intitulado “O professor e a leitura em ambiente multimídia: a relação professor-aluno”,² tem como objetivo analisar a movimentação dos alunos e dos professores ao desenvolverem as diferentes ações que constituem uma prática leitora a partir de um tema específico nos diferentes espaços e recursos oferecidos no âmbito desse Centro de Referência – Arena (espaço com arquibancadas, equipamentos de tevê, som e vídeo, entre outros, onde se realiza a primeira etapa da prática leitora, mediada por monitores); Espaço Livre (contém os acervos de livros, revistas, CD de áudio, CD-ROM, fitas de vídeo, gibiteca e um espaço com sessenta sacolas contendo 35 livros cada uma, selecionadas para empréstimo domiciliar a professores das diferentes redes de ensino); Mezanino (abriga o espaço virtual, lugar de interação dos usuários com os diferentes *softwares* disponibilizados em razão do tema gerador das práticas leitoras e com a internet).

Dentre as principais preocupações dos monitores que desenvolvem as práticas leitoras no Centro de Referência de Literatura e Multimeios,

² RÖSING, Tania M. K.; DALBOSCO, Jocilei. O professor e a leitura em ambiente multimídia: a relação professor-aluno. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 217-233.

está a de verificar, num primeiro momento, como e em que condições acontece a interação entre o leitor e o autor através da significação do texto, sem que sejam desconsideradas as referências do contexto e o conhecimento prévio do leitor. Em momento posterior, os monitores procuram construir, coletivamente, formas para aprimorar a relação dos leitores de diferentes faixas etárias e de variados níveis de escolaridade com materiais de leitura apresentados em linguagens distintas. Essa interação é mediada pelo professor, e é preocupante constatar que, entre os professores sujeitos da pesquisa referida (nota 2), apenas 16,80% foram considerados *interativos*; 33,61%, *espectadores*; 17,64%, *não interativos*; 17,64%, *indiferentes*; 12,63% não foram avaliados pelo fato de suas ações durante as visitas não terem sido registradas pelos monitores; ainda 1,68% deles, considerados *ausentes* (deixaram seus alunos no Centro de Referência, na companhia dos monitores, retornando apenas duas horas depois).

Esse quadro sugere a necessidade de se acreditar na proposta de implementar ações que se caracterizem como um processo de educação continuada para o professor, deixando em segundo plano a oferta de cursos de extensão de curta duração, fragmentados, repletos de informações, sem que se capacitem, efetivamente, os profissionais da área da educação ao longo de sua vida profissional.

Sujeitos e métodos

Primeiros dados de identificação

A amostra dessa pesquisa constituiu-se de 119 professores e de 2.332 alunos do ensino fundamental, oriundos de 91 escolas públicas e 28 escolas particulares que participaram de práticas leitoras em 1991 e 2000. Após o levantamento dos dados, resultantes das observações dos monitores e da análise e interpretação para verificar as peculiaridades do leitor atual e as reações de alunos e professores em ambiente multimídia, na sequência das ações da pesquisa, foram selecionados aleatoriamente quarenta professores desse universo para que participassem de um seminário sobre a formação do professor e a questão da leitura.

Nesse momento, deveriam preencher um formulário contendo questões referentes a suas experiências de leitura e propostas de leitura na escola, entre outros aspectos relativos ao ato de ler e suas implicações.

Confirmaram presença no seminário 26 professores, tendo comparecido apenas 11, sendo cinco graduados em Letras, cinco em Pedagogia e um tendo concluído o Magistério. A formação desses sujeitos deu-se no período de 1977 a 2002 e estavam em instituições públicas (sete) e particulares (quatro). Sua formação aconteceu na Universidade de Passo Fundo (sete), na Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul (dois), no Colégio Bom Conselho de Passo Fundo (um), sendo que um sujeito não apresentou essa informação. Todos esses profissionais são do sexo feminino e sua faixa etária varia entre 26 e 53 anos.

Diante do formulário a ser preenchido, foram solicitados a revelar onde aprenderam a ler: quatro professores revelaram ter sido em casa e sete, na escola. Tal situação demonstra a importância da escola no desencadeamento do processo de formação do leitor, ampliando o compromisso dessa instituição com o desenvolvimento de um conjunto de ações realizadas a partir de metodologias específicas, capazes de transformar atividades isoladas numa cultura de leitura.

A segunda pergunta procurou levantar dados que indicassem em que momento de sua escolaridade cada um dos sujeitos teve consciência da importância da leitura e se essa descoberta aconteceu por eles mesmos ou se foram estimulados. Dentre as respostas concedidas, quatro sujeitos declararam ter sido no ensino fundamental; três, no ensino médio; dois, no curso de graduação e dois não responderam à questão. Completando esses dados, seis sujeitos declararam ter descoberto a leitura sozinhos; três foram estimulados e dois não responderam.

Considerando o quadro de respostas, visualiza-se a importância do desencadeamento de um processo sério e planejado de formação de leitores no âmbito da escola, especialmente no ensino fundamental, o que poderá trazer resultados significativos para o estabelecimento de comportamentos mais duradouros e até permanentes de leitura. Acredita-se que o educador deve ajudar os alunos a construir um projeto pessoal e profissional mais consistente, de acordo com as necessidades e preferências de cada um, para utilizá-lo no meio em que vive. O fato de seis

professores terem revelado que descobriram a leitura sozinhos precisa ser observado com atenção: à medida que o leitor tem acesso a materiais de leitura inteligentes, de boa qualidade, instala-se uma motivação, uma curiosidade que o leva a buscar outras leituras. Também justifica a realidade escolar, que não está engajada na utilização de metodologias apropriadas para estimular alunos a se envolverem, efetivamente, com o ato de ler.

Referências remotas e atuais de leitura

Na sequência da análise do conteúdo das respostas, a terceira questão constituiu-se de três partes. A primeira objetivava levantar os materiais de leitura utilizados pelos sujeitos no período em que se conscientizaram da importância da leitura. A maior incidência das respostas recaiu sobre revistas e livros infantis (cinco), sendo seguidas por romances (quatro), histórias em quadrinhos e jornais (três), livros em geral (um), livros de literatura (um), livros de autoajuda (um), livros de área específica (um), resenhas (um) e escritos de Paulo Freire e Emília Ferrero (um). Essas respostas são pouco esclarecedoras, caracterizando-se por generalidades, típicas de quem não é leitor.

A segunda parte procurou identificar o título do último livro lido pelos entrevistados. Entre as respostas foram citados os seguintes: *Poesia reunida* (um), *O carteiro e o poeta* (um), “outro da Marina e outros que estão dentro da minha área”, *Trem bala* (um), *Um dia daqueles* (um), *Pedagogia da autonomia* (dois), *Violetas na janela* (um), *Netto perde sua alma* (um) *Amor para sempre* de Ana Maria Machado (um), *Explica mais, meu filho* (um), *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor* (um). Como terceira parte, solicitou-se a indicação do período em que teria acontecido essa última leitura, tendo as respostas predominantes permitido que se estabelecesse o prazo de “nos últimos seis meses”.

O conjunto das respostas à terceira questão sugere uma leitura pouco comprometida com qualidade, uma vez que são lacunares em relação ao nome do autor, ao título do livro (*Poesia reunida*), mesclando textos literários importantes (*O carteiro e o poeta*, *Netto perde sua alma*, *Amor para sempre*) com textos de autoajuda, tendência de literatura de massa, preferida por leitores inexperientes.

A quarta questão, dividida em duas partes, procurou constatar a atualidade de leitura dos entrevistados ao serem indagados sobre o que estavam lendo naquele momento. As respostas apresentaram o seguinte quadro na primeira parte: revistas (sete), jornais (cinco), livros infantis (três), livros relacionados com a educação (três), livros (dois), romances (dois), livros de literatura (um), livros infantojuvenis (um), livros espíritas (um), ensaios (um), crônicas (um), poesias (um). Mais uma vez, as respostas são genéricas, impedindo que se conheça o leitor que subjaz a cada um dos sujeitos.

Num segundo momento, ao serem solicitados a revelar especificamente o nome do livro que estavam lendo naquele momento, citaram os seguintes títulos: *O livro da mãe e do bebê*, *Topless*, *A auto-estima de seu filho*, *10 novas competências para ensinar* de Phillippe Perrenoud, *Violetas na janela...*, *Eu versus Eu*, *Breviário profano*, *Como conviver melhor com adolescentes*, *Com a pré-escola nas mãos*, de Sônia Kramer, *Pergunta mais, meu filho*; um dos sujeitos não referiu o título. Se forem reunidos os dados contidos nas respostas às questões 3 e 4, constata-se que três sujeitos revelaram sua preferência por textos informativos quando se conscientizaram da importância do ato de ler. Todos os demais que declararam ter se conscientizado a partir de textos literários e de histórias em quadrinhos confessaram estar lendo, predominantemente, revistas (sete) e jornais (cinco), configurando sua “prática leitora” no engajamento com textos informativos. As leituras dos professores mostram uma incidência muito grande de interesse por livros didáticos e por manuais de ensino, por literatura de cunho religioso e de misticismo.

Na sequência das respostas, a questão 5 procurava verificar se o entrevistado costuma ler publicações atualizadas sobre a profissão que exerce. Na primeira parte da resposta, todos responderam afirmativamente; na segunda, ao justificarem essa afirmação, dez demonstraram não apenas ter como objetivo a atualização profissional, mas também o desejo de contribuir para a melhoria do ensino e de atualização como forma de garantir sua segurança na ação docente; cinco revelaram ler por exigência dos alunos e três, como exigência da escola. O entusiasmo unânime inicial relativo ao interesse pela leitura é diminuído pelas justificativas ao declararem depositar nos alunos e na escola o estímulo à leitura, não se constituindo, portanto, como motivação do próprio professor.

A relação leitor-tecnologia

As respostas às questões 6 e 7 são complementares: revelam, em primeiro lugar, que nove dentre os 11 entrevistados possuem computador, mas têm acesso à internet apenas seis deles, e quatro utilizam a rede apenas quando necessitam, revelando o pragmatismo com que tratam desse recurso. Dentre os demais, um revelou acessar a internet eventualmente e apenas um, todos os dias. Em segundo lugar, dos nove sujeitos que declararam possuir computador, seis consideraram-no como recurso para maior agilidade e criatividade; quatro, como facilitação do trabalho profissional; três consideraram a internet e o computador como ferramentas básicas no exercício da profissão e como fonte de atualização.

Desse mesmo universo, três sujeitos revelaram ainda possuir computador, mas não ter habilidade em utilizá-lo, além de terem pouco tempo para interagir com ele. Os dois sujeitos restantes, que declararam não possuir computador, pretendem adquiri-lo e um disse não tê-lo feito ainda pelo seu alto custo. Essas respostas demonstram como o universo dos professores está distante da tecnologia (analfabetismo tecnológico ou falta de recurso financeiro), observando-se que, mesmo entre os que revelam ser usuários da internet, não o são com muita frequência, ou elaboram respostas evasivas como a de que “usam a rede apenas quando precisam”. As referências à internet demonstram um desconhecimento não apenas da quantidade de informações nela vinculadas, mas também a necessidade de se desenvolver um processo de avaliação da qualidade (ou não) desses materiais, pois nem tudo deve ser aproveitado, assim como nem tudo deve ser descartado.

Interesses de leitura

A questão 8 procurava verificar a proporção de leitura feita pelos professores entrevistados em função de seus alunos e a leitura feita para atender a interesses individuais. A primeira, em função dos alunos, corresponde a 67 professores e, de interesse individual, a 36, considerando-se que dois professores não responderam à questão. Essa situação sugere pouco interesse pela leitura demonstrado pelos sujeitos-

alvo da pesquisa, os quais desenvolvem leituras apenas em função dos alunos, deixando de lado o ato de ler como comportamento de vida, como prazer, como curiosidade pelo novo, como estímulo à imaginação, como aprimoramento da criatividade, como ampliação da capacidade de produzir textos e, o que é fundamental, como alavanca para a produção de novos conhecimentos.

As respostas negativas à questão 9 revelam que oito professores não leem livros pela metade, pois se preocupam em ler o que lhes interessa, apesar de cinco terem revelado que possuem pouco tempo para isso; quatro declararam selecionar bem o tipo de leitura que fazem e três afirmaram não estar acostumados a ler muitos livros ao mesmo tempo. As respostas afirmativas a essa mesma questão são três: dois declararam interromper a leitura de um livro quando verificam que são desinteressantes e um revelou faltar-lhe tempo para ler tudo de que gostaria; outro, ainda, que desejaria de ter concluído a leitura iniciada. Essas respostas se contrapõem ao pouco interesse pela leitura demonstrado em outras questões: se não são leitores, como não deixam de ler livros pela metade? Seria a qualidade desses livros própria para não leitores, como é o caso dos livros de autoajuda? Ou o pragmatismo das leituras feitas domina cada um deles, não estando motivados para a leitura e dependendo do estímulo externo?

Outras manifestações culturais

“Costuma ir ao cinema?” era a indagação proposta na questão 10 à qual cinco sujeitos responderam afirmativamente; cinco, negativamente e um não respondeu. Ao justificarem com que objetivo o faziam, os primeiros revelaram ir ao cinema como recreação (cinco); para dar continuidade ao processo pessoal de ensino-aprendizagem (cinco); para reproduzir o que aprenderam aos seus alunos (cinco); para ampliar sua capacidade argumentativa, exemplificativa (dois). Apenas um sujeito justificou sua ida ao cinema como complemento de suas leituras. Percebe-se que o pouco contato com o cinema é revelador da maior intimidade com a televisão como forma de entretenimento. Pode-se entender também que esses sujeitos não têm, entre as suas atividades, acesso ao universo

cinematográfico, deixando de se apropriar dos conhecimentos transmitidos pela linguagem fílmica.

Paralelamente à questão anterior, os sujeitos foram indagados acerca de sua relação com o teatro na questão 11: as respostas afirmativas (sete) foram em maior número do que as negativas (três), havendo a omissão de uma resposta. Dentre os que responderam afirmativamente, seis justificaram pelo fato de considerarem o teatro um tipo de linguagem capaz de suscitar no espectador diversos apelos em direção à leitura; cinco revelaram considerar o teatro apenas como recreação; três justificaram essa preferência para dar continuidade ao seu projeto pessoal de ensino-aprendizagem; dois, como forma de reprodução do aprendido aos seus alunos; dois, como recurso para aprimorar o poder de argumentação, exemplificação. As preferências reveladas na valorização do teatro constituem-se numa contraposição às reveladas nas questões 3 e 4 sobre o tipo de livro que priorizam em suas leituras. Outra questão que se faz necessária é o fato de não haver na cidade tantas oportunidades de acesso a peças teatrais variadas e em nível de excelência.

Nessa mesma perspectiva, a questão 12 questionava acerca de seu hábito de participar de shows (música, dança). Houve unanimidade na resposta, com todos os sujeitos (11) declarando participar desse tipo de apresentação artística; dez justificaram a resposta por considerarem a atividade como preferência pessoal, constituindo-se numa atividade recreativa, sem desconhecer o quanto esse tipo de linguagem contribui com a sua formação enquanto novo leitor; desse total, três consideram a atividade como forma contínua de ensino-aprendizagem. Pode-se deduzir, pois, que os entrevistados desconhecem a textualidade em que se constituem canções, dança e manifestações artísticas e que a relação com esses suportes não é reflexiva e, sim, meramente recreativa.

Preocupação semelhante é demonstrada quanto ao hábito de participarem de conferências ou palestras acerca de temas específicos na questão 13, na qual novamente se constata uma unanimidade nas respostas: 11 sujeitos declararam que costumam participar desse tipo de atividade como forma de atualização profissional; 11, como processo contínuo de aprendizagem e sete, para melhorar o potencial argumentativo, exemplificativo.

Se observado o conjunto das questões 10, 11, 12 e 13 – cinema, teatro, shows, palestras –, constata-se uma semelhança nas justificativas apresentadas entre as três primeiras: quem costuma ir ao cinema, ao teatro e a shows o faz, em primeiro lugar, como recreação, entretenimento. A preocupação com o processo de formação para o exercício profissional, através da ampliação cultural, vem em segundo plano nas questões 11, 12 e 13, o que demonstra um desconhecimento desses sujeitos da necessidade de sintonizar educação e cultura. Já a preferência demonstrada na questão 13 é justificada como atualização para o exercício profissional.

Leituras em outros suportes

O processo investigativo continua com a questão 14, na qual se questionou se os sujeitos fazem assinatura de algum tipo de revista. As respostas afirmativas (nove) apareceram em maior número, sendo relacionadas às revistas *Nova Escola* (quatro), *Saúde* (quatro), *Veja* (três), *Escola* (dois), *Quem* (dois), revistas religiosas (dois), *Salete* (um), *Exame* (um), *Cláudia* (um), *Capricho* (um), *Você S.A.* (um), *Super Interessante* (um) e *Mundo Jovem* (um).

O mesmo tipo de questionamento foi feito na questão 15, em relação à assinatura de jornais, obtendo-se como respostas afirmativas (nove), coincidindo com as concedidas à assinatura de revistas (nove). Entre os jornais citados aparecem os seguintes: *Zero Hora* (sete), *Correio do Povo* (dois), *Correio Rio-Grandense* (dois), *O Nacional* (um), *A Voz da Serra* (um) e *Diário da Manhã* (um).

Se cotejadas as respostas às questões 14 e 15, percebe-se que, entre os sujeitos pesquisados, existe o hábito de assinar materiais de leitura, mas sem questionar a qualidade dos periódicos. O indicativo de que assinam revistas e jornais sugere que entram em contato com a materialidade desses suportes, mas não revela nenhuma garantia de que, efetivamente, leiam o conteúdo neles veiculados.

Na questão 16 investigava-se a preferência de cada sujeito pesquisado em relação ao gênero de filme. Dentre as respostas, a de maior ocorrência (dez) identificou o gênero ficcional, entendendo-se aqui a produção fílmica sobre textos literários; em segundo lugar (cinco),

desenhos animados, e, com a mesma ocorrência (três), documentários e filmes em que se mesclam história e ficção. Considerando-se que os participantes da pesquisa são professores das áreas de letras e de pedagogia, entende-se a preferência demonstrada (filmes baseados em textos literários), embora, também nesta questão, não se tenha garantia de que são leitores de literatura.

Outro elemento foi apresentado na questão 17 para verificar o nível de satisfação sobre a forma pela qual o sujeito foi introduzido no mundo da leitura. Indagados sobre a possibilidade de ensinarem seus alunos a ler do mesmo modo como aprenderam, as respostas negativas (dez) prevaleceram, aparecendo apenas uma justificativa negativa: por não ter tido nenhum problema com o modo pelo qual aprendera a ler. As demais respostas sugerem a necessidade de serem adotadas novas metodologias (seis) no ensino da leitura, considerando as mudanças (cinco) surgidas nesse tempo e pelo fato de não terem sido estimulados a ler (quatro). Duas respostas apontaram a insignificância da leitura no desenvolvimento desses sujeitos ao referirem não lembrar como foi o seu primeiro contato com a leitura.

Metodologias de abordagem do texto

No tocante à prática docente referida na questão 18, foram indagados sobre o hábito de lerem os livros antes de indicá-los aos alunos. Entre as respostas, oito afirmaram que o fazem e três, nem sempre. Esta última revelação é preocupante na medida em que indicações são feitas sem a perspectiva de avaliação prévia das obras indicadas; logo, os professores não identificam a pertinência do seu conteúdo no atendimento a interesses, necessidades, desejos dos alunos.

Como complemento à questão anterior, questionou-se, na 19, se os professores envolvidos na investigação indicam o mesmo livro para todos os alunos de uma única turma. Três responderam afirmativamente, denotando importância menor ao ato de ler, e oito, negativamente, sugerindo um tratamento mais cuidadoso com o processo de seleção e de indicação de livros aos seus alunos.

Revelando preocupação com a fundamentação teórica das atividades de leitura, a questão 20 identifica, numa escala de 1 a 10, o conhecimento dos sujeitos pesquisados acerca de psicologia cognitiva. O resultado obtido foi 4,9, demonstrando a necessidade de serem pro-

postos subsídios teóricos aos mediadores de leitura a fim de que possam compreender sua complexidade e importância, estudando as bases biológicas da cognição tanto quanto o processo de formação das imagens mentais, da atenção, consciência, percepção, memória, linguagem, resolução de problemas, criatividade, tomada de decisão, raciocínio, inteligência humana, enfim.

A realidade da biblioteca escolar

Utilizando a mesma escala de 1 a 10, perguntou-se, na questão 21, como se caracteriza a biblioteca da escola em que cada entrevistado estava atuando, relativamente a vários aspectos: a) quanto ao número de títulos, a média das respostas foi 7,0, revelando que há um número significativo de obras nesse espaço à disposição dos alunos; b) em relação ao número de exemplares, a média das respostas foi 6,9, aproximando-se do número de títulos, o que revela uma confusão entre títulos e exemplares, colocando dúvida sobre o potencial de empréstimo aos alunos, uma vez que, ou não há mais do que um exemplar de cada título, ou é real a não compreensão da pergunta proposta; c) no que diz respeito à presença de multimeios, a média das respostas foi 5,3, aparentemente alta para a situação brasileira, revelando que a biblioteca escolar não está atendendo à necessidade de dotar o espaço de equipamentos necessários à leitura de outros suportes além do livro; d) quanto à existência de acervo de múltiplas linguagens, a média foi 4,7, sugerindo na escola a predominância de uma concepção tradicional de biblioteca; e) em relação à presença de profissionais especializados (bibliotecários), a média foi 5,0, demonstrando a realização de um trabalho sem o profissionalismo necessário à função; f) quanto à existência de múltiplos acervos atualizados, a resposta foi 5,4, situação essa preocupante uma vez que os dados revelados ratificam uma concepção tradicional de biblioteca e uma distância mínima de condição que se deseja para atender às necessidades do novo leitor.

Na sequência da entrevista, na questão 22, a preocupação era com o ato de ler envolvendo o leitor em sua individualidade – “Você utiliza o espaço da biblioteca em benefício próprio?” –, na qual foram obtidas nove respostas afirmativas e duas negativas. Esse resultado mostra que dois entrevistados não reconhecem o ato de ler como forma de aquisição

e de ampliação do próprio conhecimento, ou mesmo como fonte de prazer. O que deve ser enfatizado é o fato de, apesar da precariedade das bibliotecas referidas, os “leitores” serem convencidos da importância dessa atividade na construção de seu próprio conhecimento.

Leituras individuais

Ao serem indagados sobre o local e ou a modalidade para adquirir os suportes de suas leituras, as respostas à questão 23 foram divididas, equitativamente (cinco), entre biblioteca, compra e empréstimo informal. Considerando que os entrevistados são em número de 11, alguns deles assinalaram mais de uma alternativa. A biblioteca não assume importância maior do que a compra e o empréstimo.

Na continuidade, a questão 24 pesquisava o que os entrevistados entendem por estar envolvidos com leitura. A maior incidência (nove) das respostas coincide com a possibilidade de ler em qualquer lugar (ônibus, consultórios, praças), mostrando o caráter social da leitura; ter muito material sempre ao alcance (cinco) foi a segunda maior incidência, pois os entrevistados consideram que o ato de ler implica ter acesso constante a textos em diferentes suportes e linguagens, característica do momento atual; a terceira (quatro) revelou que o ato de ler pressupõe a reserva de um horário determinado para essa prática leitora, o que permite deduzir-se que os entrevistados, neste item, não tratam a leitura como um comportamento de vida. Dentre as demais respostas, uma merece destaque: não se veem como um bom leitor e acreditam que poderiam se envolver mais com leitura (três), reconhecendo esse que poderá se transformar num caminho de volta ao estabelecimento do hábito de ler.

Na questão 25, pretendia-se verificar se os entrevistados entendem que o envolvimento com a tela eletrônica, a fita de vídeo ou a televisão pode se constituir em leitura, tendo sido a totalidade das respostas (11) afirmativas, dado importante no perfil do novo leitor.

Dirigindo-se à parte final do formulário, a questão 26 procurava conhecer o objetivo da leitura solitária realizada pelo leitor em seu tempo livre: a maior incidência das respostas (oito) revelou ser como recreação, seguindo-se da curiosidade (sete) para descobrir como os autores veem o mundo. A primeira resposta está centrada no processo de recepção e a segunda, na perspectiva da produção intencional do texto pelo autor; com igual incidência (sete), a resposta revela a busca de maior enten-

dimento sobre o ser humano. Aparece, ainda, em menor número (dois), outra alternativa como a possibilidade de construir imagens mentais até então não construídas, emergindo o caráter fantástico da literatura ou, mesmo, de evasão.

Tipos de leitura

Na questão 27, os entrevistados revelaram sua maior fonte de informação: todos (11) responderam serem materiais impressos (jornais, revistas, livros, manuais); cinco, a televisão e três, o rádio, revelando que o acesso ao texto impresso ainda atinge a maioria das pessoas, sendo secundária a preocupação com outros suportes e linguagens.

A questão 28 – “O que você responderia ao seu aluno se ele lhe confidenciasse que não gosta de ler?” – procurou verificar que procedimento adotaria o professor na situação proposta. O maior número de respostas recaiu sobre duas alternativas: “É preciso ler para aumentar o entendimento acerca do ser humano e do mundo” (oito) e “é preciso ler a partir do que mais se gosta e, posteriormente, dialogar com o professor” (oito). A tônica entre essas alternativas constituiu-se em considerar a leitura como forma de apreensão do mundo e dos seres que nele habitam e como respeito às preferências do leitor. Cinco dos sujeitos responderam, ainda, que indicariam um livro adequado para a idade do aluno, explicando-lhe o assunto do livro e por que motivo deveria ler tal obra. Nesse contexto, o professor atua como mediador, menosprezando a capacidade do leitor de entendimento do livro a partir de sua preferência.

Resultados e discussão

Considerando-se que os 11 sujeitos entrevistados fazem parte do universo de 119 professores investigados, cujos procedimentos adotados junto aos seus alunos durante as práticas leitoras a que foram submetidos em ambiente multimídia no Centro de Referência de Literatura e Mídias – Mundo da Leitura foram registrados e analisados, o resultado revela que apenas 16,8 % do total foram considerados *interativos*. Somando-se o percentual dos professores *espectadores* (33,61%) ao dos *não interativos* (17,64%) e aos *indiferentes* (17,64%), tem-se um total de 68,89% que *não* podem ser considerados sujeitos de leitura.

As respostas fornecidas pelos 11 professores às suas referências remotas e atuais de leitura não apresentam um comprometimento com o critério qualidade de leitura, considerando a faixa etária em que se encontram e o nível de escolaridade que apresentam. A falta de definição no conteúdo das respostas permite que se infira sobre a relativa importância do ato de ler na formação de cada um desses sujeitos. Ao serem estimulados a refletir, esse procedimento é tratado com descaso, como se a reflexão não fosse um direito de todo profissional, de todo cidadão. Bordini e Aguiar defendem o seguinte posicionamento:

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. Mesmo diante de qualquer texto que a escola lhe proponha como meio de acesso a conhecimentos que ele não possui no seu ambiente cultural, há a necessidade de que as informações textuais possam ser referidas a um background cujas raízes estejam nesse ambiente. Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem.³

As autoras referem-se ao leitor em formação, mas essa declaração pode ser estendida aos professores que, em não sendo leitores, em não emergindo de um contexto cultural rico, ou em não se apropriando das informações que os rodeiam, processando-as, avaliando-as, sintetizando-as para transformá-las em conhecimento, precisam ser estimulados a analisá-las, a fim de que possam entender o texto com o qual dizem estar envolvidos num processo de construção de significados.

Quando se fala de contexto cultural, deve-se entender, também, que a cultura não pode ser considerada apenas como manifestação externa, mas como manifestação interior da consciência de cada sujeito.

No que diz respeito à relação leitor-tecnologia, percebe-se um grande distanciamento entre os professores e as novas ferramentas disponíveis, além de um distanciamento de suas implicações. Reconhecem a importância da internet, por exemplo, mas não a utilizam frequentemente como um recurso profissional nem para o aperfeiçoamento pessoal. Tais profissionais ainda estão envolvidos pela linearidade da

³ BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 16.

leitura, entre outros aspectos, desconhecendo a substituição da mesma pela complexidade do hipertexto, que, segundo Andrea Cecília Ramal,

é nova forma de escrita e de comunicação da sociedade informático-mediática, é também uma espécie de metáfora que vale para as outras dimensões da realidade [...]. O hipertexto pode, como toda técnica, tornar-se (e efetivamente está se tornando) uma tecnologia intelectual. Se sua forma tem influência na organização do texto e nos modos de expressão neste contexto histórico, pode ter, por extensão, influência na maneira de organizarmos o pensamento.⁴

As relações do leitor com a tecnologia não podem ser pensadas fora do contexto da cultura, o que implica estarem os leitores em relação com o contexto externo, interno e com os recursos oferecidos pela tecnologia, ampliando o potencial humano. É preciso oferecer diferentes modalidades de formação contínua do professor a fim de que se familiarize com os recursos tecnológicos disponíveis para ampliar o seu potencial de autoformação e de formação dos alunos com quem está em interação, em comunicação efetiva. Na perspectiva defendida por Sérgio Capparelli: “A reorganização especial, os novos suportes de leitura, a convergência de diversas mídias e a possibilidade de uma maior interação com elas a partir de dispositivos técnicos fizeram com que o texto tradicional fosse chamado de ‘hipertexto’ nesses novos suportes. [...] hipertexto é uma série de blocos de textos, conectados entre si e que possibilitam ao leitor diversos caminhos de leitura.”⁵

O procedimento de leitura numa perspectiva hipertextual provoca mudanças culturais no processo de leitura: a linearidade cede espaço ao envolvimento com o texto em blocos, em redes.

Quanto ao levantamento de interesses de leitura entre os alunos, percebe-se uma grande dificuldade entre os professores de estarem diagnosticando, constantemente, as preferências, as necessidades e, por que não dizer, os desejos desses educandos e fazendo escolhas pessoais conscientes sobre materiais de leitura. Essa dificuldade pode ser justificada também pelo fato de esses professores não serem leitores e não desenvolverem uma intimidade com textos representativos de diferentes gêneros. Os subsídios teóricos propostos por Angela Kleiman precisam ser observados nessa discussão:

⁴ RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 83.

⁵ CAPPARELLI, Sérgio. Novos formatos de leitura e internet. In: RÖSING, Tania M. K.; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 103.

Somente quando se ensina o aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, há ensino de leitura. O papel da escola nesse processo é o de fornecer um conjunto de instrumentos e de estratégias para o aluno realizar esse trabalho de forma progressivamente autônoma.⁶

Essa mesma tendência se apresenta nas respostas que demonstram a relação dos entrevistados com outras manifestações culturais, como o cinema, o teatro, música e dança. A televisão substitui muitas dessas manifestações culturais como forma preferencial de entretenimento desses professores, embora reconheçam o valor do cinema, do teatro; contudo, não reconhecem a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre as linguagens peculiares a essas manifestações.

É preciso entender, entre outros aspectos, a importância do teatro na escola. A desinibição proporcionada pela fala diante do grupo é de significativa importância para o desenvolvimento da autoestima do aluno-ator e para a aquisição de segurança diante do outro. O uso de expressões faciais, gestuais, a movimentação em cena precisam estar em sintonia com o papel que estão representando, ao lado da preocupação com a articulação da palavra, do tom empregado nas mesmas, do volume necessário em cada expressão específica. Todas essas peculiaridades serão entendidas pelo professor se ele teve oportunidade de vivenciar o teatro, ou, ao menos, de aprofundar-se nas peculiaridades desse gênero, sendo um apreciador do mesmo.

A preferência demonstrada pelas apresentações musicais não garante um conhecimento de música pelo professor, seja erudita, seja popular, estando ligada essa manifestação, na maioria das vezes, ao entretenimento. Esse dado constitui-se em mais um desafio ao desenvolvimento de um processo de formação do professor no que diz respeito ao conhecimento de diferentes manifestações da cultura, estimulando-o a conhecer as peculiaridades de linguagem musical, entre tantas outras.

⁶ KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor. In: RÖSING, Tania M. K.; BECKER, Paulo. *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 28.

A leitura em diferentes suportes está desvinculada de uma preocupação com a qualidade do material veiculado nesses suportes, com as implicações ideológicas emergentes dos mesmos, entre outros aspectos. É desenvolvida mecanicamente, influenciando, de forma negativa, o processo de seleção de materiais de leitura para o contexto escolar. Ratificam essa declaração as palavras de Carla Diniz Lapenda: “Os alunos integrados ao mundo da cultura e da arte enriquecem repertórios que seguramente contribuem no sentido de ampliar visões de mundo e compreender a história do homem. Para o professor em sala de aula, a presença de alunos com essas características será mais um elemento motivador do trabalho pedagógico que busca a construção de um sujeito dono de seu próprio saber.”⁷

O envolvimento do professor com distintas linguagens requer novas metodologias de abordagem dos diferentes tipos de texto, contribuindo, decisivamente, para a realização de mudanças em seu fazer pedagógico, o que, sem dúvida, trará novo ânimo a toda comunidade escolar e, em especial, aos professores responsáveis pela orientação do desenvolvimento intelectual e afetivo de tantas gerações de jovens. É necessário promover ações que estimulem os alunos a permanecer na escola a fim de que tenham acesso ao conhecimento, contribuindo na construção de novos, desenvolvendo ações investigativas e provocando, de forma incisiva, transformações no ambiente da biblioteca da escola.

O conjunto de respostas dos sujeitos entrevistados demonstra as dificuldades que o professor tem de explicitar suas relações com os livros, com a literatura, com as múltiplas linguagens, sugerindo que o seu fazer pedagógico não resulta sempre de um processo reflexivo.

Considerações finais

Os dados levantados na investigação sugerem a necessidade de se investir na formação do professor para que se transforme em leitor. Medidas complementares se fazem necessárias, uma vez que é preciso construir ambientes de leitura em espaços dignos de leitura, ampliando a concepção de biblioteca, cujo trabalho tem sido concentrado no livro, para a dinâmica de um centro multimídia de leitura.

⁷ LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1998. v. 3. p. 158.

A adoção de uma cultura de leitura pressupõe um trabalho reflexivo, garante o aprimoramento cultural dos professores e aponta para mudanças tão necessárias e urgentes no contexto escolar, sensibilizando outros tantos professores a assumirem novas posturas em relação ao ato de ler como autoformação para um fazer autônomo.

É preciso estimular a interatividade do professor com diferentes materiais de leitura, reduzindo o número de professores espectadores e não interativos, cuja atuação em ambientes multimídiais não é considerada razoável para o profissional que tem a responsabilidade de liderar um processo de ensino e de aprendizagem no momento em que ambos, professor e aluno, estão na condição de aprendizes, considerado o conjunto de ferramentas disponíveis para uso no contexto da escola.

Os dados constituem-se, também, num alerta aos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, momento em que deve se consolidar a formação do professor leitor.

Referências

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

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1998.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÖSING, Tania M. K.; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

_____; DALBOSCO, Jocilei. O professor e a leitura em ambiente multimídia: a relação professor aluno. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 217-233.

Leitura da literatura à luz da história

Vera Teixeira de Aguiar

A questão do ensino da história literária no Brasil é transpassada por um dilema: o aluno reage com indiferença às informações históricas e reluta quanto à leitura de textos literários em si, quando não rejeita simplesmente as duas áreas. Na melhor das hipóteses, pode até apresentar um relativo interesse pelas obras ou pelo discurso histórico, mas, nesse caso, dificilmente tenta correlacionar as duas experiências. Ensinar história da literatura, portanto, significa, para o professor, conquistar o aluno tanto para a obra quanto para a narrativa de sua historicidade, num contexto em que a leitura ocupa um lugar exíguo no tempo existencial do jovem e a história parece desnecessária para que alguém se sinta parte de um mundo tão intensamente presente quanto o de hoje, em que as referências se constroem pela via dos meios de comunicação de massa.

O jovem atual entra em contato com o presente e o passado literários de dois modos:

- pela reutilização da herança literária efetuada pela indústria cultural na música, nas artes cênicas, nos filmes e telenovelas – é o caso de certas formas, como a do folhetim de aventuras, a do romance policial, para citar apenas duas, ou de certos temas, como o de Cinderela, o de Fausto e tantos outros;
- pela informação acerca desse legado, sistematizada em períodos históricos, que a escola realiza, apoiada pelos livros didáticos. O jovem, portanto, está imerso num ambiente em que a história literária ora alimenta seu lazer, ora se impõe como um dever tedioso, mas, num caso e no outro, não lhe atinge a consciência.

Na primeira alternativa, a herança da literatura não é identificada como tal – o consumidor não percebe a origem do material que os espetáculos lhe propõem; vive o produto cultural sem qualquer noção de sua historicidade. Na segunda alternativa, a obra perde-se em meio ao discurso histórico, que também não atrai o estudante porque vem marcado com o sinal do passado, algo que já não é, e, portanto, não interessa agora. A própria leitura da obra em si, sem o aparato histórico, igualmente se torna entediante, pois – se é um clássico, por exemplo – necessita que o leitor interaja com ela trazendo alguma bagagem de conhecimento histórico, o qual, faltando, diminui a compreensão e o diálogo com o texto.

A necessidade do ensino da história da literatura, assim, faz-se evidente para a escola que se proponha à emancipação de seu aluno no sentido de torná-lo um consumidor crítico, um cidadão não uniformizado pela mídia e pelas grandes organizações, capaz de perceber quando e como a dignidade está sendo ferida e capaz de aliar-se na luta pela salvaguarda da condição humana. Nesse sentido, a literatura sempre sobrepujou o discurso histórico: na revelação do homem em si mesmo e na proposição de modos alternativos de existência. Se o jovem fica privado do prazer que deriva desse poder iluminista do texto literário, sua educação está deficiente, por mais que ele seja qualificado pela escola enquanto profissional.

Ensinar literatura, pois, é o modo de resistência do educador à massificação desumanizante operada pela vida cotidiana. Todavia, mesmo que a obra literária contemporânea possa reconduzir o seu leitor à tradição histórica, cumpre não esquecer que todo texto literário, independentemente de época, está impregnado desse poder de iluminação e que, portanto, ensinar literatura não se reduz a ler aquilo que o estudante, sem nenhum pano de fundo histórico, pode compreender e apreciar. Quanto mais recuada a obra no tempo, mais ela atesta a variabilidade humana e mais requer o conhecimento de seu cenário histórico. História literária e leitura pura e simples de literatura devem seguir de mãos dadas, num projeto de educação com caráter pluralista como saída para a massificação implosiva da sociedade pós-moderna.

A escola, entretanto, não consegue levar o aluno a reconhecer o legado literário com o qual convive no dia a dia, nem o coloca em contato com o conhecimento histórico que pode dar sentido ao presente. O tipo de historicidade literária que o estudante constrói a partir das aulas e estímulos culturais com os quais se relaciona não passa de um dever de buscar correspondência entre textos literários, muitas vezes não lidos e, assim, desconhecidos enquanto estética, e períodos da história da literatura, com certos fatos sociopolíticos postos em destaque, e listas de características estilísticas e temáticas a eles referidas, de modo empírico e arbitrário. Diante desse tipo de estudo, que importa ao aluno saber que Machado de Assis pintou o retrato crítico da sociedade carioca do fim do século passado, na qual o tráfico de influências e o cartorialismo eram as dominantes econômico-políticas e a hipocrisia moral era a tônica nos relacionamentos pessoais? Se ele não consegue aproximar esses traços às condições sociais contemporâneas e não é capaz de avaliar como Machado criticou, dentro de seus romances, o seu tempo, a partir de procedimentos estéticos, não parece improvável que esse aluno se desinteresse pelos estudos e também por Machado.

O que estaria na raiz, portanto, dos problemas do ensino da história literária seriam, *grosso modo*, os modelos por meio dos quais os acontecimentos literários são agrupados e interpretados. Esses modelos remontam à era moderna e, se de fato se está na zona de transição para uma outra era, não mais definida pelas condutas modernas, o descompasso entre esses modelos e o jovem atual poderia ser entendido como o núcleo da “desistoricização” que se observa entre os adolescentes e jovens adultos de agora.

A noção de história como passagem do tempo impregnada de projetos humanos para a transformação do estado presente, rumo a um futuro sempre melhor, é o centro do pensamento moderno. Essa concepção unidirecional da história assume diversas modalidades desde que se gesta durante o romantismo alemão. É Herder que se encarrega, então, de conceber o curso da história como constituído de unidades discretas, dispostas pela ordem cronológica, em que o historiador literário descobre o espírito de época ou espírito nacional, o qual dá conta

das manifestações culturais de um povo em determinada época. Hegel, por sua vez, introduz nesse esquema periodológico a noção dialética de que a história evolui por contradições, sendo uma época o contrário da precedente e próxima à conciliação das contradições anteriores. Assim, a história é contínuo aperfeiçoamento do Espírito Objetivo em direção ao Espírito Absoluto, sua finalidade última. Vê-se, pois, que o romantismo alemão fornece os parâmetros principais para as histórias literárias que se encontram nos livros didáticos de nível superior ou médio em que se emprega a periodologia.

O modelo historicista é substituído, ainda no século XIX, pelo do positivismo, representado na história literária por Taine. Inspirado pelo empirismo e pelo determinismo biológico evolucionista, este crítico francês substitui a noção dialética de evolução espiritual autônoma de Hegel por uma causação real, experimentável: de raça, de meio e de momento histórico. A escrita da história literária uniformiza-se a partir de então: delimita-se a época por datas mais ou menos arbitrárias, reúnem-se, dentro dos períodos, ensaios monográficos sobre os grandes escritores, com capítulos dedicados aos escritores menores conforme o gênero. Tudo é apresentado em sequência, sem ligação, salvo pela cronologia. À maneira da biologia, apresentam-se o espécime, a espécie e o gênero, explicando-se as características de cada ordem pela sua relação com o meio ambiente, relação essa que se responsabiliza pela sobrevivência ou declínio das obras. Esse modelo de história informa a maioria dos livros didáticos de literatura brasileira do ensino médio, que se limitam a expor listas de obras e vidas de autores ao lado de esboços de história geral e do Brasil, sem tentativas de interpretação do relacionamento dessas categorias.

Sobre a concepção positivista de história como uma ordem temporal de fatos determinados pelas condições ambientais, o marxismo sobrepôs o modelo dialético hegeliano, invertendo-lhe os pólos: a história marcha por avanços e retrocessos determinados pela infraestrutura econômica, os quais geram as contradições da superestrutura ideológica, mas cada etapa, embora contrariando a anterior, representa um passo adiante na realização da sociedade e do homem perfeitos. Não se trata de

caminhar rumo ao Espírito Absoluto, mas à sociedade sem classes, sem divisões determinadas pela economia; uma sociedade em que o homem poderá desabrochar em sua plenitude, pois nela não haverá lugar para a alienação e a reificação determinadas pela mais-valia capitalista. As histórias literárias de inspiração marxista estarão marcadas pelo legado romântico, interpretado não pelo Espírito Objetivo, mas pelas características da infraestrutura econômica da sociedade. Embora Marx e Engels reconheçam que nem sempre há uma equivalência unívoca entre a infra e a superestrutura – da qual a literatura faz parte –, defendem a tese de que qualquer mudança na superestrutura possui uma explicação econômica, mesmo que defasada temporalmente. Nos textos de segundo grau, há tentativas de aplicação da metodologia marxista, mas de forma bastante redutora.

Há ainda, na modernidade, uma proposta não realizada de história literária, de corte diferenciado da matriz periodológica, que surgiu na Rússia na década de 1920, com a escola formalista. Trata-se de uma história imanente às obras, dominada pela ideia de um sistema funcional, que evolui quando se torna excessivamente familiar e já não aguça a percepção que o leitor tem da própria literatura e de seu poder de produzir visões originais do mundo. Tynianov assinala que a perda da funcionalidade estética pode ter relação com as séries não literárias, mas não desenvolve métodos para explicitar essas relações.

O que aproxima todos esses modelos modernos de história literária é a ideia de um contínuo temporal que sofre rupturas determinadas pela prática humana. O homem é sujeito da história, é seu agente e legislador. Ele aciona a história e também a regula por seus projetos. Cabe ao historiador narrar essa história, dando-lhe algum tipo de inteligibilidade, para que os projetos possam continuar a ser concebidos. Nessa visão de história, não há espaço para a convivência de dessemelhantes. Todo o universo é explicado por alguma ordem uniformizadora e hierarquicamente superior. Para os românticos, o gênio e o culto à natureza e suas forças criadoras e irracionais explicam tanto José de Alencar quanto Fagundes Varela. Para os positivistas, ter nascido no Nordeste é a marca de todos os romancistas nordestinos, de modo que José Lins do Rego

e Graciliano Ramos se explicam pela seca, pela economia açucareira e mestiçagem. Para os marxistas, tanto faz ser Machado de Assis ou Coelho Neto: qualquer um resulta das contradições da burguesia carioca na Primeira República. Para os formalistas, Guimarães Rosa vem a existir porque o Romance de Trinta já não mais atua sobre os leitores com seu vezo realista e seu temor de denúncia social explícita.

A concepção de história na pós-modernidade já não se pauta por esses parâmetros. A radicalização das explicações mecanicistas, idealistas, marxistas e estruturalistas deixou bem claro o caráter de pura arbitrariedade dos cortes epistemológicos efetuados pelos historiadores modernos. Nos últimos tempos, chegou-se à noção de que a história é heterogênea e não homogênea, a partir do que foi aberto o caminho para uma visão pluralista da vida das sociedades, tanto como cotidiano quanto como mentalidades. A pós-modernidade, em vista disso, tem sido acusada de destruir a história, de considerar o sujeito humano um não sujeito, um átomo da massa que se movimenta aleatoriamente no tempo, sem projetos e utopias, indiferente à luta de classes e à revolução, interessado apenas no prazer imediato que a sociedade pós-industrial põe profusamente a sua disposição. Para aqueles que veem nisso tudo não o fim do social, mas um novo tipo de socialidade, não o fim da história, mas um outro tipo de historicidade, a pós-modernidade é o espaço da multiplicidade e da diferença. Ao invés do mesmo, garantem-se a alteridade, a variabilidade. Não mais se achata o indivíduo em prol do coletivo: reconhece-se a composição heterogênea do coletivo e estimulam-se a dissensão e a criatividade, a associação livre e não a arregimentação forçada.

Diante disso, não admira que o jovem que habita uma sociedade de características pós-modernas rejeite o ensino da história literária como ele costuma ser proposto pela escola. Essa ainda adota os modelos modernos, que a práxis demonstrou serem puro discurso, que recorta o material histórico conforme seus propósitos e interesses, dando o sentido que justifique um determinado estado das coisas. A questão a ser colocada, no âmbito da educação literária, é como contar a história da literatura hoje para um público que não mais respeita a sacralidade do documento e da escrita, mas devora a história sem cerimônias.

Por outro lado, na sociedade pós-moderna, a ação humana passa a fazer parte de uma engrenagem em que as necessidades individuais são controladas em favor do futuro tecnicamente planejado. O bom desempenho da máquina exige executores treinados e valorizados por seu grau de eficiência. Não se esperam iniciativas criadoras, mas *performances* capazes de se integrarem adequadamente aos sistemas e atingirem o máximo de produtividade. O resultado será o domínio da informação para a construção de modelos de bem-estar social, transformados em capital por seu valor de troca e, conseqüentemente, necessários à conquista e manutenção do poder.

À escola, enquanto organismo responsável pela educação formal, cabe a tarefa de preparar os sujeitos para a nova sociedade. Por isso, empenha-se em atender aos padrões de qualidade estabelecidos, orientando-se no sentido de formar indivíduos tecnicamente satisfatórios para o funcionamento social, dispostos em escalas estratificadas. O ensino, portanto, organiza-se em torno da competência e a escola reproduz as diferenças sociais quando distribui conhecimentos distintos àqueles provenientes de segmentos opostos: alguns são treinados para prever e planejar; outros, para executar.

No espaço restrito do ensino da literatura, como se viu, o esquema repete-se e as fórmulas repassadas aos alunos reforçam a ausência do sentido da história, através da transmissão de categorias estáticas de conteúdo. A perspectiva historiográfica adotada trata de apresentar escolas e gêneros literários como blocos estanques, em visão evolucionista harmônica de causas e efeitos. As relações dos fatos literários com os fatos sociais são homogêneas e congeladas, ficando as obras imobilizadas no seu momento de criação, sem que se leve em conta sua repercussão através dos tempos. Jogado no passado em que se produziu, o texto literário perdeu seu poder de influência sobre os processos de produção e recepção posteriores, neutralizando-se, pois, sua condição histórica. Por essas vias, o ensino da literatura contribui para a formação de mentalidades que não devem se renovar, mas aceitar passivamente os produtos que a indústria cultural oferece ao consumo. A busca da transformação, que o sentido da história restaura, implica a mudança de aspirações e, em conseqüência, o perigo de se estagnarem estoques.

Uma proposta inovadora para o estudo da história da literatura prevê a recuperação do conceito de história para a compreensão da obra,

inserindo-a na multiplicidade das relações na sociedade, onde, pelo contato com outros produtos culturais, faz sobressair suas diferenças, adquirindo um sentido. Para a consecução de um projeto de tal natureza, é necessário que o material de apoio subsidie professor e aluno, fornecendo indicações que, uma vez combinadas, tragam à luz a efervescência dos movimentos sociais. Essa proposta de ensino está fundada no conceito de literatura que se empenha em recuperar as conexões da obra com seus leitores de diferentes épocas, com as contingências socioculturais de sua aparição e circulação, com os discursos históricos ditos e reprimidos e o conseqüente feixe de leituras possíveis. O material de ensino a ser apresentado busca fornecer as pistas viáveis para a atualização de sentidos, tornando a experiência de leitura mais rica.

O conteúdo das aulas é, por conseguinte, a obra literária específica, bem como o maior número possível de informações sobre história, história da literatura, cultura, filosofia, crítica literária, sociologia, antropologia, religião, estética, poética, biografia, psicanálise, enfim, todas as referências que, direta ou indiretamente, podem contribuir para a discussão das questões que o texto venha a levantar. Importa esclarecer, no entanto, que a apresentação das diferentes perspectivas do ensino não indica uma sequência temporal de uso, mas as mesmas podem ser consultadas simultaneamente ou na ordem que a dinâmica das leituras sugerir. Não há, também, obrigatoriedade de aproveitamento de todos os dados, mas serão cotejados aqueles considerados significativos, abandonando-se os demais. Descrevem-se os segmentos considerados:

- O primeiro bloco de informações remete à leitura de um texto gerador. A partir da proposta de leitura da obra, colocam-se questões que explorem o conceito de que a obra goza entre o conjunto de leitores, isto é, a imagem previamente formada na consciência dos leitores pela reputação desse livro em seu círculo social e cultural. Seguem-se indicações de como encontrar o texto, das edições disponíveis em livrarias e bibliotecas. A seguir, propõem-se atividades para que o aluno, após a leitura, expresse sua experiência, acentuando as motivações interiores provocadas, identificação e rejeição, evocações, provocações.
- Em nova seção, fornecem-se dados sobre outras leituras da obra em estudo, realizadas e documentadas pela crítica de sua época e pela posterior, que interpretaram o texto e com ele dialogaram.

O cotejo dessas informações pode ser conduzido no sentido de relacioná-los entre si, verificando descobertas e redundâncias, coincidências e divergências entre os autores e, numa segunda etapa, compará-los com as manifestações dos próprios alunos, resultado do trabalho com os indicadores do bloco anterior.

- Em outro segmento, estão presentes dados referentes aos recursos de construção do texto, que mimetizam a realidade, construindo, pela representação verbal, o cotidiano da história. Após a proposta de análise do texto, são apresentadas informações sobre os elementos estruturais da narrativa (personagem, ações, ambiência, tempo, ponto de vista narrativo) e colocadas questões sobre o dia a dia das personagens, tais como: quem são, o que fazem costumeira e excepcionalmente, onde, como e quando praticam essas ações. Paralelamente, chama-se atenção para a voz do narrador e os modos como ele conta a história, suas simpatias por determinada personagem e posições assumidas. Jogando com informações, o leitor visualiza a história que não foi escrita e pode cotejá-la com os discursos especificamente informativos sobre a época e o autor. Acrescenta-se que o prosaico das relações humanas, quando fixado pela palavra literária, desautomatiza-se, distancia-se do sujeito e pode, por essa ótica, ser mais bem apreciado. Os resultados obtidos podem ser comparados com os anteriores, isto é, o aluno encontra no texto sentidos que referendam ou contrariam suas opiniões e as dos críticos lidos.
- Novo grupo de dados dá conta da história dos eventos e das mentalidades, da filosofia e da arte contemporânea ao escritor. Enfatizam-se, nesse momento, os conhecimentos referentes aos fatos objetivos, buscados nas fontes, desprezando-se as versões oficiais e as comumente reproduzidas nos manuais escolares. A seguir, procede-se ao cotejo entre as conclusões alcançadas no arranjo e a interpretação dos dados aqui recolhidos e aquelas dos demais conjuntos.
- Outra sequência traz à luz fragmentos significativos de obras de diferentes épocas que estão implícitas na obra do autor. Por esse caminho, será possível perceber como o autor reescreve a literatura e a cultura que o precederam. Deve-se lembrar, contudo, que os novos textos literários trazidos para a sala de aula não

se convertem em mero apoio ao texto em foco, mas podem ser objeto de leitura integral, tornando-se também obras matrizes de um próximo processo de leitura. Valorizando os elementos intertextuais, abre-se novo ciclo, tecendo-se a rede literária da qual a produção em estudo faz parte.

- Outro feixe de informações orienta-se para o momento atual, pesquisando, nas criações culturais, aquelas que atualizam retratos humanos, comportamentos, temas, procedimentos de composição já evidenciados na obra em estudo. Esses dados são organizados numa sequência de fragmentos dos textos literários ou referências indicativas das demais produções, que são dispostos para leitura e cotejo com o texto do autor focalizado. É claro que se pode sempre recuperar o texto integral e proceder, a partir de sua leitura, a um novo processo de descoberta de relações, ampliando-se a experiência.
- O trabalho aqui proposto dispõe, também, de um elenco de dados sobre os quais o texto silencia, mas que, uma vez postos à luz, funcionam como provocação para o debate por sua condição oculta e pelas razões desses ocultamentos. A modalidade de apresentação dessas questões, entretanto, não pode desvelar *a priori* o não dito, mas favorecer condições para que o leitor preencha os espaços vazios de acordo com o grau de significância que os sentidos virtuais, uma vez aflorados, possam ter para si. Para tal, oferecem-se fragmentos de textos informativos sobre os itens encobertos pelo texto e sugere-se o relacionamento de algumas das informações com o texto lido. Indica-se, ainda, a possibilidade de o aluno revisar seu processo de leitura e avaliá-lo, reconstruindo todos os passos percorridos.

A proposta de ensino aqui esboçada empenha-se em converter-se em alternativa pedagógica ao professor e ao aluno para o estudo da literatura no contexto da pós-modernidade, reescrevendo os conteúdos em foco do ponto de vista histórico. O cruzamento dos dados fornecidos permite a visualização das mutações sociais e das áreas de interferência de cada aspecto apontado. A recuperação da história se faz, portanto, pela percepção das relações, pela acentuação das diferenças e pelo desvelamento dos dados até agora desprezados. Por essas vias, historiar a literatura na escola adquire novos sentidos.