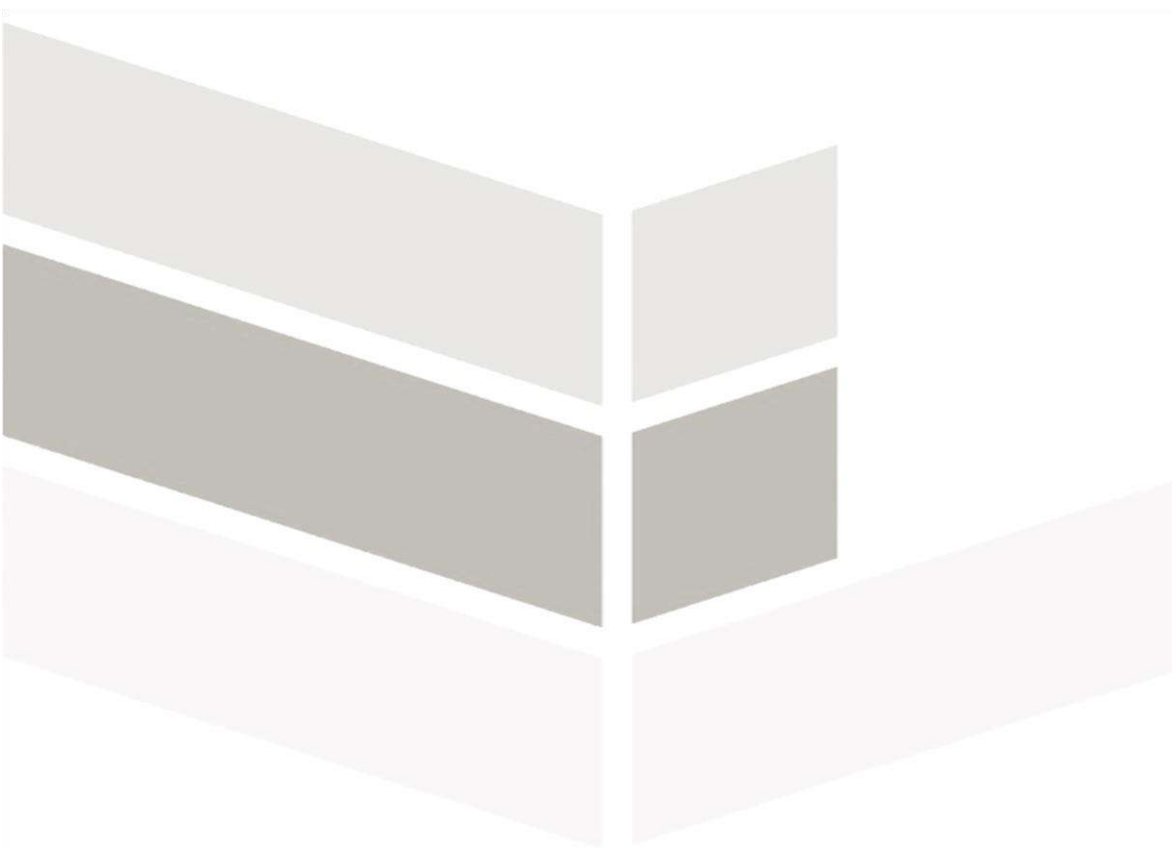


Legislativos

ESTUDOS



Legislativos ESTUDOS

**Assembleia Legislativa
do Estado do Rio Grande do Sul**

**Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan
Divisão de Biblioteca, Pesquisa e Extensão**

**Porto Alegre
Ano 12 - N.º 12 - 2018**

**54.ª LEGISLATURA
MESA 2017/2019**

ANO 2018

Presidente: Deputado Marlon Santos (PDT)

- 1.º Vice-Presidente: Deputado Juliano Roso (PCdoB)**
- 2.º Vice-Presidente: Deputado Nelsinho Metalúrgico (PT)**
 - 1.º Secretário: Deputado Edson Brum (MDB)**
 - 2.º Secretário: Deputado Frederico Antunes (PP)**
 - 3.ª Secretária: Deputada Zilá Breitenbach (PSDB)**
 - 4.º Secretário: Deputado Maurício Dziedricki (PTB)**

- 1.º Suplente de Secretário: Deputado Gilmar Sossella (PDT)**
- 2.ª Suplente de Secretário: Deputada Liziane Bayer (PSB)**
- 3.º Suplente de Secretário: Deputado Missionário Volnei (PR)**
- 4.º Suplente de Secretário: Deputado João Reinelli (PSD)**

Presidência

Chefe de Gabinete da Presidência: Jeferson Fagundes de Oliveira

Superintendências

Superintendente-Geral: Claudio Gilnei Tatsch
Superintendente Administrativo e Financeiro: Gilson Roberto Bolsin da Silva
Superintendente Legislativo: Carlos Eduardo Chaise
Superintendente de Comunicação e Cultura: Inocêncio Teles Moreira Filho

Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan

Diretora: Gislaine Monza da Silveira
Divisão de Biblioteca, Pesquisa e Extensão
Coordenadora: Sônia Domingues Santos Brambilla
Divisão de Ensino, Desenvolvimento e Treinamento
Coordenadora: Gicelda Ines D'Avilla
Equipe: Ana Lúcia Rocha Santos, Júlia Wiener, Renata Rech e Vanilda Fermino Gusmão.
Estagiários: Bianca Obetine Magnus, Daniel Hildebrando Xavier e Guilherme Paiva Scienza

Revista Estudos Legislativos

Porto Alegre - Ano 12 - Nº 12 - 2018

Publicação oficial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, conforme Resolução n.º 2.942/2005.

ISSN: 1980-2951 / Periodicidade: anual

Editor

Dr. Fernando Guimarães Ferreira – Procurador-geral da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (ALRS)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alfredo Santiago Culleton (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Enrique Serra Padrós (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof.^a Dr.^a Fabiana de Menezes Soares (Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof. Dr. Fernando de Souza Coelho (Universidade de São Paulo)

Ms. Fernando Guimarães Ferreira (ALRS)

Prof. Dr. Diogo Joel Demarco (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. José Luis Bolzan de Moraes (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

Prof. Dr. Luís Gustavo Mello Grohmann (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Magnus Luiz Emmendoerfer (Universidade Federal de Viçosa)

Prof. Dr. Manuel Calvo García (Universidad de Zaragoza – Espanha)

Prof. Dr. Marco Antonio Karam Silveira (ALRS)

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza de Araújo Gastal (Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Mauro Mastella (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)

Dr. Rildo José Cosson Mota (Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof.^a Dr.^a Teresa Picontó Novales (Universidad de Zaragoza – Espanha)

Dr. Vladimir Araujo (ALRS)

Prof. Dr. Wremyr Scliar (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Comissão Editorial - ALRS

Fernando Guimarães Ferreira - Procuradoria - ALRS

Cácia Regina dos Santos - Superintendência Geral - ALRS

Luana Oliveira da Costa - Superintendência de Comunicação e Cultura - ALRS

Mauro Saraiva Falcão - Superintendência de Comunicação e Cultura - ALRS

Simone da Rosa Zuliani - Superintendência Legislativa —ALRS

Gislaine Monza da Silveira - Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan - ALRS

Sônia Domingues Santos Brambilla - Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan – ALRS

Revisão Técnica

Júlia Wiener - Bibliotecária - CRB10/1699

Revisão Ortográfica e Gramatical

Integrantes da Comissão Editorial

Fotografias:

Imagens (Capa e Interior) de Luiz Antônio Braga Guerreiro - Agência de Fotos/ALRS. Descrição: estagiários da Assembleia Legislativa do RS - Adriélly da Rosa dos Santos, Bianca Obetine Magnus, Daniel Hildebrando Xavier, Gabriel Carvalho Batista, Gabriela Flores Rodrigues e Guilherme Paiva Scienza - lendo na Biblioteca, na Cafeteria e nos Jardins do Solar dos Câmara.

Endereço para correspondência

Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan
Praça Marechal Deodoro, 101
90010-300 Porto Alegre/RS - Brasil

Normas para apresentação de trabalhos: www.al.rs.gov.br/escola

Todos direitos reservados. A reprodução ou tradução de qualquer parte desta publicação deverá ser previamente autorizada pelo editor responsável.
Solicita-se permuta. We request Exchange. On demande léchange. Pídese canje.
Venda proibida.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP - Brasil)

Revista Estudos Legislativos / Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul; coordenação: Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan. – Ano 12, n. 12, 2018. – Porto Alegre, 2018. – ---v. Anual.

ISSN: 1980-2951

Publicação oficial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, conforme Resolução n.º 2.942 de 8 de julho de 2005.

1. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. 2. Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan. 3. Política – Periódico. 4. Poder Legislativo – Periódico. 5. Direito – Periódico. I. Título.

CDU 342.52 (05)

CDU: Edição Média em Língua Portuguesa
Biblioteca Borges de Medeiros / ALRS
Bibliotecária: Sônia Domingues Santos Brambilla - CRB-10/1679



SUMÁRIO

Apresentação

Presidência da Assembleia Legislativa..... 11

Palavra da Presidente da Escola do Legislativo

Deputada Juliana Brizola..... 13

Editorial

Fernando Guimarães Ferreira 15

Reflexões sobre o Livro, a Biblioteca e a Leitura

Dilan Camargo..... 17

Sobre Livros-pássaros, Leitores-nuvens, Leitura-árvore e Biblioteca-terra: o papel social da leitura, do livro e da biblioteca

Denise da Silva de Oliveira e Marilu Martens Oliveira 23

Para que Serve a Literatura? Algumas Reflexões sobre a Necessidade da Leitura Literária

Gláucia de Souza 45

A Importância do Livro Didático no Ciclo da Alfabetização

Leonor Scliar-Cabral 55

O Papel Social da Biblioteca nas Páginas dos Congressos de Leitura do Brasil (Cole) - 1978 a 1993

Lilian Lopes Martin da Silva e Larissa de Souza Oliveira 79

Educação como Amizade entre Gerações: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt

Carlos Eduardo Gomes Nascimento..... 101

A Importância da Leitura no Comportamento do Adolescente em Conflito com a Lei

Jeancarlo Visentainer e Karina Alice Pereira 133

Concepções, Práticas e Estratégias de Leitura adotadas por Estudantes no Ensino Médio

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva 153



APRESENTAÇÃO

A leitura, o livro e a biblioteca assumem papel importantíssimo na formação social do ser humano, bem como na sua construção intelectual e política. O hábito da leitura oportuniza ao indivíduo ampliar sua relação com o mundo em diferentes aspectos, pessoais ou profissionais. Daí a validade do papel de políticas públicas para incentivar o despertar do prazer da leitura.

Mesmo em uma era tão digital, onde o acesso à leitura por muitas vezes ocorre através de telas multicoloridas, resgatar um livro de uma biblioteca torna-se um cenário de alforria para tantas obras que aguardam ansiosamente leitores dispostos a imaginarem mundos, a invadirem vidas e a confundirem-se com personagens.

É substancial o incentivo à leitura, assim como o manusear dos livros e sua descoberta numa biblioteca. Foi com esse propósito que em 2018 esta Casa - inspirada na leitura - inovou ao instalar a 1ª Feira Literária do Parlamento Gaúcho, durante o mês de julho, no hall de entrada do Palácio Farroupilha, com a inauguração da Geladeiroteca, projeto que consiste em disponibilizar livros dentro de geladeiras localizadas em pontos estratégicos de circulação da Assembleia Legislativa.

Da mesma forma, esta publicação, com estudos realizados através do tema “O Papel Social da Leitura, do Livro e da Biblioteca”, busca estimular e valorizar este ato singular de identidade e cidadania. Às contribuições nesta edição, o agradecimento pelas reflexões e palavras.

A leitura transforma o medo em coragem!

**Presidência da Assembleia Legislativa
do Estado do Rio Grande do Sul**



PALAVRA DA PRESIDENTE

Leitores e leitoras,

É com muita honra que estou presidindo a Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan, que coordena a Revista Estudos Legislativos, publicação impressa e eletrônica de grande valia na divulgação, no formato de artigos científicos, de produções de relevância para a área legislativa.

Neste ano, a mesma tratará da temática especial “O papel social da leitura, do livro e da biblioteca”. Esses três fatores se relacionam diretamente com minha principal bandeira que é o compromisso de lutar pela implementação de um projeto de educação pública de qualidade, objeto de minha trajetória política e do exercício de meus mandatos parlamentares.

Acredito que a educação tem papel primordial como ferramenta formadora de cidadãos conscientes, tanto que em defesa da educação, já no início do meu primeiro mandato, assumi a presidência da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, quando realizamos seminários, debates e audiências públicas na capital e no interior, sobre o processo educacional do Estado.

No primeiro ano de meu mandato, articulei e aprovei a Emenda Constitucional nº 62/2011, que obriga a implantação, progressiva, da Escola de Tempo Integral no Rio Grande do Sul.

Em 2013, assumi a liderança de meu partido PDT na Assembleia Legislativa e aprovei a criação da Comissão Especial em Defesa da Escola de Tempo Integral, a fim de dar continuidade e implantar, definitivamente, o projeto educacional de meu avô.

Dos debates, seminários e audiências públicas realizadas, desenvolvi em conjunto com a comunidade escolar anteprojeto, que se transformou na Lei nº 14.461/2014, que tem o objetivo de assegurar 50% da rede pública de ensino funcionando em tempo integral. Com isso, vamos garantir 7 horas de aprendizado e 4 refeições diárias, bem como reforço escolar, atividades culturais, esportivas e tecnológicas. O resultado deste trabalho foi o anúncio do Governo do Estado em mais 23 escolas atuando em Tempo Integral.

Certamente os artigos aqui contidos neste exemplar em muito contribuirão para demonstrar o quanto o estímulo a leitura, ao contato com o livro e a disponibilização de bibliotecas nas escolas servem de apoio à educação em tempo integral, sendo consequentemente fomentadora de cidadãos mais conscientes de seu papel social e partícipes de uma sociedade mais justa.

Boa leitura!

Um abraço

Deputada Juliana Brizola - PDT
Presidente da Escola do Legislativo
Deputado Romildo Bolzan

EDITORIAL

A pós-modernidade estabeleceu um interessante paradoxo em nossa moderna sociedade ocidental, no que tange à democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à cultura.

Por um lado, a disseminação das formas de conexão à rede mundial de computadores conduziu a uma universalização na busca pelo conhecimento acumuladamente produzido, permitindo a qualquer pessoa alcançar um oceano quase infinito de informações, textos, obras, opiniões, etc., redigidas e disponibilizadas quase simultaneamente à própria pesquisa ou mesmo em algum momento distante no passado. Ou seja, a sabedoria humana nunca esteve tanto ao alcance dos dedos, dos olhos e dos ouvidos, sendo disponível, frequentemente de forma gratuita.

Por outro lado, essa caótica inflação do universo de informações disponíveis não produziu uma correspondente e proporcional ampliação na cognição humana. Talvez até o contrário, pois a atenção não é mais voltada a textos profundos e complexos, mas a manifestações sintéticas e perigosamente simplificadoras. O filósofo italiano Umberto Eco, ao constatar tal situação, apontou, por exemplo, que as *“mídias sociais deram o direito à fala a legiões de imbecis que, anteriormente, falavam só no bar, depois de uma taça de vinho, sem causar dano à coletividade”*, concluindo ainda que o *“drama da internet é que ela promoveu o idiota da aldeia a portador da verdade”*.

De nada adianta a universalização eletrônica do acesso à informação se não for esta objeto de uma análise devidamente crítica de seu conteúdo, permitindo transformar a informação em conhecimento e cultura. Por tal motivo, é indispensável o incentivo à leitura, pois ela abre

os olhos do indivíduo para o mundo à sua volta, tornando-o apto a distinguir entre o certo e o errado.

A presente edição da Revista Estudos Legislativos possui como temática “*O Papel Social da Leitura, do Livro e da Biblioteca*”, como um importante e essencial instrumento de construção de uma efetiva cidadania.

Boa leitura.

Fernando Guimarães Ferreira

Procurador-Geral da Assembleia Legislativa
do Estado do Rio Grande do Sul

Editor da Revista Estudos Legislativos

**REFLEXÕES SOBRE O LIVRO, A BIBLIOTECA
E A LEITURA¹***Dilan Camargo²*

Sou um leitor e um escritor. Sou melhor leitor do que escritor. Sou um leitor e um escritor formado em bibliotecas. Na minha modesta família não havia uma biblioteca, nem mesmo uma estante com livros. Mas minha mãe e minha avó, eram bibliotecas vivas, guardavam conteúdos narrativos e poéticos em suas memórias. Minha avó adivinhava palavras e isso me causava grande espanto. Quando me exercitava, em casa, tentando ler em voz alta, na primeira série, quando eu começava a ler a primeira sílaba de uma palavra, logo a minha avó a completava. E eu pensava: como ele sabe adivinhar palavras? Isso incomodava a minha mãe, pois prejudicava a minha autonomia e crescimento como leitor.

Minha mãe, com a sua memória, adquirida na tradição da literatura oral me recitava quadrinhas e poemas de Casemiro de Abreu, além de me contar os causos do Pedro Malasartes. Ela foi alfabetizada pelo meu avô, na sua escolinha de arrabalde na longínqua cidade de Itaqui, fronteira com Alvear, cidade argentina. Foi ela quem me ensinou a decorar

¹ Transcrição da palestra de abertura de Dilan Camargo no IV Seminário Internacional “O Papel da Biblioteca e da Leitura no Desenvolvimento da Sociedade”, que reuniu pesquisadores para discutir o papel das bibliotecas públicas, escolares e comunitárias na formação de leitores. Integrando a programação da Feira do Livro de Porto Alegre, o evento, aberto ao público, ocorreu nos dias 13 e 14 de novembro de 2015 no Teatro Dante Barone da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

² Escritor, poeta e compositor, patrono da 61ª Feira do Livro de Porto Alegre, em 2015. Sua obra é voltada principalmente ao público infantil. Preocupado com a geração de leitores e com a valorização da mediação da leitura, o poeta conclama o “leitorado” para um grande “Partido do Livro e da Leitura”.

quadrinhas populares, antes mesmo de estar alfabetizado. Então, eu me pergunto, e pergunto a todos, como é que naquele século se aprendia a recitar poemas na escola e em casa já nas primeiras séries do ensino fundamental? Alfabetizei-me com 7 anos de idade e para ser aprovado para a segunda série tive que prestar uma prova de leitura em voz alta. E eu ainda estava com caxumba!

Pergunto-me e pergunto a todos, por que, hoje, o nosso sistema de alfabetização adia a idade de alfabetização de uma criança para os 8, 9 anos? Por que insistimos nesse quase preconceito social de que as nossas crianças de 7 anos, principalmente nas escolas públicas, não são capazes de aprender a ler com 7 anos de idade? O que perdemos fora e dentro das escolas?

Não seria quem sou, se não fosse a companhia dos livros que eu ia buscar nas bibliotecas públicas e na biblioteca do meu colégio, o Colégio Marista Sant'Anna, em Uruguaiana. Nessa biblioteca, a gente precisava bater numa portinhola para chamar o bibliotecário. Não sei porquê, mas sempre alimentei a fantasia de que ele dormia na biblioteca e que por isso era preciso bater para acordá-lo.

Tomei o princípio da alavanca de Arquimedes e fiz dos livros o meu ponto de apoio para erguer o meu mundo. Construí com eles, a minha fortaleza de papel, inexpugnável, inatingível, imbatível, pois está erguida no centro da minha consciência de ser humano e de cidadão. Aprendi a gostar tanto dos livros que me tornei escritor para escrever os meus. Nesta 61^a. Feira do Livro de Porto Alegre lancei um livro para o público infantil justamente sobre o livro, com o título: A Família Livro. Apresento cada elemento constitutivo do livro como membro dessa alegre e sábia família.

*O livro é uma família
que gosta de estar reunida
pra uma sopa de letrilhas.
São bem-vindos à leitura
os amigos e parentes
qualquer bicho ou criatura.
A mãe é sempre a capa
e dos grandes olhos dela
ninguém jamais se escapa.*

E como não poderia faltar, a bibliotecária é uma parente muito importante nessa família. Para bibliotecárias e bibliotecários escrevi estes versos:

*E tem a bibliotecária
a sábia e fiel guardiã
da leitura hereditária!
É também a intermediária
do recanto da leitura
a rainha abecedária.*

Considero que o livro, esse bem cultural e civilizatório, vai permanecer e conviver tranquilamente com todas as novas plataformas tanto de leitura quanto de escrita. Os pais são os primeiros responsáveis por apresentar o mundo, a natureza, as pessoas, a vida, para as crianças. E, depois, a escola. E nada melhor do que um livro, lido em voz alta pelo pai, pela mãe, como pela professora, pela bibliotecária, para ser o meio lúdico e encantador que faz essa mediação e apresentação do mundo. Mais do que o mundo exterior, da natureza que nos cerca, é fundamental apresentar às crianças o mundo interior, esse vasto mundo que está dentro de nós, e que é o verdadeiro lugar onde habitamos com as nossas perguntas existenciais, os nossos medos e angústias,, enfim, com a nossa complexa e infinita vida

interior. Todos devemos fazer parte dessa Família Livro e trazer sempre novos membros para o seu convívio.

Até agora, o livro impresso tem sido o principal bem cultural e civilizatório do chamado mundo ocidental, principalmente. Mas não podemos nos aprisionar numa visão mistificadora e sacralizada do livro. Ouvi de Saramago a advertência de que foi em nome de dois livros sagrados que a humanidade mais matou e continua a matar. Considero que o mais importante é o conteúdo e a relevância da escrita e da leitura, principalmente da leitura literária, e não necessariamente a sua plataforma ou uma enxurrada de informações desnecessárias e descartáveis. Os meios de comunicação foram se diversificando e nunca eliminaram os seus antecessores, pelo contrário, estes foram revalorizados e ganharam novos significados.

Vejam o que acontece também com os jovens escritores de hoje. Ouvi de um jovem poeta que postava poemas em seu blog que só se sentiu realmente um escritor no dia em que publicou o seu livro de papel. Também os jovens que postam vídeos no YouTube estão publicando os seus conteúdos em livros, e inclusive constando das listas dos mais vendidos.

Que fenômeno é esse? O livro vai permanecer e conviver com toda e qualquer nova tecnologia de escrita e leitura, pelo tempo de muitas e muitas gerações. O livro impresso nunca perderá a sua identidade cultural e civilizatória consolidada em gloriosos 560 anos de existência.

Sem o livro e a leitura diária, rotineira, diversificada, e em voz alta, insisto, EM VOZ ALTA, nas escolas, nunca vamos ingressar, como Nação, numa civilização do pensamento e da imaginação.

Sobre a crise e os impasses da educação brasileira já temos falado

muito, mas temos feito muito pouco. O pior ainda é quando nos perdemos da essência da pedagogia e apostamos em superstições sociológicas ou quando derivamos para os discursos ideológicos do populismo pedagógico.

A prática de leitura, em nosso país, é uma atividade minoritária entre as opções de educação, entretenimento, e informação da nossa população. A leitura literária, que é potencialmente a leitura mais relevante para a formação humana não é frequente nas famílias e nas escolas. Nesta época de hegemonia da internet estamos mergulhados nas águas de uma tela líquida de cristal e nos afogando num mar de informações totalmente descartáveis e que apenas banalizam o cotidiano. Nada acrescentam para o conhecimento da nossa profunda subjetividade, o lugar em que verdadeiramente habitamos em nós mesmos.

Os dados sobre índices de leitura de livros no nosso país são alarmantes. Segundo pesquisas, em 2014, 70% dos brasileiros não tinham lido um único livro sequer. Pesquisas também comprovam que aqui, no Rio Grande do Sul, as crianças das nossas escolas não atingiram níveis satisfatórios de leitura e de cálculos adequados ao seu grau de escolaridade. Estamos comprometendo o futuro das novas gerações e do próprio país.

Diante desse descalabro, tenho repetido que precisamos agora, antes de tudo, e como nunca, formar amplas bases leitorais para termos um leitorado esclarecido e crítico que seja autor da sua própria história e da história do nosso país.

Mantenho a minha esperança e a minha fé na palavra. A palavra é a mais perfeita e sensível expressão da razão e do amor humanos. Todo ser humano, para crer no amor, para crer que é amado, quer ouvir de quem o ama: eu te amo! Duvido que alguma imagem — que dizem valer por mil palavras — que uma imagem, seja capaz de falar mais do que estas três

palavras: eu te amo!

Todos confiamos e esperamos muito deste seminário, que reúne tantas instituições, entidades, especialistas, apaixonados. Esperamos novas ideias, diretrizes, experiências.

Precisamos repensar, revitalizar, reinventar as nossas bibliotecas, sejam públicas, escolares, comunitárias, de empresas, de igrejas, de clubes, de todos os espaços onde o livro possa ser um ponto de apoio e de iluminação para a razão e a alma de cada ser humano.

Para encerrar, repito a frase iluminada de Nélida Pirion: "Se Machado de Assis existiu, o Brasil é possível". Bom seminário a todos!

Muito obrigado!

SOBRE LIVROS-PÁSSAROS, LEITORES-NUVENS, LEITURA-ÁRVORE E BIBLIOTECA-TERRA: O PAPEL SOCIAL DA LEITURA, DO LIVRO E DA BIBLIOTECA

ABOUT BOOKS-BIRDS, READERS-CLOUDS, READING-TREE AND LIBRARY-EARTH: THE SOCIAL ROLE OF READING, BOOK AND LIBRARY

*Denise da Silva de Oliveira*³

*Marilu Martens Oliveira*⁴

RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a leitura, o livro e a biblioteca, sob uma perspectiva pragmático-teórica, enfocando o papel social da leitura e do livro - imbricados com a biblioteca -, a partir de um problema crucial: como conciliar leitura e o tão discutido “desinteresse do leitor”? Esse problema traz consigo uma problemática que se desdobra em questionamentos relacionados a perguntas da ordem do “Como ler criticamente?”; “Como se tornar um verdadeiro cidadão?” Tais indagações serão aqui discutidas a partir das elucubrações de teóricos e pensadores da leitura, levando em conta a dialética das teorias. A pesquisa aqui exposta traz como possível resultado uma indissociável relação existente entre a leitura do texto e a leitura de mundo, ambas formadoras da experiencição humana. Dessa forma, o exercício da leitura revela, em certa medida, que os saberes dos leitores relacionam-se aos da própria apreciação do texto, culminando em um processo ininterrupto de fruição estética.

Palavras-chave: Leitura. Livro. Biblioteca.

³ Mestra em Ensino pela UTFPR; Docente da FACCRI nas áreas de Metodologia da Pesquisa e Linguagens; Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância; Coordenadora da Revista Diálogo e Interação. Membro do GP EDITEC. Seus focos de pesquisa são: formação de professor; literatura e memória.

⁴ Professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), lecionando na graduação (UTFPR Cornélio Procopio) e no mestrado profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR Londrina). Professora aposentada – Literaturas portuguesa e brasileira – da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Com doutorado e mestrado em Letras (Literatura), respectivamente pela UNESP e pela UEL. É líder do GP EDITEC e membro do GP CRELIT. Desenvolve pesquisas nas áreas de interartes, história/literatura/memória, literatura e ensino, literatura, leitura e formação do leitor.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the reading, the book and the library, from a pragmatic-theoretical perspective, focusing on the social role of reading and the book - imbricated with the library - from a crucial problem: how to reconcile reading and the much discussed "reader's lack of interest"? This problem brings with it a problematic that unfolds in questions related to questions of the order of "How to read critically?"; "How to become a true citizen?" Such inquiries will be discussed here from the elucidations of theoreticians and thinkers of reading. The research presented here brings as a possible result an inseparable relationship between the reading of the text and the reading of the world, both forming the human experience. In this way, the reading exercise reveals to a certain extent that the readers' knowledge relates to the appreciation of the text itself, culminating in an uninterrupted process of aesthetic enjoyment.

Keywords: Reading. Book. Library.

1 INTRODUZINDO: SOBRE PÁSSAROS, NUVENS, ÁRVORES E TERRA

*“Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso
é, sem dúvida, o livro.
Os outros são extensões do seu corpo.
O microscópio, o telescópio, são extensões da vista;
o telefone é a extensão da voz;
Temos o arado e a espada, extensões do braço.
Mas o livro é outra coisa:
o livro é uma extensão da memória e da imaginação.”*
(Jorge Luís Borges, 1978).

Os livros, como há tempo disse Ítalo Calvino, são como pássaros: não devem ser engaiolados, presos em uma estante por muito tempo. Devem circular, devem ser abertos e lidos, devem ser livres, oferecendo voos mais altos e liberdade para aqueles que neles mergulham. E esse grau de independência legítimo acontecerá, portanto, pelo conhecimento, pela criatividade, pela imaginação desenvolvidos com as páginas de leitura. Assim é que os leitores-nuvens devem alcançar as alturas e pairar no

firmamento, levados pelas palavras dos ficcionistas, pensadores, pesquisadores, poetas.

Mas, para isso, os pássaros-livros devem ser alimentados pelos frutos de diferentes árvores (do conhecimento), as quais, por sua vez, possuem muitos e distintos galhos, e suas raízes devem estar bem fincadas na mãe-terra, que lhe fornece a estrutura necessária, para seu crescimento. E essa terra (biblioteca), por sua vez, tem que ser adubada, revolvida e renovada por pessoas-jardineiras (Estado, escola, família, professores, amigos, entre outros). Portanto, o saber ler e não apenas decodificar, o tornar-se um leitor crítico não é algo fácil, pois depende de inúmeros fatores e vontades.

Para começo de conversa, há um livro-manual que trata do *como e por que ler*, com excertos de textos de escritores famosos, portanto, não apenas teorizando, mas exemplificando, seduzindo o leitor, mostrando o que encontrar em Shakespeare, Borges, Turgueniev, Ibsen, Nabokov, Cervantes, Dickens, Mann, Keats, Proust, Calvino, entre outros luminares da literatura universal. É, portanto, Harold Bloom (2001, p.15) que assevera então que não existe um modo de ler somente, mas há, sim, “[...] uma razão precípua por que ler [...]” e, mais à frente, coloca que não há padrões absolutos para a estética, enfocando, dessa forma, também o autor. Assim, acrescentamos que Baudelaire encontrou o belo nas *Flores do mal*, nas quais o devasso suga o seio murcho da vadia e o Tédio é o monstro aterrorizante e presente; João Cabral de Melo Neto, na antilírica, a “palo seco”, na economia verbal, na estética da escassez a exemplo de Graciliano Ramos em *Vidas secas*, ao contrário do também nordestino Jorge Amado, bastante loquaz no seu amor pelas baianidades e pelas baianas encantadoras e fogosas como Gabriela, Tereza Batista, Tieta e Florípedes,

a Dona Flor; e Augusto dos Anjos ao poetizar sobre a boca cujo “beijo é a véspera do escarro”. Diferentes prismas de uma dicção literária.

Retomando, para Bloom (2001, p. 17) tanto o leitor da Bíblia como o de Shakespeare, embora apresentem objetivos diferentes, buscam a mesma coisa: “[...] uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”. Assim é que para “[...] lermos sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos – e fazê-lo plenamente.” (BLOOM, 2001, p. 24). Daí vem a calhar o que Antonio Candido (1972) coloca sobre a função humanizadora e formadora da leitura do texto literário, tornando as pessoas seres pensantes e críticos, seres que não se sentem mais solitários, pois têm o mundo todo a circundá-los, seres que pensam sobre si e sobre o outro, seres que saem da redoma, interagem, questionam, apaixonam-se pela vida. Deste modo, o foco do ensino de leitura/literatura deve ser esse intercâmbio com o texto, seus temas e subtemas, o estudo da ideologia presente, a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, a intenção do autor, os problemas expostos e como foram apresentados formalmente – lembrando que literatura é a arte da palavra.

Corroborando tais assertivas, Sérgio Paulo Adolfo (2007, p. 25-26) entende que ao se fazer a leitura do texto, estão presentes passado, presente e futuro, ou seja, “as condições sociais que permitiram sua aparição no mundo”, lendo-se também “o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas”. Logo, a cada leitura há uma retomada e um acréscimo, uma mudança, numa espiral contínua. Consequentemente, faz-se necessária uma intervenção pedagógica sempre que possível, para o encaminhamento das leituras, mesmo que elas não ocorram dentro dos muros da escola, visto

que o texto artístico de qualidade (literário ou produzido por outras linguagens como pintura, dança, filme, cinema, teatro) não é fácil, é obra aberta, requerendo, muitas vezes, um repertório de leituras bastante significativo, tonando-se indispensável a biblioteca. Ressalvamos que não se trata de uma intervenção cerceadora, mas orientadora e libertária, pois tirará alguém de sua zona de conforto, de seu “mundinho”, jogando-o para um universo mais amplo e sem limites.

2 SOBRE BIBLIOTECAS E BIBLIOTECAS

Mesmo no século XXI, quando se fala no ocaso do livro/biblioteca, em plena era digital, sabemos de sua importância como repositório da cultura não só de um povo, mas da humanidade, o que é ressaltado por Borges (2011, p. 11) que considera o livro a mais assombrosa invenção do homem, “[...] uma extensão da memória e da imaginação”. E ao se pensar em livro, automaticamente se pensa em biblioteca, a física e a mental. É Tiphaine Samoyault (2008, p. 123) que discorre a respeito da biblioteca pessoal, que carregamos dentro de nós, e do diálogo mantido com o lido (intertextualidade, conforme terminologia usada por Kristeva). Logo, nossa biblioteca “espiritual” (termo nosso) está interligada à biblioteca “física”, aos livros que lemos, ao que nossos autores nos disseram. E também a literatura está ligada à memória e à biblioteca, com essa mantendo uma “relação de repetição”, segundo a mesma pesquisadora. Somos, *grosso modo*, fruto do que lemos e ao escrever repetiremos o já dito e incorporado. Então essa biblioteca particular está ligada à memória da literatura. Em suma, o autor, de forma consciente ou não, quando escreve aciona sua biblioteca, demonstrando, em relação ao modelo diferentes posições: admiração, denegação ou

subversão (SAMOYAULT, 2008, p. 129). Em decorrência, mesmo ao comentarmos oralmente uma obra estamos realizando acréscimos a ela, ao mesmo tempo que motivamos ou desmotivamos nosso interlocutor a seu respeito.

E a biblioteca física? Ela está apta a desenvolver seu papel social? A provocar o prazer de ler, um prazer que não custa caro? A instigar aquele que a frequenta a se tornar um verdadeiro leitor e, consequentemente, um cidadão consciente? Ainda: a ser um chamariz motivacional? Segundo o Instituto Pró-Livro-Ibope (VIEIRA; MOTTA, 2018, p. 81), 23% dos pesquisados declararam que não gostam de ler; 30% nunca compraram um livro; 44% leem menos de 4 livros por ano. Em suma, não frequentam bibliotecas. Ainda esses autores, tendo como fonte a Universidade Estadual Center Connecticut, asseguram que, entre 61 países, os nórdicos (Finlândia, Noruega, Islândia, Dinamarca e Suécia) apresentam condições mais favoráveis para a prática da leitura e também o maior número de obras lidas, estando os Estados Unidos da América do Norte em 7.º lugar e o Brasil em 43.º.

Assim sendo, é imprescindível que se tomem atitudes para que os habitantes da *Terra Papagalli* se tornem verdadeiramente apaixonados por livros. Enquanto que a Finlândia – líder do *ranking* – tem aproximadamente 800 bibliotecas (pelo menos uma para cada um dos seus 311 municípios), no Brasil a concentração de bibliotecas (o país tem por volta de 7.166 bibliotecas) está no Sul e Sudeste, sendo que muitos dos seus 5.570 municípios estão acéfalos, sem biblioteca, sem um programa que priorize a leitura e voltado para a comunidade desprivilegiada (VIEIRA; MOTTA, 2018, p. 83). E pela nossa experiência docente, concluímos que tanto nas Bibliotecas mantidas pelo poderes públicos, e disponíveis à comunidade em geral, como nas escolares, muitas vezes

quem nelas trabalha é alguém sem formação adequada, que não ama livros e desconhece o acervo, que não se vê como um “agitador cultural”, e que não se conscientizou que a Biblioteca deveria ser o coração da escola assim como o da cidade. Trata-se de um ser vivo, pulsante, e não de alguém apático, adoentado, abandonado, literalmente, às traças.

Por conseguinte, funcionários motivados e motivadores, acervo atualizado, atividades bastante dinâmicas e envolvendo diferentes linguagens e diferentes segmentos sociais são essenciais para tornar a Biblioteca um centro irradiador da luz do conhecimento e da cultura, principalmente em uma *era em rede*, onde tudo se transforma rapidamente, e a tecnologia da informação e da comunicação coloca para o público, em tempo virtual, guerras e catástrofes físicas, cria e destrói ídolos instantaneamente, *tritura* o conhecimento e as informações, deixando-os palatáveis a quem tem pressa.

Mas atitudes inspiradas e inspiradoras estão se fazendo presentes, de forma sedutora em um mundo que está cada vez mais conectado, caso da “Árvore de Livros, uma espécie de Netflix da Literatura”, criada por João Leal, administrador de empresas carioca, que disponibiliza às escolas uma plataforma com mais de 10.000 livros e demais publicações (revistas, jornais), mediante uma mensalidade (VIEIRA; MOTTA, 2018, p. 81). Os mesmos articulistas ainda citam o exemplo da plataforma de leitura *Elefante Letrado*, que associa leitura a recursos interativos estimuladores, como jogos e prêmios, já sendo utilizada em 113 escolas brasileiras. Por conseguinte, em um mundo VUCA (traduzido para o português como Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade), “[...] não há como se afastar da tecnologia[...]”, conforme afirma em suas palestras e textos o professor da Universidade de São Paulo José Morán (2017), especialista

em metodologias ativas e competências digitais, para o qual, hoje, a discussão é *como* fazer mudanças, e não *se* temos que fazê-las. E a primeira mudança seria a mental (cultural), transformando a maneira de ensinar, incluindo propostas de multiletramentos, quebrando paradigmas, transformando o inimigo em aliado. Utilizar modelos *blended* ou híbridos, com diferentes sugestões de atividade – como aula invertida – (MORÁN, 2017), levariam à leitura, proposta sempre presente e inoxidável.

Portanto, os responsáveis pela educação (gestores, professores, bibliotecários, entre outros) devem estar capacitados para enfrentar esse *mundo líquido* (terminologia emprestada de Zygmunt Bauman), tornando-o aliado do livro e da biblioteca. Só assim haverá a inserção de parcela da população, que está à margem da cultura letrada, na sociedade.

3 SOBRE O ATO DE LER COMO UMA ROTA AO INCÓGNITO

*“A linguagem é meu esforço humano.
Por destino tenho que ir buscar
e por destino volto com as mãos vazias.
Mas volto com o indizível.
O indizível só me poderá ser dado
através do fracasso de minha linguagem.
Só quando falha a construção é que obtenho
o que ela não conseguiu.”*
(Clarice Lispector, 1964).

Remanescente da Escola de Frankfurt, o filósofo e professor alemão Jürgen Habermas, em entrevista ao jornal *El País* em maio de 2018, afirma que a figura do intelectual comprometido somente permanecerá viva se houver leitores aos quais atingir com a argumentação. Parece haver na leitura, em suas camadas mais profundas e polissêmicas, uma espécie de simbiose entre texto e leitor, mas esse processo apenas poderá ocorrer no exato instante no qual aquele que lê se prostrar totalmente desarmado e

atento àquilo que as palavras à sua frente puderem (ou não) reverberar em ecos desconhecidos. A repercussão de um texto para o leitor, portanto, possivelmente seja uma dupla significação com aquilo que Habermas afirma ser argumento para aquele que lê, e o fato do sujeito perceber-se modificado por uma união de palavras totalmente estranhas e plurais.

No início da Era Moderna, momento no qual a prática de leitura começa a se expandir, ela fora considerada a corporificação do próprio demônio. Regina Zilberman (2000), especialista em crítica e historiografia literárias, em *Fim dos livros, fim dos leitores* elucida a cadência de fatos que constituem a evolução do processo histórico da leitura, com um quadro cronológico dos principais eventos que marcaram expressivamente a história da leitura, a saber:

Quadro 1 - História da leitura

2300 a. C.	Utilização, pelos egípcios, do papiro para fixar matéria escrita.
750 a. C.	Invenção do alfabeto grego, adaptado da escrita fenícia e acrescido de signos que representassem as vogais.
séc. V. a. C.	Apogeu da cultura ateniense, com desenvolvimento da tragédia, da comédia e da filosofia. Comercialização de obras escritas por meio de livreiros.
séc. IV a. C.	Escolarização da juventude e expansão da aprendizagem da leitura e da escrita.
310 a. C.	Fundação em Alexandria, por Ptolomeu I, de uma biblioteca para acolher e estudar a produção escrita da Antiguidade.
séc. II a. C.	Ascensão de Pérgamo como centro cultural; desenvolvimento do pergaminho para fixação do material escrito.
105 a. C.	Invenção, creditada a Ts'ai Lun, do papel na China.
séc. I a. C.	Expansão da leitura silenciosa em Roma, onde se encontram livrarias administradas por libertos.
sécs. II e III d. C.	Expansão do uso do códice, em lugar do rolo; o pergaminho torna-se o material preferido para fixação de textos escritos, substituindo o papiro.
793	Introdução do uso do papel no mundo árabe.
séc. XII	Consolidação da escrita em palavras separadas. Predomínio da leitura silenciosa sobre a leitura oral.
1270	Construção, na Itália, do primeiro moinho de fabricação de papel.

sécs. XIII e XIV	Aparecimento das primeiras universidades européias. Desenvolvimento do comércio de obras escritas, produzidas manualmente por copistas.
1450	Produção de papel na Europa. Apresentação, por Gutenberg, do primeiro exemplar impresso da Bíblia, inaugurando a era do livro manufaturado industrialmente.
1476	Fundação, por William Caxton, da primeira tipografia na Inglaterra.
séc. XVI	Expansão da indústria tipográfica por toda a Europa. Até 1550, fixação da forma do livro, incluindo capa, título, nome do autor e demais características gráficas.
1564	Publicação, em Roma, do Index Librorum Prohibitorum, pelo Papa Pio IV, estabelecendo a censura religiosa.
1605	Publicação de O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha, de Miguel de Cervantes, tematizando a febre da leitura na Europa moderna, onde então funcionam mais de 250 tipografias.
séc. XVIII	Expansão da alfabetização e da imprensa entre a população. Crescimento do público leitor, sobretudo entre a classe burguesa ascendente. Expansão do romance.
Início do séc. XIX	Barateamento do custo da produção do livro e dos jornais, graças à industrialização do papel. Expansão da imprensa e do romance folhetim. Consolidação do público feminino.
1857	Publicação de Madame Bovary, de Gustave Flaubert, cuja protagonista é iludida pelos enredos folhetinescos das novelas lidas na adolescência.
sécs. XIX e XX	Escolarização obrigatória da população infantil. Expansão da literatura de massa. Pesquisas no âmbito da Sociologia da Leitura. Propostas teóricas e aplicadas de alfabetização popular. Difusão de teorias sobre o efeito da leitura e a emancipação do leitor.
Final do séc. XX e início do XXI	Expansão da tecnologia digital e das redes de comunicação virtual, via computador. Aparecimento do <i>CD-Rom</i> , multimídia e <i>e-book</i> . Discussões sobre o futuro do livro, da leitura e da literatura.

Fonte: Zilberman (2000, p. 29).

O apanhado histórico de Zilberman ressalta um processo evolutivo que só encontra sua real significação a partir do escritor, que na linguagem verbal parece ter vislumbrado uma limitação, e, na intenção de assegurar sua longevidade inventou uma forma de registrar sua história – a escrita. A autora salienta que a relação entre escrita e leitura é comparável à anedota entre o ovo e a galinha, ou seja, não se consegue determinar o que veio primeiro. Porém, cabe evidenciar que são indissociáveis, uma vez que uma necessita da outra para coexistirem, já que a leitura se encontra na

origem da linguagem, e esta compõe a manifestação mais plena da competência humana da comunicação e do apropriar-se de si mesmo.

Parece haver no processo de leitura algo da ordem do indizível, uma linha tênue que tange à criação e recriação de arquétipos. Conforme pontua Roland Barthes (1988), são interditos que subjazem à leitura e não são alcançáveis ao leitor, uma vez que ultrapassariam as possibilidades de compreensão e até mesmo do ato de apropriar-se do texto. Para Barthes (1988), possível distinguir duas leituras/formas de texto. A primeira, do prazer, é como aquela feita de uma obra de massa, uma vez que a obra, por já ser consolidada, leva o leitor a um lugar conhecido. A segunda, de fruição/gozo, é a que se dá somente na primeira vez em que um texto é lido. Trata-se da intervalar, pois não ocorre uma relação direta a partir dela, uma vez que caminha de acordo com o desejo de quem se aventura na leitura. E é na literatura onde são encontrados esse interditos.

Talvez ler seja perigoso, a exemplo da história de um sujeito com cerca de 50 anos chamado Alfonso Quejana, um fidalgo espanhol sem muitas posses, que vivia em algum lugar da Mancha. Esse fidalgo, porém, não cultivava os prazeres de sua classe social, preferia ler livros de cavalaria. A paixão pelos livros era tanta que chegou a vender suas terras para comprar mais e mais volumes desse gênero de obra. Envolvido pela leitura, passava noites em claro, e “[...] do pouco dormir e do muito ler, secou-se-lhe o cérebro, de maneira que veio a perder o juízo”. (CERVANTES, 2002, p. 27). Esse sujeito resolveu mesclar sua vida ao universo dos livros e proclamou-se Dom Quixote.

Miguel de Cervantes Saavedra é o autor deste imortal personagem, protagonista da obra *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*, publicada em 1605. O escritor retratou de modo irônico e

paródico o período de conflitos religiosos entre a Reforma e a Contra-Reforma, e mesmo que ideologicamente estes dois grupos divergissem, ambos condenavam a leitura. Martinho Lutero apoiava a leitura individual da bíblia, mas denunciava os perigos de lê-la em edições de língua vernácula. A Igreja Católica reagiu contra os hereges reativando o Tribunal do Santo Ofício, e interditando ou até mesmo queimando “textos proibidos”. Na obra de Cervantes, o barbeiro e o cura da cidade invadem a biblioteca do fidalgo e queimam todos os livros considerados causadores da loucura de Alfonso Quejana.

Mas o posicionamento avesso à leitura já era apontado por Platão, filósofo que defendia que o conhecimento deve ser adquirido por força do empenho, não podendo ser contraído por meio de palavras escritas por outrem. Ele deixa claros os prejuízos da escrita nos diálogos de *Fedro* quando cita uma passagem do mito de Thoth, inventor das letras. Thoth leva sua criação a Tamuz, rei de Tebas, esperando que ela possa ser ensinada aos egípcios.

Thoth:

Esta arte, caro rei, tornará os egípcios mais sábios e lhes fortalecerá a memória; portanto, com a escrita inventei um grande auxiliar para a memória e a sabedoria.

Tamuz:

Tu, como pai da escrita, esperas dela com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal cousa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventaste um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Transmites aos teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber

embora sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. Em conseqüência serão desagradáveis companheiros, tornar-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios (PLATÃO, 2005, p. 119).

Nas duas situações expostas, é perceptível a desconfiança de que os livros falsificariam a realidade e direcionariam a um conhecimento artificial e indesejado. *Fedro* data do século IV a. C., período histórico no qual a alfabetização se estende aos gregos, Cervantes também presenciou mudanças históricas, muitas delas causadas em razão da difusão do texto enquanto produto industrial e mercadoria, fruto da consolidação da tipografia como manufatura e da comercialização de obras literárias.

Mesmo que o livro tenha se tornado um objeto popular depois do século XVII, a imagem da leitura ainda era distorcida, sendo considerada perigosa se feita em doses exageradas. Mais adiante na História, o indivíduo debilitado pela leitura passa a ser definido pela marca de gênero: e de leitor ele passa a ser “leitora”, uma espécie de atribuição de feminilidade aos indivíduos que apreciavam a leitura. E neste contexto, a própria literatura possui uma representante à altura desta distorção que a leitura poderia causar. Trata-se de *Madame Bovary*, obra de Gustave Flaubert na qual a protagonista constrói suas expectativas de futuro a partir das obras românticas que lê. Porém, desiludida por não conseguir realizar a projeção ideal de mundo que conhecia nos livros, Ema, pervertida pelo mundo literário, se suicida. Zilberman (2001, p. 35) aponta que “[a] leitura corresponde a um vício, equivalendo o livreiro ao traficante que coloca a jovem Bovary diante da droga entorpecedora dos sentidos”. Nesses termos (e apenas neles), quando mal direcionada, a leitura causa sérios efeitos colaterais, a exemplo disso Quixote e Bovary sucumbem.

Várias são as personagens que, ao longo da história da literatura mundial, representam sequelas provenientes das práticas de leitura, porém nem todas se alucinam ou assumem a própria personalidade dos protagonistas lidos. Ao contrário, o narrador de *O Ateneu*, obra de Raul Pompéia, apresenta raras lembranças boas do período escolar, e uma das poucas exceções é quando se recorda dos livros de Verne. Lima Barreto e Olavo Bilac também carregam lembranças felizes propiciadas pela obra do autor de *Viagem ao centro da Terra*. (ZILBERMAN, 2000). O próprio Érico Veríssimo (1974, p.118) aponta sua predileção por ele: “Passei a ser um admirador fidelíssimo de Júlio Verne [...] Assim, durante todo aquele ano e no seguinte, fui *Um herói de quinze anos*, passei *Cinco semanas num balão* – e a ameixeira resignava-se a fazer ora o papel de aeróstato, ora o do submarino do Cap. Nemo para percorrer *Vinte mil léguas submarinas*”.

Depoimentos como o de Veríssimo indicam o papel altamente estimulador e social da leitura, corporificado pelos livros contendo personagens viajantes, instigadores da imaginação dos leitores, que visitavam mundos exóticos e deliciosamente repletos de aventuras e perigos, aspectos muitas vezes totalmente diversos da realidade de um leitor. Tal preferência traduz uma das muitas possibilidades que os livros apresentam, levar seus leitores a leituras de mundos inimagináveis, tão distantes porém, totalmente possíveis. Para o pensador alemão Wolfgang Iser (1996) nenhum leitor absorve passivamente um texto lido, e o próprio texto somente existe em função desse leitor, que usa de inferências e da imaginação latente para atribuir significados múltiplos à sua leitura.

Sendo assim, qual o perigo da leitura? Zilberman (2000, p. 55) afirma que “[...] o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as

possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente”. A leitura amplia a visão do leitor que a entende a partir de uma relação real e libertadora. Não se pode levar em conta simplesmente sua relevância pragmática, mas primordialmente pelo seu caráter formador de opiniões e de posicionamento frente à sociedade.

A compreensão de que o leitor é o agente que determina as demandas literárias tornou-se essencial para o transcendentalismo dos livros, uma vez que é aquele ser social que possibilita a aceitação ou rejeição de determinadas obras, é ele quem prefere determinado autor em detrimento de outros, é, senão, o elemento que movimenta o mercado editorial, pois é ele quem destina parte de seu soldo para a compra de livros.

4 SOBRE O PAPEL DA LEITURA

É na constituição da classe burguesa e especialmente com a efervescência dos ideais iluministas que a leitura passa a desempenhar um papel orgânico na sociedade, fazendo do membro daquele grupo um cidadão diferenciado. Dessa maneira, é possível afirmar que a atenção dedicada ao leitor se reflete na qualidade de sua leitura, e esta, por sua vez, é a cadência de ideias presentes em um livro (objeto material), formatado por um escritor segundo suas necessidades ou desejos particulares. Privilegiar a experiência de leitura compreende movimentar toda a engrenagem envolvida nesse processo, desde os níveis mais elementares (ideias) até os mais complexos (aceitação do mercado editorial/leitor).

O ser humano usa sua capacidade linguística para descrever sua realidade, bem como cria dispositivos capazes de armazenar estas informações de maneira a não perdê-las na memória. Porém, as constantes mudanças decorrentes dos recursos tecnológicos existentes atualmente

parecem chegar ao ápice de sua criação, substituindo a informação impressa pela virtual. Mas então onde ficarão os livros neste processo? Esquecidos em prateleiras de bibliotecas, ou ainda serão destruídos por ocuparem desnecessariamente espaços?

Há uma indissociável ligação entre o capitalismo e a indústria editorial, sendo esta a principal responsável por aquilo que as pessoas têm lido atualmente. Bons escritores somente terão seus livros com relevante reconhecimento se conseguirem uma editora que os publique, fato que nem sempre ocorre, devido, principalmente, aos interesses econômicos envolvidos nesse nicho do mercado consumidor.

Enfim, a possibilidade do desaparecimento dos livros faz parte do contexto social da atualidade, mas enquanto houver leitores audaciosos e desafiadores, a prática de leitura não sucumbirá. Se o saber pode ser perigoso, a ignorância é muito mais.

Jean-Paul Didierlaurent (2015) ficcionaliza essa estagnação da memória como processo decorrente da falta de leitura no romance *O leitor do trem das 6h27*, ao trazer um protagonista que trabalha em uma indústria de destruição de livros, objetos que se tornam obsoletos com a mesma velocidade que a mais nova e fugaz tendência de moda do momento. Contra a corrente, a personagem resgata sorrateiramente páginas esparsas das obras destruídas e as lê para os passageiros do trem que compartilham com ele o cansaço de mais um dia de trabalho.

Didierlaurent não traz à tona a derrocada do livro impresso, antes disso, prenuncia o ato de ler enquanto agente socializador e fundamental para que o indivíduo possa apropriar-se da língua e de si mesmo, pois múltiplas formas de ler demandam uma imersão em busca da legibilidade do texto. Talvez os livros se acabem em algum momento, substituídos por

formas mais modernas, e o que importa verdadeiramente hoje é a percepção das infinitas possibilidades oferecidas pelo texto escrito, em papel sensível, permitindo ilimitadas leituras e sentidos.

A leitura instiga. Ela é capaz de levar o leitor a conhecer universos inimagináveis e a fazer parte deles, sendo personagem principal de sua própria história. Vincent Jouve (2004) nomeia como *vertigem* a sensação do leitor ao deparar-se com narrativas em primeira pessoa, experienciando proferir ideias que não são dele, como se assim elas o fossem. Essa vertigem está relacionada à própria fruição do texto, uma vez que ele pode libertar o leitor das amarras do cotidiano a fim de que escape de si próprio. Jouve (2002), citando Jauss (1978), apropria-se do termo *fruição estética* para descrever essa experiência com o outro que a leitura instiga, demonstrando, assim, o papel de libertador da consciência a partir do ato de ler.

Ora, ler é trazer a criança leitora que habita em nós, como uma viagem de volta ao passado afetivo, uma vez que, ao abrir um romance é a criança que fomos quem renasce. Nesse sentido, Jouve (2002) assinala que a leitura é uma desforra da infância, pois somente essa criança que habita a memória do leitor é capaz de acreditar na fantasia e nos imponderáveis. E nesse processo de ler e redescobrir, o autor define que a leitura remete ao passado a partir de duas modalidades: na primeira, o leitor revive cenários da infância ao deparar-se com uma paisagem descrita e que já habitou sua história de vida; já a segunda diz respeito às *lembranças-tela*, aquelas que são evocadas por meio de uma única palavra, capaz de trazer consigo a exata memória afetiva que há tanto estava escondida.

Michel Picard (1986), em *A leitura como jogo* propõe três instâncias que formam um jogo complexo entre os níveis de relação com o texto ficcional, a saber:

- o “ledor”: segura o livro nas mãos; mantém contato com o mundo exterior; não é suficiente para uma análise textual;
- o “lido”: inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; relação do eu com o inconsciente; seu caráter passivo não é evidente, existem pulsões inconscientes;
- o “leitante”: instância da secundaridade crítica que se interessa pela complexidade da obra; recuo crítico em relação ao texto; sempre se lembra de que o texto é antes de mais nada uma construção; apreende o texto em relação ao autor.

Há uma relação dialética entre o leitor e o lido, pois são eles que fundamentam os efeitos de participação. Mas o leitante, esse nunca é enganado, é ele quem acompanha a leitura da obra com o olhar atento e desconfiado, buscando desvendar o narrador, que talvez saiba muito mais do que aparenta.

Esses três níveis, segundo o autor, relacionam-se mutuamente, porém, nem sempre de forma harmoniosa. Dessa maneira, ao desdobrar-se, o leitor desempenha diferentes papéis, que dependem, em maior ou menor grau, de inferências feitas (ou não) por ele, suas leituras anteriores, capacidade de cognição, local social, relação consigo mesmo, entre tantos outros fatores. E por certo compete ao leitor estabelecer as regras desse jogo com suas leituras, organizando suas formas de jogar, aproximando-se ou distanciando-se das articulações criadas pelo escritor. Ao deparar-se com as diferentes maneiras de apreender um texto, a leitura adquire para aquele que lê o papel de questionadora da realidade, uma vez que é a partir dela que o leitor se percebe criando mecanismos mais eficientes de construção, de adaptação e de equilíbrio frente àquilo que o cerceia.

Ainda nos níveis mais superficiais de um texto, que trazem consigo um caráter maior de heterogeneidade, os leitores, mesmo os que

possuem um repertório mais raso de leituras anteriores, demonstram serem possuidores de saberes referentes aos diversos domínios do conhecimento. A eles cabe conhecer e praticar a língua materna, ter familiaridade com textos escritos e acesso à múltipla rede de informações que decorre dos meios de comunicação. Mas lograr sucesso no jogo da leitura, conforme pontua Picard (1986), demanda que os jogadores tenham conhecimento dos objetivos propostos para o jogo em questão, uma vez que há diferentes formas de ler o mesmo texto.

Para determinar, portanto, as etapas a serem seguidas, cabe ao leitor a incumbência de definir se irá até o fim do texto, Tateando por uma compreensão geral e global; se desejará parar em pontos fixados, buscando respostas específicas; ou ainda se está caminhando pela leitura como um viajante sem rumo certo, observando a paisagem. Se não houver objetivos claros e definidos, os caminhos tendem a tornarem-se oscilantes e imprecisos, e não o devem ser, visto que se faz necessária uma interação contínua entre jogo e jogador.

Para o leitor mais experiente, que consegue preencher lacunas do texto, nos *intervalos de leitura*, conforme assinala João Alexandre Barbosa (1990), será possível conhecer um número maior de regras e de jogos. No ambiente escolar, fica perceptível o papel do docente enquanto mediador no jogo da leitura, auxiliando para que todos os jogadores, alunos-leitores, conheçam e dominem as regras do jogo, seus diversos níveis, para que possam criar seu percurso próprio.

5 SOBRE O CAMINHAR PARA O FIM: DESDOBRAMENTOS

Ao retomar a problemática do texto que ora se apresenta, os questionamentos que cerceiam o livro, a leitura e a biblioteca, relacionados

ao desinteresse do leitor e à leitura crítica, parecem colidir diretamente com a iminente necessidade de revelação do processo emancipador da leitura, para que o indivíduo se torne um verdadeiro cidadão.

Há leitores por todos os cantos. Em cada esquina é possível encontrar alguém lendo a última notícia dúbia de um jornal sensacionalista, uma história de vida compartilhada em uma rede social, uma narrativa sobre um homem que acorda certa manhã, metamorfoseado em um inseto. Há leitores que sequer se sabem leitores, confinados a suas leituras do dia a dia. Talvez desinteressados por certos gêneros, acostumados às leituras que propiciam um prazer instantâneo e efêmero. É, portanto, papel social de cada leitor convidar para o jogo da leitura mais um jogador, ensinar-lhe as regras básicas e permitir que ele mesmo se perca e se encontre nas palavras.

Há um fator individual, e sobretudo social, quando se adentra em uma biblioteca e se percebe o exalar do perfume do papel impresso, sabendo-se totalmente desprevenido e desnudo frente à materialidade da palavra. Com o livro nas mãos, o leitor não é somente um, mas todos aqueles que sequer sabia habitarem em si.

Lendo está se redescobrimdo.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, S. P. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, L. A. **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL: 2007. p. 24-36.

BARTHES, R. Da leitura. In: _____. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 26-29.

BLOOM, H. **Como e por que ler?** Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORGES, J. L. **Borges oral & Sete noites**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CERVANTES S. M. de. **Dom Quixote de la Mancha**. Trad. Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

DIDIERLAURENT, J-P. **O leitor do trem das 6h27**. Trad. Adalgisa Campos da Silva. São Paulo: Intrínseca, 2015.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, H. R. **História literária como desafio à ciência literária**. Porto: Soares Martins, 1978.

JOUBE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MORÁN, J. **Por onde começar a transformar nossas escolas?** 2017. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/04/come%C3%A7ar.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

PICARD, M. **La lecture comme jeu**. Paris: Minuit, 1986.

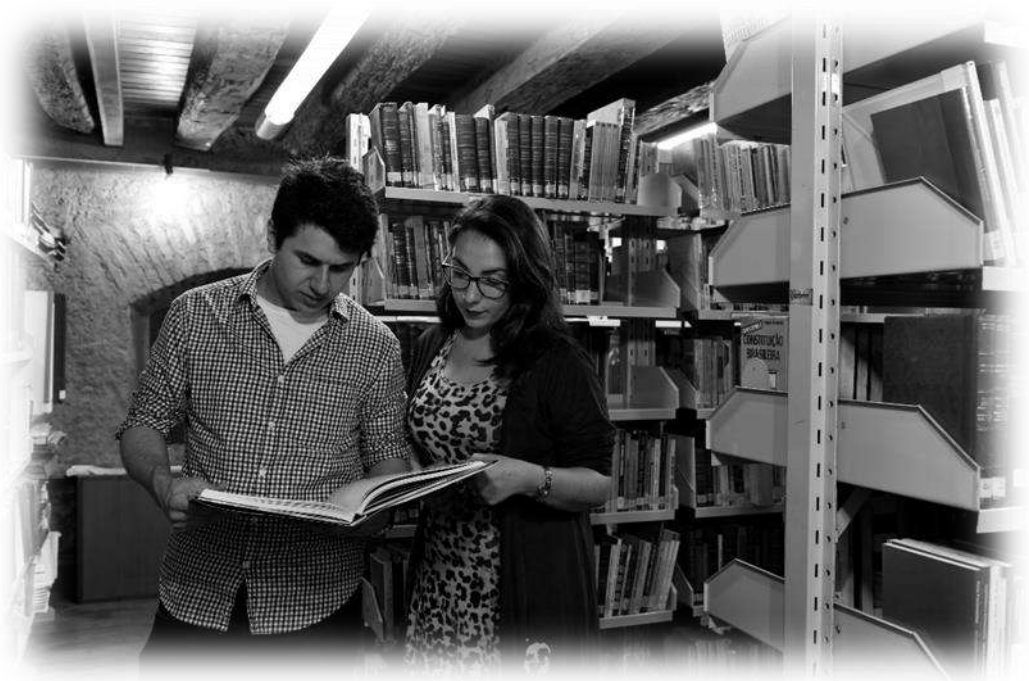
PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SAMOUYALT, T. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

VERISSIMO, E. **Solo de clarineta**. São Paulo: Companhia das Letras, 1974.

VIEIRA, M. C.; MOTTA, B. Aula para gostar de ler. **Veja**, n. 2578, p. 80-89, abr. 2018.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2000.



PARA QUE SERVE A LITERATURA? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DA LEITURA LITERÁRIA

WHAT IS THE LITERATURE FOR? SOME REFLECTIONS ON THE NEED FOR LITERARY READING

Gláucia de Souza⁵

RESUMO

Este texto foi composto a partir de fala da autora na mesa redonda *O Poder Transformador da Leitura*, durante a primeira Feira Literária do Parlamento Gaúcho. Pretende refletir de modo breve sobre a importância da leitura literária e de sua mediação, a partir de experiência pessoal da autora, bem como de reflexão acerca de trechos de estudiosos do assunto.

Palavras-chave: Leitura Literária. Formação de Leitores. Mediação de Leitura.

ABSTRACT

This text was composed from the author's lecture at the workshop "Transformative Power of Reading", during the first "Literary Fair of Rio Grande do Sul State Parliament. It intends to briefly reflect on the importance of literary reading and its mediation, based on the author's personal experience, as well as reflection on excerpts from scholars of the subject.

Keywords: Literary Reading. Training of Readers. Mediation of Reading.

⁵ Doutora em Letras pela PUCRS, Mestre em Educação pela PUCRJ, Especialista em Literatura Infantil pela PUCRS e em Artes Visuais: Cultura e Criação pelo SENAC-RS, Bacharel e Licenciada em Letras pela UERJ. Desde março de 2013, cursa Desenho e Pintura no Atelier Livre Xico Stockinger. Publicou inúmeros livros, como "Saco de Mafagafos (1997) e Casa de Papel (2017), e participou de coletâneas. Foi agraciada com prêmios pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - para os livros Saco de Mafagafos, Astro Lábio, Bestiário e Do alto do meu chapéu. Também com o Prêmio Açorianos de Literatura para o livro Saco de Mafagafos., categoria Autor Revelação, 1998. E o Prêmio AGES Livro do Ano – Categoria Livro Infantil – 2012.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando eu era pequena, gostava de ouvir histórias contadas pela minha família e, também, de cantar poemas e de brincar com as palavras junto com meus amigos, com minha irmã e minha prima, através de desafios de trava-línguas. De cada ninho de mafagafos, sempre brotavam sete mafagafinhos. Também gostava de construir escadas com os livros da casa, que subiam em direção aos castelos das histórias de fadas que eu ouvia em minha pequena vitrola, através da qual também podia conhecer cantigas de roda de outros tempos e lugares. Se me perguntassem para que servia a Literatura, não saberia dizer; apenas sabia que na minha mão direita sempre tinha uma roseira que dava flor na primavera.

Depois que cresci e me tornei professora, percebi que a oralidade era o caminho pelo qual muitas crianças se aproximavam da Literatura, no caso a oral, e, posteriormente, do texto escrito. Desta forma, descobri a necessidade do resgate da oralidade na formação do leitor literário. Ao se verem em situação de leitura, jovens leitores, como observa Saenger (1997, p. 219), sentem necessidade do suporte do som, através da leitura em voz alta ou do balbucio, para terem acesso à compreensão do texto e à sua memorização. Fazem, portanto, uma leitura imbricada no oral, na medida em que é a voz que instaura o sentido do que é lido.

Contudo, o mundo em que vivem os leitores iniciantes de hoje em dia é o que valoriza a quantidade e não a qualidade da informação obtida. A leitura silenciosa torna-se, então, uma necessidade, posto que é uma forma de obtenção rápida de informações para esses jovens leitores. Só que a leitura silenciosa pressupõe atitudes muitas vezes não vivenciadas por esses mesmos jovens.

Em seu texto “Leitura literária e escola”, a professora Vera Teixeira de Aguiar ressalta que “[...] ler, assim, quer dizer recuperar simbolicamente vivências arcaicas, sem perder o sentido da realidade, ressignificando-as em nível individual para melhor se integrar no social.” (AGUIAR, 1999, p. 252).

Nesse sentido, ainda segundo a autora, a:

[...] ação de ler supõe o isolamento, contato direto com o texto, capacidade de gerir a solidão para chegar à internalização dos significados descobertos e posicionados diante deles. Para que isso aconteça, as atividades grupais podem colaborar, pois vão chamar a atenção para narrativas e poemas, no início transmitidos oralmente e depois identificados nos textos, facilitando a relação entre sentidos e sinais gráficos. (AGUIAR, 1999, p. 253).

Faz-se necessário, portanto, resgatar as vivências arcaicas individuais e coletivas desses leitores iniciantes, bem como as “marcas de oralidade” em seu processo de leitura. Só assim se poderá proporcionar a eles a inserção no mundo da leitura silenciosa, no mundo que há no papel, utilizando a metáfora título do livro de David Olson (1997).

Voltando à minha história pessoal de leitora, ainda quando eu era pequena, fui aos poucos descobrindo meu mundo de papel, principalmente quando aprendi a ler e acrescentei ao meu repertório de histórias ouvidas, cantadas e compartilhadas, aquelas lidas sozinha ou em grupo. Lembro que, por esta época, na década de 1970, esperava ansiosamente o dia em que, ao vir do trabalho, minha mãe trazia um novo exemplar da Revista Recreio, nascida no final dos anos 1960, onde, menina, eu e muitos da minha geração nos nutríamos de artistas como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, Sônia Robatto, Canini etc. Aos poucos

aprendi a ir sozinha até a Biblioteca Pública do Grajaú, bairro vizinho a Vila Isabel, onde eu morava, no Rio de Janeiro.

Se me perguntassem para que servia a Literatura, por esta época, talvez eu dissesse: ela serve para preencher o máximo de cartões de biblioteca que alguém pode conseguir. Sim, era isso que eu fazia: lia e ganhava carimbos. Sozinha, com meu cartão, voltava para casa feliz, muito feliz. Para cada livro, um carimbo de retirada e um de devolução, até terminar o cartão e iniciar um outro com mais uma fila de carimbos. Eu, menina, diria: “A Literatura serve para colecionar carimbos”. Mas ninguém me perguntou para que servia a Literatura.

Tempos depois, adulta e professora, descobri o papel fundamental das bibliotecas e dos bibliotecários, enquanto mediadores de leitura. Colomer assinala que, no século XIX, as bibliotecas surgiram como espaço em que se promovia a leitura como ato livre, diferentemente da escola, que se preocupava com a leitura formativa, através de cartilhas, antologias e livros didáticos.

Segundo a autora,

Foi na área anglo-saxônica que inicialmente se produziu este fenômeno. A existência tradicional de uma rede importante e descentralizada de bibliotecas públicas permitiu que, com a ampliação do serviço voltado para a atenção à infância, surgisse uma categoria socioprofissional caracterizada por uma sólida formação cultural e pelo contato direto com os destinatários da literatura infantil e juvenil. As bibliotecárias britânicas e norte-americanas, em primeiro lugar, e as francesas e as do norte da Europa, posteriormente, exerceram influência decisiva para o desenvolvimento das primeiras experiências de difusão da leitura. Seu papel de mulheres cultas e pioneiras no exercício profissional pode ser comparado ao que comumente se atribui às

preceptoras britânicas na formação da literatura infantil naquele país. Sua preocupação profissional em favor da leitura se materializou na fundação de bibliotecas infantis experimentais, na criação de instrumentos de animação de leitura [...] (COLOMER, 2003, p. 24).

Desta forma, até hoje é imprescindível o papel das bibliotecas, sobretudo as públicas e as escolares, na formação de leitores de literatura, na organização, seleção e renovação de acervo, na elaboração de atividades, tais como ciclos de palestras e grupos de leitura partilhada.

Cresci. Sem que ninguém me perguntasse para que serve a Literatura. Mas, ao mesmo tempo, ela estava tão junto de mim que fez brotar o gosto por conhecer histórias e por contá-las aos outros. Jovem leitora, viajei muito pelo suspense que a Coleção Vaga-lume me trazia: Odette de Barros Mott, Lúcia Machado de Almeida, Homero Homem, Maria José Dupré, Ofélia e Narbal Fontes... Também mergulhei mais na poesia, através de Manuel Bandeira, cuja antologia antiga, de minha mãe, andava comigo por todos os cantos.

Nesta época, na adolescência, se me perguntassem para que servia a Literatura, talvez eu dissesse: é a razão de se viver, é uma forma de conhecer mundos, é uma paixão pelos heróis. Naquela época, talvez dissesse que a Literatura era a Pasárgada para onde eu partia todas as vezes em que o mundo adulto assustava meus olhos ainda tão jovens. Ou, então, que a Literatura era o que me fazia compreender a dor do outro na surpresa da descoberta das desigualdades sociais: “O bicho, meu Deus, era um homem”, me contou Bandeira horrorizado em seu poema. Mas, quando eu era adolescente, também não me perguntaram para que servia a Literatura.

Foi só quando ingressei no curso de Letras, em 1983, que comecei a me perguntar para que servia a Literatura. E descobri que ela não servia

para nada. Sim. Descobri que a Literatura não servia para nada, pelo menos no sentido que temos de “servir”, o sentido utilitário, que nos leva a dizer que escovas de dente servem para escovar dentes, ou que casacos servem para aquecer do frio.

O texto literário é arte e é escrito de forma a que nem tudo seja dito, ou seja, é pleno de vazios, como nos diz Wolfgang Iser, que podem ser preenchidos por quem o lê, de acordo com suas vivências, com as suas leituras.

Wolfgang Iser (1979) nos diz que, no texto, deve haver um lugar para que se possa dissolver e recriar a linguagem pelo pensamento. Este lugar é dado pelos vazios que existem no texto, que se oferecem para a ocupação pelo leitor. Os vazios regulam a atividade de representação do leitor, que segue as condições postas pelo texto. Desta forma, a leitura possui uma estrutura dialética, pois nos dá a chance de formular nossa própria capacidade de interpretar, a possibilidade de formularmos a nós próprios e de descobrir o que havia sido premeditado para elucidar nossa consciência (ISER, 1980).

Assim, sem necessitar “servir para alguma coisa”, a Literatura é porta a ser aberta pelo leitor. Às vezes, a porta é leve: o leitor a abre fácil. Outras, nem tanto: surge o mediador de leitura. Aquele leitor experiente que aproxima novos leitores dos livros de literatura. Nosso papel de adultos leitores é fundamental na mediação de leitura literária.

Foi o que descobri enquanto professora de Educação Básica por quase trinta anos. Deixei de me perguntar para que serve a Literatura e passei a pensar sobre qual o papel dela entre leitores, quer sejam crianças, jovens ou adultos. O papel da Literatura, assim como o da arte, é conhecermos a nós mesmos e aos outros, em nossa condição humana. Não

se trata de saber para que serve a Literatura, mas de saber o que podemos fazer com ela. Tzvetan Todorov, em seu livro *A literatura em perigo*, nos conta sobre sua experiência, não apenas como estudioso da matéria literária, mas como leitor:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las [...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. (TODOROV, 2009, p. 23).

E continua,

A Literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica para com a alma; porém, revelação do mundo, ela, pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, p. 76).

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo perplexo em que vivemos, onde crianças e jovens estão cada vez mais expostos à gratuidade da violência de toda ordem (social, doméstica, urbana etc), à desesperança e à falta de perspectiva de futuro, é

nosso dever de adultos leitores oferecer-lhes o que ler, proporcionar-lhes momentos de interação com a leitura literária, pois, assim, como nos diz Yolanda Reyes, escritora, professora e diretora do Instituto Espantapájaros, voltado à formação de leitores e de mediadores de leitura, em seu texto “Escrever para os jovens na Colômbia [...]”, estaremos oferecendo a cada um deles “[...] uma caixa de ferramentas que ajude na tarefa de inventar sua própria vida, entre o dado e o possível. (E, quem sabe, com algo de impossível, com algo de utopia).” (REYES, 2012, p. 85).

A Literatura, assim, em sua “inutilidade”, proporciona aos seus leitores a possibilidade de reinventar a si mesmos e ao mundo que os circunda. Como fez a minha menina Catirina (SOUZA, 2007), personagem-narradora de uma história que criei a partir de uma vivência que tive com meninos e meninas de uma comunidade do município do Rio de Janeiro, ao recriar as histórias de Dona Amélia, sua vizinha que lavava roupas para fora:

Depois que eu aprendi a escrever, eu adorava quando fazia verão. Cada história que eu ouvia, eu ia correndo escrever. As histórias que os adultos contavam às vezes eram sem graça, por isso eu inventava algumas coisinhas para elas ficarem mais animadas...

Se a Dona Amélia dizia “Hoje lavei tanta roupa que até cansei. Tinha calça da França, blusa da Austrália, o varal cheio... Até manchei um vestido do Ceilão!”, eu escrevia: “Dona Amélia lavava roupas de pedacinhos de mundo... Tinha cordas e cordas de terras distantes... Um dia ela lavou tanto, tanto, que cruzou o mundo todo e foi parar no Japão. Quando foi lavar o vestido de bolinhas, elas viraram vários balões e foi assim que Dona Amélia conheceu a Lua.” (SOUZA, 2007).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 235-255.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- ISER, Wolfgang. “A interação do texto com o leitor”. In: JAUSS, Hans et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. “The reading process: a phenomenological approach”. In: TOMPKINS, Jane. P. **Reader response criticism**. Baltimore: The Johns Hopkins University, 1980.
- OLSON, David. **O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escritura**. São Paulo: Ática, 1997.
- REYES, Yolanda. “Escrever para os jovens na Colômbia”. In: REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. p. 54-85.
- SAENGER, Paul. A separação entre as palavras e a fisiologia da leitura. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 211-227.
- SOUZA, Gláucia de. **Catirina e a piscina**. São Paulo: FTD, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

THE IMPORTANCE OF THE CHILD'S BOOK IN THE EARLY LITERACY CYCLE

Leonor Scliar-Cabral⁶

RESUMO

O livro didático orienta a organização teórica e as práticas pedagógicas de uma dada disciplina. Nesse artigo, examinarei o livro didático de alfabetização, pejorativamente denominado cartilha, com o objetivo de reconquistar o seu lugar de instrumento por excelência de uma alfabetização de qualidade. Discutirei as principais falhas de tais livros sobre: o desconhecimento dos traços das letras do alfabeto latino, dos princípios alfabéticos do Português Brasileiro e dos pré-requisitos conceituais. Demonstrarei, também, a falta de coerência e de contextualização, bem como o desconhecimento sobre os sistemas de signos e como funcionam nos livros de matemática, ciências sociais e naturais no ciclo de alfabetização. O papel que os manuais desempenham para definir o leitor e o redator que se esperam no século XXI é decisivo. A metodologia é bibliográfica.

Palavras-chave: Livro Didático. Ciclo de Alfabetização. Falhas Conceituais.

ABSTRACT

The textbook guides the theoretical organization and pedagogical practices of a given discipline. In this paper, I will examine the early literacy textbook, pejoratively called the booklet, aiming at regaining its place as the preferred instrument of an excellent early literacy. I will discuss the main flaws of such books: Lack of knowledge about the letter features of the Roman alphabet; about the alphabetical principles of Brazilian Portuguese; and about the conceptual prerequisites. I will also show the lack of coherence and contextualization, as well as the lack of knowledge

⁶ Professora Emérita pela UFSC, Pós-Doutorado pela Université de Montreal, Doutorado pela USP, Professora Titular aposentada da UFSC, Sócia Honorária e cofundadora da *International Society of Applied Psycholinguistics* e autora do Sistema Scliar de Alfabetização.

about the sign systems by authors of mathematics, social sciences and natural sciences handbooks in the early literacy cycle. The role that the manuals play in defining the 21st century expected reader and writer is decisive. The methodology is bibliographical.

Keywords: Didactic Book. Early Literacy Cycle. Conceptual Flaws.

1 INTRODUÇÃO

É inegável a importância social do livro didático, pois ele orienta a organização teórica e as práticas pedagógicas de uma dada disciplina (CARDOSO, 2013, p. 509), conforme a base curricular adotada.

Se o livro didático desempenha tal papel, sobressaem dentre eles os utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental para ensinar a criança a ler e a escrever, as denominadas (até pejorativamente) cartilhas de alfabetização. São elas o principal instrumento que permitirá ao educando atravessar a difícil ponte que separa a comunicação oral, efêmera, face a face, daquela que permanece autônoma do redator e que pode ser transportada desde tempos e espaços remotos, acumulando os saberes que não morrem com aquele que os produziu.

É tal a importância da cartilha de alfabetização que ela se confunde com método:

[...] – a alfabetização – historicamente se apoiou em cartilhas para cumprir seu papel de “chave” que abre a porta de entrada para a cultura escrita. Esses manuais galgaram tal nível de importância na alfabetização e na escolarização que passaram a ser sinônimo de método de alfabetização. (CARDOSO, 2013, p. 604).

Portanto, é em virtude da importância social do livro didático de alfabetização que vou me ocupar, neste artigo, em resgatar a qualidade do

material pedagógico, pois “a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar” (Ibid, p. 605).

Sendo assim, por que a cartilha se tornou tão desprestigiada, a ponto de ser execrada tal como os métodos de alfabetização?

Sabemos que o livro didático, embora seja um dos principais recursos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, é considerado ‘o primo-pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação’. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 120).

Atribuo o fato a vários fatores, mas, sobretudo, ao conteúdo de péssima qualidade disponibilizado.

Em 1993, a convite da Fundação de Amparo ao Estudante (FAE), que então coordenava a política do Ministério da Educação (MEC), em relação ao livro didático, estive em Brasília para integrar a equipe, da qual também fazia parte Magda Soares, que avaliaria os livros a serem indicados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na área de língua portuguesa.

Retornei com 13 quilos de livros para examinar, que foram cadastrados por categorias, num fichário guardado até hoje. Os resultados explicam, em parte, o desprestígio das cartilhas, mas evidenciam o que é muito mais grave: uma das causas principais do fracasso vigente da educação básica, pois as mesmas falhas que vou apontar persistem, apesar das maquiagens de pós-modernidade, como o hipertexto, o letramento (usos sociais dos sistemas de escrita) e o multiletramento (neologismo para

reinventar a prática da semiótica ou semiologia na escola). Subsidiariamente, também vou comentar o livro didático de Matemática e o de Ciências Humanas e da Natureza, no ciclo da alfabetização.

É evidente que, se você vai produzir um livro didático, terá que dominar o que vai ser ensinado e como fazer com que o destinatário aprenda. Trata-se de um grande desafio, pois, justamente, falta ao aprendiz o instrumento que é o próprio objeto da aprendizagem.

Ainda não foi colocado na mesa das discussões quais são os conhecimentos mínimos necessários a quem se propõe escrever os manuais de alfabetização. O máximo que se avançou foi rastrear os pressupostos ideológicos subjacentes a tais livros, para evitar a disseminação de posturas discriminatórias. Está na hora de aplicar critérios mais rigorosos na seleção do livro que pautará as bases para a formação de leitores fluentes, que compreendam os textos que circulam em sociedade e que estejam aptos a redigirem o necessário à sua expressão e comunicação.

Deste modo, pergunto: quais as principais falhas do livro didático do ciclo de alfabetização?

2 DESCONHECIMENTO DOS TRAÇOS DAS LETRAS DO ALFABETO LATINO E DE COMO ENSINÁ-LO

Começarei pela constatação óbvia, mas relegada, de que o sistema de escrita do português brasileiro é o alfabético. Tal constatação tem como pressuposto que, assim como os demais sistemas de escrita, se trata de uma invenção, incontestada pela ciência que estuda tais sistemas, a Gramatologia (DANIELS; BRIGH, 1996). Tal invenção foi se aprimorando até culminar no sistema alfabético.

Essa primeira constatação tem profundas repercussões sobre como se vai alfabetizar e, portanto, sobre a metodologia a ser utilizada e, em consequência, sobre a elaboração do livro didático. Trata-se de uma questão epistemológica, de como se vão conhecer os princípios do sistema alfabético: vão se adquirir, de forma espontânea, compulsória e natural, como acontece com a variedade sociolinguística, à qual a criança está exposta, ou terão que ser apreendidos, por se tratar de uma invenção, cujas unidades, convencionadas, vão de encontro, muitas vezes, a como os neurônios foram programados para processar a linguagem verbal oral?

A resposta só pode ser uma, comprovada pelos experimentos da neurociência (DEHAENE, 2012), da neuropsicologia (MORAIS, 2014) e pelas pesquisas de campo sobre como erradicar vitoriosamente o analfabetismo funcional (WEST DUNBARTONSHIRE COUNCIL, 2007): não é fácil à criança se alfabetizar, postulado que deslanchou a linha de pesquisas sobre consciência fonêmica e fonológica, no seminário *The Relationship between Speech and Learning to Read (RSLR)*, que teve lugar em Belmont, nos Estados Unidos, em 16 de maio de 1971 (KAVANAGH; MATTINGLY, 1972, p. 1-2). Isto porque a criança terá que refazer a percepção da cadeia da fala como um contínuo, desmembrando-a em palavras, delimitadas por espaços em branco, na escrita e, o que é mais difícil, terá que desmembrar a sílaba em seus componentes interpenetrados na fala, já que, nos sistemas alfabéticos, para ler, terá que traduzir um grafema no respectivo fonema como em <m>, <a>, <ss>, <a> → /'m/, /a/, /s/, /a/ e, para escrever, terá que fazer o inverso: /'m/, /a/, /s/, /a/ → <m>, <a>, <ss>, <a>. Adiante-se, de passagem, que, nos exemplos, já estamos anunciando outras das grandes falhas nos conhecimentos dos autores dos livros de alfabetização: ignorar a diferença entre os processos

de recepção (leitura) e de produção (escrita) e desconhecer as diferenças (ou os conceitos de) entre grafema/letra e fonema/som, sobre os quais trataremos mais adiante.

Além de ter que aprender a delimitar as palavras (sendo crucial a delimitação dos vocábulos átonos, como os artigos, por exemplo) e a desmembrar a sílaba, a criança terá de aprender a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam as letras. Os neurônios da leitura, que ficam numa área denominada occipitotemporal ventral esquerda, somente identificarão quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam cada letra, se houver uma alfabetização adequada, pois os neurônios da visão não foram programados para reconhecer tais detalhes, particularmente, quando envolvem a direção para a esquerda oposta à direita, irrelevantes para reconhecer qualquer artefato ou dado da natureza, prontamente. Como mecanismo de sobrevivência, os neurônios humanos da visão foram programados para simetrizar a informação, quer a que se apresente à esquerda do campo da visão seja distinta, quer semelhante à que se apresente à direita. Portanto, para reconhecer as letras, os neurônios da leitura (na área occipitotemporal ventral esquerda) terão que ser reciclados (DEHAENE, 2012): para você, que já está alfabetizado e automatizou esse reconhecimento, parece óbvio que as duas letras, a seguir, sejam diferentes: d b. Mas, para quem está aprendendo a ler, são **idênticas**.

Então, o autor do livro de alfabetização deverá conhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes do sistema alfabético (*script*) latino, que é o adotado para o português escrito, primeiro para a leitura, ou seja, das letras de imprensa. Considero excessivo propor a uma criança de seis anos que simultaneamente aprenda a reconhecer quais,

quantos e como se combinam os traços que formam as letras do alfabeto; quais os valores independentes e dependentes do contexto grafêmico, a atribuição do acento de intensidade, a compreensão da palavra, da frase, da oração, do período e do texto (tudo isto necessário à alfabetização para a leitura) e que também aprenda a planejar o que vai escrever, em qual situação comunicativa, com que finalidade, e a escolher as palavras, em seu léxico mental, que revestirão suas ideias, para depois codificá-las em grafemas, e automatizar os esquemas motores que executarão os gestos para produzir as letras (tudo isto necessário à alfabetização para a escrita).

O autor da cartilha de alfabetização deverá conhecer os traços invariantes das letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e saber como a criança irá automatizar o seu reconhecimento, para poder rapidamente reconhecer as palavras escritas nos livros de histórias, nas notícias, nos textos escolares, nos anúncios, etc. Tal reconhecimento independe da estrutura e do funcionamento do português brasileiro ou de qualquer outra língua que adote o sistema alfabético latino.

Caro(a) leitor(a) desse artigo, ao compulsar a maioria das cartilhas de alfabetização, os *Cadernos do PNAIC*, a Base Nacional Comum Curricular, o *Programa Mais Alfabetização*, responda-me se você encontrou, sequer, uma linha sobre reconhecimento dos traços invariantes das letras e como aprendê-lo. Quando muito, você poderá se deparar com argumentos que confundem leitura com escrita e que negam o papel do ensino/aprendizagem sistemáticos:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, MEC, 2017, p. 38).

Nesse texto da Base Nacional Comum Curricular se infere a concepção construtivista que resultou no verdadeiro desastre da alfabetização no Brasil: 1º, que a apropriação do sistema escrito ocorre através da formulação de hipóteses; 2º, que a partir de tais hipóteses, a criança produz rabiscos e garatujas; 3º, que o conhecimento das letras vai ocorrer a partir das escritas não convencionais, indicadoras de que a criança compreende que a escrita representa a língua. Então, qual a necessidade do livro didático de alfabetização, qual a necessidade de método, se a criança, **espontaneamente**, a partir de seus rabiscos, descobre os traços **não convencionais** das letras?

Observem o absurdo de os mentores sobre alfabetização do MEC afirmarem “à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais”, como se o processo de reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que identificam uma letra de outra se desse a partir do traçado **não convencional** que a criança fosse tentativamente efetuando sobre o papel! Ignoram, tais mentores, que, para se chegar à invenção do alfabeto e sua fixação, e tomemos como exemplo o alfabeto latino, houve o esforço e a engenhosidade de dezenas de pessoas, e de que seu **uso social**, expressão tão valorizada por tais mentores, só foi possível, pelo caráter **convencional** dos traços que compõem as letras e como se combinam. Assim, convencionou-se que a letra maiúscula F tem uma reta vertical à qual se apõem à direita (e não à esquerda) em paralelo, duas retas, a partir do topo, e se diferencia de E porque essa última recebe mais uma reta em paralelo, na base, e ambas se diferenciam de L, porque essa última só combina a reta vertical com uma reta horizontal na base. As crianças elaboram hipóteses para aprender? É lógico! Ao seguirem com o dedo indicador o traçado da letra, de forma

sistemática, seguindo os preceitos de Montessori, estão respondendo à questão: quais, quantos e como se combinam os traços que formam a letra, que não é outra coisa senão uma hipótese.

3 DESCONHECIMENTO DOS PRINCÍPIOS ALFABÉTICOS DO PB E DOS PRÉ-REQUISITOS CONCEITUAIS

Para a alfabetização com excelência, os autores do livro didático têm que conhecer os princípios alfabéticos do PB e os pré-requisitos conceituais que fundamentam sua constituição.

O que são os princípios alfabéticos de uma dada língua (sim, porque agora estamos no terreno dos valores que uma ou mais letras - os **grafemas** - têm numa língua escrita **específica**)? Embora os traços invariantes das letras sejam os mesmos em ‘game’ (port.) e em ‘game’ (ing.), os valores dos grafemas são distintos: <g>, <a>, <m>, <e> → /'g/, /a/, /m/, /I/ (port.); <g>, <a>, <m>, <e> → /'g/, /ej/, /m/, /zero/ (ing.).

Já podemos definir, com clareza, dois conceitos que são pré-requisito para compreender o que são os princípios alfabéticos de uma dada língua, clareza ausente das cartilhas e dos documentos que traçam as políticas públicas de alfabetização: letra e grafema:

- **letra**: unidade mínima, sem função distintiva do significado nas palavras escritas que, no sistema alfabético latino, é constituída de traços, basicamente, retas e/ou curvas. Em suas combinatórias, as letras podem se diferenciar entre si pelo tamanho, posição, direção e quantidade dos traços gráficos. Na manuscrita, tais traços podem ser acrescidos pelas ligaduras...

No caso da manuscrita, observam-se variantes as mais diversas, de indivíduo para indivíduo, a ponto de um grafólogo poder identificá-lo por seu estilo de escrever. Na palavra “cisco”, identificamos a primeira e a quarta letras como as mesmas, independente das posições que ocupam, mas os respectivos grafemas, como veremos, têm valores diferentes... Também é necessário atentar para o fato de que o traçado das letras é o mesmo em todas as línguas que adotam um dado alfabeto;

- **grafema:** unidade mínima, com a função de distinguir o significado das palavras escritas, representa o fonema, com a mesma função, na oralidade... Isso fica bem claro no caso das palavras homófonas (que têm os mesmos fonemas) não homógrafas, isto é, cujos grafemas não são os mesmos, como em <caça> e <cassa>, mas os fonemas são idênticos (vide a transcrição fonêmica /ˈkasa/). Observe, igualmente, que, em “cassa”, temos cinco letras que realizam quatro grafemas, sendo um deles realizado por duas letras (um dígrafo): o número de grafemas em cada palavra coincide com o de fonemas, já que os representam, mas nem sempre coincide com o número de letras.

Outra distinção que precisa ser feita é entre som e fonema:

- **som:** o terceiro segmento da palavra “porta” pode ser pronunciado de muitas maneiras diferentes, dependendo de o falante ser carioca, paulista, mineiro do interior, gaúcho da fronteira e assim por diante, mas a palavra não muda de

significado, pois se trata de variantes de um mesmo fonema, portanto, representado sempre pelo mesmo grafema, cuja letra, ao ser realizada também vai apresentar muita variação;

- **fonema** é uma entidade psíquica: assim como não se pode colocar uma cadeira dentro da cabeça, as moléculas de ar, que se comprimem e se rarefazem para produzir as ondas acústicas, também não podem entrar na cabeça. Seja qual for a representação mental de um fonema, ela tem que dar conta de todas as realizações possíveis em sons deste mesmo fonema, seja quando você estiver rouco, resfriado, cansado, chorando, ou seja no contexto em que estiver. Por exemplo, o fonema /a/ na sílaba mais intensa se realiza mais aberto do que na sílaba átona. Olhe-se no espelho e produza a palavra “casa”. Observe que você baixa mais o queixo ao produzir o primeiro “a”, do que ao produzir o segundo, portanto, são sons diferentes, mas se trata do mesmo fonema. Como os grafemas representam os fonemas e não os sons, utiliza-se a mesma letra “a”, para os dois casos.

O desconhecimento sobre esses conceitos básicos, para entender os princípios alfabéticos, pode ser evidenciado no seguinte passo de Vieira (2017):

O método fônico toma como unidade o fonema. Para se utilizar esse método, ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a fundi-los para formar palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons, representados por duas letras, para depois estudar palavras de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da

língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita.
(VIEIRA, 2017, p. 46).

Faço, a seguir, os necessários reparos:

- a produzir oralmente os sons representados pelas letras → a produzir oralmente os sons **que realizam os fonemas**, representados **pelos respectivos grafemas**.

Na frase seguinte, além da necessária retificação conceitual, há uma deformação caricata do método fônico⁷ que não parte de palavras “formadas por apenas dois sons”:

- palavras curtas, formadas por apenas dois sons, representados por duas letras, → palavras curtas, formadas por apenas dois sons, **que realizam os fonemas**, representados **pelos respectivos grafemas**,
- de três letras ou mais → de três **grafemas** ou mais

A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, → A ênfase é ensinar a **reconhecer os traços que identificam uma letra da outra e a decodificar os grafemas da palavra escrita**, na leitura,

- codificá-los, na escrita. → **codificar os fonemas em grafemas ao escrever**.

⁷ Na experiência mundial mais exitosa de erradicação do analfabetismo, no condado de WEST DUNBARTONSHIRE COUNCIL (2007), na Escócia, foi empregado o método fônico e o primeiro grafema <s>, que representava o fonema /s/, foi extraído da palavra-chave snake (cobra): as outras palavras trabalhadas foram sun, sand, nest, spots (LLOYD; WERNHAM, 1993, p. 1-2).

Os princípios alfabéticos do português brasileiro, exaustivamente descritos por mim (2003), dão conta de como se dá a conversão dos grafemas aos fonemas, durante a leitura, e o inverso, durante a escrita. No primeiro caso, podem ocorrer conversões: a) independentes do contexto grafêmico, como, por exemplo, o grafema <p> que sempre se converte no fonema /p/; b) dependentes do contexto grafêmico, como, por exemplo, o grafema <c> que tem o valor de /s/, quando estiver diante de grafemas vocálicos anteriores como <i> (cima), <in> (cinta), <e> (acena), (cela), (tecem), mas tem o valor de /k/ quando estiver diante de grafemas vocálicos posteriores como <u> (cuba), <um> (cumpre), <o> (coisa), (copo), <on> (conto), <a> (cabo), <an> (canto); c) dependentes do contexto grafêmico e gramatical, como, por exemplo, o grafema <a> que tem o valor de /ã/, quando estiver na sílaba final átona, antes do grafema <m> nas terceiras pessoas do plural dos verbos (falam); d) há uns poucos grafemas cujos valores são imprevisíveis, como <x> no contexto grafêmico intervocálico (máximo, fixo, lixo), o que demonstra o quanto o português brasileiro escrito é transparente para a leitura.

Para a escrita, há muitas conversões dos fonemas em grafemas que são previsíveis, o que facilitaria a aprendizagem, se os autores do livro didático as conhecessem e não deixassem a sua descoberta ao sabor da espontaneidade das garatujas, como prega a BNCC: é claro que dá muito mais trabalho estudá-las e aplicá-las às atividades pedagógicas a serem sugeridas, mas os resultados são mais do que promissores.

Os princípios alfabéticos do PB para a escrita determinam que podem ocorrer as seguintes conversões de fonemas aos grafemas: a) independente do contexto fonológico no qual aquele fonema está inserido, então, você não precisa hesitar. Por exemplo, a conversão de: /p/, /b/, /t/,

/d/, /f/, /v/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /r/ nos grafemas: <p> (pato), (bato), <t> (tato), <d> (dato), <f> (fato), <v> (voto), <m> (moto), <n> (noto), <nh> (venha), <l> (vela), <lh> (velha), <r> (vera); b) dependente do contexto fonológico no qual aquele fonema está inserido, mas sua conversão é totalmente previsível: uma boa alfabetização para a escrita fará com que você automatize esta conversão. Por exemplo, a conversão do fonema /ʒ/ iniciando sílaba, antes das vogais posteriores /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /ũ/, /õ/, /ã/, se codifica como o grafema <j>, realizado pela letra j (juba, jogo jota, jaula, canja, junto, janta); c) utilizar a derivação, quando a etimologia ou empréstimos linguísticos fizerem com que não haja possibilidade de prever qual o grafema no qual se convertam um ou mais fonemas do radical primário da palavra, então você tem que memorizá-lo, como em <quise-> e <fize->, o que permite escrever corretamente todas as formas dos pretéritos perfeito (exs. eu quis, eu fiz) e mais-que-perfeito (exs. ele quisera, ele fizera) do indicativo e do pretérito imperfeito (exs. se ele quisesse, se ele fizesse) e futuro (exs. quando ele quiser, quando ele fizer) do subjuntivo de tais verbos e seus derivados; d) pistas semânticas e gramaticais do contexto textual, para resolver um dos problemas mais difíceis de conversão fonema-grafema, o das homófonas não homógrafas como em “acender/ascender” e “Hoje é sexta-feira” e “A cesta de ovos está sobre a mesa”.

Essa exposição pormenorizada visou a demonstrar que os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não se resumem à ordem das letras do abecedário que, desafortunadamente, ainda é utilizada na maior parte das cartilhas, que insistem em alfabetizar pela soletração, como era feito pelos gregos, nos primórdios da alfabetização e que consiste, conforme Frade (2007, p. 22), “[...] na decoração oral das letras do

alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas”. É o que ainda pregam Carpaneda e Bragança (2014), autoras do livro texto de alfabetização mais adotado pelas escolas públicas do Nordeste, no 2º ano: não por acaso, na Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2017), Sergipe e Alagoas ocuparam o último lugar, respectivamente em leitura e escrita. Isso, levando ainda em consideração que os resultados para todo o Brasil foram desastrosos: foram avaliados 2.160.601 alunos ao término do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, dos quais somente **12,99%** atingiram o nível desejável (4) em leitura e apenas **8,28%**, o nível desejável (5) em escrita. Vejam os percentuais de Sergipe, no Quadro abaixo:

Quadro 1. Porcentuais de Sergipe na ANA de 2016

NÍVEIS	1	2	3	4	5
Leitura	45,28	34,92	16,78	3,02	
Escrita	1,39	23,33	1,24	42,20	1,84

Fonte: BRASIL, 2017.

A alfabetização pela nomeação das letras impede a rapidez no reconhecimento da palavra escrita, condição para a leitura fluente, por seu turno, pré-requisito para a compreensão textual: somente o indivíduo que automatizou o reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços que identificam uma letra da outra, bem como os princípios alfabéticos que governam a conversão dos grafemas aos fonemas e a atribuição do acento de intensidade, pode liberar a memória de trabalho para os processamentos criativos que dizem respeito à busca da significação básica e à construção do sentido textual.

Infelizmente, a maioria esmagadora dos autores dos livros didáticos de alfabetização, no Brasil, carece dos conhecimentos essenciais

para catapultar a educação básica dos níveis baixíssimos em que se encontra.

Na sequência, teço comentários sobre livros didáticos de matemática, ciências sociais e naturais no ciclo de alfabetização.

4 FALTA COERÊNCIA AOS LIVROS DE MATEMÁTICA, CIÊNCIAS SOCIAIS E NATURAIS

Sou partidária da alfabetização integrada, em que os livros didáticos das demais disciplinas e os de alfabetização propriamente dita, que integram o Ciclo Básico do 1º e 2º anos, se reforcem mutuamente. Isso não significa que se cometam absurdos, como a denominação “Alfabetização Matemática”: o sistema de escrita matemática não é alfabético, é ideográfico.

Ao abordar o livro didático no Ciclo da Alfabetização, examino alguns requisitos essenciais ao perfil dos autores, para melhorar a qualidade dos livros de matemática e de ciências sociais e naturais.

4.1 A Falta de Contextualização das Gravuras e Signos

Se quisermos que nossas crianças aprendam os significados dos vários usos sociais dos signos (letramento), devem ser ensinadas no contexto situacional adequado.

Vou dar um exemplo de como esse fundamento tão evidente vem sendo ignorado em livro de matemática. Começarei com as páginas inaugurais (Unidade 1) de um dos livros de matemática mais usados no nordeste do Brasil, **Alfabetização Matemática**. Porta Aberta. 2º Ano.

Manual do professor (CENTURION; LA SCALA; RODRIGUES, 2014, p. 8-9). As duas páginas estão literalmente cobertas com números, muitos anúncios, indicadores e outros signos, amontoados sem eira nem beira.

Na verdade, muitos códigos e símbolos precisam estar **situados** num determinado contexto para fazer sentido. Qual o sentido de uma placa com **25° C**, embaixo de **10:00**, pendurada por duas cordas, tendo ao fundo o que parece ser o esboço de alguns edifícios? Inferimos que a intenção dos autores era de referir a um sistema que utiliza dois códigos conjugados, dispostos ao longo das ruas, estradas, avenidas etc. (e não no espaço aéreo), sendo o primeiro, os números cardinais, seguido no topo, à direita, de um pequeno círculo que significa graus, e da letra C maiúscula, abreviatura de Celsius, para informar aos passantes qual a temperatura ambiente, e o segundo, para situar o momento, formado por números, dispostos de tal forma que os que ficam à esquerda dos dois pontos, não podendo ultrapassar 24, indicam a hora, e os que ficam à direita, imediatamente depois dos dois pontos, indicam minutos, o primeiro algarismo, de 0 a 5 e o último, de 0 a 9.

4.2 Incoerência Textual

A coerência é a exigência maior da textualidade. No entanto, os livros didáticos do Ciclo da Alfabetização primam por infringi-la. Vejamos o exemplo extraído também das páginas inaugurais do livro **Ciências Humanas e da Natureza**. Porta Aberta, 2º ano. Manual do Professor (MENDES; ARTACHO; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2014, p. 8-9). O título da Unidade 1 é “Eu e as pessoas à minha volta”, seguido nas duas páginas, por seis fotos de crianças de todo o mundo, com as legendas do

tipo: “Quando eu crescer, quero ser jogador de futebol”, “Gosto de ficar perto do rio e quero ficar aqui o resto da vida”. Segue-se um questionário, com duas perguntas, e um comando e um espaço em branco para preenchimento pelo aluno: “1. E você, gosta de fazer o quê? 2. O que sonha em fazer quando crescer? 3. Desenhe no espaço abaixo o que gostaria de fazer quando crescer”.

Como no título, “eu” e “minha” são dêiticos de pessoa, isto é, se referem a quem está falando, e a frase é um título e não um diálogo e não tem nada a ver com as figuras e respectivas legendas, nem com as perguntas e a atividade proposta à p. 9, o texto incorre na falha mais grave da produção textual, a **incoerência**.

4.3 Desconhecimento sobre os Sistemas de Signos e Como Funcionam

É necessário que os autores dos livros didáticos das outras disciplinas do Ciclo de Alfabetização, quando desejarem propor atividades com outros sistemas de signos, tentando aplicar o neologismo tão em voga, ‘multiletramento’, estudem minimamente sobre o que estão escrevendo e não cometam o absurdo de perguntar ao lado de uma foto da mão de um cego, percorrendo com os dedos os pontos em relevo do sistema Braille: “Você sabia que muitas pessoas usam as mãos para se comunicar? Pessoas com deficiência visual leem passando os dedos sobre pontinhos em relevo, como na foto ao lado” (MENDES; ARTACHO; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2014, p. 14).

Em vermelho, os autores continuam na esteira dos absurdos, com a seguinte instrução ao professor: “Usando linguagem simples, comente

sobre as deficiências visual e auditiva e sobre os recursos que facilitam a comunicação das pessoas com essas deficiências”.

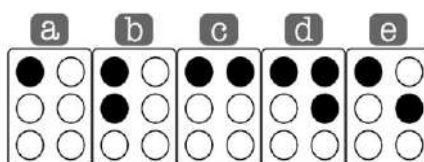
É preciso esclarecer que o canal utilizado universalmente pela espécie humana para se comunicar oralmente é o canal áudio-vocal. Isto significa que, para compreender o que as pessoas nos dizem, os sons que realizam os fonemas (significante de natureza acústica) chegam primeiro aos receptores no canal auditivo para passarem por sucessivos processamentos em que a informação é transformada até se chegar à mensagem. Para produzir os enunciados orais, o trajeto é inverso e se conclui na execução dos sons da fala, utilizando o aparelho vocal.

Quando o indivíduo for privado da audição, seja inatamente, ou na fase de aquisição da linguagem, não poderá usar o canal auditivo e, conseqüentemente, por não ter *feedback*, não usará o canal vocal (embora intacto). Como a espécie humana pode utilizar significantes de natureza distinta para realizá-los, quando o indivíduo estiver privado de processar significantes com base acústica, essa última é substituída pela base visual e, em consequência, na produção, o canal utilizado não é o vocal e sim o manual, em relação ao próprio corpo. Portanto, a forma de comunicação do surdo é **visual-manual**.

Para se comunicar verbalmente, o cego utiliza o canal **áudio-vocal: ele não se comunica com as mãos!** Na leitura, não estamos comunicando nada a ninguém: estamos **recebendo** informações via texto escrito (sem a presença do redator) e começamos tendo que reconhecer as letras. Como o cego não vê, não pode utilizar o canal visual. Então, ocorre um sistema terciário, ou seja, ao invés de você reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços gráficos que diferenciam uma letra da outra, através da **visão**, você tem que reconhecer pelo **tato** quantos são os

pequenos pontos salientes na folha e quais as posições que ocupam numa matriz de 2 colunas e 3 linhas, formando uma cela (um retângulo) com 6 casas. Cada casa só admite duas opções: ou nada (zero), ou o ponto em alto-relevo. O sistema Braille também é utilizado para reconhecer os números. Veja abaixo, as cinco primeiras letras do alfabeto latino em Braille:

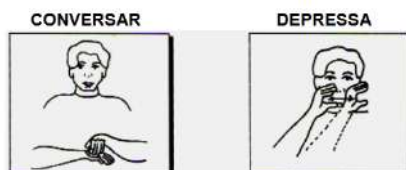
Figura 1 - As cinco primeiras letras do alfabeto em Braille



Fonte: Professor Cardy, 2018.

No texto à p. 14 (CENTURIÓN; LA SCALA; RODRIGUES, 2014), os autores pretendiam que os alunos do 2º ano compreendessem que existem outros sistemas de comunicação e como eles funcionam, dando, como exemplo, a amostra do Sistema Braille e uma suposta amostra da L.I.B.R.A.S.: essa última não é uma língua cujas unidades que compõem os signos representem, secundariamente, as letras do alfabeto latino, como o exemplo à p. 14 sugere. Veja um exemplo de duas palavras em L.I.B.R.A.S.: CONVERSAR DEPRESSA

Figura 2 –Palavras em L.I.B.R.A.S.



Fonte: KERLEN PEREIRA (s/d).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância do livro didático utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental para ensinar a criança a ler e a escrever, pois ele é o principal instrumento que permitirá ao estudante cruzar a ponte que separa a comunicação oral, efêmera, face a face, daquela que permanece, permitindo acumular os saberes que a memória individual não consegue. A alfabetização com excelência é a que garante a inclusão social no mundo da informação, de onde o cuidado requerido na confecção do material didático.

Neste artigo, ficou demonstrado que estamos muito longe de atingir tal propósito. A maioria dos autores, bem como as políticas públicas de alfabetização, carecem dos requisitos mínimos para fundamentar cientificamente os conteúdos, salientando-se os seguintes problemas: o desconhecimento sobre os traços das letras do alfabeto latino, sobre os princípios alfabéticos do português brasileiro e sobre os pré-requisitos conceituais; ocorre, também, a falta de coerência e de contextualização, bem como o desconhecimento sobre os sistemas de signos e como funcionam nos livros de matemática e de ciências sociais e naturais no ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CARDOSO, C. J. Cartilha Ada e Edu: de produção regional à circulação nacional (1977-1985). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 54, p.589-608, 2013. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300005>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, B. **Porta aberta: letramento e alfabetização**, 1º ano. São Paulo: FTD, 2014.

CENTURION, M.; LA SCALA, J.; RODRIGUES, A. **Alfabetização matemática: porta aberta**, 2º Ano: manual do professor. Edição renovada. São Paulo: FTD, 2014.

DANIELS, P. T.; BRIGHT, W. **The world's writing systems**. New York: Oxford Univ. Press, 1996.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21- 40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de avaliação da educação básica: avaliação nacional de alfabetização**. Brasília, DF: INEP, Ministério de Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&cateINEPory_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 out. 2017.

KAVANAGH, I. J.; MATTINGLY, I. G. (Orgs.). **Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading**. Cambridge, Mass.: MIT, 1972.

KERLEN PEREIRA, G. **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**. São João del-Rei: UFSJ, [201-?]. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras-graciele.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Livro didático, matéria da literatura. In: _____. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998, p.120-128.

LLOYD, S.; WERNHAM, S. **Finger phonics 1 s a t i p n**. Chigwell, Essex: Tailolurs House, 1993.

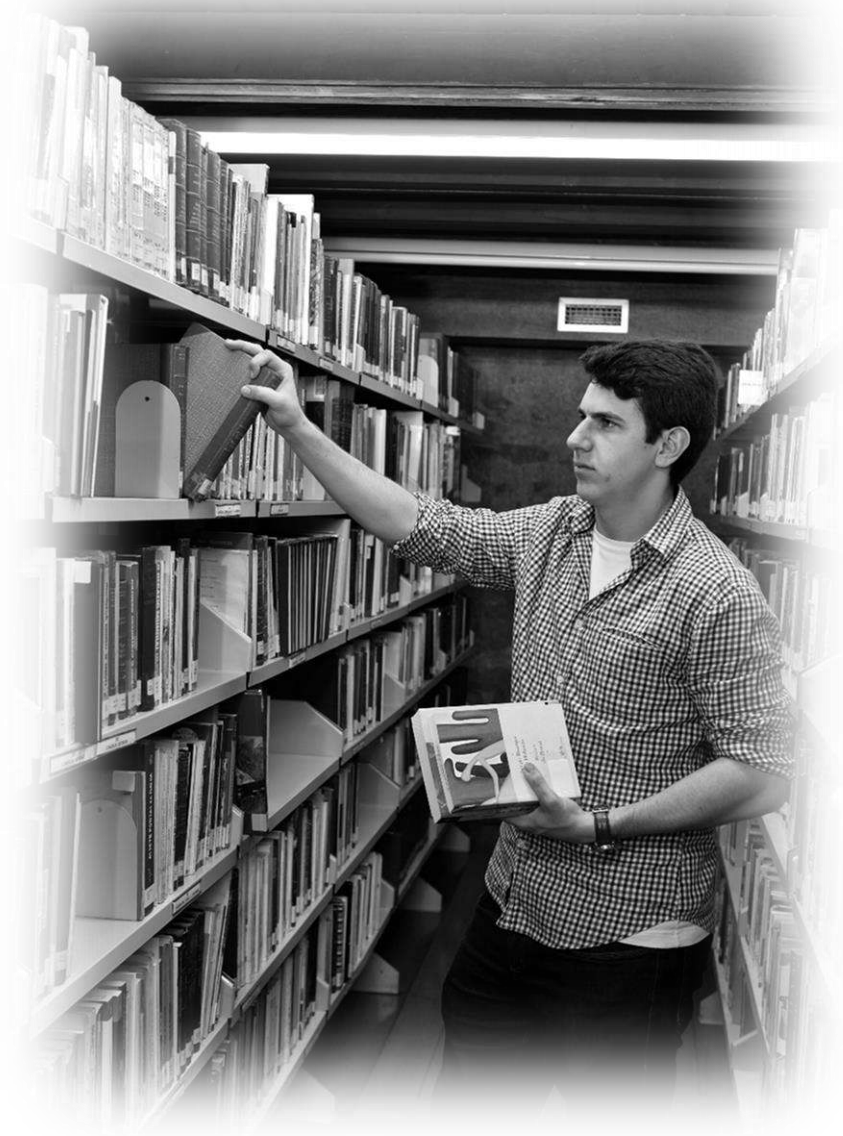
MENDES, D.; ARTACHO, M.; JAKIEVICIUS, M.; GIANANTI, R. **Ciências humanas e da natureza: porta aberta, 2º ano: manual do professor**. São Paulo: FTD, 2014.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

PROFESSOR CARDY. **O alfabeto**. Disponível em: <[http://www.profcardy.com/ cardicas/ braille/](http://www.profcardy.com/cardicas/braille/)>. Acesso em: 17 mar. 2018.

VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

WEST DUNBARTONSHIRE COUNCIL. Literacy initiative wins major award. **News Room**, 29 jul. 2007. Disponível em: <[http://www.wdcweb.info/ news/displayarticle. asp? Id= 12752](http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?Id=12752)>. Acesso em: 29 out. 2007.



O PAPEL SOCIAL DA BIBLIOTECA NAS PÁGINAS DOS CONGRESSOS DE LEITURA DO BRASIL (COLE) – 1978 A 1993

THE SOCIAL ROLE OF THE LIBRARY ON THE PAGES OF THE BRAZILIAN READING CONGRESS (COLE) - 1978 TO 1993

Lilian Lopes Martin da Silva⁸
Larissa de Souza Oliveira⁹

RESUMO

Com esse texto apresentamos os resultados de nossa Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Unicamp. Tomando os *Resumos* e *Anais* dos nove primeiros Congressos de Leitura do Brasil (Cole), realizados no período de 1978 a 1993, como documentos a serem investigados, selecionamos os textos que tratam prioritariamente da questão do **onde** se lê. Num conjunto de 112 textos selecionados, encontramos um número bastante significativo alusivo aos espaços da biblioteca e da escola para a prática da leitura, que, a despeito dos problemas apresentados, são representadas como espaços que desempenham papel social fundamental na formação do leitor, tendo o livro e a leitura como objetos principais.

Palavras-chave: Espaços de Leitura. Congresso de Leitura do Brasil. Leitura.

ABSTRACT

With this text, we presented the results of our master's research defended in the Graduate Program at School of Education at University of Campinas.

⁸ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1981). Graduada em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1977). Atualmente é professora colaboradora (MS - 5) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, junto ao Grupo de Pesquisa, Alfabetização, leitura, escrita e trabalho docente na formação inicial (ALLE/AULA). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, leitura, formação de professores e ensino de português.

⁹ Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2015) e em Letras pela Faculdade Anhanguera de Campinas (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa, Tecnologia Educacional e Educação Não Formal; e em Pesquisa na área de Educação, principalmente com os temas: Leitura, História, Memória, Arquivo, Formação de professores para o uso de tecnologia na educação.

Working with first nine official supports of Abstracts and Annals of Reading Congresses of Brazil, in the period from 1978 to 1993, as documents to be investigated, we selected texts that deal primarily with the question of where is read. In a set of 112 selected texts, we found a significant amount alluding to the spaces of library and school for practicing reading, which allow us to say that both spaces fulfil a fundamental social role in the formation of the reader, having the book and reading as objects of meaning.

Keywords: Reading Spaces. Reading Congresses of Brazil. Reading.

1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa teve como proposta identificar, conhecer e problematizar os discursos relacionados aos espaços de leitura - e dentre eles a biblioteca - que se fizeram presentes ao longo das nove primeiras edições (1978-1993) dos Congressos de Leitura do Brasil (Cole), principal ação da Associação de Leitura do Brasil (ALB), uma entidade com cerca de 40 anos, cuja sede fica na Faculdade de Educação, da Unicamp. O motivo para a pesquisa pode ser atribuído à necessidade de levantamento, organização e preservação dos documentos da entidade, mas, sobretudo, à consciência de que qualquer esforço que se faça a fim de construir uma história da leitura no Brasil não pode prescindir de elementos oferecidos por esse evento, uma vez que ele vem colocando em circulação, desde sua origem, um conjunto bastante expressivo de vozes, cujos pontos de vista, opiniões, ideias, propostas e debates tematizam a leitura e assuntos correlatos sob vários aspectos.

Há que se considerar ainda que os Cole's tiveram seu início (1978) num momento da conjuntura brasileira em que a sociedade civil e, em especial, a classe trabalhadora começou a se mobilizar em um movimento reivindicatório pela busca da democratização da sociedade. O

Cole foi pioneiro em discutir academicamente a leitura enquanto uma questão integrante do conceito de democracia, mas esteve acompanhado de uma série de outras entidades da sociedade civil, criadas no mesmo período, como a ANDE — Associação Nacional de Educação, criada em 1979 com foco na educação básica; a ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em 1976, cujo propósito se relacionava com aprimoramento da pós-graduação na área da Educação; e o CEDES — Centro de Estudos Educação e Sociedade, também criado no ano de 1978 que, principalmente através da Revista Educação & Sociedade, objetivou reflexões acerca dessa temática. (TAKAMATSU, 2017, p. 45-49).

O momento parecia ser fervoroso nas discussões acerca de mais de vinte anos de um regime de exceções e “particularmente no que se refere a um conjunto social desassistido e excluído, principalmente, do acesso à educação escolar. As mudanças do panorama social e político do país conseguiram imprimir um ritmo mais intenso de mobilização social, quadro impensável no auge da ditadura.

Segundo Ferreira (2017), o congresso é parte significativa desse movimento e a pesquisa e escrita de aspectos de sua história é importante:

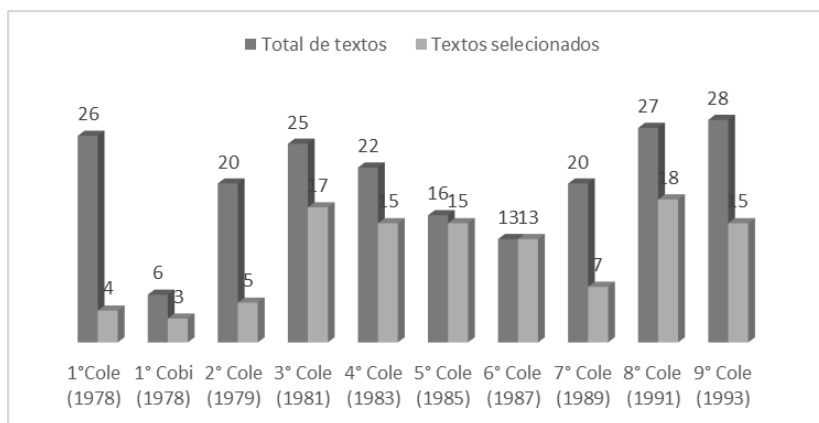
[...] para a construção de um discurso sobre a leitura no nosso país: um discurso lúcido, militante, necessário em uma sociedade que se configura como desigual no acesso e familiaridade com o mundo das letras, com as práticas culturais ligadas à leitura. Importância que esses espaços ocupam no cenário brasileiro há quase 40 anos.

A fim de levar a cabo nosso propósito de investigação pesquisamos um total de 206 registros escritos de contribuições de

convidados para a programação oficial dos congressos, oriundos de conferências e palestras em mesas-redondas. Essa massa documental havia ficado disponível para consulta, a partir do projeto de pesquisa “ALB: memórias”. Desse universo e a partir de inúmeras leituras foram escolhidos os textos que definimos como nosso *corpus* de investigação, pois abordavam nosso tema de pesquisa.

O gráfico 1 abaixo apresenta ambos quantitativos mencionados anteriormente, distribuindo-os cole-a-cole: a coluna azul representa os 206 textos que compõem os nove volumes dos cadernos de Resumos e Anais estudados; a coluna cinza representa os 112 textos selecionados para compor nosso *corpus* de pesquisa.

Gráfico 1- Quantitativo de textos Cole-a-Cole



Mais da metade, 55,17% dos textos presentes nos Resumos e Anais compuseram a série documental para a pesquisa. Isso pode indicar que as discussões ocorridas no âmbito do congresso sempre se preocuparam com a questão do espaço em que se pratica a leitura.

O segundo item deste Gráfico 1, corresponde à 1ª Conferência para Bibliotecários (1º Cobi). Evento realizado simultaneamente e em parceria com o 1.º Cole, o que já evidencia a importância atribuída ao espaço da biblioteca naquele momento, cujo foco é a democratização da leitura.

2 CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE

A ALB realiza os congressos, uma de suas principais ações, desde que foi fundada em 1981, já no âmbito da 3ª edição do evento. As edições anteriores – 1ª em 1978 e 2ª em 1979 – foram iniciativas da Faculdade de Educação da Unicamp, através do extinto Departamento de Metodologia de Ensino (DEME). Ao longo de todo esse tempo, os Coles, como passaram a ser nacionalmente conhecidos pela comunidade de professores e pesquisadores do campo da leitura e educação, geraram e acumularam muitos materiais que, transformados em documentos, passaram a constituir parte do acervo histórico da entidade e estão atualmente sob a guarda do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação (CME), que cuida de sua preservação, organização e disponibilização para pesquisa.

Evento acadêmico e cultural o Cole aglutina pessoas de todo território nacional e marca um espaço formal de reunião de grupos profissionais ligados à educação e ao livro: professores, pesquisadores, bibliotecários, editores, representantes de instituições e associações governamentais e não-governamentais. O foco do evento é a leitura e, integrando-o estão muitos outros temas, tais como: cultura, educação,

ensino, formação de professores, literatura, alfabetização e, também, biblioteca e outros espaços destinados à prática de leitura.

Trata-se de um fórum de discussão que movimentou muitas vozes ao longo de 40 anos de vida. Muitas delas estavam, nas primeiras edições do congresso, em movimentos iniciais de suas carreiras e hoje se tornaram referências no campo da leitura em suas diversas facetas. Nesse ano de 2018, o Cole realiza sua 21ª edição na Unicamp e cada evento dedica-se, em especial, a um tema a ser focado em sua programação.

Nos eventos estudados nessa pesquisa, o destaque parece ser ter sido dado em duas perspectivas. De acordo com Silva e Oliveira (2015) do 1º ao 6º Cole as reflexões perpassaram pela questão da democratização da leitura no país, principalmente levando em consideração questões que envolvessem o ensino e aprendizagem da leitura escolar, como métodos, políticas, acesso, formação do professor, entre outras questões. Num segundo momento, do 7º ao 11º Congresso, o movimento se fez em torno de questões que colocam a leitura enquanto ferramenta básica para o desenvolvimento de uma sociedade “democrática e inclusiva”, ainda tendo como foco o chão da escola para seu ensino. Talvez, por esse motivo, mais da metade dos textos dos Cole’s remetem aos espaços em que a prática de leitura acontece, como visto no Gráfico 1.

Ao longo de 40 anos de existência, o Cole também passou por muitas mudanças de formato. Teve grupos de estudo, minicursos, oficinas, seminários, etc. A partir do 10º Cole, o tema da Biblioteca Escolar, um dos espaços destinados às práticas leitoras, ganhou um seminário específico, ao lado de outros tantos, evidenciando não apenas o entendimento hegemônico de que é a escola a principal responsável pela leitura, mas também o crescimento e adensamento da produção na área. Os dados de

Aliaga (2013) corroboram essa afirmação. Sua pesquisa mostrou que, no período de dez anos (2000 a 2010), contabilizou - pesquisando bancos de dados referentes à produção acadêmica no Brasil - um total de 223 trabalhos de mestrado e doutorado, cujo foco é a Biblioteca enquanto espaço de leitura.

3 OS ESPAÇOS DE LEITURA

A leitura é uma prática que, enraizada na relação “leitor e a situação de leitura”, é uma prática de um sujeito situado em uma cultura, envolvendo não só um objeto (o livro), mas também um corpo, um conjunto de gestos, um espaço, uma história pessoal, individual e coletiva de leitura, elementos que constituem o “fora-do-texto”. (GOULEMOT, 2009, p. 108), uma prática encarnada no encontro do leitor com o texto. (CHARTIER, 2009, p. 78).

Esse encontro se dá mediado pelo suporte material em que se inscreve o texto, corporificando-o. Ocorre numa situação específica, em que é preciso considerar o espaço físico onde esse encontro acontece, o que “[...] nos apresenta como o lugar, o ambiente destinado ao ato de ler, onde o corpo do leitor presentifica-se.” (BARRETO, 2007, p. 45). Falar da leitura como prática cultural, social, histórica, negando seu caráter abstrato e universal, é falar também do corpo que ela mobiliza, marcado por esse espaço físico e social, por ele ocupado, em certa situação, tempo e cultura. Dar-lhe contornos e configurações particulares.

Portanto, quando usamos o termo espaços de leitura, estamos nesse campo, do espaço físico, material, o onde a prática de leitura pode acontecer e se enraizar. Espaço que, assim como o texto, a situação, a

materialidade do objeto que dá suporte ao texto, a finalidade da leitura, forjam e modelam os gestos do leitor. Apoiadas em Goulemot (2009), Silva e Ferreira (2006, p. 194) reiteram:

[...] em toda leitura há uma posição assumida pelo corpo, articulada ao tipo de impresso e à disposição interior do leitor ou seu engajamento na atividade. Uma dialética entre o livro e o corpo que lê. Para ele, assim como existem certas atitudes impostas como modelos para a leitura: a sonhadora, a profunda, a desatenta, etc., os livros, em sua diversidade, também orientam e indicam o melhor lugar e forma para que sua leitura ocorra.

Para nós, a leitura se define como prática social, cultural e histórica, enraizada na materialidade da vida. Uma prática pautada por modos compartilhados segundo aspectos vinculados aos textos, propósitos, finalidades, situações, que acomodam as variadas comunidades leitoras. Em nosso entendimento, “[...] a leitura é sempre produção de sentido.” (GOULEMOT, 2009, p. 107), articulando aspectos ligados ao texto e ao “fora do texto”. Assim sendo, a leitura ultrapassa aspectos de ordem cognitiva, que podem torná-la uma habilidade universalmente dada, e presentifica-se no corpo do leitor, que ocupa um espaço.

4 NAS PÁGINAS DOS COLE’S, REPRESENTAÇÕES DOS ESPAÇOS DE LEITURA

Os textos, que constituem o universo pesquisado, veiculam representações dos espaços de leitura, isto é, “[...] esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.”

(CHARTIER, 2002, p.17). Trata-se, para esse autor - que inspira nossa análise - de se compreender o modo como uma certa realidade social é construída e dada a ler em determinadas situações e temporalidades e a depender da posição social de seu autor.

É nesse sentido que, ao manipularmos os textos, buscamos conhecer as maneiras pelas quais os espaços de leitura, entre eles a biblioteca, eram direta ou indiretamente ditos ou representados, atentando-nos para aspectos que também forjam essas representações e que são ligados a fatores externos aos próprios textos.

Os enunciados dos Coles representam uma “produção cultural” acerca da leitura, isto é, carregam formas de pensar, de interpretar e de fazer que são dadas a ver pelos Coles e a ALB que define as programações. A voz dos participantes oficiais, aqueles convidados para palestras e conferências, se presta a discutir e dar sentidos para os espaços de leitura entre profissionais ligados ao livro e à leitura, nos diversos tempos e momentos dos congressos. No período investigado por nós - 1978 a 1993 - portanto, 15 anos, encontramos os espaços ilustrados na Figura 1¹⁰ abaixo.

Figura 1 - Os espaços de Leitura



¹⁰ Tagcloud gerada através do site: <https://wordart.com>

Esses espaços aparecem representados de maneiras diversas nos enunciados dos Cole's, de modo a sugerir dois grandes universos de sentido. O primeiro deles aponta para representações sobre a organização e estrutura física do espaço, como, por exemplo, questões ligadas à ausência ou presença dos espaços, quantidade desses espaços, acessibilidade, condições de acervo, de material e de pessoal para atendimento ao público; o segundo sentido parece percorrer o campo das funções que esses espaços exercem ou deveriam exercer, tais como: incentivo ao hábito de ler, sistematização da leitura, promoção da leitura, encontro com gêneros textuais diversos, encontro do leitor com elementos de cultura, entre outros sentidos.

5 O PAPEL SOCIAL DA BIBLIOTECA

Silva e Ferreira (2006, p. 198) discorrem sobre dois sentidos comumente relacionados à biblioteca: o primeiro, “[...] acepção clássica, de espaço onde se guardam e se acumulam livros (biblioteca, memória do mundo).” e o segundo: “[...] acepção surgida na França dos séculos XVII e XVIII e que iria denominar uma grande iniciativa editorial deste século, cujo maior esforço foi a difusão dos saberes de caráter científico e literário: livro ou conjunto de livros que compilam obras de uma mesma natureza, já publicadas anteriormente”. Biblioteca como coleção.

Nos discursos analisados, a biblioteca se desdobra em biblioteca escolar, biblioteca pública, biblioteca de universidade, biblioteca de bairro, biblioteca escolar regional, biblioteca particular, biblioteca de zona rural, biblioteca de periferia, rede de bibliotecas, biblioteca infantil e biblioteca de sindicato. Em todos os casos, é possível ter contato com a denúncia dos

problemas existentes, propostas de soluções e pedidos de socorro. Entretanto, em todos os textos, sem exceção, os autores afirmam a importância desse espaço e o representam como espaço por excelência de acesso ao conhecimento através do livro, objeto cultural.

A biblioteca é a alma da escola, no dizer de Lauro de Oliveira Lima. A biblioteca é este centro que define inclusive a escola, é como uma biblioteca cercada de professores e alunos por todos os lados. [...] a biblioteca se constitui como um fator de estímulo e renovação do processo ensino-aprendizagem, enquanto a leitura, como prazer, aproxima a criança do livro, é meio de acesso à informação e ao conhecimento, sendo ainda, pretexto para novas criações. (ANTUNES, 1991, p. 103).

A bibliotecária e professora universitária, Carmina de Castro Nogueira, no 1º Cole (1978, p. 40-41) em comunicação chamada “Utilização da Biblioteca”, discorre sobre a formação do hábito da leitura que, segundo ela, deve ter seu início na família e sua sistematização no ambiente escolar (posição que sustentará também em sua participação no 2º Cole). A biblioteca não é vista, pela bibliotecária, como a principal responsável por essa formação, mas como tendo a função de dar continuidade e complementaridade a ela, provendo os leitores de livros, que considera instrumentos para seu desenvolvimento intelectual.

Ao tratar da biblioteca, concebe-a como espaço de guarda e conservação dos livros, destaca tão somente a importância do acervo, aos quais os leitores precisam ter acesso, mas não discorre sobre as características do espaço físico ou do ambiente desse equipamento, nem mesmo sobre as atividades possíveis para ele e igualmente formadoras do leitor. Trata a biblioteca unicamente como espaço de guarda, conservação

e disponibilização dos livros e questiona a inexistência de indicação da importância da biblioteca na legislação do ensino (Lei 5692), assim como a inexistência de biblioteca nas escolas.

Da mesma forma, Ezequiel Theodoro da Silva e James Patrick Maher, professores da Faculdade de Educação da Unicamp, em palestra realizada no 1º cole em 1978, cujo texto compõe os resumos analisados, apontam especialmente para a biblioteca como espaço de guarda dos livros, numa representação desse espaço como um lugar que, uma vez formado o hábito da leitura na família e na escola, provê os ‘já’ leitores de livros.

Essa forma de pensar o espaço da biblioteca, neste momento, parece enfatizar sua finalidade de guardar e disponibilizar livros. Parece-nos que essa ênfase no espaço (público) da biblioteca como guardadora e provedora de objetos de leitura, decorre dos esforços que, naquele momento de nossa história, eram feitos para assegurar à classe trabalhadora a democratização dos bens culturais, dentre eles o livro. Um grupo social que, na opinião de Luís Firmino de Lima, tecelão, representante do Centro de Memória Sindical, sediado no Sindicato dos Trabalhadores Têxteis, de São Paulo, em palestra durante o 3.º Cole, em 1891, não se interessa em ir à biblioteca, não busca por leitura e instrução, pois em tempos passados se via privado desse direito por ser analfabeto e o governo não planejava permitir que estudantes, trabalhadores e operários se mobilizassem a favor da leitura.

Para o sindicalista, a exploração do povo brasileiro se relaciona com a falta do hábito de ler e se deveria desencadear uma campanha em favor da leitura, garantindo que ela chegue a todos os que já leem e também aos “[...] que não têm o hábito de ler [...]”, porque “[...] o ato de ler significa

acesso à cultura e, como ele, a possibilidade de organização, consciência, vínculo e exercício de pensamento e crítica.” (LIMA, 1981, p. 12).

As professoras do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Suzi Sperber e Eni P. Orlandi apresentam ideias complementares: enquanto a primeira denuncia “[...] o alto custo do livro, carência de bibliotecas, bibliotecas fechadas, preservadas”. (SPERBER, 1981, p. 14), a segunda representa a biblioteca como lugar de guarda do saber legitimado, que deve estar ao acesso do aluno: “[...] biblioteca, arquivos, coleções, recortes que devem estar à inteira disposição dos alunos. [Porque] Tendo acesso a um material variado, e que ele ajuda a constituir como material didático, terá também uma visão crítica dele.” (ORLANDI, 1983, p. 22).

Ao lado dessa representação, cuja ênfase confere importância ao acervo, sua guarda, conservação e ampla divulgação, aparecem as denúncias referentes ao espaço da biblioteca. Um espaço que carece de serviço especializado para tratamento do livro; é excessivamente burocratizado; funciona de modo improvisado; embora destinado a garantir o acesso e a convivência com o livro, é de difícil acesso e não dispõe de acervo adequado; é sacralizado, limita a liberdade, está associado à obrigação; provoca desinteresse e desconforto, não leva em conta a realidade da comunidade.

Na mesa-redonda do 3º Cole “Formação do leitor infantil” Márcia Cruz, representante da Biblioteca Monteiro Lobato, destaca que as bibliotecas são sofisticadas e onerosas, prestam serviços a uma minoria elitizada ou prestam serviços ineficientes ou são pobres e pequenas em termos de acervo, poucas são adequadas às necessidades da comunidade.

Esses, dentre outros, são fatores que “[...] alimentam a crise da leitura.” (CRUZ, 1981, p. 36).

Da mesma forma, Maria Antonieta Cunha, da livraria Miguilin, aponta a escassez de organismos que trabalham com o livro e sua inadequação quando existem, como é o caso das bibliotecas públicas e escolares, onde faltam verba e pessoal especializado, o que mostra “[...] a falta de interesse do governo no incentivo às instituições que tentam investir em livro.” (CUNHA, 1981, p. 37). Cunha (1981, p. 38) destaca ainda o ambiente mitificado que ronda a biblioteca: “[...] muitas bibliotecas escolares são fechadas aos alunos, quando não desestimulam a permanência da criança, através da sacralização do ambiente, e sem qualquer entusiasmo pelo livro.”. No 4º Cole, em 1983, Magda Becker Soares (1983, p. 7) também destaca que a biblioteca, quando existente, “[...] circunda de recomendações e cuidados [...]” o uso do livro, mistifica o contato do leitor com o livro.

No 5º Cole, Maria Therezinha S. Bedran (1985, p. 54), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) contrapõe a biblioteca da classe desprivilegiada, cujas “[...] escolas possuem bibliotecas a que os alunos não têm acesso, sob o pretexto de que não sabem manipular os livros e comportar-se adequadamente no citado local [...]”, à da classe privilegiada, colocando em evidencia o papel do espaço da biblioteca na formação do leitor:

Em escolas que servem às classes dominantes, nota-se a preocupação em atrair o aluno para o livro, reforçando os hábitos familiares. Tudo é preparado para a leitura (excetuando-se a forma como essa leitura é avaliada). Os livros são bem impressos e bonitos. A biblioteca é agradável. A bibliotecária, se não é especializada, tem conhecimentos da rotina de trabalho e do significado da biblioteca na dinâmica

escolar. Tudo contribui para o incentivo da leitura. (BEDRAN, 1985, p. 56).

Mas há também representações que enfatizam as funções, que são ou que devem ser exercidas pelos espaços identificados com as bibliotecas, e que ultrapassam a questão do acervo e do simples acesso ao ele. Nelas o espaço da biblioteca é responsável pelo incentivo, formação e sistematização do hábito de ler; espaço de formação do adolescente cidadão; espaço de reunião de profissionais da leitura; espaço em que é necessário ensinar, praticar e promover leitura crítica; espaço de trabalho com outras linguagens; espaço de encontro da leitura com multiculturas; espaço de nostalgia, de encontro com o passado; espaço que possibilita mudanças; espaço praticado e ressignificado. Fábio Lucas, à época representante do Instituto Nacional do Livro (INL), aponta como desejo da instituição:

[...] tornar a biblioteca não um espantalho, mas um lugar agradável de se vir (vamos tentar tornar quilo, verdadeiros centros culturais), onde a comunidade, principalmente de cidade pequena, tenha um lugar apazível de se ir e de se ver. [...] É fazer a união entre a educação e a cultura, e que os professores sejam induzidos, o aparelho estadual seja aberto suficientemente para que se induzam as professoras, de um modo geral, a levar, pelo menos uma vez por semana, a sua classe ou seus grupos de alunos, às bibliotecas municipais e mostrar que ali há respostas para a faixa de lazer que as pessoas desejam desenvolver, as revistas infantis, os livros infantis. Ali, deveriam estar também os jornais. Enfim, até as famílias mais curiosas em saber dos resultados da loteria ou qualquer coisa, saberiam que ali há jornais, que ali é um lugar cujas informações são proveitosas mesmo para as pessoas que não estão estritamente voltadas para as coleções e obras que estão ali expostas. (LUCAS, 1985, p. 21-22).

No 4º Cole, Laura Constância Austregésilo de Athayde Sandroni, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, argumenta que sendo a escola um lugar privilegiado para receber uma política de leitura, nela deveria ocorrer “[...] a implantação de biblioteca escolares e públicas condignas, passando formação do professor e bibliotecário.” Além disso, seria necessário “[...] dar verba para renovação do acervo existente [...]”, (1983, p. 27) já que não se pode “[...] criar bibliotecas e em seguida abandoná-las a própria sorte, para que se tornem repositórios de livros velhos, estragados e pouco atraentes.” (1983, p. 28).

A formação desses acervos deveria atender à solicitação dos usuários, inclusive com títulos sugeridos por eles e com o auxílio de profissionais capacitados para isso (SANDRONI, 1983, p. 28). Completa que, para que essa sugestão pudesse se concretizar, seria necessário, em primeiro lugar, que houvesse compreensão de que o problema da leitura diz respeito a todos: família, professor da Escola Normal e de universidades, ao sistema de ensino, governantes e órgãos, aos professores, bibliotecários e à família, ao livreiro e editores.

Nessa mesma mesa-redonda, Nelly Novaes Coelho, professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, aponta que, essencialmente, em uma política da leitura, deveriam ser criadas bibliotecas escolares, principalmente nas periferias, assim como “[...] laboratórios de criatividade ou centro de leitura ou oficinas literárias.” (1983, p. 30). Fala, ainda, que os problemas relacionados à leitura não poderão ser resolvidos dentro dos espaços de leitura, apenas através de novas técnicas ou métodos, mas que é questão do “[...] próprio processo evolutivo da Escola Brasileira e da crise da Cultura que atravessamos[...]” e que, por isso, diversas medidas, em diversos campos, deveriam ser

tomadas, como: a criação de cursos introdutórios à leitura, elaborados por uma comissão multidisciplinar de professores (1983, p. 31); criação da disciplina Literatura Infantil e aumento de cursos de atualização do professor em Faculdades de Letras ou de Educação; além disso, a criação proposta de Laboratórios de Criatividade, seria como um “[...] elo de ligação (sic.) entre as Escolas e Bibliotecas [...]” públicas, de universidades, nas de bairros ou em Centros Culturais, poderiam funcionar de sábado ou domingos para que fosse criado um “[...] espaço favorável ao exercício de leitura crítica que leva à escrita criativa,” (1983, p. 31) para crianças, jovens e adultos e “[...] também favorece a formação de grupos interessados num mesmo diálogo cultural.” (COELHO, 1983, p. 31-32, grifos da autora).

Nesse espaço, através de “[...] atividades de leitura, debate, escrita (criativa, livre ou reprodutiva), se visaria muito mais do que o simples prazer da leitura/literatura; se pretenderia dinamizar nos participantes da leitura crítica/consciente do mundo em que vivem.” (COELHO, 1983, p. 32, grifos da autora). Percebe-se, nessa mesa-redonda do 4º congresso, que busca fundamentos para uma política da leitura, que a presença biblioteca, em especial a escolar, é unânime como fundamental nesse processo por ser espaço de acesso ao livro e espaço propício para práticas e atividades de leitura.

No 6º Cole, a memória do Professor Moacir Gadotti sobre práticas de leitura no espaço da biblioteca que o formaram leitor:

Na minha infância, eu acho importante lembrar, havia no colégio uma disciplina chamada “Aula de Biblioteca”, que não existe mais, acabou. Aula de Biblioteca era o seguinte: o professor ia para a biblioteca junto com um grupo de alunos, abria um livro, pegava o primeiro, abria e começava a ler: “O

que a gente vai fazer agora?” Aí o aluno bem aplicado dizia: “Vamos procurar no dicionário”. Isso levou a gente a conhecer melhor [...] Íamos à biblioteca, aprendíamos a ler junto com alguém que lia [...] (GADOTTI, 1988, p. 36).

Essas representações enfatizam aspectos relacionados com sociabilidades, mediação, práticas realizadas, atividades de incentivo etc. Pensa-se a biblioteca enquanto espaço que educa o leitor nos gestos de leitura.

A formação do leitor estabelece-se também na familiarização que o indivíduo tem com os lugares em que os textos escritos são encontrados de forma organizada, tais como bibliotecas, livrarias, sebos e outros. A descoberta da biblioteca e de seu funcionamento para muitos dos alunos das escolas estaduais [...] proporcionou contato com os autores e obras que de outra forma seriam inacessíveis. (VIEIRA, 1993, p. 152-153).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas dos Cole's é possível perceber que a menção aos espaços de leitura é unânime quando a discussão gira em torno de políticas públicas de livro ou da leitura. Igualmente, quando se discute leitura e sua relação com questões de ensino ou pesquisa. Da mesma maneira, a referência aos espaços se faz presente quando o debate foca a leitura como sendo essencial ao aperfeiçoamento da sociedade; como elemento de cultura e desenvolvimento do ser humano; em discussões sobre as classes trabalhadoras e a leitura popular; nas participações de representantes de associações de classes específicas de profissionais ligados ao livro e que retratam diferentes momentos da sociedade e da política do país.

Os enunciados produzidos no âmbito dos congressos nos permitem ter contato com uma história do debate nacional em torno da leitura; com as preocupações envolvidas nessa discussão; com a movimentação dos profissionais do livro e da educação em torno das práticas leitoras, na escola e em outros espaços.

Olhares e focos múltiplos, complexidades distintas, ângulos novos, abordagens diferentes, a partir de concepções de leitura, escola e educação, oriundas de pessoas que ocupam diferentes lugares sociais.

Michèle Petit parece ir ao encontro da ideia propagada pelos congressos, de que “[...] as bibliotecas contribuem para a emancipação daqueles que atravessam suas portas, não apenas porque dão acesso ao saber, mas também porque permitem a apropriação de bens culturais que auxiliam na construção de si mesmo e na abertura para o outro.” (PETIT, 2013, p. 107). Daí sua importância, daí a necessidade de tratá-la enquanto um objeto de pesquisa, porque faz parte de uma questão maior, científica: a prática de leitura.

Pensando na biblioteca ideal, aquela que se presta a oferecer “[...] um espaço e [que] propõe objetos, objetos culturais, de que podemos nos apropriar, que podemos provar [...]” (PETIT, 2013, p. 69), dizemos que ela tem uma materialidade, uma espacialidade e temporalidade que também constituem o modo como o leitor lê o texto e se faz leitor.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, Renata. **A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: movimentos, diálogos, aproximações.** 2013. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANTUNES, Walda de Andrade. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 7. **Anais...** Campinas: FE/Unicamp; ALB, 1991. p. 98-104.

BEDRAN, Maria Therezinha Saad. O professor como leitor e como incentivador de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 5. **Anais Comunicações Oficiais...** Campinas: FE/Unicamp; ALB, 1985. p. 51-58.

_____. O professor como leitor e como incentivador de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 5. **Anais Comunicações Oficiais...** Campinas: FE/Unicamp; ALB, 1985. p. 51-58.

CHARTIER, Roger. **História cultural – entre práticas e representações**. 2ª ed. Lisboa: Difel, 2002. 244 p.

COELHO, Nelly Novaes. Subsídios para uma política de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 4. **Anais...** Campinas: FE/Unicamp; ALB. 1983. p. 29-32.

CRUZ, Márcia. Formação do leitor infantil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 3. **Resumos...** Campinas: FE/Unicamp, 1981. p. 36.

CUNHA, Maria Antonieta. Formação do leitor infantil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 3. **Resumos...** Campinas: FE/Unicamp, 1981. p. 37-38.

GADOTTI, Moacir. A natureza social da leitura e suas implicações na metodologia de ensino. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 6. **Anais...** Campinas: FE/Unicamp; ALB, 1988. p. 29-36.

LIMA, Luis Firmino de. Em busca de uma política concreta para o desenvolvimento da leitura no Brasil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 3. **Resumos...** Campinas: FE/Unicamp, 1981. p. 12.

NOGUEIRA, Carmina Castro. Utilização da Biblioteca. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 1º Cole e 1º Cobi...** Campinas: FE/Unicamp, 1978. p. 40-41.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 4. **Anais...** Campinas: FE/Unicamp; ALB, 1983. p. 12-22.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013. 168 p.

SANDRONI, Laura Constância Austragésilo de Athayde. Subsídios para uma política de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 4. **Anais...** Campinas: FE/Unicamp; ALB, 1983. p. 27-29.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; MAHER, James Patrick. Releitura da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 1º Cole e 1º Cobi...** Campinas: FE/Unicamp, 1978. p. 50-63.

SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Encenando a leitura: a leitura, o leitor e a biblioteca construídos numa campanha publicitária veiculada no jornal. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. 14, p. 191-205, 2006.

_____; OLIVEIRA, Luciane Moreira. Documentos en imágenes: carteles de los congresos de lectura do Brasil. In: COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 18. **Acta...** España: Universitat Del Vic, Universitat Central de Catalunya, 2015. v. 2, p. 383-392.

SPERBER, Suzi. Em busca de uma política concreta para o desenvolvimento da leitura no Brasil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 3. **Resumos...** Campinas: FE/Unicamp, 1981. p. 14-15.

VIEIRA, Alice. Histórias de leituras de futuros professores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 9. **Anais...** Campinas: FE/Unicamp; ALB, 1993. p. 149-156.



EDUCAÇÃO COMO AMIZADE ENTRE GERAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

EDUCATION AS FRIENDSHIP BETWEEN GENERATIONS: REFLECTIONS ON THE THINKING OF HANNAH ARENDT

Carlos Eduardo Gomes Nascimento¹¹

RESUMO

O ensaio debate a relação entre a noção de educação no pensamento de Hannah Arendt e o lugar das histórias humanas, criadoras do sentido da amizade entre as gerações. A filósofa concebe a educação como um espaço de mediação e cuidado entre as gerações, em que a mais antiga tem a responsabilidade de introduzir as crianças e os jovens, os novos, no mundo comum. O objeto explorado é o sentido de contar histórias na educação como uma comunicação que estabelece um diálogo fraterno entre as gerações. Entende-se que as histórias perpassam a dimensão do tempo, entrelaçam experiências e afetos entre as gerações, como uma potencialidade para um modo de pensar a educação. Mediante isso, o pensamento de Hannah Arendt se faz urgente para refletir uma educação que tenha como princípio o comprometimento e responsabilidade dos educadores com o mundo que compartilhamos, legado às novas gerações. A narrativa de histórias, pérolas cristalizadas, pode vir a ser um outro caminho para reconciliar as gerações e pensar a educação atual, perdurando a amizade no tempo.

Palavras-chave: Educação. Amizade. Narrativas. Hannah Arendt.

ABSTRACT

The essay discusses the relationship between the notion of education in the thinking of Hannah Arendt and the place of human stories, creating the sense of friendship between generations. The philosopher conceives

¹¹ Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (2015). Participou de ações na Educação Básica: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Filosofia/UFBA(2013/2015) e em Pedagogia/UFBA(2016); tutoria e orientação no curso de Especialização de Ensino em Filosofia do Ensino Médio da Universidade Federal da Bahia(2014/2015). Atualmente é tutor e orientador do curso de Especialização de Ensino em Filosofia do Ensino Médio da Universidade Federal da Bahia (2017/2018). Participou do programa social Pré-Vest/UFBA (2015) como professor de filosofia. Mestrando em Educação da Universidade Federal da Bahia (2016).

education as a space of mediation and care between generations, in which the oldest has a responsibility to introduce children and young people, the new ones, into the common world. The object explored is the sense of telling stories in education as a communication that establishes a fraternal dialogue between the generations. It is understood that stories span the dimension of time, intertwine experiences and affects between generations, as a potential for a way of thinking about education. In this way, Hannah Arendt's thinking becomes urgent to reflect an education that has as its principle the commitment and responsibility of educators with the world we share, bequeathed to the new generations. The narrative of stories, crystallized pearls, can be another way to reconcile the generations and think the current education, lasting friendship in time.

Keywords: Education. Friendship. Narratives. Hannah Arendt.

1 INTRODUÇÃO

Para a pensadora Hannah Arendt (2011), a educação é o acolhimento de novos seres humanos, as crianças e os jovens, na herança de um mundo comum. As crianças e os jovens são como recém-chegados em um território estranho, permeado de cultura, histórias e saberes. Cada criança e jovem tem consigo uma potencialidade única, para pensar e agir com os outros no mundo humano, transmitindo um legado de experiências entre as gerações. Assim também, todo novo educando é portador de uma novidade singular, uma capacidade de construir o mundo e de transformá-lo, mas, para tanto, as crianças e os jovens devem ser acolhidos por uma geração mais velha que lhes apresenta o mundo com seu passado.

O presente ensaio cria, a partir do pensamento de Arendt, uma indissociável relação entre a educação e a narrativa. O acolhimento de uma geração mais nova, em um mundo com um passado memorável, constitui-se no ato de narrar um legado cultural material e simbólico. Esse é o cuidado que uma geração mais velha tem como responsabilidade em

introduzir às crianças e aos jovens, nesse mundo, uma herança cultural. De acordo com Carvalho (2017, p. 66): “[...] em um mundo que acolhe em seu seio os novos, que os transforma em herdeiros autorizados de seu passado e agentes responsáveis por seu futuro — é possível instituir o novo”. Percebe-se, assim, que a educação incide na responsabilidade da geração mais velha em cuidar do mundo, repleto de experiências humanas, para que os novos, que chegam a cada instante, possam revelar a sua singularidade.

O ensaio estende a provocação feita por Hannah Arendt em “A condição humana” (2016a, p. 6): “[...] de pensar o que estamos fazendo [...]” frente as implicações da crise da modernidade, para o campo da educação. Assim, a partir desse argumento arendtiano, questiona-se: “o que estamos fazendo” com a educação? Com isso, considera-se que o diálogo com o passado é fundamental para pensar outros caminhos ante a crise na educação.

Dentre as possíveis leituras, visa a compreender a concepção de educação em Hannah Arendt, a partir da noção do cuidado permanente com a temporalidade do mundo comum, diante da fragilidade dos assuntos humanos. Este modo de pensar a educação, através da noção de cuidado, dá-se por meio de uma dupla acepção: o cuidado com o passado, na conservação de uma herança cultural; e o cuidado com a potencial fruição das crianças e dos jovens que são introduzidos no mundo presente, onde diversas gerações ainda se movem.

2 A AMIZADE, ONDE ELA ANDA?

O que “[...] resta é a língua [...]” (ARENDT, 2007, p. 42), responde Hannah Arendt em entrevista a Günter Gaus, em 28 de outubro

de 1964, acerca da sua experiência pessoal e da sua relação com a Alemanha após o nazismo. A língua materna guarda esse sentimento de pertencimento que vincula os homens à memória, família, história e cultura. Em uma Alemanha sob escombros do totalitarismo, a língua materna foi o que restou. Mesmo Arendt, na condição de apátrida, a preservou conscientemente, conforme lembra (2007, p. 42): “em alemão, conheço de cor uma boa parte da poesia alemã, de alguma maneira, os poemas sempre estão ali no fundo da minha mente”.

A língua presente nas diversas manifestações humanas relaciona-se tanto com as necessidades básicas da vida, quanto com as expressões simbólicas mais complexas, como a arte e literatura, a filosofia e a ciência. Nesse sentido, a língua é muito mais que um conjunto de palavras, trata-se de “[...] um dos mais importantes processos de iniciação de uma criança no mundo cultural e social.” (CARVALHO, 2013, p. 111). A vivacidade da língua é encontrada na literatura, tanto em sua forma oral quanto escrita. A literatura marca os passos iniciais das crianças e dos jovens em direção ao encontro com um mundo mais antigo. A linguagem da literatura é um modo de compreender o mundo, fundamental no contexto escolar. Na escola, a leitura de uma obra literária exige mais do que a decifração dos caracteres e das palavras ou capacidade de recontar uma sucessão de eventos. Requer o desenvolvimento de certo ‘discernimento literário’ para se sensibilizar com o tema abordado, para se abrir à experiência estética evocada pelo texto (CARVALHO, 2013, p. 209).

Na escola, ao apresentar a herança compartilhada em histórias, os adultos fazem um convite às novas gerações para compreender e pensar o mundo juntos. Tal convite constitui um testamento de gerações passadas às futuras gerações. A transmissão dessa herança é um desafio para os

profissionais da educação e para as crianças e os jovens. Sem isso, os seres humanos ficam desterrados do seu próprio mundo. De acordo com Arendt (2011, p. 31):

Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição - que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O tesouro foi assim perdido, não mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro.

Na educação, não se pode prescindir da tradição, que seleciona, nomeia, transmite e preserva os tesouros. Nesse sentido, mesmo com o rompimento dos fios da tradição, a escola também pode buscar novas formas de se relacionar com o passado, estabelecer vínculos de pertencimento com o mundo comum. Assim, as crianças e os jovens podem criar laços de pertencimento através de histórias que são contadas, a fim de manter viva a tessitura do compreender e pensar sobre as experiências humanas, para abrir possibilidades de renovação do mundo pela palavra.

Em busca desse tempo de histórias, a memória é essencial para que as futuras gerações possam imaginar, criar e reconstruir o mundo. A relação entre mestre e discípulo, assim como ocorre entre o professor e o aluno, evidencia que o pensar através das histórias possibilita o movimento para que cada pessoa traga sua singularidade ao se encontrar no mundo comum. Assim, a literatura (oral ou escrita) torna-se fundamental na educação. Conforme observa Carvalho (2017, p. 52):

O sentido formativo da leitura de obras literárias, como as de Machado de Assis ou Guimarães Rosa, não se reduz a eventuais tarefas escolares de natureza estritamente cognitiva como a identificação e a compreensão de traços estilísticos. Sua presença no currículo se justifica, sobretudo, por seu potencial de se tornarem experiências simbólicas para quem as lê, ou seja, por sua capacidade de afetar um sujeito, de transformar sua visão de mundo, de influenciar a forma pela qual ele se relaciona consigo mesmo e com aqueles com quem compartilha o mundo.

As marcas das experiências humanas por meio das narrativas podem ser encontradas em pergaminhos, livros, ou na memória em versos dos poetas, na canção dos bardos e trovadores, nos repentes dos violeiros do sertão, na “oratura”¹² dos *griots*, contadores de histórias africanos. As expressões literárias revelam-se nos contadores de histórias que, de boca em boca, difundem as experiências humanas de vozes distantes no tempo; além da prática dos escritores, em poesias, romances, contos, crônicas, entre outros gêneros.

A narrativa do romance *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, cria com imaginação a memória de um sertanejo, personagem Riobaldo, ora jagunço, ora professor, o qual conta a sua história de experiências vividas para compreender se há algum sentido em um mundo caracterizado pela ambiguidade das coisas e sentimentos humanos. Nesta história, o sertão é do tamanho do mundo; está simbolizada por diversos planos de ambiguidades e de fusão dos contrários, representados tanto no desejo de amar Diadorim, a mulher-homem, quanto no conflito existencial do par Deus e o Diabo, entre o estilo erudito e popular, arcaico e moderno. Este é um mundo “[...] que nos suspende entre o ser e o não ser para nos

¹² “Oratura” é um conceito introduzido pelo linguista ugandense, Pio Zirimu, para se referir a textos orais na tradição dos povos africanos (SCHIPPER, 2006, p. 12).

sugerir formas mais ricas de integração do ser.” (CANDIDO, 2000, p. 134).

Com efeito, essas estórias constituem uma poética do mundo compartilhado entre as gerações, contam sobre personagens em um interstício existencial e revelam um mundo em ambiguidade, isto é, um mundo sempre a se fazer. O “bardo”, no budismo tibetano, constitui o estágio intermediário entre a morte e o renascimento, simbolizando o “espaço entre”, uma terceira margem, onde se conta uma estória. *Rio-bardo* conta um mundo que corre como um *rio* em devir e transmite em altos *brados* um mundo reclamando ser ouvido, pois mesmo distantes de suas margens, o grito das águas chega, a fim de apontar que sempre há uma disposição para a travessia daqueles abertos a ouvir. As estórias são a voz do mundo, assim conta Riobaldo, o bardo do sertão, narrador que ocupa o “espaço entre”, capaz de contar uma estória: “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (ROSA, 2001, p. 80).

No artigo *A outra margem da narrativa: Hannah Arendt e João Guimarães Rosa*, Heloisa Maria Murgel Starling (2001, p. 253) destaca essa relação entre o processo narrativo de Arendt e de Guimarães Rosa:

Na tentativa de caminhar para trás no tempo e chamar de volta ao coração ‘o desamargado dos sonhos’ própria a cada narrador, história, mito e poesia [...] registram embricamentos possíveis entre as fronteiras do histórico e do literário, ainda produzem as condições para um esforço retrospectivo da imaginação criativa, baseada no trabalho da memória, que tem o mundo como horizonte, as imagens como técnica de deciframento e a linguagem como mediação. Nos termos definidos pelo jagunço Riobaldo Tatarana, essa tentativa de preservar a matéria de onde são feitas todas as histórias, deixando falar a memória quando tudo o mais parece ter emudecido era, na verdade, seu principal

compromisso para com o mundo, ainda que velho, repassado de melancolia, praticamente já se tenha retirado dele.

Ao contar estórias, afiança-se um território constituído por memórias, em que os seres humanos de diversas gerações se movem e podem criar laços não somente entre eles, mas também com o mundo do presente, espaço de constantes experiências, acontecimentos e afetos que são compartilhados. Arendt lembra grandes estórias que encantam os homens, nas quais poetas e bardos os ajudavam a atingir a imortalidade: “[...] isto porque a estória das coisas feitas sobreviveu aos atos e o que foi dito torna-se imortal se for bem dito [...]. Os bardos, à maneira de Homero, endireitavam a estória com palavras mágicas para encantar os homens para sempre.” (ARENDT, 2016b, p. 152). As estórias conservam a memória, fazem-se presentes no exercício do imaginar aos homens; quando contadas e recontadas, trazem à lembrança experiências vivas do passado, criadoras de uma promessa de aliança entre as gerações. Afinal, “[...] a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos.” (ARENDT, 2016a, p. 62).

Nas estórias do sertão brasileiro, a amizade é um valor que transcende as dimensões das veredas no tempo e no espaço. Diversas gerações cruzam-se no universo sertanejo entre as vendetas dos jagunços. Nesse sistema, em que o acerto de contas e a violência são a prerrogativa da existência, era de se pensar que a amizade fosse um tema distante, ou que a amizade entre os seres humanos se convergiria para interesses particulares, dominados pelo o braço e o aço. Mas a amizade no sertão aparece como marca da existência e permanência humana entre os buritizais e os chapadões. A amizade gera um movimento nas estórias do sertão de Guimarães Rosa. A capacidade humana de escolher tem seus

sentidos revelados na amizade. Essa escolha significa dizer ao mundo com quem se deseja passar o desafio das horas; aqueles com quem se quer conviver, dialogar, agir e, juntos, construir uma estória comum. Riobaldo, o narrador de *Grande Sertão: Veredas* de Rosa (2001), revela-nos os sentidos da amizade no sertão:

Amigo? Aí foi isso que eu entendi? Ah, não; amigo, para mim, é diferente. Não é um ajuste de um dar serviço ao outro, e receber, e saírem por este mundo, barganhando ajudas, ainda que sendo com o fazer a injustiça aos demais. Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que tira prazer de estar próximo. Só isto; quase; e todos sacrifícios. Ou – amigo – é que a gente seja, mas sem precisar de saber o porquê é que é. Amigo meu era Diadorim; era Fafafa; o Alaripe; Sesfrêdo (ROSA, 2001, p. 196).

Riobaldo não queria a amizade do jagunço Hermogenes, “[...] homem que tirava seu prazer do medo dos outros, do sofrimento dos outros.” (ROSA, 2001, p. 197). Hermogenes por todo custo tentava se aproximar de Riobaldo, fazendo elogios e dando-lhe presentes, mas Riobaldo sempre buscava se esquivar dele. Conta Riobaldo: “Aquele Hermogenes me fazia agradados, demo que ele gostava de mim.” (ROSA, 2001, p. 205). A amizade não se faz pela barganha por conquista de vantagens, pelo toma-lá-dá-cá; pensar desta maneira é se opor ao sentido de amizade. As ações de Hermogenes, a representação do falseamento da amizade, que hoje oferece, mas que amanhã cobra pelo sangue, essa é uma oposição ao sentido da amizade que vagueia no mundo, tentando seduzir, puxar para seu caminho. As investidas de Hermogenes, para conquistar a amizade de Riobaldo, parece ser uma das faces do desalento que toma os espíritos humanos na modernidade. A sedução do tirar vantagem em tudo

afasta os seres humanos uns dos outros e também da constituição de uma história comum. Para a satisfação de desejos particulares, qualquer gesto deve ser acompanhado de alguma recompensa ou benesse. O mundo, resultado de um passado de várias mãos que o construíram de forma coletiva, perde o seu sentido público e comum a todos, em favor de interesses privados. O mundo intentado por Hermogenes é um não à amizade. A amizade revela-se publicamente face a face, evidenciada por uma escolha de com quem se quer conviver. Para além da amizade entre duas pessoas, a amizade é revelada no reconhecimento de uma história que constitui o mundo comum, compartilhado por todos os seres humanos. Desta maneira, a destruição do outro, de seu passado e de sua história, é a inimizade ao mundo. Assim como as ideologias totalitárias seduziram muitos homens, no século XX, destruindo estórias de um mundo comum, de modo semelhante, Hermogenes conseguiu seduzir alguns jagunços como Ricardão para trair Joca Ramiro, em troca de riquezas.

Trair, atocaiar, escravizar e confinar pessoas em campos de concentração, impedindo-as de realizarem por atos e palavras sua presença no mundo, retirando qualquer laço com a humanidade, são atos de inimizade contra todos os seres humanos. O surgimento dos regimes totalitários foram uma tentativa de destruição do mundo, da história, do passado em comum. Alcançou não apenas aquela geração de judeus, ciganos, pessoas com alguma deficiência, e outros grupos, que morreram em campos de concentração durante a II Guerra Mundial, mas também os próprios executores do terror do totalitarismo foram atingidos. Os regimes totalitários, responsáveis pela destruição de um legado comum, solaparam a existência e a imortalidade das gerações passadas; emudeceram, com seu terror, os laços de amizade entre gerações. Na contramão dessa

perspectiva, a amizade tem como sentido o compartilhamento entre os seres humanos que querem estar juntos e realizar através de palavras e ações um mundo comum, no qual podem conviver. A amizade aparece na vida pública, torna-se visível entre as pessoas, preservando o mundo comum. No trecho intitulado “Diálogo entre amigos” do texto *Filosofia e Política*, escreve Arendt (2006, p. 98):

A amizade consiste, em grande parte, na verdade, nesse falar sobre algo que os amigos têm em comum. Ao falarem sobre o que têm entre si, isso se torna muito mais comum a eles. Não só o assunto ganha sua articulação específica, mas desenvolve-se, expande-se e finalmente, no decorrer do tempo e da vida, começa a constituir um pequeno mundo particular, que é compartilhado na amizade.

O tema da amizade em Arendt relaciona-se com a sua abordagem sobre a educação, por um viés da preservação com o mundo comum e no cuidado com a singularidade dos novos, potenciais criadores e responsáveis pela durabilidade do mundo. As capacidades humanas para pensar, falar e agir surgem à medida que os seres humanos são apresentados ao passado do mundo, tendo a possibilidade de se tornar responsáveis por ele. As gerações mais novas, potência de renovar o mundo, com a amizade com as gerações anteriores, poderão estabelecer e constituir um legado histórico, compartilhado no tempo.

Diversos sentidos foram explorados na história do pensamento filosófico para o significado da amizade, principalmente, no contexto sobre o questionamento da ética e a política. A amizade, *philía*, compõe as raízes da própria palavra filosofia. Segundo conta Diógenes Laertio (2008, p. 15), Pitágoras foi o primeiro a usar o termo e a chamar-se de filósofo: “amigo da sabedoria”. O tema da amizade está presente na obra de Arendt, que não

se encarava como filósofa, mas estava em busca de outros sentidos para compreender e compartilhar o seu pensamento com seus amigos. Conforme lembra Young-Bruehl (1997, p. 13) “Arendt era fluente na linguagem da amizade [...]”, pois a amizade era “[...] o centro de sua vida”.

3 AMIZADE EM HANNAH ARENDT

A amizade, na obra de Hannah Arendt, coloca-se enquanto uma escolha de estar junto aos outros no espaço comum de realizações, assim como Riobaldo tentou agir no sertão. Lembra Arendt (2016a, p. 219) que a ação “[...] pode ser estimulada pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar, mas nunca é condicionada por eles; seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa”. A amizade é escolha daqueles com quem se quer conviver e compartilhar experiências no mundo, isto é, a escolha dos nossos amigos. Estar entre amigos é ser partícipe de uma pluralidade e reconhecer a existência da singularidade de quem se quer dialogar e estar junto na renovação de um mundo comum.

A amizade no sentido arendtiano aparece quando os seres humanos se associam publicamente, através da manifestação de suas palavras e atos. Na amizade, as pessoas estão entre iguais. Assim, no texto *Filosofia e Política*, diz Arendt (2006, p. 99): “A igualação na amizade não significa, naturalmente, que os amigos se tornem os mesmos, ou sejam iguais entre si, mas antes, que se tornem parceiros iguais em um mundo comum — que, juntos, constituam uma comunidade”. Os mais novos, uma geração ainda em formação, buscam seu lugar na construção do mundo

comum, depois de introduzidos através da educação, poderão ser tão responsáveis, quanto seus antepassados, criadores de um mundo comum. No curso do tempo, a amizade estabelece laços entre as gerações, que se igualam enquanto criadoras de um mundo comum. Para Arendt (2011), a educação não é o espaço público de decisões, mas território no qual as diversas gerações podem se encontrar para estabelecer um vínculo essencial.

Na obra de Arendt, o tema da amizade aparece em alguns textos, enquanto ligação entre os seres humanos na construção e preservação do espaço público que permite conviver em pluralidade. Os textos de Arendt que fazem referência à amizade foram publicados no final da década de 1950, em datas próximas ao texto *A crise na educação* (2011), como por exemplo: “Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing” (ARENDT, 2015), resultado do discurso proferido em 1959, por ocasião da aceitação do Prêmio Lessing da Cidade Livre de Hamburgo, em homenagem ao poeta alemão do século XVIII, Gotthold Ephraim Lessing; o tema da amizade também é abordado no seu livro *A condição humana* (2016a), publicado em 1958.

Arendt estabelece uma relação entre a amizade e o contar histórias quando analisa a leitura da peça *Nathan, o sábio*, de Lessing, drama clássico sobre a temática da amizade, em que o comprometimento com o mundo se dá pelos laços criados entre amigos. A amizade, na perspectiva de Arendt, não se volta para o sentimento da intimidade, mas para um sentido de um mundo comum compartilhado entre os seres humanos, “[...] a amizade não é intimamente pessoal, mas faz exigências políticas e preserva a referência ao mundo.” (ARENDT, 2015, p. 34). Em *Nathan, o sábio*, Lessing (2015) conta a história do encontro de três homens com

culturas diferentes: Nathan, Saladino e o Templário, representantes cada um de uma cultura e religião, respectivamente, a judaica, a islâmica e a cristã. À primeira vista, a amizade entre as personagens parece não ser possível, no entanto Lessing rejeitava conscientemente qualquer doutrina ou princípio que pudesse barrar a possibilidade de não haver amizade entre os homens (ARENDT, 2015, p. 35). *Nathan, o sábio* mostra-se como uma força em direção à amizade, nos seus versos a estabelece como laço comum entre os homens, apesar das culturas diversas e dos conflitos. Lessing (2015) conta que Saladino, o sultão do Oriente, escuta do povo que um viajante havia chegado à região: Nathan, considerado um dos homens mais sábios. Curioso, o sultão o chama em seu palácio para lhe fazer uma pergunta difícil: qual entre as três religiões, judaísmo, islamismo ou cristianismo, seria a verdadeira? Nathan não reluta e conta uma estória ao sultão: um pai amava muito seus filhos. Ele tinha um anel cuja força maravilhosa tornava seu possuidor amado por Deus e pelos homens. Havia recebido esse anel de seu próprio pai, transmitido de geração a geração. Em seu leito de morte, o pai ordena a fabricação de anéis semelhantes ao seu. Ao receber os anéis, já não sabia mais reconhecer o seu anel entre os demais. No entanto, antes de morrer, entregou a cada um dos amados filhos um anel. Após sua morte, seus filhos entram em conflito sobre quem seria o possuidor do anel verdadeiro. Para tentar pacificar os ânimos dos irmãos, um juiz observa:

Vossos anéis não são verdadeiros
Nenhum dos três.
O verdadeiro anel
Provavelmente se perdeu (...)
Se cada um tem o anel de seu pai:
Cada um acredite
Que o seu é verdadeiro
É possível até,

Que o pai não quisesse mais tolerar
A tirania do único anel em sua casa! (LESSING,
2015, p. 351)

Estar em um mundo junto com os outros e compartilhá-lo com as mais diferentes gerações é um privilégio que não deve ser perdido. Cada geração é possuidora de um anel; esse anel estabelece laços de amizade entre aqueles que construíram esse mundo e que são herdeiros em cuidar de uma casa comum entre todos os seres humanos. A amizade surge como esse reconhecimento da diversidade humana, dada na pluralidade pelas ações e palavras, que se realizam no mundo. Nesse tocante sobre a amizade, ao analisar a peça *Nathan, o sábio* de Lessing, escreve Arendt (2015, p. 35):

[...] o anel verdadeiro, se é que algum dia existira, se perdera; [Lessing] estava contente em consideração pelo número infinito de opiniões que surgem quando os homens discutem os assuntos deste mundo. Se o verdadeiro anel existisse, significaria o fim do discurso, e portanto da amizade, e portanto da humanidade.

Nathan, o sábio de Lessing (2015) apresenta a possibilidade de que os seres humanos podem viver em conjunto e criar vínculos duradouros, mesmo diante da identidade de cada um, das origens culturais diversas e das formas de professar sua religiosidade, pois esse é o mundo comum, que permanece no tempo, com suas histórias, contadas entre as gerações mais distintas. Na história de Lessing (2015), durante diálogo entre Nathan e o jovem Templário, este mostra-se desconfiado. Então, Nathan sensibiliza o seu dialogante para os sentidos da amizade entre os seres humanos. Lembra Lessing (2015, p. 303), através da voz de Nathan, que:

Ahá! Vós não sabeis
Com quanto maior insistência
Me aproximei de vós agora.
Vinde, nós precisamos,
Precisamos ser amigos!
Desprezai meu povo
O quanto quiserdes,
Nós não escolhemos, ambos,
O nosso povo. E somos nós o nosso povo?
O que é povo, afinal?
Cristão e judeu
São antes cristão e judeu,
Do que ser humanos?
Ah! Se eu tivesse
Encontrado em vós
Mais um ao qual basta
Se chamar de homem!

Observa-se em Lessing (2015) que, mesmo diante das maiores adversidades, os seres humanos podem cultivar a amizade. Nesse sentido, Arendt, apesar de não adotar o humanismo de Lessing, inspira-se na estória de Nathan para refletir sobre a amizade: as pessoas não apenas podem ser amigas, mas também compartilham um mundo duradouro, com outros seres singulares. Este princípio da amizade emerge como vínculo entre as pessoas, atravessa a temporalidade, pode ser traduzido pela comunicação de atos e palavras, através de histórias que conectam as gerações humanas. Como supracitado, *A condição humana* (2016a) foi publicada por Hannah Arendt na mesma época que o discurso sobre Lessing (respectivamente, 1958 e 1959). Nessa obra, o tema da amizade aparece como escolha de cada indivíduo, mas também no domínio público através de palavras e atos, como criação do vínculo entre os seres humanos, instituindo uma rede de relações. Em *A condição humana* (2016a), Arendt estabelece uma tensão entre a amizade e o amor. A autora faz considerações acerca do domínio do privado e do público. Para ela, a experiência humana do amor encontra-

se no domínio do privado. Assim, escreve Arendt (2016 a, p. 63):

[...] o amor, por exemplo, em contraposição à amizade, morre ou, antes, se extingue assim que é trazido a público. Dada a sua inerente não-mundanidade, o amor só pode ser falsificado e pervertido quando utilizado para fins políticos, como a transformação ou salvação do mundo.

Arendt considera que a amizade, no entanto, aparece no mundo público. Quando se remete à tradição política da Grécia antiga, advinda do pensamento de Aristóteles, a *philia politique* (ARENDT, 2011, p. 301), Arendt aponta que a amizade não deve ser confundida com recantos de intimidade entre dois indivíduos, mas aparece ao mundo público, através de ações e palavras, desde que haja ligação entre as pessoas. Para Arendt (2015, p. 33):

Quando, por exemplo, lemos em Aristóteles que a *philia*, a amizade entre os cidadãos, é um dos requisitos fundamentais para o bem-estar da Cidade, tendemos a achar que ele se referia apenas à ausência de facções e guerra civil. Mas, para os gregos, a essência da amizade consistia no discurso. Sustentavam que apenas o intercâmbio constante de conversas unia os cidadãos numa *polis*. No discurso, tornavam-se manifestas a importância política da amizade e a qualidade humana própria a ela.

Com efeito, a amizade, na perspectiva de Arendt, traz em seu bojo uma concepção pública de uma tradição política grega e romana, distinta da ideia de amizade na modernidade em que “[...] estamos habituados a ver a amizade como um fenômeno da intimidade [...] a atitude básica do indivíduo moderno que, em sua alienação do mundo, realmente

só pode se revelar na privacidade e intimidade dos encontros pessoais.” (ARENDT, 2015, p. 33). A experiência da convivência humana no mundo configura a amizade na concepção da tradição da Grécia clássica, observada por Arendt. Nas palavras de Sócrates: “Uma vida sem exame não merece ser vivida.” (PLATÃO, 1972); parafraseando-as, Arendt recompõe a perspectiva socrática na *polis* grega: “[...] os antigos consideravam os amigos indispensáveis à vida humana e na verdade uma vida sem amigos não é digna realmente de ser vivida.” (ARENDT, 2015, p. 32).

Além dessa perspectiva vinculada ao mundo público, Arendt, em *A Vida do Espírito* (2016b), discute outra possibilidade para o tema da amizade: o que acontecia com Sócrates quando ele se retirava do mundo público para pensar? Para Arendt, Sócrates enuncia, em seu modo de vida que, além de interagir com a cidade, também é indispensável um exercício do diálogo consigo mesmo, experiência condutora para a amizade. Embora as nuances sobre a problemática da concepção do pensar em Hannah Arendt não tenham constituído os objetivos da presente pesquisa, é importante ressaltar essa questão porque neste ponto ela estabelece uma relação entre o pensar e a amizade, através da existência de um diálogo consigo mesmo (ARENDT, 2016b). Arendt (2016b, p. 205) retoma a metáfora socrática para o exercício do pensar, encontrada no diálogo *Hípias Maior* (1980), de Platão: Sócrates lembra que após proferir algum discurso na ágora, ao voltar para casa, ele sempre se faz acompanhar de um sujeito, que não o deixa em sossego:

[...] não há nada mais admirável do que ser alguém capaz de proferir um discurso bem feito, no tribunal ou em qualquer outra reunião: imediatamente passo a ouvir as piores invectivas por parte dos presentes,

mas, em primeiro lugar, desse sujeito que outra coisa não faz senão refutar tudo o que eu digo. Acontece, também, que somos parentes próximos e moramos juntos. Sempre que eu chego a casa e ele me ouve discorrer dessa maneira, pergunta-me se não me envergonho de falar a respeito das belas maneiras de viver, sendo, como sou, reconhecidamente ignorante, visto não saber até mesmo o que venha a ser essa beleza. (PLATÃO, 1980, p. 304).

Esse “sujeito” questionador que acompanha Sócrates e não o deixa sossegar, nem mesmo em sua casa, trata-se, para Arendt, do “dois-em-um”, isto é, a companhia de um “sujeito” questionador em seu próprio pensamento, com o qual dialogava, criando uma ideia de amizade no exercício do pensar. Nesse sentido, diz Arendt (2016b, p. 210):

Para Sócrates, a dualidade do dois-em-um significava apenas que quem quer pensar precisa tomar cuidado para que os parceiros do diálogo estejam em bons termos, para que eles sejam amigos. O parceiro que desperta novamente quando estamos alertas e sós é o único do qual nunca podemos nos livrar — exceto parando de pensar.

Nessa perspectiva socrática sobre a amizade e o pensamento, retomada por Arendt, o pensamento não é apenas uma atividade cognitiva, mas um “diálogo entre amigos” (ARENDT, 2006, p. 98). Para pensar, os seres humanos retiram-se do mundo; refletindo acerca desta ideia de Arendt, pode-se depreender que, durante o ato de estar só para pensar, as pessoas podem estabelecer um diálogo entre as experiências humanas de antigas gerações, criando um vínculo de amizade, ensejando o pertencimento com o mundo.

No artigo *Filosofia e política* (2006), Arendt aborda, também, a personagem de Sócrates a partir do diálogo com seus amigos. Nesse texto, Arendt (2006, p. 100) expõe que “Sócrates parece ter acreditado que a função política do filósofo era ajudar a estabelecer esse tipo de mundo comum, construído sobre a compreensão da amizade, em que nenhum governo é necessário”. A amizade em Arendt (2015, p. 34) “[...] se manifesta numa presteza em partilhar o mundo com outros homens”. Essa perspectiva tem como sentido o cuidado com o mundo comum. Contudo, na modernidade, em meio ao consumo, as relações humanas foram reduzidas à intimidade: os indivíduos modernos alienaram-se do mundo e começaram a se refugiar em “[...] si-mesmo [...]” (ARENDT, 2016a, p. 7). O mundo não é humano simplesmente por ser constituído por seres humanos, nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa. O mundo torna-se humano quando se constitui das ações e palavras (ARENDT, 2015, p. 33). Considerando a ideia de Arendt sobre o sentido público da amizade, observa Wolfgang Heuer (2007, p. 92):

Amizade política pelo cuidado do mundo significa ser consciente da responsabilidade comum pela comunidade, definir-se como cidadão político e não como um sujeito de consumo e defender a civilização da sociedade com seus valores de liberdade e justiça e de engajar-se para a sua realização.

A amizade aparece no espaço público pelo cuidado com o mundo comum e na preservação da singularidade humana. A amizade cria elementos com os quais os seres humanos se relacionam entre e si e também com o mundo, *espaço-entre*, cujas narrativas são expressões humanas muito antigas. Nesse sentido, a amizade possui um caráter

político, expressa publicamente entre os seres humanos. Desta maneira, a amizade constitui um exercício de reconhecimento do mundo e das decisões entre iguais na esfera pública. Segundo Arendt (2006, p. 99):

O elemento político, na amizade, reside no fato de que, no verdadeiro diálogo, cada um dos amigos pode compreender a verdade inerente à opinião do outro. Mais do que o seu amigo como pessoa, um amigo compreende como e em que articulação específica o mundo comum aparece para o outro que, como pessoa, será sempre desigual ou diferente. Esse tipo de compreensão – em que se vê o mundo (como se diz hoje um tanto trivialmente) do ponto de vista do outro – é o tipo de insight político por excelência.

Como ouvir, compreender e pensar com o outro quando ele não está mais presente para dialogar? Com as histórias contadas, as gerações dialogam no tempo e colhem as experiências que compõem o sentido da existência humana no mundo compartilhado. Quando os seres humanos contam histórias, rememoram, optam politicamente por assegurar a conservação do mundo comum.

4 AMIZADE E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO

Contar histórias é escolher o que é relevante, para quem narra, a fim de que as futuras gerações possam decidir se essas histórias são relevantes para elas e, se o forem, o que nelas tem importância. Assim, as vozes, as experiências, os saberes e as ideias das gerações passadas, que construíram este mundo com suas palavras e feitos, através da escolha da geração atual, ainda se fazem presentes. Essa escolha entre as histórias que podem ser contadas nas escolas, por exemplo, atravessa o tempo e expressa

o vínculo, a amizade, entre as gerações.

Ao ouvir essas histórias, as novas gerações podem escolher se estabelecerão laços de amizade com as gerações passadas. Como ocorre nas relações entre amigos, tal escolha em querer conviver com as vozes do passado significa não apenas as ouvir, mas principalmente, compreendê-las, pensar junto com elas, ou mesmo discordar. Assim, estabelece-se uma convivência no tempo, traçando entre os seres no presente um caminho político através da amizade. Dessa maneira, a amizade por histórias é um modo de reencontrar o passado, recobrar a comunicação entre gerações, compreender e pensar as experiências humanas. Na educação, o encontro com as gerações passadas, com quem os professores, crianças e jovens podem também dialogar, resulta na escolha de com quem se quer aprender e pensar junto, criando uma relação de amizade.

Na sociedade do consumo e na cultura de massas, que atomiza as pessoas, a experiência do desenraizamento do passado e de um mundo comum direcionam as relações de amizade para o âmbito do individualismo. Assim, o reconhecimento da comunicação entre gerações por suas histórias deixa de estabelecer conexões. Em uma sociedade massificada, a perda do *espaço-entre* desagrega a partilha de interesses comuns entre as pessoas, que não se sentem, mesmo no cotidiano da vida, pertencentes a uma comunidade, muito menos a um mundo comum. Conforme anota Aguiar (2010, p. 137), no texto *A amizade como amor mundi em Hannah Arendt*:

É nessa sociedade massificada onde nenhuma vivência mundana pode ser experimentada que Arendt aponta a decadência da amizade e a despersonalização da vida pública. Nas sociedades massificadas, o sentido recorrente de amizade é o da partilha da intimidade ou da compaixão filantrópica.

Perde-se, deste modo, o sentido original mesmo de filantropia, amor e admiração pelas coisas humanas, deturpando-a em caridade ou sentimentalismo em face da dor espetacularmente exposta.

Sem a amizade publicamente revelada, perdem-se os laços de comunicabilidade entre as gerações, esvai-se a possibilidade de compreender a existência e construir o mundo comum, através de feitos em palavras e ações. Sem o amor ao mundo, não há amizade entre as gerações. Diferente do amor romântico, residente na sede privativa do obscuro coração humano, o amor ao mundo faz parte de um coração compreensivo e vincula-se ao maior legado humano: o mundo comum. Amar ao mundo estabelece vínculos de amizade entre gerações. A amizade, reveladora do amor ao mundo, nesse sentido, ensaja a responsabilidade das gerações mais velhas com as futuras gerações, construindo-lhes um legado: apresentar o mundo com seus laços culturais às crianças e aos jovens. Esse legado revela-se na educação com a amizade entre as gerações, que configura um espaço comum, culturalmente herdado de gerações anteriores, com tradições, costumes e práticas. Desta maneira, pensado como revelação e princípio da amizade, o *amor mundi*, concepção refletida por Arendt (2011), expressa-se no cuidado com o passado, através da educação. Segundo Arendt (2011, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas

mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Amar o mundo é o estado de permanente atenção sobre os nossos atos e palavras no mundo comum; é o fato de compreender que a existência e as experiências humanas são frágeis, fugazes; é a obrigação que todos os adultos, pais, professores têm em contar às crianças e aos jovens as histórias do passado, para que as novas gerações possam se sentir acolhidas e pertencentes ao mundo comum. Amar o mundo é a responsabilidade que passa de mão para mão, de boca em boca, construída pelas experiências humanas entre as gerações, compartilhadas nesse mundo. Esse amor revela-se na amizade que cria laços entre as gerações. Através dessa amizade, os estudantes podem encontrar seu lugar de pertença no mundo, criado no tempo pelos vínculos entre os seres humanos, por meio da educação. Segundo analisa Almeida (2011, p. 80):

[...] Arendt poderia dizer que o *amor mundi* é a nossa opção de pertencer ao mundo — ao que acrescentaria que hoje essa pertença deixou de ser uma simples escolha e tornou-se muito mais uma questão e um desafio. Na pertença ao mundo também reside o principal desafio da educação hoje. Como fazer com que os novos se sintam em casa no mundo?

Pensar a amizade para o campo da educação constitui um ato de reconciliação: modo de criar a amizade entre gerações na educação. A compreensão da amizade, que atravessa a temporalidade do mundo comum, estabelece e descobre novas configurações com o passado. Voltar ao passado significa pescar pérolas, as histórias. Reencontrar esse tesouro

esquecido, as histórias ainda não contados, evidencia a responsabilidade de contá-las às novas gerações. Na durabilidade do mundo, construído por diversas gerações que aqui aportaram, herdou-se o legado histórico, cultural e político através da imortalidade das ações e feitos. Se a educação é a introdução de cada nova geração no mundo comum, uma amizade se faz necessária, para que a geração recém-chegada se reconheça como parte desse mundo e, futuramente, se sinta responsável em cuidar desse legado.

Ouvir histórias é uma forma de dialogar e pensar junto às gerações antepassadas, compreender seus valores, suas vivências e as experiências que constituíram esse mundo compartilhado. A educação transmite e preserva o passado em suas histórias, indica onde se encontram os tesouros das experiências humanas, apresentando o seu valor às crianças e aos jovens. A educação cria novos laços de amizade entre as gerações. A amizade aparece no mundo através de uma relação de confiabilidade entre a geração mais nova (herdeira da história do mundo comum) e a geração mais velha (que tem autoridade de contar as experiências humanas duráveis no tempo). Essa relação entre as gerações que envolve a autoridade e a educação implica laços de amizade duráveis no tempo. Assim, expõe Carvalho (2017, p. 66):

Portanto, a autoridade - condição da possibilidade da transmissão intergeracional - vincula-se às formas pelas quais uma cultura dialoga com seus antepassados e com seus sucessores. É, pois, o caráter transcendente do mundo público - e a consequente assunção da responsabilidade pela durabilidade de uma herança comum de realizações simbólicas - que autoriza o lugar do educador na relação pedagógica. Um lugar sempre sujeito ao frágil equilíbrio entre o legado do passado e a abertura ao futuro, um lugar sempre instável em face da variedade de experiências

históricas que fazem da autoridade um elo entre os educandos e um mundo de heranças e promessas.

Através das histórias torna-se possível aos novos compreender o mundo, habitado por várias gerações, com as quais há a potencialidade de se tornar amigo e com elas aprender. Na educação, quando os novos são introduzidos no mundo comum, são criadas novas amizades. Ao se estabelecer uma relação entre a compreensão e a amizade na educação, as crianças e os jovens podem perceber que há diferenças entre as formas de ser e pensar, entre culturas diversas. A diversidade faz parte de uma construção temporal humana, na qual todos estão inseridos. As histórias marcam esse diálogo no tempo; afinal, o que seria dos amigos que não pudessem conviver e compartilhar suas experiências? A educação guarda sempre essa aposta na responsabilidade que uma geração futura assumirá pelo mundo, possibilitada pelo amor ao mundo. A amizade é o compromisso com a responsabilidade de cuidar do mundo.

Os estudantes, herdeiros de um mundo, são capazes de reconhecer e estabelecer conexões de amizade, encontrando o passado nas histórias, contadas de geração para geração. A amizade na educação compreende um modo de ser e pensar, perdura no tempo humano, não perece com a morte. Quando o professor conta histórias do mundo, ele apresenta aos novos as vozes do passado e os laços de uma amizade entre as gerações são estabelecidos. Na educação, introduzimos os novos nesse diálogo com os antepassados, mediante a apresentação de um mundo comum. Com as histórias, gerações passadas revelam-se ao presente, mostrando suas ações em palavras, dizendo quem são. Com a amizade, os antepassados oferecem-se em amizade às novas gerações, que fazem uma escolha, quando se sentem afetadas por aquelas experiências.

A pluralidade encontrada nas experiências humanas de diversas gerações surge no mundo com a amizade. Quando as pessoas, cada uma com sua singularidade, reúnem-se através de vínculos de amizade, devido a um fim em comum, tornam-se amigas na constituição de um mundo. Espaço de educação, a escola cuida da singularidade de cada criança e jovem, tornando-se um local da presença da pluralidade das gerações, que construíram esse mundo, sendo possível ouvir, compreender e pensar junto com elas. Com a educação, uma geração solidariza-se com a outra, em uma temporalidade, aprendendo sobre o mundo e reconhecendo-se como seu habitante. Segundo expõe Bárcena (apud CARVALHO, 2017, p. 63): “[...] a educação implica um vínculo com a temporalidade do mundo humano; que ela não se desenvolve a partir de um vazio histórico, mas de uma experiência entre gerações que ocupam lugares distintos no mundo”. A educação, desse modo, cria laços de amizade entre as gerações na temporalidade do mundo humano. Assim, as crianças e os jovens podem conhecer amigos de muito tempo que viveram em outras épocas, através de suas ações e palavras. As histórias carregam essa memória de experiências que atravessam o tempo do mundo humano. Mesmo que os estudantes ainda não conheçam esses amigos, poderão conhecê-los através das histórias que os professores contam.

A amizade consolida a temporalidade de uma relação de convivência no mundo comum entre os seres humanos. Na medida em que decidimos contar as histórias sobre o que é relevante, relembando as experiências humanas, traçamos um possível caminho para a amizade. A narrativa por histórias convida para um laço de amizade, no tempo, entre aqueles com quem se deseja compartilhar a própria história. Com as histórias há a reconciliação, que atravessa uma compreensão do passado, e é

permanente com o acolhimento da singularidade de cada ser humano, frente à pluralidade no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de contar histórias no qual os seres humanos se ligam ao mundo comum, também é um elemento essencial de decisão sobre que mundo se deseja conservar e construir junto. Narrar e estabelecer vínculos com os outros, por meio de laços de amizade, são condições essenciais não apenas para que se possa pensar, mas decidir sobre com quais seres humanos se quer criar um mundo comum. Assim, lembra Arendt (2004, p. 212):

[...] as nossas decisões sobre o certo e o errado vão depender de nossa escolha da companhia, daqueles com quem desejamos passar a nossa vida. Uma vez mais, essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, e em exemplos de incidentes passados ou presentes. No caso improvável de que alguém venha nos dizer que preferiria o Barba Azul por companhia, tomando-o assim como seu exemplo, a única coisa que poderíamos fazer é nos assegurarmos de que ele jamais chegasse perto de nós.

Querer compartilhar o mundo é formar laços de amizade. A amizade está relacionada com a escolha, partindo de nossa relação pessoal com o mundo. Um jovem estudante pode perguntar-se: quem são essas pessoas e quais foram as suas experiências que compuseram as histórias de um mundo comum? Para escolher os nossos amigos, é indispensável uma

educação que abra o caminho da compreensão. Os jovens terão de assumir futuramente as implicações e responsabilidades das escolhas que fizerem sobre eles mesmos e sobre o mundo, criado por gerações anteriores.

Os estudantes precisam saber da existência de Marielle Franco, Riobaldo e Nathan. Também precisam conhecer o totalitarismo, Hermogenes e o Barba Azul, para que tais histórias não se perpetuem. Ao compreender estas histórias, reafirma-se a existência no mundo, compartilhado com os outros, sejam eles personagens de histórias ou da história, sejam pessoas da convivência cotidiana. A amizade estabelece uma conexão entre os atos e palavras, entre as gerações e suas relações no tempo, dentro de um mundo comum. A escolha de com quem se quer ser amigo implica lembrar ou esquecer o passado, que gerações anteriores legaram e a possibilidade de reconciliação, mesmo após o fim da tradição. Portanto, ao estabelecer laços de amizades com o passado, cada nova geração poderá também deixar sua marca sobre o mundo comum.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio Alves. A amizade como *amor mundi* em Hannah Arendt. **O que nos faz pensar**, v. 19, n. 28, p. 131-144, dez. 2010.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.

_____. **A Dignidade na política**. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2006.

_____. **A vida do espírito.** Tradução Abranches Almeida e Martins. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

_____. **Entre o passado e o futuro.** Trad. Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Homens em tempos sombrios.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CANDIDO, Antônio. **Tese e antítese:** ensaios. 4 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento:** diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2017.

HEUER, Wolfgang. Amizade política pelo cuidado com o mundo. **História:** questões & debates, Curitiba, n. 46, p. 91-109, 2007.

LAÉRCIO, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres.** Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília, DF: Ed. UnB, 2008.

LESSING, Gotthold Ephraim. **Três peças.** Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Topbooks, 2015.

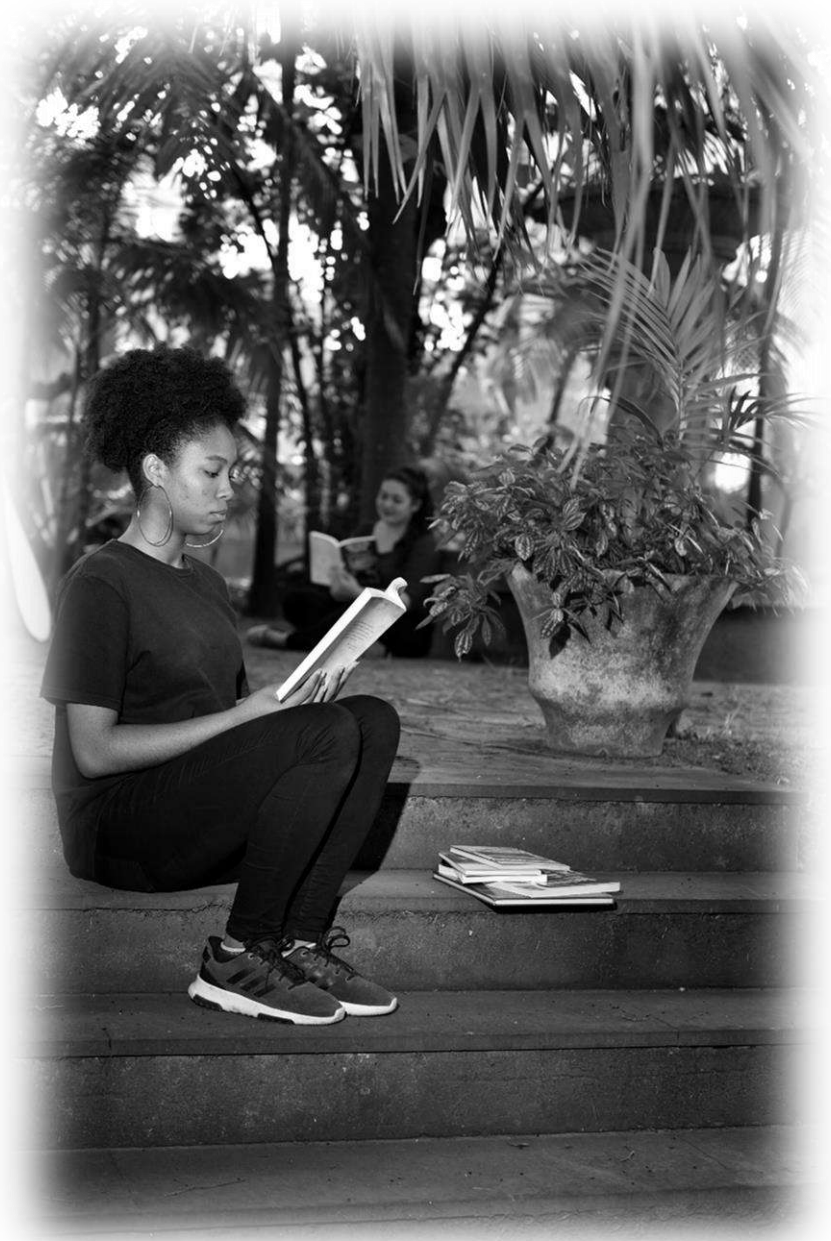
PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** São Paulo: Ed. Abril, 1972. (Os pensadores).

PLATÃO. **Hípias Maior.** Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. da Universidade Federal do Pará, 1980.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

STARLING, Heloísa. A outra margem da narrativa: Hannah Arendt e João Guimarães Rosa. In: JARDIM, Eduardo; BIGNOTTO, Newton (Orgs.) **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Hannah Arendt, por amor ao mundo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO COMPORTAMENTO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

THE IMPORTANCE OF READING ON THE BEHAVIOR OF ADOLESCENT IN CONFLICT WITH LAW

Jeancarlo Visentainer¹³

Karina Alice Pereira¹⁴

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo descrever como o processo da leitura pode afetar o comportamento dos adolescentes. É fundamental que o adolescente conte com a devida orientação para que seu desenvolvimento em relação a leitura ocorra de forma completa e eficaz. Caracteriza-se como pesquisa explicativa e de campo, na tentativa de responder ao seguinte problema de pesquisa: a leitura auxilia na ressocialização de menores em conflito com a lei? Dos principais resultados encontrados, observou-se que a leitura pode afetar o comportamento dos adolescentes e que, com orientação e material adequado, pode-se influenciar positivamente no comportamento de adolescente em conflito com a Lei.

Palavras-chave: Importância da Leitura. Adolescentes em Conflito com a Lei. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This paper aims to describe how the reading process can affect the behavior of adolescents. Moreover, it is fundamental that the adolescent counts on the right guidance so that his development in relation to reading occurs in a complete and effective way. Therefore, this research is characterized as explanatory and field research, in an attempt to answer the following research problem: does reading help in the resocialization of adolescents in conflict with the law? In conclusion, from the main results found, it was observed that the reading can affect the behavior of adolescents and that with right guidance, adequate material can influence positively the behavior of adolescents in conflict with the law.

Keywords: Importance of Reading. Adolescents in Conflict with the Law. Development.

¹³ Professor do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí- Unidavi e Coordenador do Projeto de Extensão Anjos da Leitura.

¹⁴ Acadêmica e integrante do Projeto de Extensão Anjos da Leitura.

1 INTRODUÇÃO

*“Muitos homens iniciaram uma nova era
na sua vida a partir da leitura de um
livro.”*

(Henry Thoreau)

O presente artigo tem por objetivo descrever como o processo de leitura pode afetar o comportamento dos adolescentes. Especificamente, apresenta os resultados do grupo de pesquisa em Desenvolvimento Humano e Cognição do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. O projeto visa ao incentivo permanente à leitura no CASEP - Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório de Rio do Sul. Os adolescentes em conflito com a lei (internos) do CASEP possuem diversas atividades paralelas à educação escolar recebida *in loco*. Tem-se demonstrado grande evolução no aprendizado dos internos, mas ao mesmo tempo a maioria deles tem baixo interesse pela leitura.

Isto posto, surgem uma das maiores dificuldades de ordem social, não apenas local: ler. Em geral os brasileiros leem pouco, comparado com os índices internacionais do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) o Brasil está na 59ª posição, dentre 70 países. Temos 1,4 milhão de alunos que possuem dificuldades em leitura (dados da OCDE, 2016). O problema não é apenas no Brasil. A UNESCO divulgou em 15/02/2017 que 758 milhões de pessoas no mundo não sabem ler, nem escrever; dos quais 115 milhões têm entre 15 e 24 anos. Ademais, o Ministério da Educação declarou que no Brasil somamos 13 milhões de analfabetos.

O problema é nacional mas, se cada órgão educacional fizer seu papel melhoraremos nossos índices e, muito mais que isto, estaremos mudando cidadãos brasileiros. E, por isso, o projeto aplicado com os

internos do CASEP reveste-se de significado para os menores infratores, para que eles possam descobrir ou redescobrir a importância do ato de ler, sendo ainda fundamental no processo de formação como indivíduos, bem como suporte para repensarem nas consequências diante de seus conflitos com a Lei.

Nesse sentido, Coelho (2000) afirma que a literatura infanto-juvenil, quando realizada em sua função artística, tem a poder de provocar emoções, dar prazer e modificar a consciência de mundo. Assumindo este papel, como possibilidade literária, ela se transforma em um importante instrumento de emancipação e ruptura com o que está posto socialmente. Assim, ao comprometer-se com o interesse do jovem é transformada “[...] num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências, pelo conhecimento de história, e a expansão de seu domínio linguístico.” (ZILBERMAN, 2003, p. 46). E, mais do que apresentar o mundo ao jovem leitor, a literatura infanto-juvenil “[...] propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber.” (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Fazer com que os adolescentes leiam não é tarefa fácil. Além da ansiedade de querer tudo muito rápido e dos conflitos que se passam nesta fase, atualmente as mídias digitais vêm ganhando mais espaço e visibilidade, ocupando, assim, cada vez mais o tempo destas gerações, fazendo com que seu foco esteja voltado para o que mais chama atenção, como as redes sociais.

Para que o desinteresse pela leitura não se perca com o tempo e suma por completo, é necessário que se aborde sabiamente a importância que esta tem com o meio social e cultural na qual os adolescentes estão inseridos, utilizando metodologias que possam

despertar o interesse para que, para eles, não se torne algo maçante ou obrigatório.

Assim, estabelecer uma boa relação entre professor e aluno, e também com os pais destes, é fundamental para o desenvolvimento do processo de leitura. Criando um vínculo o professor passa a conhecer melhor seus alunos, e assim suas metodologias se adequam às necessidades dos mesmos.

Os autores abordados no decorrer do trabalho nos mostram a dimensão deste e de outros aspectos relevantes à questão de se trabalhar e instigar a importância da literatura e da leitura no comportamento dos adolescentes, dentro e fora da sala de aula, e dos âmbitos educacionais.

Ademais, em seu conjunto, o presente artigo caracteriza-se como pesquisa explicativa e de campo, na tentativa de responder ao seguinte problema: a leitura auxilia na ressocialização de menores em conflito com a lei?

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção abordaremos brevemente sobre o processo da leitura, a caracterização da adolescência e o prazer da leitura.

2.1 Adolescência, Características e Contexto Social

Pais, professores, familiares e até os próprios adolescentes muitas vezes não sabem o que fazer e como agir quando esta tão temida fase se inicia. Com ela, grandes mudanças acontecem e estas interferem na vida do adolescente e das pessoas do seu convívio. Tais mudanças e escolhas

que são feitas nesta etapa da vida do ser humano, podem ter reflexos permanentes no decorrer dos próximos anos.

Segundo Zagury (2002), a adolescência é caracterizada como uma fase de transição entre infância e juventude. Esta fase é extremamente importante no desenvolvimento, contendo características próprias que fazem com que a criança se torne um ser adulto, estendido da capacidade de reprodução. Nesta fase do desenvolvimento as mudanças corporais que acontecem são universais, com pequenas variações, enquanto as de relação e as psicológicas variam de cultura para cultura e até entre os indivíduos de um mesmo grupo.

Entre as características mais visíveis que surgem nesta fase, está o desenvolvimento físico, com grandes transformações internas e externas, ocorrendo também nos campos intelectuais e afetivos. O amadurecimento sexual é outra importante mudança, com o disparo do relógio biológico que colocam em funcionamento a produção dos hormônios, gerando uma grande atitude hormonal e glandular que capacitará a ação reprodutiva. É também nesta fase que as mudanças em relação ao nível social acontecem. Os amigos tendem a aumentar sua importância e as mídias sociais exercem mais influência sobre as atitudes dos jovens.

O desenvolvimento do intelecto em ambos os sexos é notável com o surgimento do raciocínio hipotético-dedutivo. Este raciocínio permite conclusões mais rápidas e a compreensão de conceitos abstratos. Por causa do intenso e rápido crescimento, há um aumento também no apetite, onde tudo o que comem parece ser pouco.

Com tudo isto, nos dias atuais é possível perceber uma grande mudança em relação ao contexto social em que os adolescentes estão inseridos. Mas, existem também grandes semelhanças entre os

adolescentes de hoje e os adolescentes da época de nossos pais. Uma destas é em relação a como estes adolescentes são vistos pela sociedade. Muitas destas avaliações que as pessoas fazem acabam sendo generalizadas para todos os adolescentes e estes passam a ser vistos como “trombadinhas”. No projeto que realizamos com os menores infratores no Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório - CASEP, este tipo de pré-julgamento fica nítido, quando passamos a ouvir seus relatos pessoais.

Becker (1987) diz que o jovem ser tratado como “problema” pela sociedade é uma questão que se perpetua há tempos, e ela vem acompanhando todas as transformações e evoluções da civilização.

É por isso que muitos desses adolescentes são vistos como seres imaturos que só estarão aptos para adquirirem responsabilidades ao entrarem na vida adulta, após já terem passado por todos os dramas e conflitos da adolescência:

Do ponto de vista do mundo adulto, isto é, o sistema ideológico dominante, o adolescente é um ser em desenvolvimento e conflito. Atravessa uma crise que se origina basicamente em mudanças corporais, outros fatores pessoais e conflitos pessoais. E finalmente é considerado “maduro” ou “adulto” quando bem adaptado à estrutura da sociedade, ou seja, quando ele se torna mais uma “engrenagem” da máquina (BECKER, 1987, p. 9).

Para Becker (1987), em nossa atual sociedade a adolescência torna-se um período cada vez mais longo e com isso mais complexo; existem, porém, adolescentes que conseguem passar por esse período sem grandes crises, apenas vivem, podendo ou não adquirir valores e comportamentos, e chegam à fase adulta inalterados.

Além de ter que lidar com suas próprias contestações, o adolescente ainda enfrenta mudanças constantes na sociedade, que muitas vezes não sabe lhe dar suporte:

Enquanto lida com seus conflitos interiores e mudanças corporais o adolescente se encontra em uma sociedade contraditória e cuja complexidade gera muita confusão na sua cabeça. Ele se defronta hoje com uma cultura em intensa mutação, valores velhos e decadentes se contrapondo a novas ideias e conceitos, sem que haja sequer tempo para sua assimilação (BECKER, 1987, p. 12).

Becker (1987) ainda afirma que os adolescentes, apesar de terem muito em comum, possuem um comportamento próprio que é determinado pelo meio em que foram criados e também pelas suas experiências interiores. É fácil observar que a posição em que se encontra um indivíduo influencia em grande proporção, e de forma muito importante, a estruturação de sua adolescência; adolescentes que estão em classes sociais diferentes, mas que estão/moram em uma mesma cidade, demonstram ações comportamentais em padrões bem diferentes. As desigualdades sociais refletem de forma muito significativa na adolescência.

Os jovens de classe menos favorecidas atravessam a adolescência com grandes dificuldades e geralmente sem poder se dar ao luxo de pensar em conflitos familiares, sexuais ou nas mudanças que ocorrem com o seu corpo, pois as necessidades básicas devem ser resolvidas primeiro, como conseguir roupa e comida, fazendo com que suas perspectivas para o futuro se tornem limitadas.

2.2 O Prazer da Leitura

No entender de Moraes (1996), a leitura nos possibilita múltiplos prazeres; não lemos apenas para saber ou compreender, mas lemos pela beleza que a linguagem expressa, para que possamos aprender a sonhar e também para o nosso próprio prazer.

O prazer da leitura é tão pessoal que não se pode desenvolver uma técnica de compreensão para tal:

Certas pessoas preocupadas com a crescente falta de interesse pela leitura costumam dizer e repetir que o domínio da compreensão é uma condição necessária para o prazer de ler possa se desenvolver na criança. Estranha ideia! Será que haveria sempre um único entendimento possível (o que às vezes chamam uma “leitura”) de cada texto? Será que é razoável encerrar o prazer de ler num espaço murado por regras de interpretação? O prazer é livre ou não é prazer. Do ponto de vista da adequação à realidade não duvido de que vale mais interpretar corretamente um texto, mas a questão não é essa. Perguntemos antes se, em nome do sacrossanto princípio da compreensão, devemos matar o prazer na origem. Devemos realmente exigir da criança que compreenda- à nossa maneira- o texto que lê, antes de sentir prazer na leitura? (MORAIS, 1996, p. 14).

Para Moraes (1996), para que possamos estudar e nos instruir, é preciso antes saber ler; muitos acreditam que a leitura pode atrapalhar, de certo modo, e os pais preferem, às leituras que o professor estipula, que seus filhos não desperdicem tempo as que não são obrigatórias nas escolas. Eles não percebem que, quanto mais seus filhos lerem, mais conhecimento estarão adquirindo.

2.3 O Processo da Leitura

Para ensinar, é preciso antes aprender, e para que isto se efetue de forma concreta e eficaz, é necessário que o professor, enquanto mediador da aprendizagem, possua certos conhecimentos que são fundamentais para a sua ação enquanto docente.

Foucambert (1994) diz que a escola deveria auxiliar as crianças a tornarem-se leitores dos textos que permeiam o círculo social e não limitá-los a uma leitura de texto estritamente pedagógica, com o objetivo de apenas ensinar a ler. Para isso, é preciso que o professor conheça esses escritos sociais. Na formação dos futuros docentes deve-se priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças e, também, a observação das estratégias que elas utilizam diante dos programas de televisão, dos textos das ruas, dos jornais, das histórias em quadrinhos, das histórias de ficção etc.

Para Foucambert (1994), os métodos pedagógicos estão sendo confundidos com as informações sobre leitura. Para que os professores saibam fazer escolhas que lhes convêm, estes necessitam de informações teóricas. O currículo de formação inicial dos professores, assim como os seus estágios contínuos, necessitam de espaços dedicados a pesquisas sobre os processos da leitura, para que sirvam de reflexão do seu trabalho.

É fundamental que os professores possuam informações que possam dar a seus alunos propiciando-lhes formação de leitor:

Exige-se dos professores de educação física um nível alto de desempenho, para que sua reflexão se apoie na teorização de sua própria experiência o mesmo deve ocorrer com os professores do ensino fundamental. Estágios para treinamento e aperfeiçoamento da leitura permitirão que os professores entendam

melhor os processos envolvidos nela e no seu aprendizado; com base nessa sua prática de leitura, eles poderão escolher as melhores intervenções de ensino junto às crianças. (FOUCAMBERT, 1994, p. 10).

Como docentes, precisamos utilizar todos os textos que nos são disponibilizados, os que conhecemos em termos pessoais e torná-los conhecidos e relevantes para os alunos no processo de aquisição da leitura. É importante também que estes textos façam sentido para os alunos e que estejam relacionados com o seu cotidiano.

Para ele o professor deve ter muita consciência dos textos para as crianças, para evitar que estes textos se tornem apenas uma obrigação da escola. Para isso é necessário que, na formação dos professores, inclua-se o contato direto com os pais e com acervos bibliográficos.

O professor precisa entender o que é ser um leitor para que possa incentivar as crianças a tornarem-se leitores também:

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciada de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja um manual de instrução seja um romance, um texto teórico ou um poema. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Segundo Foucambert (1994), todos estes aspectos contribuem na formação de leitor da criança; a partir disso cada um poderá desenvolver as respostas que necessita para exercer seu poder como tal.

Freire (2011) declara que, além de trocar experiências com o educando e considerar o que este possui de conhecimentos prévios, o papel do professor exige a capacidade de instigar os alunos para a curiosidade crítica.

2.4 A Relação Professor e Aluno

É fundamental que o professor estabeleça uma boa relação com os alunos, pois esta pode influenciar positivamente em suas vidas e no seu processo de aquisição de conhecimento:

O modo como se dá nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal e profissional, porque nossa relação com os alunos deve ser considerada uma relação profissional. Precisamente por se tratar de uma tarefa profissional, não podemos deixar de lado um aspecto que diz respeito diretamente à eficiência o que fazemos. (VALLEJO, 1998, p. 10).

Para Vallejo (1998), a importância da relação dos professores com os alunos vai além do que queremos ensinar; pode acontecer de ensinarmos mais do que os conteúdos didáticos e que eles aprendam mais do que ensinamos sem nem nos darmos conta disso. Ele ainda afirma que isso mostra o tipo e a profundidade de relação que temos com os alunos.

Vallejo (1998) afirma que tudo que o aluno faz, seja em relação e dedicação ao trabalho ou aos seus sentimentos, é percebido pelo professor, e a partir disso, o professor é influenciado em seu modo de agir com os alunos.

Sendo assim, fica claro como a boa relação do professor com seus alunos facilita o desenvolvimento desta primeira etapa da vida escolar da criança, e como esta relação pode influenciar no decorrer dos anos escolares do aluno. É esta relação de desenvolvimento que o Projeto Anjos da Leitura tem buscado junto aos adolescentes em conflito com a Lei do CASEP desde o seu primeiro dia de atividade.

3 RELATO DO PROJETO ANJOS DA LEITURA

O projeto Anjos da Leitura, desenvolvido pelo grupo de pesquisa dos acadêmicos e professores do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí- UNIDAVI, tem como objetivo estimular a leitura com adolescentes em conflito com a lei no Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório de Rio do Sul- CASEP, na forma de extensão Universitária.

As atividades, dinâmicas e discussões realizadas no CASEP foram elaboradas a partir da série de livros Harry Potter, da escritora J.K. Rowling. A escolha desta série se deu por diversos fatores, dentre eles a fácil linguagem e compreensão na maneira em como o livro é escrito, a faixa etária adequada, a imaginação que a leitura do livro proporciona e, também, por ser uma série de livros que foi adaptada para o cinema, tornando-a mais popular, então alguns dos adolescentes já estavam familiarizados com o gênero abordado.

Todos os encontros realizados no decorrer do projeto foram relatados por um dos acadêmicos do grupo; no total, considerando as férias institucionais, os feriados e as intervenções por medidas de segurança do CASEP, foram realizados e relatados 52 encontros durante 2016 e 2017.

O primeiro contato no CASEP foi através do diagnóstico da leitura, a fim de obtermos noção da realidade, condições e situações pelas quais os adolescentes passavam e estavam inseridos. Logo a partir do segundo encontro, quando de fato conhecemos os adolescentes, sentimos um certo receio por parte deles, pois estes achavam que a participação no projeto seria obrigatória.

O primeiro livro com o qual trabalhamos foi “Harry Potter e a pedra filosofal”. Antes de iniciarmos de fato a leitura do livro, apresentamos para os meninos um pouco da vida da escritora da série, para que eles pudessem conhecer sua história, como o livro foi pensado e a maneira como este foi escrito. Conseguimos perceber que grande parte dos meninos notou a dificuldade que a autora teve em sua vida e que, mesmo assim, ela conseguiu reerguer-se e concluir a produção dos livros, mesmo quando as editoras não a quiseram contratar por ser mulher. Os comentários feitos pelos adolescentes evidenciaram que a escolha da série Harry Potter os agradou desde o início pela história de vida da autora que, em alguns aspectos, era familiar com a deles.

Para que as atividades ocorressem da melhor forma possível, antes do encontro semanal, nos reuníamos para fazer cronograma de atividades do semestre e definir as dinâmicas, atividades e o tipo de material a ser utilizado. Todos os cronogramas eram repassados para a coordenação do CASEP para que a entidade também estivesse ciente do que iríamos fazer e para que nos alertassem caso não fosse possível realizar determinada atividade ou se os materiais apresentassem algum risco.

Dentre as metodologias com as quais desenvolvemos as atividades, destacamos as dinâmicas em grupo como a principal forma de abordagem utilizada. Buscou-se por novas técnicas de introduzir os

assuntos que os livros abordavam. Em relação a isso, umas das dinâmicas que nos trouxe mais resultados positivos foi o “passa ou repassa de perguntas”, dinamizando a compreensão do livro com um todo.

3.1 Alguns Desafios

As principais diferenças entre os grupos eram o jeito como cada um se comportava com a nossa presença. Devido ao grande número de internos - dezoito, optou-se em dividir o grupo em dois - A e B - para um contato maior com a leitura, bem como acompanhamento mais pormenorizado.

Outro aspecto, entre um ano e outro, foi a heterogeneidade do grupo. De 2016 para 2017, notou-se que os adolescentes eram um pouco mais velhos e também mais fechados, o que conduziu a adaptações na metodologia e na didática de nossas atividades e dinâmicas.

Como o tempo de permanência dos adolescentes eram mais curtos, toda semana chegávamos e nos deparávamos com meninos diferentes no grupo; assim, sempre tínhamos que nos apresentar novamente e explicar o projeto. Nos primeiros encontros, então iniciamos pelo livro um da série, lendo quatro capítulos por semana, e logo percebemos que grande parte dos meninos não liam todos os capítulos, o que comprometia o rendimento deles nas atividades. No entanto, apesar destes contratempos, conseguimos concluir o primeiro livro da série, conforme proposto no planejamento.

3.2 Alguns Resultados

Ao analisar os dados coletados ao longo dos semestres, foi possível observar alguns fatores que influenciaram no percentual de leitura dos adolescentes, tais como a formação do grupo de acadêmicos que passou por alterações, a faixa etária e o tipo de relação interna que os meninos tinham uns com os outros, e o horário que nos foi cedido também passou a ser reduzido. O Quadro 1 demonstra o percentual de aproveitamento dos envolvidos no projeto.

Quadro 1 – Percentuais de aproveitamento

Ano	Semestre	N. Adolescentes	Percentual de leitura
2016	1º.	18	60%
2016	2º.	18	90%
2017	1º.	13	50%
2017	2º.	11	45%

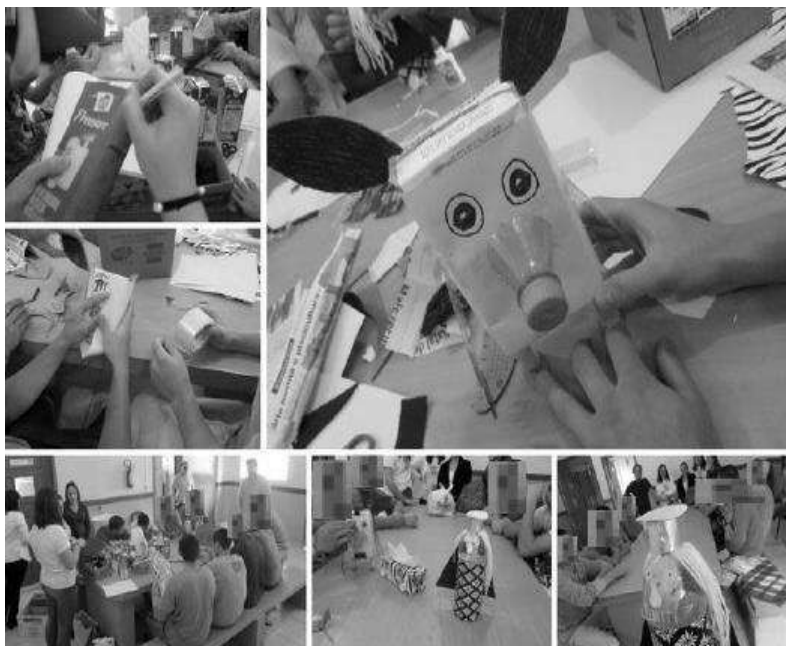
Fonte: dados do projeto (2018)

Inicialmente, grande parte dos adolescentes participavam do projeto para não ficar em suas “celas”, reclusos, enquanto os demais ficavam fora fazendo as atividades. Depois do primeiro mês em que estávamos realizando o projeto, notou-se uma melhora nos grupos, já vinham participar de forma efetiva, lendo além dos capítulos solicitados para a semana, demonstrando interesse pelo projeto.

Já ao final do primeiro ano de projeto, os adolescente aguardavam o grupo Anjos da Leitura todas as semanas, pois muitos descobriram o prazer da leitura e outros queriam estar preparados com o conteúdo dos livros para um bom desempenho nos jogos e atividades lúdicas preparadas especialmente para cada encontro, conforme demonstra as Figuras 1 e 2.

Como a cada semana havia meninos novos na unidade, não era possível fazer um diagnóstico preciso para planejar as dinâmicas. Desta forma, quando chegávamos no CASEP para aplicar o projeto, tínhamos que adequar nosso roteiro de atividades e, muitas vezes, o perfil de adolescentes não coincidia com as atividades propostas, o que diminuiu o rendimento da leitura, levando-nos a reformular dinâmicas propostas em busca do estímulo constante pelo prazer de ler, justificando a redução no aproveitamento durante o último período do segundo ano do projeto.

Figura 1 – Atividades desenvolvidas com os internos do CASEP



Fonte: imagem cedida pelo CASEP (2017)

Figura 2– Atividades desenvolvidas com os internos do CASEP



Fonte: imagem cedida pelo CASEP (2017)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal, em seu artigo 227, regula que, dentre o direito à vida, saúde, lazer, há também o direito à cultura, educação, profissionalismo, que são direitos colocados em prática através das atividades executadas pelo CASEP de Rio do Sul.

Percebe-se, então, que o projeto Anjos da Leitura é importante para o crescimento mental e intelectual desses menores, proporcionando a eles mudanças em suas atitudes. Tal mudança é bem expressa nas palavras do poeta Henry Thoreau: “Muitos homens iniciaram uma nova era na sua

vida a partir da leitura de um livro.”. O projeto Anjos da Leitura busca, incansavelmente, essa nova era através do incentivo à leitura, e os menores em conflito com a lei do CASEP já têm demonstrado que é possível começar uma nova história com as medidas socioeducativas oferecidas na instituição. Vianna (2004, p. 88), descreve que “A educação é considerada o calcanhar de Aquiles da sociedade, incluindo o ensino regular, atividades informais e as medidas socioeducativas [...]”.

Tais atividades possuem o intuito de corrigir a conduta antissocial, traz novas perspectivas e novos olhares sobre o meio social. Isto também está implícito na Constituição Federal, em seu artigo 205, onde rege que todos têm direito à educação, visando ao seu desenvolvimento como pessoa, e com a colaboração da sociedade. O projeto Anjos da Leitura é um desses processos que auxilia no desenvolvimento da pessoa, completando esta colaboração da sociedade para com os menores em conflito com a lei internados no CASEP de Rio do Sul.

O Projeto Anjos da Leitura tem obtido resultados significativos, inclusive reconhecimento nacional pelo prêmio INNOVARE 2017, quando apresentado pelo CASEP como atividade desenvolvida junto aos menores internados. Durante as atividades desenvolvidas diretamente com os menores do CASEP pode-se notar grande evolução no comportamento dos internos.

O grupo concluiu as atividades tanto em 2016 quanto em 2017 muito satisfeito com os resultados obtidos, visto que foi bem aceito pelos internos, os quais sempre esperam ansiosos pelas atividades relativas às leituras propostas. No decorrer dos encontros foram executadas diversas atividades com os adolescentes: roda da leitura, jogos lúdicos, teatro, mímicas, desenhos, poesia, e todos envolvendo os livros que o grupo estava em leitura.

O grupo Anjos da Leitura conseguiu adquirir novos títulos de

livros para aumentar a biblioteca do CASEP em 2017. Alguns doações da comunidade, voluntários, e outros doados pelos próprios integrantes do grupo Anjos da Leitura. Durante a execução do projeto de extensão Anjos da Leitura ficou visível o desenvolvimento dos adolescentes, tanto no ato de ler como em suas atitudes e comprometimento com as atividades propostas semanalmente.

Por fim, podemos afirmar que, através da educação e da leitura, podemos reconstruir a história de muitas pessoas e, quiçá, uma sociedade menos desigual e menos marginalizada. E como já declarado na célebre frase de Antoine Saint-Exupéry: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”. Que todos sejamos cativados pela leitura!

REFERÊNCIAS

- BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: EdUSP, 1996.
- VALLEJO, Pedro Morales. **Professor aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.
- VIANNA, Guaraci de Campos. **Direito infanto-juvenil**: teoria, prática e aspectos multidisciplinares. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2004.
- ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



**CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA
ADOTADAS POR ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO¹⁵****CONCEPTIONS, PRACTICES AND READING STRATEGIES
ADOPTED BY STUDENTS IN MIDDLE SCHOOL**

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva¹⁶

RESUMO

Este artigo visa identificar a frequência de uso de estratégias de leitura dos alunos do Ensino Médio das E.E.M. Egídia Cavalcante, em Morada Nova/CE e E.E.M. Lauro Rebouças, em Limoeiro do Norte/CE. Entende-se, *a priori*, que as estratégias de leitura influem na compreensão de textos, pois são procedimentos efetivados durante a atividade de leitura que provocam a apreensão de textos ou de operações que processamos ao abordar um texto (CANTALICE, 2004; JOLY, 2004; KLEIMAN, 1989, 1995; MARINI, 1986; SOLÉ, 1998) entre outros. Para tal objetivo, aplicamos um questionário para avaliar as estratégias de leitura utilizadas por 05 alunos do primeiro ano, 05 do segundo e 05 alunos do terceiro ano. Pondera-se que desenvolver a competência leitura é importante para qualquer discente, no entanto, torna-se especialmente crucial para os alunos da última etapa da educação básica, uma vez que facilita o ingresso deles em universidades ou na busca por futuras oportunidades de emprego.

¹⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foi produzido a partir das atividades enquanto professor supervisor do PIBID de Letras, projeto: “Compreensão e Produção de Textos Orais e Escritos no Ensino Médio”.

¹⁶ Mestrando pelo Programa Interdisciplinar em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (2017). Aluno Especial do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB/CE (2016). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, e Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas pela FTDR/CE. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes/UCAM (2017). Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Atualmente é Professor Efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Escola Estadual: EEFM Egídia Cavalcante Chagas e Professor Coordenador da Área de Linguagens (PCA, 2016 a 2017).

Pressupõe-se, portanto, com esta pesquisa que os alunos do 1.º e 2.º em relação aos alunos do 3.º ano do ensino médio possuem mais dificuldades no uso de estratégias de leitura, visto que ainda não possuem um repertório de leituras que os possibilitem ler crítica e estrategicamente diferentes gêneros textuais.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de Leitura. Gêneros Textuais. Ensino Médio.

ABSTRACT

This article aims to identify the frequency of use of reading strategies of high school students of the E.E.M. Egídia Cavalcante, in Morada Nova / CE and E.E.M. Lauro Rebouças, in Limoeiro do Norte / CE. It is understood, a priori, that reading strategies influence the comprehension of texts, since they are procedures carried out during the reading activity that cause the apprehension of texts or operations that we process when approaching a text (CANTALICE, 2004; JOLY, 2004; KLEIMAN, 1989, 1995; MARINI, 1986, SOLÉ, 1998), among others. For this purpose, we applied a questionnaire to evaluate the reading strategies used by 05 first graders, 05 second graders and 05 third graders. It is believed that developing reading competence is important for any student, however, it becomes especially crucial for students in the last stage of basic education as it facilitates their entry into universities or the search for future job opportunities. It is therefore assumed with this research that the students of the 1st and 2nd in relation to the students of the 3rd year of high school have more difficulties in the use of reading strategies, since they do not yet have a repertoire of readings that enable them to read critical and strategically different textual genres.

Keywords: Reading. Reading Strategies. Textual Genres. High School.

1 DAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA ÀS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS

No Brasil, temos atualmente uma gama de estudos e/ou pesquisas em várias áreas de conhecimento, que dão ênfase as atividades de leitura tanto na esfera acadêmica como no contexto escolar da educação básica, no entanto, poucos são o que dão voz aos sujeitos leitores do Ensino Médio

público brasileiro, no que se refere a atividades docentes e/ou pedagógicas com práticas leitoras, mediadas por licenciandos, por exemplo, vinculados a projetos ou a programas de iniciação à docência como o PIBID¹⁷. Nesse viés, objetivamos, neste artigo, avaliar a frequência de uso de estratégias de leitura usadas por alunos (1.º, 2.º e 3.º) anos do Ensino Médio das escolas públicas E. E. M. Egídia Cavalcante, em Morada Nova/CE e E. E. M. Lauro Rebouças, em Limoeiro do Norte/CE.

Levando em conta alguns estudos (CANTALICE, 2004; JOLY, 2004; MARINI, 1986; KLEIMAN, 1989, 1995; SOLÉ, 1998) com a leitura no contexto educacional e acadêmico, passamos inicialmente a compreender, nesta pesquisa, a leitura como uma atividade que requer constantemente dos leitores não apenas habilidades linguísticas como: reconhecer palavras, estruturas sintáticas, sentidos de frases, mas também extralinguísticas, como acessar seus conhecimentos, estabelecer objetivos e expectativas para construir uma unidade de sentido (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2002).

Até porque desenvolver tais habilidades influem na utilização de estratégias que ajudam os alunos na construção de sentido do texto e deverão ajudá-los em qualquer outra situação e com quaisquer outros textos, posto que possibilita ao alunado “[...] a participar mais e melhor das aulas com interesse em dar sua opinião oralmente e por escrito e a buscar argumentos para fundamentar seu ponto de vista.” (VALLE, p. 2007, p. 10).

Em um artigo significativo para os estudos de leitura e compreensão leitora no Brasil, sobretudo na área da Psicolinguística, Renildo Menegassi (1995) explica que:

¹⁷ Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES/MEC).

[o] leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. No momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto (MENEGASSI, 1995, p. 88).

Em outras palavras, podemos nos situar ao fato de que em uma atividade de leitura cada sujeito busca em sua bagagem sociocultural, informações para complementar e, de tal modo, entender o que está sendo lido (DELL'ISOLA, 1996). Nessa concepção de entendimento do ensino de leitura na escola, Valle (2006, p. 4) ressalta que “uma leitura textual com todo seu ser e sua bagagem sociocultural, [...] constitui-se, identifica-se e projeta-se no texto, aproximando-se e distanciando-se das ideias que o texto sugere, mesclando às suas ideias, as saliências textuais que lhe sobressaem, o que lhe é permitido pela incompletude do texto, pelas lacunas deixadas pelo autor.” (VALLE, p. 2006, p. 4).

Ressalvamos, *a priori*, que as habilidades de leitura são salutares para quaisquer estudantes da educação básica, apesar disso torna-se especialmente importante para o alunado do ensino médio, pois eles/elas devem consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, desenvolvendo a capacidade de compreender com criticidade, de modo a construir de maneira significativa a competência leitora, uma vez que a leitura de textos não pode se reduzir à leitura no e para o contexto escolar, mas em uma prática social ressignificativa em constante transformação destes sujeitos sociais em formação.

Neste artigo, devemos perceber, enfim, que as práticas e os usos de *estratégias de leitura*¹⁸ nas atividades escolares, sobretudo de produção textual têm recebido muita ênfase atualmente por alguns(mas) estudiosos/as: Kleiman (1995); Kato (1985); Solé (1998); Marini (1986), entre outros, isso se considerarmos que todo texto carrega em si marcas da intenção do autor, repercutindo nas possibilidades de leitura do leitor. Logo, o que aciona à compreensão de um texto, a nosso ver, é a *ativação de conhecimentos prévios do leitor*, a partir do instante em que recorre à memória para relacionar os aspectos textuais, linguísticos, pragmáticos e semânticos importantes.

2 DAS PRÁTICAS DE LEITURA À ESCOLHA DE ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Pereira (2012, p. 26) ao analisar *a importância da leitura no ensino médio para a formação de alunos críticos* enfatiza que os jovens não se entendem na diversidade dos livros e, em muitos casos, as atividades didáticas e disciplinas se empilham, especialmente, no último ano, momento no qual estes se deparam às portas de acesso à universidade, fazendo consequentemente o prazer pela leitura se dissipar. Essa

¹⁸ Uma *estratégia de leitura* é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são recursos para construir significados enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada – a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para análise do processo (PCNs, 1997, p. 53).

pesquisadora menciona um relato de uma jovem, avaliado por Petit (2008), acrescentando o fato de que

[...] no Ensino Médio criamos aversão pela leitura porque temos muitas coisas para fazer, nos sobrecarregam de trabalho – principalmente onde eu estudava, uma escola bastante rigorosa -, que não sobrava mais nenhuma vontade de ler. Não me lembro de nenhum livro que tenha me agradado. Detestava principalmente os de filosofia. Davam dor de cabeça. Não tinha escapatória (PETIT, 2008, p. 155).

Aliado a esse contexto, entendemos que na primeira série da etapa final da educação básica, as práticas de leitura têm início com a apresentação de textos mais simples pelo professor, que solicita a leitura dos gêneros em sala para discussão (PAIVA, 2013). É nesse momento que se percebe o não desenvolvimento da competência leitora na etapa anterior, ainda que a responsabilidade de formar leitores não seja uma atribuição exclusiva do âmbito escolar, porém o papel da escola é basilar para a construção de leitores proficientes. Podemos atribuir essa dificuldade ao fato de que esses alunos do ensino médio na sua ampla maioria, “[...] não adquiriram prazer pela leitura durante os primeiros anos do ensino básico, em grande parte mesmo que cumpram as exigências de leitura para o momento não a levaram como prática de vida.” (PEREIRA, 2012, p. 26).

A dificuldade dos alunos para compreender os diferentes textos que são necessários para a sua formação escolar, principalmente os propostos nos trabalhos de leitura em sala de aula requer cada dia mais uma reflexão sobre a prática efetiva de ler, compreender e criticar. Até porque entender os percalços e desafios em ler na escola requereu dos pesquisadores da área de letras, linguística, artes, em especial, maior

compromisso em relacionar “[...] leitura ao conceito de linguagem, pois é através desta, nas suas formas mais diversas, oral, escrita, visual e corporal, que o processo da leitura se realiza plenamente.” (LINHARES; LOPES, 2010, p. 3).

Nesse sentido, para que a leitura de um texto seja significativa, o sujeito precisa ser detentor das chamadas habilidades de leituras, adquiridas na infância e desenvolvidas ao longo da vida por meio das estratégias de leitura, já que todo trabalho realizado na construção de sentido com a leitura exige um enfoque estratégico. Além do mais, é preciso que “[...] o ensino da leitura nas escolas se desvincule do quadro insatisfatório, a leitura realizada em sala de aula deve ser o resultado de uma interação entre leitor, texto e autor.” (LINHARES; LOPES, 2010, p. 3).

Para tanto, nos estudos de Joly e Marini (2008) temos um diagnóstico e dados robustos acerca da *leitura no ensino médio e do uso das estratégias metacognitivas*, por isso elas se aprofundaram em analisar atividades de leitura com grupos de alunos “habilidosos” e não muito “hábeis” ao lerem textos diversos. Um dos estudos é o de Kletzien (1991), que realizou uma pesquisa com 48 estudantes do Ensino Médio, divididos em dois grupos da seguinte forma:

Um composto por **leitores habilidosos e o outro por leitores pouco hábeis**, com o objetivo de **avaliar o uso das estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão de textos expositivos elaborados pela técnica de Cloze**. Ambos os grupos leram três passagens dos textos citados e com **grau crescente de dificuldade**. O grupo de leitores habilidosos leu os trechos originais e o grupo de leitores pouco hábeis leu uma versão simplificada do mesmo texto, de modo que o **grau de dificuldade fosse semelhante para ambos os grupos**. Todos os sujeitos relataram uma **dependência forte do vocabulário-chave, uso de inferências e de conhecimentos prévios na**

estruturação das respostas em todos os três níveis de dificuldades. Os leitores habilitados usaram mais **estratégias metacognitivas globais.** Observou-se que no grupo dos leitores pouco hábeis o uso das estratégias foi diminuindo à medida que **a complexidade dos textos foi aumentando, e no grupo dos leitores habilitados o uso das estratégias metacognitivas se manteve o mesmo, independente da complexidade do texto.** (KLETZIEN, 1991, apud JOLY, MARINI, 2008, p. 506, grifos nossos).

Apreendemos dos dados acima que a análise descritiva dos resultados alcançados neste grupo de estudantes revelou índices de uso de estratégias metacognitivas de leitura acima de 60% para a escala, ou seja, essa análise do uso de estratégias de leitura e o rendimento acadêmico despontou relações positivas moderadas e o estudo das diferenças dos três subgrupos por rendimento acadêmico (baixo, médio e alto), basta lembrar as diferenças expressivas nas variáveis analisadas, amparando os hipóteses teóricas de que o uso das estratégias metacognitivas de leitura promove a aprendizagem (JOLY; MARINI, 2008).

Enfim, em outro estudo mencionado por Joly e Marini (2008), pesquisadores realizaram pesquisas “[...] com 98 estudantes argentinos do Ensino Médio, visando investigar a relação entre o uso de estratégias metacognitivas de leitura, o nível de compreensão e o rendimento acadêmico.” (RINAUDO; FERNÁNDEZ, 2002, apud JOLY; MARINI, 2008, p. 507, grifos nossos). Neste estudo com estudantes argentinos do EM foi utilizado

[...] um questionário com 119 questões, com o objetivo de identificar as estratégias metacognitivas mais frequentemente usadas pelos estudantes. O segundo instrumento utilizado foi uma prova de compreensão em leitura com 50 itens de múltipla escolha com quatro alternativas de resposta. Foi

também analisada a relação entre o uso das estratégias metacognitivas e a média dos estudantes nos componentes curriculares (RINAUDO; FERNÁNDEZ, 2002, apud JOLY; MARINI, 2008, p. 507).

Fazendo correlação com os estudantes brasileiros, é relevante mencionar que o alunado da educação básica, ou melhor, de qualquer nível de ensino, almeja, através de atividades diárias de leitura, seja para fruição, retenção de informações ou conhecimentos em geral, usar estratégias metacognitivas de leitura de maneira a facilitar a compreensão leitora (CARREL; GAJDUSEK; WISE, 1998). No entanto, cabe aos professores como mediadores do processo de ensinagem aos estudantes na escola, compreender três processos, intuídos para utilização de estratégias de leitura: 1. *Antes da leitura* quando se faz uma apreciação global do texto e predições, abrangendo título, tópicos e figuras. 2. *Durante a leitura*, ao se escolher e relacionar as *informações* importantes entre si, a partir do conhecimento prévio do leitor. 3. *Depois*, quando se busca refletir acerca do significado da mensagem e dos propósitos do texto (DUKE; PEARSON, 2002; KOPKE, 1997).

Aliado à essa concepção, faz-se fundamental mencionarmos que cabe aos professores uma tarefa importante nesse processo de ensino de leitura, no sentido de proporcionar não apenas a aprendizagem, porque hoje é lacônico “[...] propor modelos técnicos e procedimentos para a compreensão em leitura.” (CANTALICE, 2004, p. 105), uma vez que, no contexto educacional atual, deve-se ensinar leitura constantemente. Em outras palavras, é essencial ensinar leitura rotineiramente na sala de aula, pois esta é “[...] uma forma de possibilitar ao estudante desenvolver estruturas conceituais e procedimentais que implementem seu desempenho.” (CANTALICE, 2004, p. 105).

Resumidamente, é urgente que os professores ensinem estratégias de leitura, sobretudo, com atividades produtivas de trabalho docente, as quais os alunos possam focar:

[...] nas ideias principais; perguntar aos alunos questões sobre seu entendimento para ajudá-lo a monitorar sua compreensão; relacionar o conhecimento prévio dos alunos com nova informação; professores podem questionar e designar *feedback* para ajudar os alunos a aplicarem técnicas e estratégias de estudo apropriadas; podem treinar os alunos a usarem essas estratégias e técnicas de maneira mais efetiva; utilizar reforços positivos verbais e de escrita com os alunos que apresentam baixa compreensão; pode-se fazer questões aos alunos para ajudar a reconhecer a contradição entre o que ele realmente conhece e o que ele pensou conhecer, mas não conhece; além de considerarem a variedade dos textos estruturados na preparação dos textos para alunos e plano de aula. (CANTALICE, 2004, p. 105).

Estas estratégias colaboram, sem dúvida, para ampliar a habilidade de leitura, em decorrência o leitor necessita realizar um cabedal de estratégias de leitura, que são os procedimentos concretizados *antes, durante e após a leitura* e que promovem a compreensão de textos, enfim, de diversos gêneros textuais de várias esferas de comunicação da sociedade pós-moderna (PAIVA, 2016). De uma forma geral, as estratégias de leitura induzem o leitor a pensar sobre as relações de significado de um texto e a constituir a relação entre fatores linguísticos e extralinguísticos.

Para tanto, é importante frisar que tais estratégias se transformam em razão do fato de leitores e operações cognitivas serem motivados a lerem cada dia mais, em virtude de ser demandado a estes leitores competências e habilidades para a compreensão do texto como: aspectos textuais, por exemplo, a composição do texto, a organização interna do

texto, a tipologia e o gênero textuais a serem usados através das várias práticas sociais em que os sujeitos sociais efetivam nas muitas atividades humanas e não humanas.

Ao longo de algumas pesquisas, principalmente na área de psicolinguística, *as estratégias de leitura* (SOLÉ, 1998; JOLY, 2004) ganharam diferentes nomes, em razão de suas especificidades como *estratégias de compreensão, cognitivas e metacognitivas*¹⁹ (KLEIMAN, 1989). Existem, de fato, ainda na literatura científica autores que consideram diretamente as estratégias de leitura como *conscientes e inconscientes*. Nesse sentido, apreendemos que as *inconscientes*, por exemplo, são aquelas arroladas aos conhecimentos lexicais, sintáticos e semânticos, as *conscientes* são estratégias como grifar as informações mais expressivas do texto, ler com um fim definido, verificar títulos e subtítulos como recursos para levantar a compreensão e ler eficazmente, isto é, instituir uma representação expressiva para o texto, uma unidade de significação (KOCH, 2002).

Quanto aos objetivos de uso de estratégias de leitura, Smith (1991), salienta que a leitura conduz a uma retirada de significados a partir da língua(gem) escrita. Este teórico, em uma perspectiva significativa, acentua que a leitura pode ser concebida como uma atividade construtiva e criativa que tem quatro particularidades constitutivas essenciais: a) é *objetiva*, porque as pessoas leem por um motivo; b) é *seletiva*, porque normalmente damos atenção àquilo que é proeminente para nossos objetivos; c) é *antecipatória*, porque fazemos uma ideia geral do que se

¹⁹ Além do que Bolívar (2002) explica que as estratégias metacognitivas de leitura são um conjunto de ações, técnicas e recursos que podem ser empregadas antes, durante e após a leitura, com o objetivo de desenvolver a compreensão do texto, apontando ao aluno a direção e a autorregulação da própria aprendizagem.

desenhará no texto; d) é baseada na *compreensão*, porque recuamos, se essencial, no intuito de estudar questões particulares.

Em suma, o leitor precisa afiançar o domínio sobre estas qualidades, segundo suas intenções. Para tanto, aproveitando as particularizações smithianas, que determina como uma aglomeração de finalidades e de expectativas, de previsões, advertências e de orientações: “[...] as expectativas globais e focais e as intenções formam uma especificação pessoal desenvolvida e modificada à medida que se progride no texto.” (SMITH, 1991, p. 215).

Lendo estes objetivos e classificações anteriores, coadunamos acerca da importância do trabalho pedagógico contínuo com as estratégias de leitura, enfatizando que “[...] as estratégias de leitura caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações.” (JOLY et al, 2004, p. 61). Em outras palavras, estas estratégias sempre se alteram e não trabalham como um padrão fixo a ser operado por cada leitor em atividades de leitura escolares, por exemplo, ou em qualquer texto ou gênero textual que necessite ler, entender e compartilhar informações e conhecimentos diversos.

Concebemos, pois, que os estudantes ao utilizarem estratégias de leitura necessitam observar inúmeros fenômenos linguísticos que confluem em diferentes gêneros textuais, práticas sociais e podem exigir específicas estratégias de leitura, logo faz-se indispensável uma preocupação com o uso e conhecimento de estratégias de maneira geral no contexto escolar, visando ampliar e potencializar os repertórios de leituras dos alunos por entendermos que as estratégias são mutáveis e não são uma cartilha de orientação para que os leitores sigam rigorosamente do jeito que a escola tem posto, mas que podem funcionar em consonância com as necessidades

de aprendizado em leitura/escrita e de construção de significados oriundos dos textos lidos.

Alguns pesquisadores procuraram compreender as diferenças entre “bons” e “maus” leitores. Sintetizando, as ideias apresentadas por Duke e Pearson (2002) demonstram que os “bons” leitores:

a) são leitores ativos; b) criam objetivos para a leitura; c) avaliam constantemente se sua leitura confirma os objetivos já levantados; d) fazem uma varredura pela superfície do texto antes de iniciar a leitura, para apreender a estrutura do texto e as seções que o compõe; e) elaboram previsões sobre o que virá; f) lêem seletivamente, tomando decisões; g) constroem, revisam e questionam os significados; h) assim como tentam determinar o significado de palavras e de conceitos desconhecidos a partir do próprio texto; i) selecionam, comparam e integram seu conhecimento prévio com as informações do texto; j) pensam sobre os autores do texto, seu estilo, opinião, intenções, ambiente histórico, e assim por diante; k) monitoram sua compreensão do texto, fazendo ajustes em sua leitura como necessário; l) processam as informações do texto não somente durante a atividade de leitura, pois continuam processando-o mesmo depois de concluir a leitura, construindo em suas mentes a compreensão textual (DUKE; PEARSON, 2002, p. 1).

Entendemos que a proficiência em leitura se dá à medida que os leitores considerados “bons”, ou melhor, os que conseguem utilizar-se de uma série de estratégias antes, durante e depois da leitura, de um modo geral, são aqueles/as que comprometem-se ativamente com as tarefas e/ou ações, envolvidas pela leitura, possibilitando a construção da compreensão de textos diversos a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua(gem), etc. Nessa perspectiva, a leitura não é mais percebida como um mero produto, mas

um processo de construção interativa entre leitor e escritor por intermédio do texto seja verbal ou não verbal.

Acreditamos que os estudantes do ensino médio tenham potencial para desenvolver diariamente a compreensão leitora com os gêneros textuais de forma diversificada, plural e inclusiva, a partir do momento que passamos a refletir e a aplicar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e psicolinguísticos aprendidas, ao longo do percurso escolar, em situações efetivas e determinadas do contexto em que vivem, ou seja, de fazer muitas leituras estrategicamente.

Por conseguinte, nos perguntamos: será que o alunado reconhece a eficácia do uso de estratégias na leitura de uma diversidade de textos? Será que eles as usam de forma aleatória? Incumbe-nos, pois, lembrar que essas estratégias se alternam, contudo, não se trata de uma lista a ser conferida, mas consideramos que ter noção do uso eficaz de estratégias pode facilitar e potencializar as atividades com a leitura na formação de leitores críticos, emancipativos e reflexivos.

É essencial deixar claro que as *estratégias de leitura* são habilidades empregadas para alcançar a compreensão em situações de leitura, assinalando-se por serem planos flexíveis que os leitores utilizam, ajustados às diversas situações, mudando de acordo com o texto a ser lido e o plano ou abordagem ordenado previamente pelo leitor (DUFFY; COLS, 1987; PELLEGRINI, 1996; SERRA; OLLER, 2003; VICENTELLI, 2000). O termo “estratégia” é empregado deliberadamente para se aludir à ação de domínio e preferência dos leitores no alcance de metas ou objetivos almejados e, portanto, é avaliada tanto uma habilidade cognitiva quanto metacognitiva (BOLÍVAR, 2002; KOPKE, 2002).

Se bem que a leitura estimula a extração de significado do texto, visto que o texto é a essência da leitura, porque ele parece reunir todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Todo o significado do lido “[...] depende [exclusivamente] do texto.” (KATO, 1985, p. 52). Ao leitor cabe o papel de, passivamente, “mergulhar” no texto e captar, por meio da decodificação das letras, sílabas, palavras e frases, as evidências apresentadas (KLEIMAN, 1989). Privilegia-se um modelo de leitura com processamento definido como *ascendente* (*bottom-up*). Isto é, o leitor constrói o significado da leitura com base nas informações visuais do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas (KATO, 1985).

Sinteticamente, devemos entender que a leitura é uma atribuição de significado ao texto, já que nesta concepção o leitor é o elemento importante do processo de leitura. Desta forma, a qualidade do ato da leitura não depende da qualidade do texto, mas da qualidade da reação do leitor (LEFFA, 1996) frente ao texto lido. Nesse sentido, temos um ato de leitura que privilegia o processamento *descendente* (*top-down*), em que o leitor faz mais uso de seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos para estabelecer o(s) significado(s) apresentado(s) no texto.

Harris e Hodges apud (MEURER, 1988, p. 264) conceituam o processamento *descendente* como um “[...] processo de uso de expectativas e experiências pessoais com a finalidade de reagir a um texto e construir a compreensão”. Assim, a leitura é interpretada como um “[...] procedimento de levantamento de hipóteses.” (LEFFA, 1996, p. 14), ou como definiu Goodman (1987, p. 11), “[...] um jogo de adivinhações psicolinguístico”. O que o leitor utiliza do texto é o mínimo necessário para avaliar as hipóteses.

Podemos também entender que a leitura é tida como um processo de interação entre o texto e o leitor, sendo que esta concepção interacionista visa a compreender o ato da leitura, sendo preciso considerar o papel do leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, e o papel do texto, sua forma e conteúdo. Ou seja, torna-se evidente que o leitor faz uso do processamento *ascendente (bottom-up)* e do *descendente (top-down)* simultaneamente, um complementando o outro. Nesse sentido, o leitor apoia-se nas informações visuais (conhecimentos veiculados pelo texto) e não-visuais (conhecimentos prévios do leitor): parece haver, portanto, uma espécie de harmonização entre o que já faz parte do repertório do leitor com as informações advindas do texto.

Afora essa concepção, tem-se na leitura uma ideia de processo discursivo focada na noção de discurso, proveniente da perspectiva da *Análise do Discurso* (AD) de linha francesa de Pêcheux, que reconhece o texto como produtor de efeitos de sentidos realizados entre os interlocutores. Ou seja, a leitura é o “[...] momento privilegiado de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.” (ORLANDI, 2003, p. 193).

O processo de significação, ou o que a AD chama de “efeitos de sentido”, pode ser considerado como o produto da “[...] ilusão causada pela relação entre língua e ideologia em um discurso.” (GRIBL, 2009, p. 54). Logo, a leitura não é meramente uma atitude de decodificação, mas de compreender se os discursos, objetos simbólicos, funcionam de uma forma “X” ou “Y” e, com isso, compreender que a leitura é um vestígio do possível, um lugar próprio da ideologia e que é “[...] materializada pela história.” (ORLANDI, 1999, p. 18).

A partir dessa concepção, esta autora entende a leitura não como um movimento sem direções, mas que ela é constituída a partir da posição-sujeito sócio e historicamente constituído e determinado pela ideologia. Isto é, o que está em questão é a compreensão de como os discursos funcionam e, ao fazer isso, entender que “efeitos de sentidos” eles produzem ao funcionarem de uma maneira e não de outra. A leitura não é, portanto, “[...] uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, do modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade.” (ORLANDI, 2008, p. 9).

Nessa linha, um aspecto da leitura que precisa ser levado em consideração é a sua “incompletude”. Há, assim, diferentes modos de ler. Eles estão diretamente relacionados com os diferentes contextos e com diferentes objetivos em que a leitura acontece. O que determina esses modos diferentes de leitura são as suas diversas condições de produção, que nos permitem entender que a “[...] leitura tem a sua história.” (ORLANDI, 2008, p. 41).

Por fim, ressaltamos que a leitura é um processo enunciativo-discursivo, já que é um processo enunciativo-discursivo tem como princípio teórico-metodológico a abordagem da linguagem como um fenômeno sócio-histórico. Para essa abordagem, o enunciado é visto como a unidade concreta da comunicação verbal e as mais variadas formas de enunciação, materializadas em gêneros, são “[...] determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política.” (BAKHTIN, 1995 [1929], p. 43).

Para a compreensão desse contexto, é necessário entender que os discursos, ou os gêneros discursivos, materializados em textos, são constituídos por três elementos. A saber, segundo Bakhtin (1993

[1920/1924], p. 261-2): “*composição*” (a estruturação, o acabamento do gênero que, em grande parte, é definido pelo tipo de relação entre os participantes da troca verbal), “*tema*” (o que é dizível, o conteúdo do plano comunicacional) e *estilo* (os elementos composicionais dos gêneros: recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais, ou seja, aquilo que determina as escolhas linguísticas), que mesmo mutáveis, flexíveis, definem o que é dizível e, ao mesmo tempo, o que será dito define a escolha de um gênero – notícia, carta, histórias em quadrinhos (HQ), artigo, editorial, resenha, resumo, crônica, receita, por exemplo.

Nesse sentido, as atividades de leitura devem levar em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos discursos/gêneros discursivos. Ou seja, as atividades devem proporcionar ao leitor a compreensão de que os significados, presentes nos discursos, são contextualizados. Esses, para terem seus sentidos (re)construídos, necessitam que seja recuperado a “[...] sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado, etc.” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 37).

Para isso, são importantes atividades de leitura que priorizem abordagens metodológicas que explorem: a) *situação de produção* – compreensão do contexto de produção, o conhecimento de seus autores e os meios de circulação dos gêneros; b) *apreciação valorativa* - os pontos de vistas e as avaliações sobre o conteúdo, feitos por quem escreve os textos; c) *o funcionamento dos gêneros* – os sentidos produzidos pelos gêneros nas determinadas esferas sociais de circulação; d) *a reflexão das “ideologias” em jogo no gênero discursivo* – reconhecimento das posições políticas, ideológicas e sociais dos autores (GRIBL, 2009).

3 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em face das reflexões e metodologias educacionais nas práticas de produção de textos e leitura na disciplina de Língua Portuguesa mais utilizadas no ensino médio, a leitura é um dos elementos essenciais para o exercício do ofício desse aluno (PERRENOUD, 1995; TEIXEIRA, 2000), pelo fato de exigirem que o aluno tenha uma metodologia individual e eficiente de leitura de estudo.

Do aluno se espera que assuma a posição de coautor na construção dos conhecimentos legitimados nessas instituições, como leitores (DAUSTER, 2003). Por isso, a metacognição relativa às estratégias e processos envolvidos na leitura de textos acadêmicos vem sendo apontada como relevante e diferenciadora para a constituição de saberes, por parte de seus leitores.

Dessa forma, objetivamos neste percurso da pesquisa, aplicar um questionário para avaliar a frequência de uso de estratégias de leitura por 05 alunos da primeira série, 05 da segunda e 05 alunos da terceira série do ensino médio nas escolas estaduais contempladas pelo Pibid de Letras, no sentido de coletar o *corpus* necessário, para que este trabalho forneça os elementos psicolinguísticos necessários à análise e à avaliação crítica das estratégias e das práticas de leituras recorrentes na compreensão/produção de gêneros textuais por estudantes na educação básica.

Durante a realização desta pesquisa nas turmas de ensino médio das referidas escolas e ao aplicar os questionários para avaliar a leitura dos alunos, surgiu os seguintes questionamentos: será que os alunos do último ciclo da educação básica - iniciantes e concludentes - podem ser considerados leitores proficientes? Eles têm conhecimento da leitura

enquanto um processo complexo que envolve fatores linguísticos e extralinguísticos? Será que os alunos utilizam as estratégias de leitura nos mais diversos gêneros textuais? Qual é o grau de utilização das estratégias de leitura dos alunos iniciantes em comparação com os concludentes?

4 DA ANÁLISE À DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Constatamos que, após concretizarem a leitura de gêneros textuais em sala de aula, 5% dos alunos da escola Egídia e Lauro Rebouças, ao concretizar a leitura de gêneros textuais em sala de aula, preferiu *identificar as finalidades da leitura*, sendo que os demais empregaram outras estratégias antes de ler o texto. Advertimos que 15%, durante a leitura, optou por *localizar as informações*. Já 80% dos alunos, depois da leitura, escolheram *apreciar criticamente o texto*. Consideramos, portanto, que os alunos do 1.º ano do Ensino Médio apresentaram um grau maior de dificuldade quanto ao conhecimento e operacionalização do uso das estratégias de leituras que expusemos ao longo da pesquisa, haja vista o baixo número de atividades que requeiram leitura e produção textual no contexto escolar.

Por outro lado, os alunos do 2.º e 3.º anos do Ensino Médio já têm um domínio maior quanto ao uso de estratégias correspondentes ao nível de leitura desejável pelos documentos oficiais da educação, pois este público já teve contato com a produção de gêneros textuais e não apenas com tipos textuais (sequências tipológicas). Por essa razão, eles apresentaram um resultado mais aceitável em relação aos processos e concepções de leitura que priorizaram a interação do aluno/professor com

a produção de significados dos textos lidos (artigo de opinião, relatório, crônica, carta argumentativa, etc.).

Podemos ressaltar, com a discussão acima, que mesmo empregando essas estratégias de leitura, sejam *cognitivas*²⁰ (referente às informações advindas do inconsciente) ou *metacognitivas* (condizente com os conhecimentos conscientes), os alunos ainda necessitam conhecer, planejar e organizar gêneros textuais diversos e situados, posto que a atividade de leitura ativa, cotidiana e planejada favorece o conhecimento dos conceitos, objetivos, estilos e estrutura composicional, criando, *a posteriori*, um repertório textual, linguístico e enciclopédico em cada sujeito leitor.

Compreendemos com esta pesquisa que os alunos egressos do Ensino Médio não alcançaram uma definição de leitura dentro da literatura abordada neste estudo, ou seja, não construíram uma concepção precisa do que seja estratégias de leitura. Vejamos as respostas:

1. São quando as ideias do texto são compreendidas por mim (aluno do 1.º ano).
2. É ler um texto e entender (aluno do 1.º ano).
3. É aprender e estimular e ter muita informação (aluno do 1.º ano).

Pelos resultados angariados acima, salientamos que os alunos de 1.º ano do Ensino Médio das escolas selecionadas apresentaram dificuldades ou desconhecimento do que sejam estratégias de leitura. Sendo, assim, considerando essas informações, fica patente a necessidade

²⁰ Os *processos cognitivos inconscientes* englobam o leitor e sua história, o conhecimento do assunto, suas suposições: seu objetivo é extrair significado do texto. Os *processos metacognitivos* incluem estratégias mais ou menos conscientes que organizam o ato da leitura e a solução de incongruências – podem resultar em planificação deliberada das ações (KATO, 1985; MOLINA, 1992).

de um trabalho docente e pedagógico direcionado nas aulas de produção textual e de leitura, sobretudo para explicar e levá-los a compreender o que são essas estratégias e para que elas servem.

Já os alunos de 2.º e 3.º anos citaram as seguintes definições sobre tal indagação:

1. São modos que usamos para fazermos uma boa leitura, antes e até depois da leitura de cada texto. (aluno do 2.º ano)
2. São mecanismos que nos ajudam a entender melhor as leituras dos textos, fazendo com que possamos aprender mais fácil o que o texto tenta nos passar. (aluno do 2.º ano)
3. São estratégias que nos ajudam a explicar o texto e a identificar a finalidade, expressando seu entendimento. (aluno do 2.º ano)
4. São modos de observar e entender o texto, e de esclarecer dúvidas que ficam contidas na mente de quem está lendo. (aluno do 3.º ano)
5. São formas que facilitam a leitura e o entendimento do texto. (aluno do 3.º ano)
6. É um planejamento de uma leitura.
7. São formas utilizadas antes, durante e depois da leitura de um texto. (aluno do 3.º ano)

Diante das respostas acima, percebemos que os alunos do 2.º e 3.º anos do Ensino Médio apresentaram uma melhor concepção do que sejam estratégias de leitura e sua relevância para compreender e produzir uma variedade de gêneros textuais e de textos oriundas das atividades de leitura e escrita.

Quanto à leitura de gêneros textuais do domínio escolar nas duas escolas, 60% assegurou que utiliza com mais frequência estratégias de leitura em artigos de opinião, 20% em notícias, 10% em contos e 10% em relato pessoal. Verificamos que a maioria dos alunos corrobora que as

estratégias de leitura em artigos e notícias são mais comuns em virtude da constante exigência de leitura e escrita de gêneros nas atividades de produção textual determinadas nas avaliações externas (Enem, vestibulares, Spaece).

Muitos confirmam que o maior objetivo de se empregar estratégias de leitura ao se estudar diferentes gêneros textuais é para:

1. Compreender e fazer inferências dos textos.
2. Entender o que os textos nos querem passar.
3. Absorver conhecimentos e adquirir vocabulário.
4. Entender o texto para que se possa saber falar dele, compreender o que o autor quis expressar.
5. Influenciar na leitura e na interpretação do texto.
6. Primeiramente interpretar, para depois chegar a uma melhor compreensão dos fatos, pois quando marco alguns pontos principais de um texto fica mais fácil observar a mensagem em que o texto transmite para uma melhor compreensão.

Em consonância com as respostas dos alunos, verificamos que eles buscaram estabelecer uma relação das estratégias fundamentais de leitura com a leitura e a produção de gêneros relacionados ao nível de escolaridade deste grupo de alunos do Ensino Médio.

No que alude aos textos recomendados para leitura pelos professores, a inquietação principal dos alunos foi: 5% de *interpretar o que o autor escreveu de modo a poder posteriormente reproduzir essas informações*; 20% de *compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já disponho*; 75%, ou seja, a maioria, *compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já disponho, buscando identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir a conclusão que propõe*. Por fim, advertimos aqui que a finalidade dos alunos é primordialmente estabelecer os sentidos a partir dos

conhecimentos que ele já possui dos (talvez sobre os, acerca dos...) assuntos abordados nos textos que os professores elegeram para se trabalhar em sala de aula.

Os alunos também argumentaram sobre o tipo de leitores: 30% dizem que são regulares como leitores de gêneros textuais na escola e 70% se consideram “bons” leitores. Analisamos, assim, que o fato de os alunos/leitores não terem tanto contato com os múltiplos gêneros textuais e, apenas, com os mais requeridos nas avaliações externas, como os de ordem dissertativa-argumentativa, ocasionam algumas dificuldades no uso de estratégias de leitura, sobretudo nos outros tipos em que eles não possuem o hábito de ler ou tentar compreender o contexto de sua produção. Esta apreciação se finda ao investigar quais dificuldades os alunos do Ensino Médio enfrentam ao estudar diversos gêneros textuais. Tão logo eles responderam que:

1. Em alguns textos sinto dificuldade na linguagem utilizada, e principalmente interpretar os termos sugeridos.
2. Compreender o propósito no qual o autor fundamenta seu texto.
3. Entender os propósitos comunicativos do texto.
4. A linguagem utilizada pelo autor, por vezes de difícil interpretação, acarreta possibilidades de uma compreensão parcial.
5. Falta de indicação de livros.
6. Pouca cobrança de professores em relação a leitura.
7. Expor que tipo de argumento o autor usou e identificar o gênero textual.

Retomando os excertos acima, a maior parte dos entrevistados se classifica como “bons leitores”. Encontramos aqui uma incongruência com

as afirmativas anteriores, porque eles, frequentemente, mostraram dificuldade para usar as estratégias de leitura em vários gêneros textuais.

Por fim, constatamos que a maioria das dificuldades de compreensão leitora dos alunos entrevistados estão relacionadas ao fato de não utilizarem com eficácia as estratégias de leitura mais apropriadas para textos com certos padrões de semelhança na linguagem, estilo, audiência e composição linguístico-textual, que os diferenciam dentro do domínio discursivo em que estão inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ressaltamos que, muitas vezes, os estudantes do Ensino Médio usam as estratégias de leitura apenas em textos que trabalhem a argumentação, devido à exigência das avaliações externas a que são ou serão submetidos ao longo do percurso da educação básica até o ensino superior. Geralmente, os estudantes não têm conhecimento planejado do uso de tais estratégias antes, durante e depois da leitura de vários textos ou de gêneros textuais específicos do contexto escolar.

Nesse sentido, é preciso que o professor, não só de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas e áreas de conhecimento, possa trabalhar cada vez mais as concepções desses alunos em relação à leitura e suas práticas de produção textual. Consequentemente, os professores necessitam, em primeiro momento, verificar que conhecimentos os discentes possuem sobre o processo de leitura e, sobretudo, buscar perceber quais estratégias são mais adequadas para serem empregadas durante este processo.

A escola pode também avaliar como eles desenvolvem essa atividade, diagnosticando falhas e dificuldades, para que se possa esboçar caminhos que induzam o alunado a aumentar a competência leitora de modo satisfatório. De um lado, assinalamos que os alunos de 1.º ano apresentaram dificuldades quanto às práticas de leitura e ao uso efetivo de estratégias de leitura, sobretudo na leitura e produção de textos na escola. Isso é decorrência da falta de repertório de leituras produtivas e de um trabalho docente que promova o desenvolvimento das principais estratégias necessárias à compreensão global e até às especificidades linguísticas do texto ou gênero textual lido.

Enfim, apesar das poucas dificuldades dos alunos de 2.º e 3.º ano em apontar e usar a maioria das estratégias apresentadas, os resultados deste estudo vislumbrou um “leitor maduro”, que na acepção de Lajolo (1997), trata-se de um sujeito capaz de, em contato com o novo texto, atribuir significados a este, em conformidade com o significado de suas leituras anteriores, além de ter a capacidade de fazer uma leitura crítica e reflexiva a respeito das interpretações possíveis.

De uma forma geral, as implicações adquiridas ajudaram a apreender que, nas práticas de leitura em sala de aula, os alunos, na maioria das vezes, desconhecem as estratégias de leitura. No caso dos alunos, porque foram instruídos para uma leitura superficial, sem se ater à substância material do texto, além de não serem estimulados a aplicar os mecanismos que as estratégias de leitura possibilitam na construção dos sentidos.

Constatamos que os alunos não se consideram leitores proficientes e julgam a leitura como uma atividade sem planejamento, objetivo e motivação. Em função disso, ressaltamos a necessidade de

práticas docentes diversificadas de leitura em sala de aula, para motivar e despertar nos alunos o prazer e o interesse que a leitura oferece e para a formação de leitores críticos.

Portanto, esta pesquisa, realizada com alunos do Ensino Médio de escolas públicas, possibilitou o surgimento de algumas concepções, em especial, quanto ao processo de leitura, percebendo como os alunos manejam o texto, e se eles/elas têm consciência da complexidade desse processo, para que, mais adiante, os professores possam desenvolver atividades pedagógicas e de constituição mais criativa, dinâmica e adequada à necessidade de formação de um leitor competente, crítico e reflexivo, que compreenda com coerência o papel da leitura em sua vida escolar e profissional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1993[1920/1924].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**, Brasília, DF: MEC, 1997.

BOLÍVAR, C. R. Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes Y Transferencia Recíproca. **Investigación Y Postgrado**, v.17, n. 2, p. 1-20, 2002.

CANTALICE, L. M. de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.105-106, 2004.

CARRELL, P. L.; GAJDUSEK, L.; WISE, T. Metacognition and EFL/ESL reading. **Instructional Science**, n. 26, p. 97-112, 1998.

CLARK, H. **Using language**. Chicago: The University of Chicago, 1996.

DAUSTER, T. (Org.). **A invenção do leitor acadêmico**: universitários, leitura e diferenças culturais. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.pucio.br/sobrepuc/depto/educacao/downloads/livro.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org). **As múltiplas facetas da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996. p. 69-75.

DUFFY, G. G. et al. The effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. **Reading Research Quarterly**, n. 22, p. 347-368, 1987.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Eds.). **What research has to say about reading instruction**. Newark, DL: International Reading Association, 2002.

GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de validade de uma escala de estratégia de leitura para universitários. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n. 8, p. 261-270, 2004.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOPKE, F. H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.1, n.2-3, p. 59-67, 1997.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Educação em ação).

LEFFA, V. J. **Aspectos de leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

LINHARES, M. C.; LOPES, E. C. **A leitura no ensino médio**: concepções e práticas. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-8.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARINI, A. **Compreensão de leitura no ensino superior**: teste de um programa para treino de habilidades. 1986. Tese (Doutorado)-USP, São Paulo.

MARINI, J. A. da S.; JOLY, M. C. R. A. A leitura no ensino médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 505-522, 2008.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá, 1995.

MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, I; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de linguística aplicada**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. p. 258-269.

MOITA LOPES, L. P; ROJO, R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC. **Orientações curriculares do EM.** [S. l.]: [s. n.], 2004. p. 43-46.

MOLINA, O. **Ler para aprender:** desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

ORLANDI, E. **A linguagem e o seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e leitura.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 2008 [1988].

PAIVA, F. J. de O. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: OLIVEIRA, K. C. C. *et al.* (Orgs.). **Aprendendo na travessia:** dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

_____. O professor de língua portuguesa como agente de letramento em anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sobre o uso de estratégias de leitura. In: **Travessias**, Cascavel, v. 10, p. 125-146, 2016.

PELLEGRINI, M. C. K. **Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários.** 1996. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

PEREIRA, C. A. **A importância da leitura no ensino médio para a formação de alunos críticos.** 2012. 44 p. Monografia (Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas)-Unidade Universitária de Jussara, Universidade Estadual de Goiás, Jussara.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. (Org.) **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35-44.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEIXEIRA, E. Competências transversais para o ofício de aluno: a metodologia acadêmica em questão ou quando estudar, ler e escrever faz a diferença. **Trilhas**, v. 1, n. 2, p. 56-65, 2000.

VALLE, M. de J. O. **A formação do leitor competente**: estratégias de leitura. 2006. Disponível em:
<http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Praticas_de_EJA/Trabalho/07_39_40 ESTRATEGIAS_DE_LEITURA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. **Material Didático**: a formação do leitor competente - PDE. Altônia: [s. n.], 2007.

VICENTELLI, H. Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 195-202, 2000.

