

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 37 • n.76 • 2019 ISSN 2317-0972

76

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Anderson Ricardo Trevisan, Brasil; COORDENAÇÃO EXECUTIVA: Renata Aliaga, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, São Paulo, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, São Paulo, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Lívia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafrá (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Vice-presidente: Anderson Ricardo Trevisan

1ª secretária: Renata Aliaga

2ª secretário: Marcus Pereira Novaes

1ª tesoureira: Alik Wunder

2ª tesoureira: Rosana Baptistella

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leandro Thomaz de Almeida e Leda Maria de Souza Freitas Farah

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Gravura de Rodrigo Mafrá

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2019V37N76](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2019V37N76)

Volume 37 • Número 76 • 2019



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP - CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.37, n.76, 2019.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2019

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Leitura, escrita e educação..... 9
Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga

ARTIGOS

- A memória através dos livros: o livro na biblioteca e a biblioteca na escola. 13
André Luiz Paulilo
- A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes27
Amanda dos Reis Hermann • Heloisa Chalmers Sísia
- Formação de leitores na sociedade da informação: o que dizem as pesquisas recentes?.....41
Márcia Regina Rodrigues Ferreira • Patrícia Veronesi Batista
- Funções e funcionamentos da leitura em estudos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) de 2011 a 201759
Maria José P. M. de Almeida • Érica Talita Brugliato
- A literatura como recurso pedagógico para o ensino de filosofia e sociologia: relato de uma experiência73
Jonathan Henriques do Amaral • Adair Adams

Ensino da compreensão leitora na prática pedagógica de professores do ensino fundamental	89	
<i>Elaine Doroteia Hellwig Braz • Sandra Regina Kirchner Guimarães</i>		
Produção narrativa oral de crianças e o texto literário	109	
<i>Karin Cozer de Campos</i>		
Recontextualização a serviço do desenvolvimento da escrita: análise de duas produções de texto do ensino médio	125	
<i>Tailane Flores Antunes • Edilaine Buin</i>		
RESENHA		
Elogio da leitura	149	
<i>Daniela Molina</i>		
DIVULGAÇÃO		
Associe-se à ALB	155	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES		156

Contents

EDITORIAL

- Reading, writing and education..... 9
Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga

ARTICLES

- The memory through books: the book in the library and the library in the school 13
André Luiz Paulilo
- Phonological awareness in the literacy process in recent research27
Amanda dos Reis Hermann • Heloisa Chalmers Sista
- Training of readers in the information society: what do recent researchers say? ..41
Márcia Regina Rodrigues Ferreira • Patrícia Veronesi Batista
- Reading functions and reading processes in studies presented in Brazilian Science Education Investigation Meeting (ENPEC) from 2011 to 201759
Maria José P. M. de Almeida • Érica Talita Brugliato
- Literature as a pedagogical resource for the philosophy and sociology teaching: the report of an experience73
Jonathan Henriques do Amaral • Adair Adams

Teaching of reading understanding in the pedagogical practice of fundamental teaching teachers	89
<i>Elaine Doroteia Hellwig Braz • Sandra Regina Kirchner Guimarães</i>	
Children's oral narrative production and literary text	109
<i>Karin Cozer de Campos</i>	
Recontextualization at the service of the writing development: analysis of two text productions of high school	125
<i>Tailane Flores Antunes • Edilaine Buin</i>	
REVIEW	
Praise of reading	149
<i>Daniela Molina</i>	
NEWS	
Join ALB.....	155
GUIDANCE FOR AUTHORS	156

Leitura, escrita e educação

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p9-10>

ANDERSON RICARDO TREVISAN¹

RENATA ALIAGA²

O ARTIGO DE ABERTURA DESTA EDIÇÃO DA REVISTA *Leitura: Teoria & Prática* trata de assunto de suma relevância: a importância da memória para a consolidação das práticas de leitura. Para isso, o professor André Luiz Paulilo, da Faculdade de Educação da Unicamp, parte dos princípios teóricos de Gerard Namer, de um lado e, de outro, das afirmações de Fernando de Azevedo e Maria Reis Campos acerca do papel do livro na atividade docente. Em tempos em que se nota um movimento de negação da história e da ciência em setores da sociedade que deveriam defendê-las, nada mais relevante do que destacar a importância dos livros e da memória para a educação. Aliás, as ciências e o saber associados à leitura aparecem também nos artigos de Adair Adams e Jonathan Henriques do Amaral, que abordam as possibilidades de uso da literatura como recurso pedagógico no ensino de Filosofia e Sociologia, e de Maria José P. M. de Almeida e Érica Talita Brugliato, que discutem o ensino de Ciências a partir de trabalhos dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs), de 2011 a 2017.

A formação de leitores é o assunto de três outros artigos deste número. O primeiro, escrito por Amanda Hermann e Heloisa Sisle, busca identificar a presença da

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Instituto Federal de São Paulo, Campinas, SP, Brasil.

consciência fonológica no processo de alfabetização, tendo como um dos resultados a percepção de sua rejeição no processo de alfabetização por determinados setores. O segundo artigo, de Márcia Regina Rodrigues Ferreira e Patrícia Veronesi Batista, procura analisar pesquisas recentes que relacionam os conceitos de formação de leitores ao contexto da sociedade da informação, destacando ações que podem contribuir para a formação de competências nos leitores. O tema reaparece no artigo de Elaine Braz e Sandra Guimarães, agora relacionado às práticas docentes do ensino fundamental no que tange ao ensino da compreensão da leitura, cujos resultados apontam para uma necessidade de aprimoramento dessa prática, que muitas vezes se limita à compreensão literal das informações veiculadas pelos textos.

Os dois últimos artigos que apresentamos tratam da produção literária de crianças, seja oral ou escrita. Em seu artigo, Karin Cozer Campos discute como o texto literário pode contribuir para potencializar a produção narrativa oral das crianças no ambiente escolar. Tailane Antunes e Edilaine Buin Barbosa, por sua vez, destacam a atividade de recontextualização como parte essencial da produção textual de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública estadual, no município de Dourados (MS). O trabalho realizado pelos estudantes, uma nova versão de *Chapeuzinho Vermelho*, apontou que a materialidade dos contos recontextualizados pelos estudantes revela experiências tanto empíricas quanto simbólicas e marca ideologias, crenças e valores. Como conclusão, as autoras destacam que a atividade de recontextualização parece contribuir de forma relevante para o desenvolvimento da escrita.

Por fim, esta edição traz a resenha escrita por Daniela Molina sobre o livro do argentino Alberto Manguel, *O Leitor como metáfora (o viajante, a torre, e a traça)* (São Paulo, SP: Edições SESC, 2017), que apresenta um panorama da história da leitura.

Como vemos, este número de LTP, em sua diversidade de temas, confirma, por um lado, o sentido plural de leitura e de escrita que nos move e, por outro, reitera algo que é central para todos nós: a centralidade da educação. Todos os artigos, de uma forma ou outra, discutem a papel do docente na formação de escritores ou leitores. Em uma época em que essa profissão – e a educação, num sentido amplo – sofrem tantos ataques, é fundamental que continuemos a realizar esse trabalho de valorização da atividade docente na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Artigos

A memória através dos livros: o livro na biblioteca e a biblioteca na escola

The memory through books: the book in the library and the library in the school

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p13-26>

ANDRÉ LUIZ PAULILO¹

RESUMO: O texto tem como proposta principal apresentar algumas questões relacionadas à importância da biblioteca escolar para a consolidação das práticas de leitura. O ensaio, primeiramente, adianta alguns pressupostos de pesquisa e apresenta uma reflexão a partir das ideias de Gerard Namer sobre a relação entre biblioteca e memória social. Em seguida, discute as afirmações de Fernando de Azevedo e Maria Reis Campos acerca do papel do livro para a atividade docente. Na conclusão, destaca a relevância da história do ensino da leitura na biblioteca para o estudo das práticas escolares e para a historiografia da educação.
PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca escolar; memória; livro; cultura material escolar.

ABSTRACT: The text has as main proposal to present some questions related with the library importance to reading practices consolidation. Firstly, this essay anticipates some research assumptions and presents a reflection from the ideas of Gerard Namer about relation between library and social memory. Secondly, it discusses the statements of Fernando de Azevedo and Maria Reis Campos about the role of the book for the teaching activity. In conclusion, it highlights the theme relevance to studies about school practices and to historiography of education.

KEYWORDS: School library; memory; book; school material culture.

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Centrais na rediscussão da história cultural, o livro e as práticas de leitura são domínios da pesquisa em que melhor se mapeou os circuitos de produção, difusão e apropriação cultural. Conforme mostrou Darnton (1990, p. 110-111), no curto período de vinte anos a história dos livros se tornou um campo de estudos rico e diversificado. Nesse sentido, desde a experiência literária de leitores comuns até as instituições que se organizaram em torno do livro e da cultura escrita, esses estudos vêm mostrando a importância de renovar as questões, experimentar novos métodos e ampliar as fontes de pesquisa das relações entre a cultura, a sociedade e a economia.

Entre o muito já realizado nesse domínio específico de pesquisa, há alguns caminhos que, embora abertos, ainda são pouco frequentados. O propósito deste texto é percorrer um desses caminhos. Desejou-se explorar aqui a intersecção já sugerida por Namer (1987) entre os livros, a biblioteca e a memória. Sua análise da biblioteca como instituição de memória do saber e da cultura sugere aproximar o livro das práticas de sua catalogação e teve pouca continuidade. Aqui, a discussão que Namer faz do acesso à memória livresca por meio das operações de sentido produzidas na elaboração do catálogo de uma biblioteca foi o *mote* para a pergunta sobre o tipo de circuito de produção que liga a escola aos processos de produção, difusão e apropriação de uma memória cultural.

Não se tratou aqui de pensar as possibilidades de um modelo explicativo. Ao contrário, apenas se quis sugerir que, na relação entre o trabalho intelectual e a hierarquia de práticas que se organiza em torno do livro numa biblioteca, a escola foi um fator relevante. O propósito, então, foi discutir as questões propostas por Namer (1987) a partir do estudo da biblioteca escolar. Antes disso, contudo, procurou-se adiantar a discussão de alguns dos pressupostos da pesquisa e, desse modo, explorar do ponto de vista da história cultural algumas das relações possíveis entre o livro, a cultura material escolar e a memória.

O LIVRO NA BIBLIOTECA, DOS SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Segundo a compreensão de Gerard Namer (1987), as bibliotecas organizam uma prática particular de memória cultural, que é a leitura. A partir de Halbwachs, desenvolve-se a ideia de que a massa de livros reunida numa biblioteca contém uma memória do mundo. Para Namer (1987, p. 160) “tout se passe comme si la masse des livres disponibles était une mémoire virtuelle qui s’actualiserait par la lecture dans la salle de travail”. Sobretudo, ele entende que a biblioteca é instrumento permanente

de uma sociedade cuja memória cultural, mas igualmente política ou administrativa, impõe aos leitores vir a demandar livros.

O acúmulo de livros numa biblioteca resulta, conforme entende Namer, de diferentes formas de unificar lembranças para o uso e avaliação de autênticas comunidades de leitores. Os livros são reunidos numa biblioteca como uma memória social, acessível à demanda de práticos da memória como o são os eruditos, professores e também os bibliotecários. Trata-se de um fenômeno de todos os tempos. Assim, o mesmo Namer explica que em diferentes épocas as coleções de livros formam um conjunto coerente com um jogo de citações e comentários (1987, p. 162). Prefácios, dicionários de citações, teses, manuais de referência são entendidos como dispositivos de memória cultural livresca que permitem duas formas opostas de apropriação. De um lado, a repetição de um modelo de autoridade cultural por conta do seu significado ou da sua forma. De outro, a renovação do modelo por uma reconstrução análoga, depois de um trabalho de desconstrução.

Por esse jogo se formou durante séculos o essencial da memória cultural religiosa. As bibliotecas dos príncipes serviram, de outro modo, mas segundo o mesmo jogo, de meio para legitimar a memória oral e a tradição de uma política. Segundo o mesmo tipo de análise, se as bibliotecas dos príncipes acumularam o saber esotérico do poder, às bibliotecas públicas, ao contrário, destinou-se a lembrança da afetividade de uma sociedade. Nesse caso, elas não são apenas uma acumulação de saber estético, proveniente da literatura, mas um espaço de preservação da memória cultural de que fala Namer (1987).

No Brasil, depois de 1808, a criação da Biblioteca Nacional, do Real Gabinete Português de Leitura, da Faculdade de Medicina e de toda uma série de instituições culturais fez multiplicar os espaços de acumulação de acervos bibliográficos. E boa parte do trabalho de construção da memória nacional se beneficiou desses espaços do saber. Já em fins do oitocentos, a produção do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), por exemplo, foi constituída através desses espaços. A pesquisa documental que sustentava a produção do IHGB foi, em grande parte, praticada em bibliotecas. Além disso, a construção das narrativas históricas sobre o passado da nação e a mobilização de estratégias para sua divulgação abarcavam inúmeras disputas, que, devido ao fortalecimento do poder do livro como depositário privilegiado do saber escolar, transformavam a organização de bibliotecas num ato de vontade e interesse político. Dessa perspectiva, a própria escolarização mobilizava os saberes legitimados nesses mesmos espaços, contribuindo para a circulação de

uma determinada memória nacional. Os estudos a respeito do ensino de história, sobretudo, mostram bem o papel dos livros nesse processo. Segundo sugere Circe Bittencourt (2008, p. 162), os manuais didáticos de História foram peças fundamentais na produção e transmissão da identidade nacional.

Há razões para crer que esse esquema da difusão da memória nacional não seja o único do qual a escola participava. A recente historiografia da educação já reúne um número significativo de exemplos de livros de primeiras leituras que atestam a importância da escola na constituição de uma memória estética e afetiva da nossa sociedade. Desde as cartilhas de ensino da leitura até os livros didáticos e a literatura, as pesquisas acerca do livro escolar afirmam que foi imprescindível a tarefa de disseminação da cultura letrada como separação entre civilização e barbárie. Também os estudos sobre as coleções editoriais advertem a respeito do papel que iniciativas como a *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, da Companhia Editora Nacional, e a *Bibliotheca de Educação*, da Companhia Melhoramentos, tiveram na configuração da educação como campo de atuação profissional e especializada (CARVALHO; TOLEDO, 2007). Noutro âmbito, as próprias bibliotecas escolares eram locais de configuração de acervos relevantes para a memória cultural de certos grupos sociais. Os trabalhos de Diana Vidal (2001), Maria Teresa Santos Cunha (2009) e Cássia Kirchner (2016) já mostram algo dos modos pelos quais a biblioteca escolar dispõe, ou não, aos leitores um acervo pacientemente administrado.

Para além das marcas de leitura, dos registros de controle e do inventário dos exemplares, cumpre ainda perguntar sobre as funções mnemônicas dessas práticas, dos catálogos de consulta e suas palavras-chave e índices de assunto. As remissões que atualmente os bancos de dados realizam online e que, anteriormente, eram realizadas por meio de fichas de autores e assunto, fazem das bibliotecas uma instituição da memória cultural porque dão acesso à memória virtual dos livros. Dessa perspectiva, as análises de Namer (1987) tratam das práticas cognitivas do trabalho intelectual, das operações de anotação, da cópia e de todos os demais *fazeres* que são exigidos no uso do livro numa biblioteca. Elas advertem acerca das numerosas mediações que separam o livro do leitor e apontam para a centralidade do trabalho do bibliotecário na atribuição das classificações, bem como do papel que cumprem na afirmação de uma memória cultural.

Os acervos de livros propriamente mantêm uma relação de determinação com a memória do lugar aos quais pertencem. O trabalho com os acervos bibliográficos do Real Gabinete Português de Leitura, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro

e da Biblioteca Nacional, por exemplo, tem nos mostrado ser útil compreender as práticas de uso do livro que não são da ordem da leitura. Nesse sentido, os estudos da história de grandes bibliotecas de instituições públicas que ainda funcionam atualmente e de seus catálogos permitem entender o livro enquanto artefato cultural e a biblioteca como lugar de significação das práticas de organização e uso do acervo. A compreensão dos modos de composição dos acervos ao longo do tempo passa, assim, pelo problema da ordenação cronológica de qualquer outro conjunto de artefatos. O uso de catálogos e processos de compra e aquisição dão acesso a importantes pistas dos estratos que conjuntos inteiros de livros ocupam na história de uma biblioteca. Como na arqueologia, pode-se pensar, para uma biblioteca, o estabelecimento de uma cronologia de composição dos acervos por meio de um modelo distributivo de identificação e questionar-se sobre os tipos de investimentos de aquisição dos livros realizados por períodos. A história dos começos da Biblioteca Nacional e do Real Gabinete Português de Leitura, ou da organização da Biblioteca de Professores do Instituto de Educação, reúne análises que permitem pensar a tradição que conferiram ao Império ou à formação de professores.

Além do sistema de referenciação e classificação e, assim, das questões de acesso ao acervo, há os seus modos de constituição. Trata-se da alocação do acervo, da composição das coleções e dos arranjos que conferem estabilidade e solidez às bibliotecas. Portanto, dos itinerários que os livros, reunidos, conjugados e classificados, ostentam e possibilitam como significado e sentido pode-se depreender alguma intenção. Lilian Schwarcz (2002, p. 418), por exemplo, percebeu na maneira como a Real Biblioteca seria guardada na memória um significado e um sentido: era a Independência que se fazia tradição, os livros do seu acervo carregavam os sinais de independência cultural e intelectual.

Trata-se de um lugar de memória diferente daquele que se dá com a ruptura da relação entre a significação cultural e os contextos sociais que definem o significado de um objeto no museu ou um manuscrito no arquivo. Assim, a biblioteca aparece como um lugar de memória de natureza diferente do museu ou do arquivo. Ela não se ampara na espécie de drenagem do valor original de um objeto no museu, nem na conservação do valor de prova de uma documentação de arquivo, mas, como sugere Namer (1987, p. 168), na grande necessidade social de atualização da memória cultural. Mais que a raridade, o arranjo ou a proveniência, seu acervo é distinguido pelo modo como hierarquizada, por meio dos catálogos e fichas, as formas de acesso aos livros. A biblioteca é, então, para Namer (1987, p. 169), uma instituição de memória, na medida

em que a sociedade possibilita criar condições de acúmulo e manutenção de livros, e também na medida em que se considera que uma certa prática de memória, científica e cultural, é indispensável para uma parte da sociedade. Essa dimensão social da memória que a biblioteca administra e organiza sofre as injunções de poderes diversos. As aquisições dos livros do acervo e o desenvolvimento de coleções variam conforme o gosto do patrocinador, as pressões políticas dos editores, dos autores ou das autoridades públicas, as indicações de especialistas de todas as áreas do saber e o reconhecido sucesso popular de alguma publicação (KENSKI, 2001, p. 74).

De fato, as condições de produção e circulação do livro também são parte da história de composição dos acervos das bibliotecas. A aquisição de obras nutre o ciclo de vida do livro, que, conforme explica Darnton (1990, p. 112), é “um circuito de comunicação que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor”. Entre a compra e a leitura, a biblioteca incorpora o livro a um acervo que lhe ressignifica as condições de uso e, sobretudo, referencia-o a um dado sistema de classificação do saber.

Assim, a história da composição do acervo, seu sistema de referência, as condições de produção e circulação do livro e as relações que leitores, autores, editores, impressores, livreiros, professores, distribuidores e intelectuais mantêm entre si e com o saber e a cultura fazem da biblioteca um espaço muito particular de criação e sociabilidade da memória. Nesse sentido, pareceu-nos que depois de sugerir, apoiados nas considerações de Gerard Namer, que o livro na biblioteca é um artefato de memória, pensar esse espaço de acumulação como um lugar de interação de inúmeras memórias culturais e colocar a questão dos espaços de sociabilidade organizados em torno do livro permite explorar bons veios de trabalho e pesquisa. No que se segue, procuramos, então, chamar a atenção para as formas como historicamente as bibliotecas escolares têm viabilizado a relação entre a memória encerrada no livro fechado e a obrigação ou necessidade social que impele os leitores a demandar livros.

A ESCOLA E OS USOS DO LIVRO NA BIBLIOTECA: UMA MEMÓRIA DAS PRÁTICAS

Central para o projeto de renovação escolar no Brasil, a criação de bibliotecas escolares e para professores foi parte das iniciativas de reforma do ensino entre as décadas de 1920 e 1930. Na capital federal e em São Paulo se sucederam as iniciativas para associar bibliotecas a escolas primárias nesse período. Bem mapeadas do ponto

de vista da regulamentação, os dispositivos do Decreto 2.940, de 22 nov. 1928, que previam a instalação de bibliotecas e museus em cada escola primária, a organização da Biblioteca Central de Educação pelo decreto 3.763, de 1 fev. 1932, no Distrito Federal, a implantação da Biblioteca Pedagógica Central em 1931 e o Código de Educação de 1933 em São Paulo, que criou o Serviço de Bibliotecas e Museus Escolares e a Biblioteca Central de Educação do Departamento de Educação, foram os mais significativos.

Curiosamente assentada num discurso que se insurgia contra a escola livresca, a legislação que entre as décadas de 1920 e 1930, em São Paulo e Rio de Janeiro, modificou as condições de oferta dos serviços educativos, fomentou, especialmente, a criação de bibliotecas escolares. Assim, no Distrito Federal, em 1928, a regulamentação da lei 2.940, por meio do artigo nº 629, determinava que “para despertar o interesse dos alunos pelos livros e para servir de complemento ao trabalho do mestre” deveria haver em cada escola pública uma biblioteca dividida em duas seções: uma para professores outra para alunos. Do mesmo modo, em São Paulo, o Código do Ensino de 1933 previa que, para a organização de bibliotecas escolares, os professores e diretores escolares podiam valer-se de contribuições diversas (art. 109). Responsável pela coordenação do trabalho das comissões de ambas as legislações, Fernando de Azevedo (1946, p. 115) tinha claro que “não se pode conceber uma cultura sem livros”. Cumpria mesmo aos professores ensinar os homens a se servir do livro e, segundo entendia Azevedo (1946, p. 114), parte da autoridade docente dependia do manuseio do livro:

(...) se o mestre oculta aos estudantes a própria fonte dos seus conhecimentos; se longe de instigá-los tanto à investigação como ao comércio constante dos livros, se mostra indiferente a que os alunos leiam ou talvez mesmo hostil à sua curiosidade intelectual, e, escravizando-o às suas notas e às suas explicações, não os convida à discussão, à pesquisa e ao laboratório; se o seu ensino, que deveria ser espírito e chama, pelo impulso de sua vida interior, de uma vida rica e que se dá, se transforma em rotina e mecanismo; adeus, autoridade!

Essa concepção trazia as marcas dos embates contra um ensino puramente expositivo e dogmático, assentado sobre manuais, em favor de uma educação centrada em toda ordem de pesquisas, tanto em livros como em laboratórios. O próprio Azevedo (1946, p. 115) se ocupou do mal-entendido, denunciando que, “sob o pretexto de se condenar a cultura livresca, no sentido pejorativo da palavra, o que

se pretendia afinal era consagrar, por indolência, o próprio princípio de que o bom senso e a prática podem bastar-se a si mesmos”. Ao contrário, entendia que não se deveria querer mal aos livros “pelo mal que nós próprios nos fazemos, por não sabermos aproveitá-los” (AZEVEDO, 1946, p. 116). Azevedo (1946, p. 109), especialmente, mostrou-se entusiasmado com a difusão extraordinária de bibliotecas, com seu aparato de instalações e de materiais e com o enriquecimento das suas coleções, sublinhando que “a ideia de levar os livros a todos ganhou terreno, desenvolvendo-se mais ou menos, de acordo com (...) a maior ou menor permeabilidade das culturas nacionais às correntes renovadoras da biblioteca e da educação”.

É característica da legislação desse período cuidar dos modos de constituição do acervo. Em 1928, a lei de ensino determinava que a biblioteca escolar só poderia ser formada com exemplares de livros aprovados pelo Conselho de Educação e doados pelas autoridades ou particulares. Prescrevia ainda que nenhum livro doado seria incluído na biblioteca sem o exame do diretor da escola. Em São Paulo, segundo o Código de 1933 bastava, para organizar a biblioteca escolar, aos diretores e professores das escolas se valerem da contribuição das associações de pais e mestres, do auxílio da municipalidade, da doação de livrarias e casas editoras, de produtos das festividades. A leitura do *Programa de Linguagem* publicado no ano seguinte pelo Departamento de Educação do Distrito Federal mostra que também havia critérios de escolha específicos. Na sexta seção deste programa, intitulada “Biblioteca”, encontra-se toda uma tipologia de gêneros considerados apropriados:

De modo geral podemos indicar duas categorias de livros: de informação ou didáticos, e de literatura. Como livros de informação ou didáticos classificaremos todos os que servem a ministrar noções, a auxiliar o trabalho de classe, a completar as observações dos alunos; nesse grupo ficam os livros de geografia, história, aritmética, álbuns diversos, revistas científicas etc., etc. Como livros de literatura os que servem: a) para despertar o gosto pela leitura (livros de estampas, álbuns, livros de histórias, folhetos diversos com figuras, etc); b) os que servem para aprendizagem e cultivo da leitura (livros de histórias, contos, seletas, romances, etc.) entrando nessa categoria as revistas e jornais (DISTRITO FEDERAL, 1962, p. 117-118).

Desse universo de livros, sabe-se o suficiente das suas principais características por meio do que a historiografia já reuniu acerca da literatura escolar. Agradáveis e interessantes, deviam atentar para aspectos da formação moral sem preocupação

ostensiva de pregar moral e, principalmente, possuir forma literária de acordo com a mentalidade das crianças a que se destinavam. Estudos sobre *Contos Infantis* (VIDAL, 2005) ou *Através do Brasil* (SANTOS, 2015) prestaram especial atenção aos artifícios de adequação da escrita literária ao público escolar. Mais abrangentes, o panorama da literatura infanto-juvenil de Nelly Novaes Coelho (2010), ou as análises de Patrícia Hansen (2007) acerca da literatura infantil do início do século passado e de Cássia Kirchner (2016) sobre a coleção Biblioteca das Moças reiteram as qualidades centrais da literatura que vai para a escola: simplicidade, precisão e correção da linguagem e um certo calor e entusiasmo para dar graça e vigor à narrativa.

De outro gênero, os livros didáticos, que servem para ministrar noções, auxiliar o trabalho de classe e completar as observações dos alunos, reúnem análises de todas as áreas do currículo. Os estudos sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização, os manuais de história, matemática, ciências ou geografia e mesmo guias de ensino ou higiene, sugerem haver todo um repertório de títulos e gêneros voltados para a escola, o qual varia no período entre fins do século XIX e fins do século passado em três grupos distintos. Inicialmente, entre 1880 e 1920, um período de predominância de obras de caráter enciclopédico, conforme mostram os estudos que se detêm nos livros com circulação nos Liceus e escolas normais (SOARES, 2017). Depois, segue-se um intervalo de tempo com a vigência de séries didáticas e de leitura infantil e obras adaptadas, entre 1920 e 1950, em boa parte vinculada ao movimento de renovação educativa dos anos 1920 e 1930. As análises de Toledo (2001), especialmente, atestam esse movimento no mercado editorial do período, também percebido por Rafaela Rabelo (2016) nas coleções das bibliotecas da antiga Faculdade de Ciências e Letras da USP, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e da coleção Paulo Bourroul, da antiga escola normal da capital. Finalmente, um período entre 1950 e 1980, que pareceu transformar a biblioteca escolar num importante repositório mercantil de certas casas editoriais e de coleções subvencionadas pelo poder público. A série de coleções editadas por grandes selos, Saraiva, Cia Editora Nacional, José Olympio, por exemplo, apontam para uma destinação escolar, como parece indicar a pesquisa de Cássia Kirchner (2016) acerca dos exemplares da Biblioteca das Moças na biblioteca do Instituto de Educação Carlos Gomes.

O conjunto de livros frequentado por quem estuda a história da educação sugere ainda que, além das transformações ao longo do tempo, há outras características úteis à compreensão dos esquemas de composição de coleções voltadas à escola. Em primeiro lugar, a diferença que as pesquisas do livro e da leitura marcam entre os títulos

em circulação nas escolas primárias e secundárias é significativa, como mostram as comparações entre estudos sobre os Liceus e as práticas de leitura na escola primária. Depois, a consolidação de gêneros próprios e estritamente adequados às atividades escolares, conforme lembra Chartier (2007, p. 70), anima um trabalho editorial específico de modo a atender um mercado. Do mesmo modo, e ainda segundo Chartier (2007), os autores querem responder a uma demanda já reconhecida, ao passo que creem responder a uma expectativa ainda não satisfeita (CHARTIER, 2007, p. 70). Além dos manuais didáticos, a literatura infantil e as coleções editoriais também se constituíram em veículos de políticas culturais e educacionais. Atualmente, programas como o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola se reconhecem nessa mesma tradição de fomento da leitura por meio da escola.

Enfim, os vestígios a respeito da alocação dos acervos, da sua composição e arranjo dão lugar a estudos sobre o projeto político que os havia constituído. O modo como Diana Vidal (2001) mostra a maneira pela qual, nos anos 1930, a biblioteca da Escola de Professores do Instituto de Educação foi utilizada para aglutinar discursos de excelência e aprimoramento profissional confere significado e sentido para uma certa memória do período. Nas aquisições de então, Vidal (2001, p. 182) percebe a mudança de um perfil do acervo que se moderniza de acordo com os propósitos de formação do Instituto. Até aquele momento, avalia, “a biblioteca dispunha de grande número de obras editadas no século XIX”, passando a adquirir os volumes lançados no mercado editorial. Para os reformadores que conduziram esse processo, a Biblioteca era um trunfo, um meio de conferir longevidade às suas ideias – dava história e tradição para um movimento de renovação que vivia momentos decisivos.

Estudos como os de Vidal (2001), Rebelo (2016) e Kirchner (2016) advertem que sem conhecer os modos de alocação dos acervos das bibliotecas escolares e da composição das suas coleções a compreensão do projeto político que os animou em um determinado período fica prejudicada. De fato, como sugerem as análises de Namer (1987), o entesouramento de que o livro é passível numa biblioteca constitui e solidifica práticas de leitura, forma particular de memória cultural. Para retornar às reflexões deste autor, é também através de todo um sistema de referenciamento e classificação que as bibliotecas exercem uma função seletiva de memória. A organização das bibliotecas escolares dos anos 1930 deixaram boas evidências de que parte da sua função educativa era difundir as boas práticas da leitura e evitar o “mal que nós próprios nos fazemos”, por não sabermos aproveitar os livros.

As diferentes formas de facilitação ou não da manipulação das obras disponíveis numa biblioteca exercem um poder diante da memória cultural e intelectual escrita. Assim, o próprio fato de se organizar bibliotecas nas escolas já demonstra um compromisso com esse tipo de memória. Nos anos 1930, tanto os guias e a legislação de ensino quanto os princípios bibliográficos de organização do saber apontam para o quanto essa memória resultava de uma rígida disciplina de trabalho. Diretor da Biblioteca Central Pedagógica criada por Lourenço Filho em 1931, Achilles Raspantini (1932, p. 55) preocupou-se em testemunhar sobre o desafio de catalogar livros de grandes bibliotecas do ponto de vista da biblioteconomia. Dizia:

Consideramos uma biblioteca, não como um simples repositório de livros, mas como um instrumento de pesquisas; e reconhecemos que esse instrumento tem de ser prático e completo. Sabemos também que há na catalogação, como em tudo o mais, uma técnica especial, que exige um aprendizado, uma longa prática e uma consideração extrema das minúcias.

No duplo objetivo dos catálogos de dizer quais são os livros da biblioteca e de indicar onde se acham, Achilles Raspantini (1932, p. 55) distingue quatro tipos: onomástico, didascálico, de assunto e topográfico. Adverte, ainda, que há uma importante diferença entre catálogo e classificação. Enquanto a classificação apresenta os conceitos de um modo ideológico, o catálogo os ordena alfabeticamente. Uma prática implica a existência da outra e, ao menos assim parecia a Raspantini, o catálogo será tanto melhor quanto mais se aproximar de uma classificação que, em última instância, deveria ser simples e útil. Na distinção que então fazia entre classificação e catalogação, Raspantini reconhece as implicações de solidariedade, objetividade e utilidade que dão razão às reflexões de Namer (1987) quando este afirma:

... o catálogo sistemático, memória das memórias, joga o papel de quadro social da memória, tal como define Halbwachs: uma nova memória se adapta às categorias velhas (o livro encontra sua classe) ou as categorias se modificam (pela subdivisão da classificação; ou pela abertura de um novo segmento). Todavia o paralelismo com os “Quadros sociais” [da memória] tem seus limites: o título de um livro não é uma categoria para a sua classificação e a categoria não é um livro (apud. KENSKI, 2001, p. 74).

Já no *Programa de Linguagem*, publicado em 1934 pelo Departamento de Educação do Distrito Federal sob a batuta de Maria Reis Campos, outras injunções aparecem. Especialmente, na preocupação que revelava com a organização de uma biblioteca escolar e a forma de utilizar os livros em um espaço desse tipo se observa todo um outro domínio de práticas. Por um lado, então, as recomendações de uso dos livros que não são da ordem da leitura e, por outro, as recomendações em torno da leitura na escola. Do primeiro tipo de recomendações, as orientações insistem que a biblioteca deveria oferecer aos alunos noções práticas de ordem e, assim, um “ambiente agradável, de ordem sem robustez, de alegria sem ruído, de atividade sem balbúrdia, ambiente disciplinador e educativo por excelência” (BRASIL, 1962, p. 116). Já a manipulação do livro tinha prescrições particulares aos alunos:

- a. lidar com os livros, com a preocupação de poupá-los e conservá-los (mãos limpas, abrir o livro sem forçar a encadernação, voltar as páginas sem amassá-las ou rasgá-las);
- b. utilizar-se do catálogo e saber encontrar os livros de que necessitem;
- c. utilizar-se dos índices, sumários e outras indicações para encontrar a informação de que estão precisando (BRASIL, 1962, p. 116).

Quanto às recomendações acerca da leitura na escola, previa-se dois tipos, a saber: com ou sem assistência do professor. Sem o auxílio do professor, os livros indicados eram os de literatura, pois tinham a finalidade de despertar o gosto pela leitura. Nesse caso, os livros didáticos eram indicados como fonte de informação, em trabalho que pudesse ser feito pelo aluno. Depois, a utilização na sala de aula era indicada para os casos em que havia intervenção ou assistência do professor ou, mesmo, uma ação coletiva dos alunos. Nesse outro caso, “os livros vêm então à classe para servir às lições de momento, para exemplificações e citações que o professor queira fazer, para leitura coletiva” (BRASIL, 1962, p. 114-115).

O *Programa de Linguagem* sobrepõe aos instrumentos de classificação e catalogação do bibliotecário as práticas de leitura e os usos do livro selecionados pela tradição escolar da disciplina, da ordem, da colaboração e do gosto e utilidade. Nesse sentido, ao menos na escola dos anos 1930, a biblioteca serviu ao propósito de formar leitores segundo um modelo de escolarização que fazia da leitura um elemento não só da formação intelectual, mas da formação moral da criança. Sobretudo, a biblioteca era um lugar de ordem, de calma, de recolhimento e beleza,

prescrita na escola como “santuário onde o espírito repousa, entre emoções estéticas de suavidade” (BRASIL, 1962, p. 115). A chamada influência do ambiente e o conjunto de práticas em torno do lugar de leitura na escola devia ensinar tanto quanto o acervo de livros.

NOTA FINAL

Na escola dos anos 1930, a biblioteca reunia um repertório de práticas, voltadas para o livro, que não eram só da ordem da leitura e que se incumbiam de propiciar aos alunos noções práticas de utilização. O ensino da boa maneira de tratar o livro, do modo de se utilizar dele para se obter as informações desejadas ou do hábito do silêncio e do recolhimento associava à leitura, ao livro e ao leitor um universo de representações significativas. Por um lado, a classificação e a catalogação, e o sistema de conhecimentos que as bibliotecas recriavam, não só exigiam orientação de uso como, principalmente na percepção de Namer (1987), evocavam uma certa organização escolar dos saberes. Por outro, era previsto todo um conjunto de instrumentos educativos particularizados para assegurar uma correta iniciação ao “sentido misterioso dos sinais gráficos” (BRASIL, 1962, p. 115). A ordem, a disciplina, o silêncio, a colaboração e a eficiência que envolviam as atividades intelectuais de então compunham um conjunto de procedimentos capaz de reafirmar na escola o valor social do livro como artefato de cultura.

Nesse sentido, tanto quanto a composição, a classificação e catalogação do acervo, os usos que se organizam em torno do livro numa biblioteca testemunham algo da expectativa cultural construída pela escola acerca das práticas de leitura e das boas formas de se aproveitar os livros.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. *Seguindo meu caminho*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.
- BITTENCOURT, C. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. *Linguagem na escola primária*. Brasília: MEC, 1962.
- CARVALHO, M.; TOLEDO, M. R. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-110.
- CHARTIER, A.-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Amaryllis, 2010.

A memória através dos livros: o livro na biblioteca e a biblioteca na escola

- CUNHA, M. T. S. (Org.). *Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense*. Florianópolis: UDESC, 2009.
- DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- HANSEN, P. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na primeira república*. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH-USP, São Paulo, 2007.
- KENSKI, V. As instituições culturais de memória na era da multiplicidade eletrônica. *Educação e Linguagem*, ano 4, n. 4, p. 67-97, jan./dez. 2001.
- KIRCHNER, C. *Rastreamento práticas de leitura*. Um estudo indiciário sobre possíveis leitoras da Coleção Biblioteca das Moças na Biblioteca do Instituto de Educação Carlos Gomes em Campinas. Tese (Doutorado em Educação), FE/Unicamp, 2016.
- NAMER, G. *Mémoire et société*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.
- RABELO, R. *Destinos e trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960)*. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2016. 286p.
- RASPANTINI, A. Biblioteconomia. *Educação*, vol. X, p. 54-80, out-nov. 1932.
- SANTOS, C. *Através do Brasil, uma trajetória centenária*. São Cristóvão-SE: Editora UFS, 2015.
- SCHWARCZ, L. *A longa viagem da Biblioteca dos Reis*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- SOARES, W. *Uma história da matemática escolar na cidade de São Luís do século XIX: livros, autores e instituições*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – FE/UNICAMP, Campinas, 2017.
- TOLEDO, M. R. A. *Coleção Atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. Tese (Doutorado em Educação). PUC-SP, São Paulo, 2001. 295p.
- VIDAL, D. *Culturas escolares*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VIDAL, D. *O exercício disciplinado do olhar*. Bragança Paulista: EDUSE, 2001.

SOBRE O AUTOR

André Luiz Paulilo é graduado em História (Universidade de São Paulo) e tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade de São Paulo). É professor no Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas e diretor do Centro de Memória-Unicamp. Tem experiência na área da educação, com pesquisa nos seguintes temas: história da educação, cultura escolar contemporânea e patrimônio educativo. É bolsista CNPq.
E-mail: paulilo@unicamp.br.

Recebido em 01 de março de 2019 e aprovado em 10 de junho de 2019.

A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes

Phonological awareness in the literacy process in recent research

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p27-40>

AMANDA DOS REIS HERMANN¹

HELOISA CHALMERS SISLA²

RESUMO: Este artigo visa identificar a presença da consciência fonológica e as formas como se manifesta o trabalho com ela em estudos recentes, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os artigos analisados foram reunidos em três grupos: pesquisas empíricas que reconhecem a importância da consciência fonológica, pesquisas documentais e bibliográficas e pesquisas empíricas que criticam o trabalho com a consciência fonológica. Ficou evidenciado que há práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica pelas alfabetizadoras, mas que muitas vezes não aparecem com essa terminologia, sendo pouco explicitadas ou limitadas. Um dos dados mais preocupantes é o do grupo de trabalhos que rejeitam a consciência fonológica como necessária para a alfabetização. A alfabetização requer práticas contextualizadas, que abranjam as várias facetas do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; consciência fonológica; prática pedagógica.

ABSTRACT: This article aims to identify the presence and the ways in which the work with the development of phonological awareness in research reports. It is a bibliographical research. The articles analyzed were grouped into three: empirical researches that recognize the importance of phonological awareness; documentary and bibliographical research; and empirical

1. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

2. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

researches that criticize pedagogical practices with phonological awareness. It was evidenced that there is the use of phonological awareness. One of the most worrisome data refers to the group of works that reject phonological awareness as necessary for learning how to read and write. The literacy process requires contextualized practices involving different facets.

KEYWORDS: Literacy; phonological awareness; pedagogical practice.

Compreender melhor o processo de aquisição da leitura e da escrita continua sendo um desafio. O tema está em pauta hoje frente à polêmica colocada pelo Secretário de Alfabetização do Ministério da Educação, que defende a adoção dos métodos fônicos e a necessidade de apresentar letras e sons para as crianças antes de atividades com textos (SCHREIBER, 2019), posicionamento contestado por Magda Soares (SEMIS, 2019) e por pesquisadores na área.

Neste trabalho será discutido um dos aspectos envolvidos no processo de alfabetização: a consciência fonológica. Para compreender suas contribuições, este artigo tem por objetivo identificar a presença da consciência fonológica e as formas como se manifesta o trabalho com ela em relatos de pesquisas das práticas pedagógicas.

Soares (2017) detalha as diferentes facetas envolvidas na alfabetização e apresenta as pesquisas recentes sobre elas, a partir da problematização da questão dos métodos, que, segundo ela, não são capazes por si mesmos de alfabetizar. Cada método privilegia apenas uma faceta da alfabetização, mas este processo envolve várias facetas, pois “um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança alfabetizada e inserida no mundo da cultura escrita, a criança letrada” (p. 33). A autora defende que são três as principais facetas envolvidas no processo: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística, equivalente à alfabetização, é a “aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita” (p. 36), responsável pela apropriação das relações entre fonemas e grafemas. Avançando em relação a suas concepções anteriores do sistema de escrita (SOARES, 1985; 2004), a mesma autora concebe o sistema alfabético tanto como representacional quanto notacional. É representacional porque representa os sons da fala e se materializa em um sistema notacional, constituído por um conjunto de notações, arbitrárias e convencionais, que representam os sons da fala.

As outras duas facetas compõem o processo que a autora até então denominara de letramento (SOARES, 1985; 2004), agora subdividido em facetas interativa e sociocultural, voltadas respectivamente para as habilidades de compreensão e produção de textos e para as ações de inserção em eventos de escrita. Ela mantém

seu posicionamento de produções anteriores, de que todas as facetas deste processo entram em jogo na aquisição da leitura e da escrita e é preciso compreender e trabalhar cada uma, assim como as relações entre elas. A autora destaca a faceta linguística por considerá-la o alicerce das outras duas e por julgar necessário reinventar a alfabetização, que estaria secundarizada nas proposições teóricas e práticas (SOARES, 2004). Defende ainda que as facetas do letramento estão ancoradas na alfabetização, pois “dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras” (p. 36).

Sob essa ótica, entende-se que a criança precisa compreender que a escrita representa os sons da fala. Ela terá que entender também que a habilidade que tem ao falar será expandida em novas habilidades de escrever e ler, e mais, que a língua se decompõe em unidades menores. Ao dominar esse processo, a criança estará avançando no domínio da consciência fonológica, “essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2017, p. 166). Dentre as facetas linguísticas, a consciência fonológica é a que apresenta impacto mais expressivo no início da aquisição da escrita.³

Buscando entender melhor o processo de desenvolvimento da consciência fonológica, Soares (2017) indica níveis deste desenvolvimento, iniciando com a aprendizagem de rimas e aliterações (semelhanças entre os sons iniciais de palavras), passando depois à consciência das sílabas e posteriormente se concentrando nos fonemas, sendo que a percepção e aprendizagem destes é mencionada na literatura com terminologia própria, a consciência fonêmica. Reiterando tais especificidades, Fayol (2014, p. 51) aponta a existência de diversas segmentações – orações, palavras, sílabas, fonemas –, que poderiam constituir unidades capazes de suportar as associações entre as modalidades oral e escrita. Ele acrescenta que o processo de alfabetização que se utiliza da consciência fonológica, independentemente da metodologia utilizada, influencia a aquisição da leitura e escrita de maneira positiva.

A percepção e comparação com rimas e aliterações impacta o início da alfabetização: “rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras” (SOARES, 2017, p. 184).

3. Soares (2017) indica diferentes facetas ao analisar a faceta linguística, as quais, entretanto, não serão objeto de análise neste trabalho, posto que o recorte aqui escolhido é o da consciência fonológica, pelo impacto que apresenta na fase inicial da alfabetização.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de análise bibliográfica. Foi realizada uma busca por artigos científicos nas bases de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), COLE (Congresso de Leitura) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), de 2005 a 2017, utilizando os descritores *alfabetização e letramento*; *alfabetização*; *consciência fonológica*; e *consciência fonológica na alfabetização*. Em consonância com os referenciais teóricos anteriormente apresentados, foram excluídos os trabalhos voltados para análise de práticas com métodos fônicos, por, assim como outros métodos de base sintética, privilegiarem a alfabetização em detrimento do letramento. Nosso interesse se voltou para analisar o tratamento da consciência fonológica em estudos e práticas que adotassem perspectivas que incluíssem o letramento no processo. Tal opção se deu por considerarmos que muitas das pesquisas que não adotam a perspectiva fônica vêm sendo criticadas por não incluírem, ou incluírem de forma limitada, os aspectos linguísticos e em particular os relativos à consciência fonológica (SOARES, 2017). Para a inclusão neste artigo consideramos, portanto, os estudos cujos suportes teóricos eram constituídos por autores e autoras que optaram por perspectivas teórico-metodológicas diversas daquelas que defendem a adoção dos métodos fônicos de alfabetização, opção amparada na desconstrução que Mortatti (2009) empreende sobre os métodos fônicos.

Os trabalhos analisados, num total de treze, envolveram, mais ou menos explicitamente, práticas de professoras⁴ alfabetizadoras e fizeram menção à consciência fonológica. Quanto à perspectiva teórica, os estudos apoiavam-se em abordagens enunciativas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e dos Novos Estudos do Letramento. Houve ainda trabalhos cuja fundamentação se encontrava nas áreas de formação de professores, da fabricação do cotidiano escolar, dos Estudos Culturais e da Transposição didática. Os artigos foram reunidos em três grupos, a saber: 1º) pesquisas empíricas sobre práticas nas quais a consciência fonológica era considerada importante para o processo de alfabetização; 2º) pesquisas documentais e bibliográficas que se referiam à consciência fonológica na alfabetização, relativas a programas ou estudos que impactam nas práticas pedagógicas; e finalmente, 3º) os estudos empíricos sobre práticas com manifestações críticas à necessidade de um trabalho com consciência fonológica. Observou-se a prevalência de estudos de base empírica, num total de nove trabalhos, sendo apenas quatro as pesquisas documentais e bibliográficas, estas aqui entendidas

4. Adotaremos no artigo o termo no feminino, para limitar o sexismo na linguagem e porque as professoras representam a maioria do contingente de docentes nos anos iniciais.

conforme a classificação de Marconi e Lakatos (2003), ou seja, a pesquisa com base em documentos, sejam eles primários ou secundários.

Os nove trabalhos de base empírica incluíram análises de práticas pedagógicas de trinta e duas professoras, sendo que oito destes trabalhos empregaram a observação como procedimento de coleta de dados e um realizou grupos focais com professoras. Por vezes, tais procedimentos eram associados e incluíram ainda identificação do desempenho de estudantes, análise de propostas pedagógicas e notas de campo.

O **primeiro grupo** é composto por sete artigos sobre **pesquisas empíricas envolvendo práticas pedagógicas que consideram importante o desenvolvimento da consciência fonológica** nas práticas de professoras alfabetizadoras, e em todos eles houve a indicação de que as professoras recorreram à consciência fonológica.

Bazzo e Godoy (2012) apontam práticas pedagógicas de alfabetização realizadas em um projeto de extensão. O artigo enfatiza a importância da consciência fonológica quando a descreve como sendo um processo de: “decodificação [...] essencial e fundante das habilidades de leitura [e que] se desenvolve sobre uma habilidade que tem sido apontada como diretamente relacionada à aprendizagem alfabética” (BAZZO; GODOY, 2012, p. 387). Nas ações analisadas realizaram-se várias práticas que incluíram o desenvolvimento da consciência fonológica, como jogos, dramatização, contos e crônicas, parlendas, trava-línguas, músicas e cantigas de roda. Em relação às parlendas e trava-línguas, as autoras apontam que estimulam a memória e produção ou repetição de sequências fonológicas, e que a musicalidade de suas rimas auxiliou na alfabetização e no desenvolvimento da leitura. O trabalho mostrou que é possível trabalhar com vários gêneros do discurso, de variadas formas, com atividades diferentes e potencializar o processo de alfabetização e a consciência fonológica em particular. As autoras trazem no início do artigo a concepção de alfabetização que adotam: “[...] linguagem como enunciativo-discursiva, ou seja, o discurso concebido como prática social e forma de interação” (BAZZO; GODOY, 2012, p. 383), e defendem que a partir desta base se pode trabalhar unidades menores da língua.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) investigaram a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, para as quais não há contradição em alfabetizar a partir de textos e também explorar a consciência fonológica (ALBUQUERQUE et al., 2008, p. 256). O artigo analisa práticas pedagógicas de três professoras. A primeira delas estava preocupada com a aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), fazendo a “contagem de letras de palavras, partição escrita de palavras em letras, partição escrita de palavras em sílabas e comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/

diferentes” (ALBUQUERQUE et al., 2008, p. 257). A segunda professora alfabetizava a partir de um método “tradicional com uma nova roupagem” (ALBUQUERQUE et al., 2008, p. 259), partindo de textos para ensinar as unidades menores da língua, fazendo adaptações próprias em seu cotidiano de sala de aula a partir das orientações sobre o letramento no processo de alfabetização. Já a terceira professora priorizava a leitura de textos e não estava tão preocupada com o ensino sistemático do SEA (ALBUQUERQUE et al., 2008, p. 261). O artigo aponta que esta professora não conseguiu alfabetizar os seus alunos, pois estava realizando um trabalho pedagógico que focava apenas no letramento, sem o ensino do sistema alfabético, deixando de lado a alfabetização, e a própria professora percebeu essa limitação, ao afirmar que sabia por que seus alunos não estavam alfabetizados: “eu trabalho muito com leitura e produção de textos, mando desenhar, mas não realizo essas atividades de reflexão com as palavras. Agora vou fazer diferente” (ALBUQUERQUE et al., 2008, p. 262). Embora o artigo não explicita em nenhuma prática das professoras o termo “consciência fonológica”, é possível notar sua presença em algumas práticas, quando, por exemplo, as professoras 1 e 2, ao ensinar o SEA, utilizam recursos como rimas e aliterações, bem como separações em sílabas, que levam o aluno a refletir sobre a sonoridade das palavras. Entendemos, com as autoras, que as duas primeiras professoras utilizaram em suas práticas de alfabetização mecanismos referentes à consciência fonológica e fonêmica, possibilitando que as crianças caminhassem rumo à alfabetização.

O artigo de Souza e Cardoso (2012) analisa a prática pedagógica de uma professora que incluiu o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização buscando “que a criança compreenda o processo de codificação e decodificação, mas com compreensão” (SOUZA; CARDOSO, 2012, p. 6). Quanto à consciência fonológica, foi possível encontrar mais explicitamente, em determinado trecho da entrevista, a indicação de suas práticas: “Primeiro a gente vai cantar a música, em seguida [...] vai ler o texto [...] escrito num cartaz ou no quadro. [...] Faz a leitura, pedacinho por pedacinho fazendo as boquinhos juntos” (SOUZA; CARDOSO, 2012, p. 7). Fica evidente a presença da consciência fonológica no processo de alfabetização. Ela valoriza tanto as unidades maiores do texto quanto as menores, pois entende que sem o domínio destas últimas não é possível que se leia um texto.

Cruz e Albuquerque (2012) apontam que as professoras investigadas acreditavam que era preciso promover a aquisição da escrita no primeiro ano, e nos dois seguintes focar na consolidação da leitura e na produção textual, com textos de diferentes gêneros. Embora as professoras buscassem alfabetizar letrando, nota-se

que no primeiro ano não julgavam importante que as crianças produzissem textos, dissociando a prática de produção textual da aquisição da escrita alfabética, distanciando estes dois processos, e caminhando na direção contrária da indicada por Fayol e por Soares, desvinculando, portanto, as facetas linguística e interativa. A ênfase era na apropriação da escrita alfabética, “com base em atividades como: exploração das letras do alfabeto, reflexão entre as unidades sonoras das palavras e suas correspondentes na escrita” (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 7).

Em Oliveira (2006) temos também a indicação de que as professoras estavam preocupadas em utilizar os textos em suas aulas, e no primeiro ano igualmente prevalecia a preocupação com o sistema de notação alfabética, inclusive com a reflexão fonológica; somente nos anos seguintes é que a preocupação com os textos predominava. As professoras dos primeiros anos pareciam estar mais preocupadas com a construção do sistema de notação alfabética pelo aprendiz do que com a produção textual. Embora utilizassem o texto, tinham a finalidade de “explorar os sons da escrita” e os “padrões silábicos” (OLIVEIRA, 2006, p. 7). Do mesmo modo que no artigo de Cruz e Albuquerque, a indicação é da não articulação entre a apropriação da escrita (faceta linguística) e a produção textual (parte integrante da faceta interativa).

O artigo de Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017) apresenta o resultado de duas pesquisas que investigaram a prática de duas professoras quanto às concepções, práticas e recursos didáticos voltados para o ensino da leitura e da escrita. Ambas trabalhavam com a consciência fonológica em suas práticas pedagógicas de alfabetização, porém, com prioridades diferentes. No que tange à primeira pesquisa, para ensinar a ler e escrever o ponto de partida da professora se centrava no ensino das letras do alfabeto. “No alfabeto, viam-se as quatro formas da letra (maiúscula, minúscula, cursiva e imprensa), uma figura e uma palavra”. (MACEDO *et al.*, 2017, p. 222). Podemos observar na prática dessa professora a preocupação com o ensino do SEA, porém com práticas descontextualizadas e sem buscar a atribuição de sentidos pelas crianças na leitura. Segundo as pesquisadoras, essa professora utilizava recursos como “cruzadinhas; caça-palavras; formação de palavras a partir de sílabas; completar palavras com letras ou sílabas faltosas, recorte e colagem de letras e palavras; ditados; separação de palavras em sílabas; cópia e leitura de textos acartilhados” (p. 224). A produção textual estava ausente das práticas observadas, que, quanto à escrita, voltavam-se para as cópias. Fica clara a opção metodológica de privilegiar os métodos sintéticos, com base na crença de que a aprendizagem requer memorização, escolha criticada pelas autoras, por considerarem que em tal prática “a escrita é vista como um código de transcrição

das unidades sonoras em unidades gráficas” (MACEDO *et al.*, 2017, p. 227). Quanto à prática da professora na segunda pesquisa, ela partia de um trabalho com textos e contextos significativos para as crianças na alfabetização (MACEDO *et al.*, 2017, p. 228). Conforme as autoras, para a professora, reconhecer fonemas era fundamental para o aprendizado da leitura e escrita, como podemos notar a seguir: “para aprender a ler e escrever, a gente tem que começar assim, olha: fazendo o barulhinho das letras” (MACEDO *et al.*, 2017, p. 231). Desse modo, diferentemente da professora anterior, esta também trabalhou com questões de aquisição do SEA e da consciência fonológica, porém em situações de aprendizagens significativas e contextualizadas, e articulando as facetas envolvidas.

Notamos no artigo de Melo e Magalhães (2013), o último deste grupo, que na prática da professora estudada houve muita ênfase na leitura, na interpretação e na oralidade, e pouca na aquisição do SEA, analisado como tendo sido “episódico e casual”, já que “apenas por uma vez ela desenvolveu na atividade de *escrita e reescrita de frases* reflexões ligadas ao sistema de escrita” (MELO; MAGALHÃES, 2013, p. 11). As autoras apontam que a professora reportava à aprendizagem do SEA, inclusive com práticas de desenvolvimento da consciência fonológica, ainda que não com essa nomenclatura. Porém, como ressaltam as autoras, eram poucos esses momentos, que precisariam ser ampliados, para que as crianças caminhassem rumo à aquisição do sistema de escrita alfabética.

No **segundo grupo** de artigos, como já indicado, foram reunidas quatro **pesquisas de cunho documental e bibliográfico**, que examinaram documentos ou realizaram investigação bibliográfica e foram incluídos neste estudo pela sua potencialidade de impactarem as práticas pedagógicas.

O artigo de Cunha e Santos (2012) empreende uma análise dos estudos sobre dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. Embora sem destacar a consciência fonológica, as autoras incluem este elemento dentre os que influenciam o desempenho na leitura, além da memória, acesso e precisão de acesso léxico e do processamento cognitivo geral (p. 838).

Cornélio, Rodrigues e Becalli (2012) analisam dois documentos, MEC/UNESCO (2003) e Brasil (2007), este último uma publicação da Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional. O documento da Unesco não aborda a faceta linguística, pelo que se depreende da análise das autoras. Já o brasileiro faz menção a aspectos específicos desta faceta e em particular à consciência fonológica. Adotando a perspectiva de Soares (1985; 2004), da necessidade de reinventar a alfabetização e

recuperar sua especificidade, as autoras apontam que o documento defende os aspectos fonológicos na alfabetização, mas nega os aspectos sociais, culturais e políticos, fruto das contribuições de Paulo Freire para conceber a alfabetização. Temos então a defesa das autoras das especificidades das facetas linguística e sociocultural.

Encontramos no artigo de Sousa, Nogueira e Melim (2015) o estudo de dois programas de formação de professores alfabetizadores, o Além das Palavras, que adotou os materiais do Instituto Alfa e Beto, de base fônica, e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, cujos pressupostos teóricos buscam a articulação entre alfabetização e letramento, os mesmos das autoras do trabalho. No primeiro programa, a adoção de um método fônico já pressupõe trabalho pedagógico intensivo com a consciência fonológica, e segundo um dos estudos que o embasam (OLIVEIRA, 2004), reabilitando os proscritos: memorização, caligrafia, ditado e cópia. Quanto ao PNAIC, sobre a consciência fonológica, as autoras a conceituam (SOUSA *et al.*, 2015, p. 11) e apontam que, para desenvolvê-la, “o professor conta com um rico repertório de parlendas, cantigas, quadrinhas, trava-línguas, poemas e outros textos [...] geralmente bem conhecidos e repetidos em brincadeiras e jogos infantis [...]” (Idem, p. 11). Assim, na perspectiva das autoras, as propostas do PNAIC conseguem articular as diferentes facetas envolvidas no processo de aquisição da língua escrita, enquanto as propostas do Instituto Alfa e Beta secundarizam as facetas que compõem o letramento.

Por último, Trindade, Mello e Silva (2015) analisam o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e a Provinha Brasil, contrapondo-os a materiais voltados para a alfabetização. Na Provinha Brasil se encontra como descritores chave “reconhecer letras e sílabas, a relação grafema-fonema e ler palavras com sílabas canônicas (consoante/vogal) e não canônicas (vogal/consoante/vogal)” (TRINDADE *et al.*, 2015, p. 848). Segundo as autoras, a prova dá maior destaque à alfabetização, o que para elas indica a separação entre a alfabetização e o letramento. O trabalho indica ainda que o PNLD parece ter dado novo vigor aos estudos sobre consciência fonológica, associando-a à implantação do ensino de 9 anos.

No **terceiro grupo** foram incluídos os **artigos de pesquisas empíricas que criticam a consciência fonológica**, por se considerar importante considerar suas argumentações, assim como para indicar sua presença no campo, que é baixa, com dois artigos de um total de treze. Esse agrupamento contém dois trabalhos que analisaram práticas de professoras alfabetizadoras e recusam a utilização da consciência fonológica em sala de aula. Elas defendem uma alfabetização de concepção enunciativa

pautada no letramento, como se evidencia no trabalho de Correia (2012), que considera que as práticas das professoras observadas eram puramente mecânicas e não consideravam a língua como objeto vivo, de diálogo. Ao analisar uma cena, a autora afirma que “analisar a cena apresentada é trazer à tona a crítica feita por Bakhtin (1995) à inadequação dos procedimentos de análise linguística como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, para o estudo e explicação do funcionamento da linguagem” (CORREIA, 2012, p. 717). A professora em questão recorria apenas às unidades menores da língua, sem valorizar a significação e o sentido para as crianças. Se de fato é limitante uma prática voltada para as unidades da língua, por outro lado não é possível prescindir do trabalho fonológico na alfabetização; como defende Soares (2017, p. 36), “uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em criança *alfabetizada e letrada*”.

O trabalho de Santos e Jordão (2014) descreve e analisa “a interação em uma sala de aula de alfabetização, a fim de investigar a articulação entre sua materialidade discursiva e seu funcionamento didático” (SANTOS; JORDÃO, 2014, p. 33). Foi realizado um trabalho com alguns gêneros textuais, mas em nenhum momento eram focalizadas as unidades menores da língua. Fica evidenciado que tanto a postura da professora investigada, quanto a dos autores, é de que privilegiaram apenas a faceta da interação, que, entretanto, não se mostrou eficiente ou suficiente.

A baixa prevalência de artigos neste grupo indica, por um lado, que boa parte do campo dos estudos sobre alfabetização, mesmo aqueles que não defendem os métodos de base fônica, reconhece a necessidade de estudos e práticas pedagógicas voltados para esta parte da faceta linguística no processo de aquisição da língua escrita. Por outro lado, preocupam os estudos que desconsideram a necessidade de também olhar para a consciência fonológica na alfabetização.

Quanto ao objetivo de identificar a presença e as formas do trabalho com o desenvolvimento da consciência fonológica em relatos de pesquisas das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, uma primeira observação decorrente do estudo é a de que não foi possível encontrar um grande número de pesquisas voltadas para as práticas das professoras alfabetizadoras que discutissem as abordagens teóricas e práticas pedagógicas sobre a consciência fonológica. Muitas vezes foi possível identificar práticas que propiciam o desenvolvimento da consciência fonológica, porém em geral foram pouco explicitadas, parecendo que apenas intuía o trabalho com esta dimensão. A escassez de pesquisas que trazem à tona a consciência fonológica pode ter relação com a controvérsia e a discussão

no campo da alfabetização em relação aos métodos e práticas que privilegiam ou mesmo recusam certas facetas.

Um dos dados mais preocupantes é o do grupo de trabalhos que rejeita como necessária para a alfabetização a consciência fonológica, ao defenderem uma alfabetização de concepção enunciativa, pautada no discurso e nas práticas de letramento. Cabe indagar sobre as possíveis relações entre a formação de professoras alfabetizadoras, inicial ou continuada, e a preponderância, limitação ou exclusão de alguma das facetas, como problematizam Albuquerque et al. (2008), que associam a ausência de algumas delas ao fracasso na alfabetização.

Pudemos notar com base nas pesquisas analisadas que quando há o desenvolvimento da consciência fonológica as crianças apresentam maiores chances de alfabetização, que requer a ampliação de práticas contextualizadas. Soares (2017) deixa claro que não podemos encarar o necessário como suficiente, ou seja: a faceta linguística é necessária e importante no processo de alfabetização das crianças, no entanto, são necessárias as outras duas facetas, compondo o letramento, para que ocorram práticas efetivas, pois “não se pode reduzir a aprendizagem inicial da língua escrita a apenas à faceta linguística, considerando-a como condição e pré-requisito para a interação com textos reais e para a produção de textos reais”. (SOARES, 2017, p. 349).

Desse modo, compreendemos que a consciência fonológica, aqui apresentada, é apenas uma das facetas importantes para a alfabetização. A integração entre as várias facetas propicia que a criança domine o sistema representacional e notacional da língua escrita e, além disso, “vá também aprendendo a compreender e interpretar textos” (SOARES, 2017, p. 350). Assim, caminha no aprendizado da língua, conhecendo suas unidades maiores e menores, em contextos reais de usos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-265, maio/ago. 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAZZO, Jilvania Lima Santos; GODOY, Dalva. Linguagens, sons e cores: ou sobre o aprendizado da leitura. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, ano 30, n. 58, p. 383-391, jun. 2012. Suplemento especial 18º COLE. Disponível em: <http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ltp_58_suplemento_18cole.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil. *Os novos caminhos: relatório final*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.
- CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim; RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; BECALLI, Fernanda Zanetti. Alfabetização, ciência e ideologia. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, ano 30, n. 58, p. 688-695, jun. 2012. Suplemento especial 18º COLE. Disponível em: <http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ltp_58_suplemento_18cole.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- CORREIA, Joelma Reis. A concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras e sua influência no ensino do ato de ler. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, ano 30, n. 58, p. 706-723, jun. 2012. Suplemento especial 18º COLE. Disponível em: <http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ltp_58_suplemento_18cole.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- CUNHA, Neide Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Inter-relação entre dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, ano 30, n. 58, p. 837-844, jun. 2012. Suplemento especial 18º COLE. Disponível em: <http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ltp_58_suplemento_18cole.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos. In: 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2015_res.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline; TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio/ago. 2017.
- MARCONI, Marina Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEC/UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: MEC, 2003.
- MELO, Terezinha Toledo Melquíades; MAGALHÃES, Luciane Manera. O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Goiânia – GO, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10_3426_resumo.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 5, p. 91-114, set./fev, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114>>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- OLIVEIRA, Solange Alves. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. In: 29ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Caxambu – MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-2314-Int.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

- SANTOS, Sandoval Nonato Gomes; JORDÃO, Heloisa Gonçalves. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, n. 1, p. 33-54, jan./jun. 2014.
- SCHREIBER, Mariana. Governo Bolsonaro: Contra 'ideologia' na alfabetização, novo secretário quer guinada metodológica no ensino. *BBC News Brasil*. Brasília, 14 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46863916>>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- SEMIS, Laís. "Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação". *Nova escola*, 10 jan. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao>>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- _____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, p. 19-24, fev. 1985.
- SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 1-17, jan./fev./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 28/ jul. 2009.
- SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas alfa e beto e PNAIC. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-3694.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- SOUZA, Ivânia Pereira Midon; CARDOSO, Cancionila Jankovski. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1637_int.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero; MELLO, Darlize Teixeira; SILVA, Thaise. A atualização dos primeiros métodos de alfabetização em propostas contemporâneas. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 829-857, jul./set. 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Amanda dos Reis Hermann é graduada em Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos). Atualmente é mestranda em Linguística (Universidade Federal de São Carlos) e professora do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de aquisição da língua materna, letramento, dialogicidade, leitura e escrita.
E-mail: hermannar27@gmail.com.

Heloisa Chalmers Sista é graduada em Pedagogia (Universidade de São Paulo), tem Mestrado em Educação em Museu (Bank Street College of Education) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). É professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da

Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com pesquisas nos seguintes temas: letramento; ensino de produção textual; ensino de compreensão leitora; formação de professores/as.

E-mail: heloisasisla@gmail.com.

Recebido em 21 de janeiro de 2019 e aprovado em 14 de julho de 2019.

Formação de leitores na sociedade da informação: o que dizem as pesquisas recentes?

Training of readers in the information society: what do recent researchers say?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p41-58>

MÁRCIA REGINA RODRIGUES FERREIRA¹

PATRÍCIA VERONESI BATISTA²

RESUMO: Considerando que vivemos em uma sociedade marcada pelo excesso de informação e ausência de experiências consistentes de leitura, este trabalho analisa pesquisas recentes que relacionam os conceitos de formação de leitores ao contexto da sociedade da informação, a fim de destacar ações que podem contribuir para a formação de leitores competentes. O aporte teórico é marcado, principalmente, por contribuições de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía. A pesquisa compreende um estudo bibliográfico, de caráter exploratório e descritivo, que analisa os dados qualitativamente. Destaca-se a importância de buscar meios para assumir os desafios que a sociedade da informação apresenta e transformá-los em oportunidades de ressignificação do papel de importância da escola, dos professores e bibliotecários para o desenvolvimento da leitura, escrita e competência informacional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; competência informacional; Sociedade da Informação.

ABSTRACT: Considering that we live in a society marked by excessive information and absence of consistent reading experiences, this paper analyzes recent research that relates the concepts of reader formation to the context of the information society in order to highlight

1. Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, Santa Teresa, ES, Brasil.

2. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

actions that can contribute to the formation of competent readers. The theoretical contribution is mainly marked by contributions of Walter Benjamin and Jorge Larrosa Bondía. The research comprises a bibliographic study, exploratory and descriptive, that analyzes the data qualitatively. It was highlighted the importance of finding means to assume the challenges that the information society presents and turn them into opportunities of re-signification of the importance role of the school, teachers and librarians for the development of reading, writing and informational competence.

KEYWORDS: Readers formation; informational competence; Information Society.

INTRODUÇÃO

A sociedade da informação, que tem início no final do século XX e é fortemente relacionada ao conceito de globalização, encontra-se em contínuo processo de formação e ampliação. Como bem sugere a expressão, essa sociedade é norteadada pela informação e pelas tecnologias que propiciam sua disseminação. Lecardelli e Prado (2006, p. 27) apontam que “[...] o uso e domínio da informação em qualquer formato que se apresenta, tornou-se fundamental na Sociedade da Informação e do Conhecimento”.

Essa nova era vem acompanhada de implicações para a educação, visto que exige o desenvolvimento e constante renovação de habilidades, conhecimentos e atitudes para que estejamos aptos a lidar com as inúmeras mudanças. Acabamos nos tornando seres reativos, envoltos em um universo de informações que surgem a todo momento; chegamos a perder de vista, e em muitos casos nem nos apropriamos de fato, de um espaço de liberdade, reflexão e autonomia.

O excesso de informação e a rapidez com que acontecimentos, posicionamentos e opiniões são veiculados na atual sociedade da informação exigem leituras igualmente velozes, instantâneas e, conseqüentemente, frágeis, rasas, superficiais, resultando na ausência de experiências de leitura, de escuta, de contemplação, de sensibilidade e de consistência na formação leitora. Essa concepção vai ao encontro das discussões de Benjamin (1987), que será importante aporte teórico.

Considerando que vivemos em uma sociedade marcada pelo excesso de informação e ausência de experiências consistentes de leitura, problematiza-se a seguinte questão: como as recentes pesquisas relacionam os conceitos de *formação de leitores* e *sociedade da informação* com o propósito de refletir sobre as condições para formação de leitores competentes?

Tal questionamento se mostra relevante do ponto de vista social e intelectual, tendo em vista os desafios que a sociedade da informação nos coloca, no que tange à educação e, mais especificamente, à formação de leitores.

Sabe-se que são pontuais, descontínuas e inconsistentes as ações e projetos visando a formação de leitores no Brasil, o que impede o acesso efetivo de milhares de pessoas ao mundo letrado e acarreta outras exclusões sociais.

Em contrapartida, Soares (2000), em *Letrar é mais que alfabetizar*, afirma que as sociedades atuais se mostram cada vez mais centradas na escrita, intensificando-se as demandas por práticas de leitura e escrita, especialmente em meio aos variados recursos tecnológicos e suportes informacionais.

Vê-se que refletir sobre a formação de leitores na sociedade da informação requer o desafio de repensar práticas e reconhecer limitações no modo como vivemos e nos relacionamos na contemporaneidade; principalmente, exige reconhecer como tais práticas e realidades comprometem a qualidade de nossa formação leitora.

Acredita-se, ainda, que são escassos os estudos que relacionam a formação de leitores ao contexto da sociedade da informação. Nesse caso, sistematizar as pesquisas recentes vai permitir um diagnóstico significativo das discussões e teorias, possibilitando dar continuidade aos estudos e ampliar conhecimentos.

Diante do exposto, tem-se como objetivo geral: analisar pesquisas recentes sobre formação de leitores na sociedade da informação, realizadas no período de 2000 a 2018, e destacar ações que podem contribuir para a formação de leitores competentes. E, como objetivos específicos: discutir conceitos imbricados à compreensão da leitura na sociedade contemporânea, sistematizar as reflexões de diferentes autores sobre o tema investigado e identificar ações que podem contribuir para a formação de leitores competentes na sociedade da informação.

EXPERIÊNCIA E INFORMAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICAS

DECLÍNIO DA EXPERIÊNCIA E ASCENSÃO DA INFORMAÇÃO

Benjamin (1987, p. 198) analisa o que pode ser compreendido como a origem do processo que vem destituindo a humanidade de experiências coletivas, levando a vivências de isolamento e não de partilha. Os reflexos do pós-guerra, no modo como a humanidade passou a se relacionar, nos privou da capacidade de “intercambiar experiências” e tal processo continuará seu curso, podendo resultar até

no desaparecimento de construções coletivas plenas de significação. Dessa forma, o desaparecimento de experiências é apresentado como fenômeno motivador do processo de declínio da narrativa, uma vez que rompe com as construções coletivas de sentidos que são partilhadas por meio das relações interpessoais.

O surgimento do romance é visto como primeiro indício da morte da narrativa; uma vez vinculado ao livro, ele se torna uma invenção da imprensa e tem origem no indivíduo, não procedendo mais da tradição oral que se fundamenta nas experiências coletivas.

Com o desenvolvimento da imprensa, acaba por surgir outra modalidade de comunicação humana, igualmente avessa à narrativa, porém, mais ameaçadora, capaz de colocar em risco o próprio romance: a informação.

Atualmente, vive-se a era da informação; as relações humanas se tornaram mais complexas e já não se pode contar, ao menos não como antes, com as experiências socialmente construídas para dar conta das certezas e incompletudes que nos constituem. Vivemos agora sob influência da informação.

Deve-se considerar, contudo, o que Ferreira (2015) destaca, em pesquisa que reflete a respeito da importância da memória e das experiências socialmente construídas pelos sujeitos, sobre a capacidade que a narrativa tem de perdurar no tempo, conservando suas forças, podendo, mesmo sob efeito do tempo, repercutir em desdobramentos. Potencial que a informação, por sua natureza fugaz, não possui.

Larrosa Bondía (2002, p. 21) nos convida a “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”. Ele entende que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’”, mas “sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, estando o sentido diretamente relacionado às palavras.

Ao tratar da importância das palavras, Larrosa Bondía (2002, p. 21) apresenta o conceito de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e cita Benjamin, que “em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

Problematiza-se a ênfase dada à informação na sociedade contemporânea e o excesso de informação, que não favorece a experiência. A informação “é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21):

seguramente todos já ouvimos que vivemos numa ‘sociedade de informação’. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de

‘sociedade do conhecimento’ ou até mesmo de ‘sociedade de aprendizagem’. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22).

Além do excesso de informação, o autor supracitado elenca ainda o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho como fatores que contribuem para que a experiência se mostre cada vez mais rara. E destaca:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

A experiência seria então “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”; seria “aquilo que [...] nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” Larrosa Bondía entende que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (2002, p. 25-26).

Diante do exposto, nos perguntamos se há espaço para a experiência em meio à sociedade da informação. Afinal, que sociedade é essa? Quais são suas principais características? E quais os desafios para a formação de leitores competentes?

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A sociedade da informação tem início no final do século XX, é fortemente relacionada ao conceito de globalização, encontra-se em contínuo processo de desenvolvimento, interferindo em aspectos econômicos, tecnológicos, socioculturais e educacionais, transformando significativamente o modo como as pessoas vivem e se relacionam na atualidade.

Teresa Silveira (2016, p. 3) conceitua sociedade da informação, afirmando que a expressão é “atribuída a um novo modelo, que assenta num modo de desenvolvimento social e econômico onde a informação é um meio de criação de conhecimento”. Referindo-se ao novo paradigma social, acrescenta, ainda, que será responsável por transformações nos sistemas econômicos, nas noções de ética, nas relações sociais e até no desenvolvimento cognitivo de suas gerações.

Assmann (2000, p. 8-9) caracteriza a sociedade da informação pelo amplo uso de “tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo”. Ressalta a multiplicidade de significados que o conceito *informação* permite apontar e reconhece que para transformar-se em *conhecimento* necessita passar por um “processo relacional humano, e não mera operação tecnológica”. Dessa forma, a simples disponibilização de informações “não basta para caracterizar uma Sociedade da Informação. O mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem”.

Mata (2009, p. 70) compreende a sociedade da informação como uma economia nova, baseada na informação e em tecnologias, que por sua vez acarreta dilemas para a educação, tornando-se necessário “acompanhar as tendências atuais, colocando o aprendiz no centro do processo, preparando-o para aprender a aprender e para ter condições de viver no século XXI”.

A importância de “aprender a aprender” se torna ainda mais urgente ao considerar que a informação pode tanto informar como desinformar, a depender de como é manuseada, sendo o desenvolvimento da competência informacional um processo de preparação do indivíduo para uma postura responsável e autônoma, que “pode guiar ou mostrar uma nova perspectiva capaz de influenciar fortemente suas vidas e seu modo de agir” (MATA, 2009, p. 72).

O senso crítico é apontado como preponderante para avaliação da informação, em termos de qualidade, confiabilidade e pertinência do conteúdo perante as necessidades informacionais; logo, deve ser trabalhado em conjunto com o desenvolvimento da competência informacional, estando esta última mais diretamente relacionada à capacidade de aprender a lidar com a informação nos variados suportes, canais e fontes que surgem a todo momento.

A competência informacional preocupa-se com a formação do indivíduo, colocando-o como o cerne do processo, e também com sua transformação através da informação. Procura habilitá-lo a usar a informação, fazendo-o tomar conhecimento dos

suportes em que esta se encontra disponível para poder localizá-la, selecioná-la e por fim usá-la. Desse modo, possibilita-lhe conquistar a sua autonomia, guiando-o para o aprender a aprender (MATA, 2009, p. 72-73).

Silva (2009, p. 176), corroborando com o que foi apresentado, acrescenta que a sociedade da informação surge acompanhada de uma “necessidade de competência crítica para selecionar insumos”, que por sua vez está diretamente atrelada à proficiência leitora.

Vê-se que a sociedade da informação requer mais do que estrutura tecnológica de comunicação e informação para garantir seu real desenvolvimento; requer uma série de competências³ que oferecem aos sujeitos condições para transformar informação em conhecimento.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente artigo é resultado de um estudo bibliográfico, de caráter exploratório e descritivo, que avaliou os dados qualitativamente, com o propósito de analisar as pesquisas recentes (publicadas no Portal de Periódicos da Capes, no período compreendido entre os anos 2000 e 2018), que nos permitem refletir sobre a formação de leitores no contexto da sociedade da informação, assim como identificar autores que abordam o tema, suas reflexões e ações que podem contribuir para formação de leitores competentes.

Inicialmente, foram definidos os conceitos fundamentais para montar a estratégia de busca para o levantamento de fontes, resultando em: “formação de leitores”

3. O conceito de competência mencionado não está comprometido com os sentidos tradicionalmente assumidos nos documentos oficiais nacionais e/ou em políticas públicas da área da educação, no que diz respeito a sua vinculação às características individuais dos sujeitos, quanto a sua capacidade de realizar atividades práticas, de integrar-se ao mercado de trabalho, a serviço de concepções utilitárias e alienantes de trabalho. Busca-se trabalhar uma concepção holística do ser humano, as dimensões sociais dos processos de produção de conhecimentos, do saber como construção histórico-social que é externo ao ser humano, o qual deve ser apropriado por meio da educação e de processos sociais, não individuais. O referido termo remete ao contexto dos saberes da Biblioteconomia, no que diz respeito à *information literacy* (ou competência informacional), expressão surgida nos Estados Unidos (nos anos 1970) e que passou a ser utilizada no Brasil (nos anos 2000), com base na tradução “alfabetização informacional”, encontrando-se ainda em construção na área biblioteconômica. Sabe-se do potencial transdisciplinar do termo e, sem desconsiderar a pertinência de problematizá-lo, não nos dedicaremos, nesta oportunidade, a estudar pontos de convergência e divergência entre os contextos de uso.

AND “sociedade da informação”. Diante da baixa recuperação de documentos, a estratégia foi reformulada para Formação de Leitores AND Sociedade da Informação, retirando-se as aspas das expressões, o que permitiu maior recuperação, visto que o operador booleano utilizado possibilitou a interseção das palavras e não mais das expressões, cabendo a análises individuais a garantia da precisão dos resultados.

Foram selecionados artigos nacionais que estabelecem relação entre os conceitos de formação de leitores e sociedade da informação, mesmo quando apresentados por expressões sinônimas, como, por exemplo, “desenvolvimento da leitura” ou “competência leitora” e “sociedade contemporânea” ou “era da informação”. Em seguida, foram descartadas fontes que tratavam especificamente sobre letramento digital ou competência leitora, tendo em vista que se propõe abordar uma mescla dessas competências.

Por não haver a pretensão de esgotar o assunto em pesquisa, optou-se por trabalhar mais atentamente um quantitativo de dez artigos, tendo em vista os que atendiam à discussão proposta neste trabalho.

As discussões fundamentam uma posterior sistematização, organizada por categorias de assuntos que se mostraram importantes para pensar a formação de leitores na sociedade da informação. São elas: reinvenção das escolas, reinvenção dos profissionais da educação, reinvenção das práticas de leitura e leitores competentes.

FORMAÇÃO DE LEITORES NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: MAPEAMENTO DE PESQUISAS RECENTES

O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Retomando as reflexões teóricas benjaminianas, Luana Ferraz e Fabiano de Oliveira Moraes (2014) em *Narrativa e leitura: da experiência às letras*, ilustram reflexões realizadas em contato com a obra *O Narrador*, reconhecem que os meios de comunicação de massa nos possibilitam acesso à informação como nunca antes e que por meio deles nos tornamos “sujeitos obcecados pela informação, pelas novidades que podemos acessar a cada minuto” (FERRAZ; MORAES, 2014, p. 293). Contudo, tais informações não repercutem em nós:

o mérito da novidade é, exatamente, ser ‘nova’, e, também por isso, as informações que volumosamente nos chegam não têm tempo de deixar rastro. Sabemos muitas coisas, mas nada efetivamente nos toca, nada nos acontece (FERRAZ; MORAIS, 2014, p. 293).

As reflexões levantadas apontam que o simples acesso à informação não tem garantido compreensões significativas do que nos acontece, não tem proporcionado a leitura de mundo que conduz à emancipação dos sujeitos, e assim, mostra-se urgente pensar as formas de leitura e sua mediação, visando dotar os leitores da capacidade de aprofundar concepções.

Cassia Cordeiro Furtado e Lidia Oliveira (2010, p. 16), em *A Biblioteca Escolar na Formação de Comunidades de leitores-autores via web*, descrevem a leitura como “um processo de atribuição de significados e sentidos, incorporados na prática humana, com base na família e sendo fortemente influenciada pelas instituições e organizações [...], como escola, classe e grupo social, formação profissional, etc.”. Logo, a leitura representa uma prática social, que resulta em socialização, e com o surgimento da sociedade da informação, novas tecnologias de comunicação e informação foram incorporadas ao convívio humano, devendo ser exploradas para aproximar a vida escolar da vida cotidiana dos alunos. Dessa forma, sugerem oportunidades para valorizar identidade e prática em comunidade.

Rovilson José da Silva (2009), em *Leitura, Biblioteca e Política de Formação de leitores no Brasil*, afirma ser impossível pensar em um modelo de sociedade em que as relações não sejam mediadas pela leitura. Ele acredita que os textos e o cotidiano se completam, “ampliam a compreensão do indivíduo sobre si próprio e sobre o mundo em que vive” (SILVA, 2009, p. 84).

Aline Cassol Daga (2016), em *Ampliação de vivências como o ato de ler na educação escolar em linguagem: uma discussão sobre a intersubjetividade e a formação de leitores*, defende que o ato de ler é uma atividade essencialmente humana, a partir da qual a escola tem papel fundamental.

O ensino-aprendizagem de língua se destaca pela transversalidade de abordagens que possibilita e pela capacidade discursiva que proporciona na formação crítica do estudante, somado ao já mencionado natural potencial comunicativo do ser humano.

É o que Margarida Maria Silva Gomes (2015) reconhece em *A transversalidade da língua para uma aprendizagem significativa*, ao ressaltar o caráter transversal do aprendizado de língua, tão presente no desenvolvimento humano e fonte de saber em diversas áreas de conhecimento, visto que “aspectos como ler, escrever, argumentar

e compreender se constituem como competências transversais, cuja importância justifica a sua abordagem de forma inter e transdisciplinar” (GOMES, 2015, p. 3).

Em *Letramentos e leitura: reflexões e práticas sobre formação do leitor contemporâneo*, Suzana dos Santos Gomes (2017) ressalta a importância que o professor tem nesse processo de ensino-aprendizagem. Dele dependerá a “interação com o texto e com o outro”, exigindo que seja também um aprendiz, ou melhor, “somente será capaz de contribuir nesse processo quando tiver oportunidade de se tornar aprendiz ativo e colaborativo” (GOMES, 2017, p. 2), ciente da necessidade da leitura na cultura letrada na qual estamos inseridos.

Pensando especificamente na formação de professores, Fernando Tavares Junior e Roberta Scoton (2014), em *Educação, Mídias e Tic: reflexões sobre o papel docente*, refletem sobre as potencialidades e os desafios que surgem em consequência da propagação de novas tecnologias da informação e comunicação, e como essas acometem a profissão docente e a escola, tendo em vista as exigências advindas da sociedade da informação e a necessidade de repensar os papéis sociais tradicionalmente desempenhados.

[...] por um lado, discute-se a reconfiguração dos papéis dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, a partir da qual o professor passaria a ser um mediador entre os alunos e os conhecimentos em contínua produção. Por outro lado, destaca-se a modificação no acesso às informações e seu volume. A escola e o professor deixariam de ser o centro institucional do saber. O novo elemento emerge da facilidade de acesso às informações e sua multiplicidade, sem questionamento de confiabilidade, fidedignidade ou mesmo veracidade. A quebra de “monopólio” da escola tradicional como lócus privilegiado de acesso ao saber afeta a aprendizagem desses alunos e sua relação com o que se entende como conhecimento necessário à cidadania (TAVARES JUNIOR; SCOTON, 2014, p. 497).

Dos professores (que em geral são “imigrantes digitais”) passa-se a exigir competências para lidar com as tecnologias, de forma que acompanhem as inovações e os interesses dos alunos (que são “nativos digitais”), ampliando os conhecimentos para além dos tradicionais suportes, canais e fontes informacionais consultados.

Em termos práticos, a conexão da escola à rede mundial de computadores permite o desenvolvimento de diferentes atividades: a) busca ágil de informações (pesquisa escolar, visitas a museus e outros lugares, visitas a sites interativos, artes plásticas, música,

literatura, cursos virtuais); b) interações com pessoas (fóruns e listas de discussão, comunidades virtuais, chats, e-mails); c) entretenimento (jogos simulações). Todos esses recursos encontram-se disponíveis na internet e esta está presente no cotidiano da maioria dos alunos (TAVARES JUNIOR; SCOTON, 2014, p. 503-504).

Observa-se que as informações se sobrepõem aos limites da escola ou do conhecimento que os professores detêm. Da mesma forma, as tecnologias de informação e comunicação proporcionam outras modalidades de socialização; logo, o aprendizado pode se dar em qualquer espaço, sendo este um potencial que os autores destacam na era da informação, e que, uma vez explorado, confere ao professor e à escola *status* de fundamental participação e importância.

Eliane Fioravante Garcez (2009), em *Sociedade da informação e escola: contribuição das bibliotecas escolares*, aborda as relações entre sociedade da informação e a escola de educação básica, tendo em vista a necessidade de competências e habilidades específicas para lidar com a informação em um mundo globalizado.

A autora defende a implantação de uma política nacional de informação dedicada a formar pesquisadores, cientistas, professores e cidadãos em geral, a fim de que tenham condições de manipular os diversos conteúdos e suportes informacionais com competência. A discussão conduz a uma reavaliação do papel da escola, da pesquisa, da biblioteca e da internet no espaço escolar. Destaca ainda a necessidade de preparar as pessoas para o acesso qualitativo à informação, o que se mostra mais importante do que a infraestrutura tecnológica em si, afinal, o que realmente importa são as formas de acesso, o que se faz com as informações e como os conhecimentos adquiridos transformam a vida das pessoas. Daí a necessidade de dedicar atenção ao desenvolvimento de competência informacional, entender as contribuições para a educação formal e para a vida na era da informação.

Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005, publicado por Jane Lecardelli e Noêmia Schoffen Prado em 2006, propõe-se a analisar como a competência informacional tem sido abordada no Brasil, os principais autores e temas estudados, fundamentando-se em periódicos e fontes especializadas na área da Ciência da Informação.

A pesquisa retrata que são poucos os estudos nessa área (principalmente no Brasil), que as mudanças tecnológicas exigem transformações nos perfis dos profissionais, tornando necessária a formação continuada e a capacidade de aprender a aprender, tendo a escola papel de fundamental importância para a formação

emancipadora dos indivíduos, de forma que conduza ao aprendizado contínuo, autônomo e independente.

Um importante aliado nesse processo educacional é destacado: o profissional bibliotecário, ao qual cabe implementar programas de competência informacional que contemplem as necessidades de toda a comunidade escolar.

Em *Ler e escrever: (in) formação de leitores na alfabetização de adultos*, de Suzyneide Soares Dantas e Mirian de Albuquerque Aquino (2001), as autoras problematizam os conceitos *informação, conhecimento e aprendizagem*, comumente explorados nas compreensões sobre sociedade da informação, como se natural e obrigatoriamente a informação conduzisse ao conhecimento e este ao aprendizado. E assim se perguntam como é possível “formar cidadãos cibernéticos num país marcado por graves entraves sociais, políticos e econômicos, que apresenta um quadro alarmante de adultos que não dominam as habilidades básicas para atuar de forma efetiva no mundo letrado e informatizado” (DANTAS; AQUINO, 2001, p. 1). As autoras defendem que a escola deve atuar em consonância com os desafios que a sociedade da informação nos impõe, favorecendo acesso às informações que são úteis para a transformação das realidades, ensinando a pensar certo, conforme defendia Paulo Freire (1999, *apud* DANTAS; AQUINO, 2001, p. 1).

Ao tratar especificamente sobre a (in)formação de leitores, afirmam que tal processo deve se sobrepor à simples decodificação, devendo proporcionar a construção de concepções de mundo, posicionamentos críticos perante as informações e o verdadeiro exercício de cidadania, resultando na capacidade de ouvir, compreender e formar opiniões próprias.

Ao educador cabe o papel de criar condições para que prevaleçam as leituras individuais, construídas por cada aluno, questionando leituras prontas, impostas pela sociedade, apresentando o exercício da leitura como um “ato inteligente, reflexivo e característico do ser humano, um ato de compreensão do mundo, da realidade que nos cerca, em meio à que vivemos” (DANTAS; AQUINO, 2001, p. 6). As pesquisadoras ressaltam que a competência do leitor não diz respeito apenas ao domínio de regras gramaticais, sendo necessário desenvolver outras competências, destacando-se assim a importância da atuação do professor como mediador desse processo de constante aprendizado.

Definido [sic] os objetivos o professor precisa buscar os recursos, as fontes de informação que lhe permitirá trocar significados. E é na procura de informação que entra um outro

elemento da atividade educativa: a competência do professor de buscar a informação significativa à vida do aluno. Mas a busca de informações é apenas a primeira etapa do objetivo pedagógico. O professor precisa mesmo é permitir que seus alunos tenham acesso à informação e possam apreendê-la de modo significativo. É necessário pois, tratar a informação e organizá-la para apresentação. Daí a urgência do professor saber lidar com práticas informacionais que ultrapassem a mera transferência de informação e que promovam a (in) formação de leitores (DANTAS; AQUINO, 2001, p. 9-10).

Reafirma-se a necessidade de a escola repensar o sentido da leitura e da formação de leitores na contemporaneidade, para que, uma vez formados, os estudantes sejam capazes de realizar leituras críticas, compreender o que ocorre a sua volta e dar continuidade, de forma autônoma e independente, à formação iniciada na escola.

Tem-se então a possibilidade de ver todas as transformações e inovações que a sociedade da informação nos apresenta como oportunidades de ressignificação do papel de importância da escola, dos professores e bibliotecários no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e competência informacional, requisitos necessários para estar, compreender, participar e transformar o mundo.

- REINVENÇÃO DAS ESCOLAS

Não negligenciando seu papel de fundamental importância na formação de leitores, a escola deve estar apta a formar sujeitos para acessos de qualidade à informação, com garantia de competência para avaliar credibilidade, validade e confiabilidade das leituras, sabendo se posicionar com segurança e ética perante a profusão de informações que surgem na sociedade da informação.

Essas competências são mais importantes do que a simples presença de inovações tecnológicas nas escolas, pois a mediação, as formas de acesso e de uso dos recursos informacionais são mais decisivas para a melhoria na qualidade de vida das pessoas.

O ensino de língua se mostra estratégico, uma vez que permite abordagens transversais e transdisciplinares por meio da leitura, escrita e discussões que problematizam a vida em comunidade, desenvolvendo o senso crítico para avaliar realidades, necessidades de transformação e participação cidadã.

Reconhece-se assim a importância da escola e seus profissionais estarem preparados para conhecer, avaliar, explorar e apresentar os diversos suportes, canais e fontes informacionais com os quais alunos e comunidade escolar devem ter

contato para uma atuação/formação de qualidade, vivenciando múltiplas formas de interações socioculturais.

Os desafios de inserir alunos na cultura letrada se somam aos desafios de inseri-los no mundo informacional, e não parece razoável pensar que a escola por si só tenha condições de suprir tais deficiências. Adequado seria essas problemáticas serem pensadas no âmbito das diretrizes curriculares nacionais, na formação e exercício profissional de professores e bibliotecários.

• REINVENÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Diante da profusão de informações com as quais todos têm contato na atualidade, o professor deixou de ser o único detentor do conhecimento e o aprendizado não é mais exclusivo do espaço escolar, o que por sua vez não deve ser visto com desconfiança. Ao docente cabe agora ser o principal mediador entre os alunos e as informações. A relação deve ser de diálogo, partilha e colaboração, alterando significativamente a forma como se dá o aprendizado, sem diminuir a importância da atuação docente.

Permanece a importância do professor na interação com textos, nas práticas de leitura que favorecem reflexão e autonomia, no ensino dos conteúdos, na socialização, na ampliação do repertório literário e cultural dos alunos. Amplia-se, contudo, a participação no trabalho com diversos canais, suportes e fontes informacionais, exigindo novas competências para o aprendizado e o ensino no uso das inovações tecnológicas, devendo o professor ser um exímio leitor, ciente da importância da cultura letrada e informacional na sociedade contemporânea. A formação continuada, a capacidade de seguir aprendendo a aprender se mostram preponderantes para atuar nas demandas que a escola abarca.

Importante aliado nesse processo educacional é o profissional bibliotecário, dotado de conhecimentos para implementar programas de competência informacional que contemplem as necessidades de toda a comunidade escolar.

• REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Deve-se romper com a mera decodificação e com leituras superficiais, que não se comprometem com o aprofundamento das discussões e com a problematização das realidades.

Atualmente, os meios de comunicação disponibilizam informações a todo momento, porém o simples acesso não tem garantido adequada compreensão sobre o que nos acontece, ficando muito aquém da leitura do mundo que conduz à emancipação dos sujeitos. Torna-se necessário pensar as formas de leitura, sua mediação, a capacidade de ouvir, pensar, compreender e formar opiniões próprias.

A formação de leitores competentes pressupõe o exercício de leituras críticas, que favorecem a compreensão do mundo, das realidades que nos cercam, da contribuição que devemos dar enquanto sujeitos e cidadãos.

As experiências de leitura enquanto práticas sociais devem resultar em socialização, em contato com nossa história e nossa cultura e com as transformações sociais que conduzem a posturas autônomas e independentes, proporcionando condições para dar sequência à formação iniciada na escola.

- ENFIM, LEITORES COMPETENTES

Os alunos-leitores devem ser preparados para o exercício social da leitura, para experiências práticas que possibilitem aprendizado e troca de conhecimentos entre a comunidade escolar-leitora, apoiados em uma diversidade textual e informacional que exigirá competências para além dos ensinamentos tradicionalmente conteudistas, nos quais os alunos recebem passivamente as informações. Cabe agora aos leitores a capacidade de desenvolver percepções sobre fontes, canais e suportes informacionais, sobre segurança e ética diante da informação e sobre pertinência, confiabilidade e veracidade do que leem, adquirindo capacidade de escuta, reflexão, diálogo, partilha e colaboração.

O leitor deve se formar interagindo em espaços físicos e/ou virtuais de aprendizagem, como bibliotecas, museus, sites, bases de dados, periódicos, enciclopédias, fóruns de discussão, blogs, jogos, redes sociais, enfim, explorando os recursos disponibilizados em um mundo conectado e globalizado.

Todas as ações se somam à necessidade de acesso aos programas de desenvolvimento de competência informacional durante a passagem pela educação formal, os quais contribuirão significativamente para o acesso qualitativo à informação e para qualidade de vida na era da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacou-se a importância de buscar meios para assumir os desafios que a sociedade da informação apresenta e transformá-los em oportunidades de ressignificação do papel de importância da escola, dos professores e bibliotecários para o desenvolvimento da leitura, escrita e competência informacional.

Reconhece-se o potencial do trabalho partilhado entre professor de língua e bibliotecário para o sucesso da formação de leitores⁴, assim como para efetiva participação na sociedade da informação. Ao bibliotecário cabe dotar a comunidade escolar das competências necessárias para encontrar, analisar, selecionar e fazer uso crítico da informação, e ao professor de língua cabe romper com leituras velozes, superficiais e frágeis, promovendo experiências consistentes de leitura e a conquista da autonomia que possibilita seguir aprendendo a aprender.

A experiência de planejar e desenvolver este trabalho, em consonância com reflexões de Benjamin e Larrosa Bondía, possibilitou pensar a educação como meio que deve conduzir à experiência e à produção de sentido sobre quem somos e o que nos acontece.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Revista Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/882>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas; v. 1). Disponível em: <https://monoskop.org/images/3/32/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- DAGA, Aline Cassol. Ampliação de vivências com o ato de ler na educação escolar em linguagem: uma discussão sobre a intersubjetividade e a formação de leitores. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 4, p. 1616-1631, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-412.2016v13n4p1616>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- DANTAS, Suzyneide Soares; AQUINO, Mirian de Albuquerque. Ler e escrever: (in) formação de leitores na alfabetização de adultos. *Informação & Sociedade*, v. 11, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/11/pdf_f4f29b57bo_0013683.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.
4. Evidencia-se o potencial do trabalho partilhado entre professor de língua e bibliotecário. Contudo, não acreditamos que a responsabilidade sobre a formação de leitores seja exclusiva do professor de língua; dessa forma, estendemo-la a todos os demais professores especialistas.

- FERRAZ, Luana; MORAES, Fabiano de Oliveira. Narrativa e leitura: da experiência às letras. *Signo*, v. 39, n. 66, p. 290-300, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4481>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- FERREIRA, Márcia Regina Rodrigues. *História, Memória e Educação das Sensibilidades: o Processo de Patrimonialização da Casa Lambert de Santa Teresa-ES*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8641/1/tese_9358_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20M%C3%A1rcia-%202016.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- FURTADO, Cassia Cordeiro; OLIVEIRA, Lidia. A biblioteca escolar na formação de comunidades de leitores-escretores via web. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/14573/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- GARCEZ, Eliane Fioravante. Sociedade da informação e escola: contribuição das bibliotecas escolares. *Revista ACB*, v. 14, n. 1, p. 9-26, 2009. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/653>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- GOMES, Margarida Maria Silva. A transversalidade da língua para uma aprendizagem significativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, n. 08, p. 131-135, 2015. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/1063>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- GOMES, Suzana dos Santos. Letramentos e leitura: reflexões e práticas sobre formação do leitor contemporâneo. *Revista Thema*, v. 14, n. 2, p. 1-4, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/487/344>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02>>. Acesso em: 1 jul. 2018.
- LECARDELLI, Jane; PRADO, Noêmia Schoffen. Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-46, dez. 2006. Disponível em: <<https://febab.emnuvens.com.br/rbbd/article/view/16>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- MATA, Marta Leandro da. *A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93621>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- SILVA, Rovilson José da. Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil. *Brazilian Journal of Information Science*, v. 3, n. 2, p. 75-92, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4363641>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- SILVA, Vanessa Lacerda da. Produção do Conhecimento: subsídios para leitura na sociedade da informação - um estudo de caso. *Signo*, v. 34, n. 57, p. 171-190, 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/950>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- SILVEIRA, Teresa. Born Digital. *Bibliotecas para a Vida II: Bibliotecas e leitura*. Publicações do Cidehus, 2016. Disponível em: <<https://books.openedition.org/cidehus/343>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000.

Formação de leitores na sociedade da informação: o que dizem as pesquisas recentes?

TAVARES JUNIOR, Fernando; SCOTON, Roberta. Educação, Mídias e Tic: Reflexões sobre o papel docente. *Revista Inter Ação*, v. 39, n. 3, p. 493-510, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/28441>>. Acesso em: 20 ju. 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Márcia Regina Rodrigues Ferreira é graduada em História (Universidade Federal do Espírito Santo), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo). É professora coordenadora da formação continuada de profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, Espírito Santo. Nos processos de formação continuada e na área acadêmica tem interesse nos seguintes temas: história vivida e história ensinada, história e memória, educação do campo e memórias, cultura, educação das sensibilidades e patrimônio cultural.

E-mail: marciarrodriques@live.com.

Patrícia Veronesi Batista é graduada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa e é especialista em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores (Universidade Federal do Espírito Santo). É aluna/pesquisadora do Mestrado em Educação e do bacharelado em Biblioteconomia (Universidade Federal do Espírito Santo). Na área acadêmica tem interesse nos seguintes temas: formação de leitores, políticas públicas de leitura e bibliotecas escolares.

E-mail: veronesi.pb@gmail.com.

Recebido em 26 de dezembro de 2018 e aprovado em 14 de julho de 2019.

Funções e funcionamentos da leitura em estudos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) de 2011 a 2017

Reading functions and reading processes in studies presented in Brazilian Science Education Investigation Meeting (ENPEC) from 2011 to 2017

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p59-72>

MARIA JOSÉ P. M. DE ALMEIDA¹

ÉRICA TALITA BRUGLIATO²

RESUMO: Apontamos como objetivo deste estudo contribuir para a compreensão de como, em pesquisas apresentadas nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs), de 2011 a 2017, aquelas sobre leitura focalizaram a função e o funcionamento dessa atividade. Tomamos como principal apoio teórico alguns princípios e noções da Análise do Discurso, principalmente a partir de textos de Eni Orlandi, e como *corpus* do estudo investigações sobre leitura realizadas em situações de ensino formal e apresentadas nas quatro últimas edições do ENPEC. Concluímos apontando para a importância de que, nas pesquisas da área de Ensino de Ciências, sejam divulgados os processos seguidos ao desenvolvê-las, tanto os considerados positivos quanto aqueles que não contribuíram para que seus autores chegassem ao que esperavam.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; funcionamento da leitura; função da leitura.

ABSTRACT: We aim to contribute to the understanding of how, in the investigations presented in Brazilian Science Education Investigation Meetings (ENPEC) from 2011 to 2017, reading research has focused on the function and on the process of this activity. We take as the main theoretical support some principles and notion of discourse analysis, mainly

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

from Eni Orlandi texts, and as the study *corpus* we take the investigations about reading carried out in formal teaching. We conclude by pointing out the relevance of the research in the area to evidence the process developed in the study, both positives and those that did not contribute to the authors reach what was expect.

KEYWORDS: Discourse analysis; reading process; reading function.

INTRODUÇÃO

Ao focalizarmos a leitura como objeto de investigação na área de Ensino de Ciências, alguns apontamentos prévios sobre essa atividade são bastante sintomáticos de características associadas ao tipo de texto proposto para leitura e ao que se pretende com ela. Silva (1981, p. 33) ressalta que “textos de natureza diversa (Literatura, Ciências, Matemática etc.), vão exigir abordagens diferentes de leitura para se chegar ao seu significado”. Além disso, quanto aos recursos com que os conhecimentos são divulgados, “é fato que um livro didático, um texto de divulgação científica, ou um original de cientista [...] não o fazem da mesma maneira nem em igual proporção” (ALMEIDA; SORPRESO, 2011, p. 84). E sobre a postura diante de um texto, Geraldi (1984) aponta quatro possibilidades: busca de informações; estudo do texto; como pretexto para outra atividade, como, por exemplo, atuar numa peça teatral; e ainda, a fruição do texto.

Ao observarmos como tem sido realizado o ensino em disciplinas da Educação em Ciências, nos seus diferentes níveis, notamos, por um lado, o quanto ele está associado à leitura, mas, por outro, não é difícil notar que muitas vezes essa atividade é utilizada apenas como meio para “apreensão” daquilo que é ensinado e que se supõe que deve ser apreendido, sem que a leitura seja propriamente pensada enquanto objeto de estudo. Nesses casos, ela é considerada uma ferramenta que deveria vir “pronta” de outras disciplinas, cursadas anteriormente.

Entretanto, nas publicações de pesquisadores da área, como em Ricon e Almeida (1991), já há bastante tempo a leitura tem sido abordada de maneira diferenciada da que descrevemos no parágrafo anterior. Ela tem sido objeto frequente de estudo em investigações na Educação em Ciências, o que justifica o presente artigo. Nele, buscamos contribuir para a compreensão de como são abordadas em pesquisas dessa área, realizadas no Brasil, questões relacionadas às funções e ao funcionamento da leitura. A abrangência com que ela vem sendo estudada pode ser notada tanto em artigos publicados em periódicos quanto nas apresentações em congressos. Nosso

interesse é compreender como alguns dos estudos a focalizam enquanto meio para atingir determinados fins, e também se, e como, ela é estudada, com a finalidade de compreender o seu funcionamento.

Nesse sentido, assumimos como *objetivo* deste estudo contribuir para a compreensão de que modo, em pesquisas apresentadas nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs), de 2011 a 2017, aquelas que foram feitas sobre leitura focalizaram a função e o funcionamento dessa atividade.

A partir desse objetivo estabelecemos a seguinte *questão*:

Como em pesquisas apresentadas nos ENPECs de 2011 a 2017 são focalizados o funcionamento e as funções da leitura em situações de ensino? Partindo dessa questão, no item seguinte apresentamos alguns princípios e noções em que nos sustentamos para a realização do estudo.

APOIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste item, explicitamos alguns princípios e noções constitutivos do dispositivo teórico que embasou desde a construção da questão de pesquisa até o modo como analisamos os textos que compõem o *corpus* do estudo, pois “o suporte teórico não entra em cena apenas na análise de informações obtidas com a intenção de se solucionar um problema; as convicções que esse referencial possibilita direta ou indiretamente já se fazem presentes na definição desse problema” (ALMEIDA, 2004, p. 44).

Destacamos, da vertente pecheutiana da Análise do Discurso, primeiramente a materialidade da linguagem e a sua consideração como não transparente, além do discurso admitido como efeito de sentidos entre locutores. Sobre as palavras, destacamos que “não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2003, p. 32).

A mesma autora aponta que, como consequência da não transparência e da materialidade da linguagem, decorre a necessidade de dispositivos para se ter acesso a ela, de dois tipos: o dispositivo teórico da interpretação e o analítico, sendo que o primeiro vai determinar o segundo. Este, o dispositivo analítico da interpretação, é construído por cada analista, e “vai depender da questão do analista, da natureza do material analisado, do objetivo do analista e da região teórica em que se inscreve o analista” (ORLANDI, 2003, p. 26).

A autora chama de compreensão os resultados a que se chega na análise. E, ainda sobre questões metodológicas, Orlandi distingue o dado empírico e o objeto

científico, que é construído: “quando definimos o objeto através da metodologia, nos comprometemos ao mesmo tempo com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise” (ORLANDI, 1988, p. 16). Portanto, acontecimentos observados de diferentes perspectivas dão origem a diferentes objetos de conhecimento.

Sobre os *sentidos*, estes “não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 1988, p. 30). Daí, desde que aceite o papel da exterioridade sobre os sentidos, necessariamente concordamos que “o texto não é o lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é processo de significação, lugar de sentidos” (ORLANDI, 1983, p. 21).

Sobre as *condições de produção*, a autora afirma que elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, sendo que a memória também faz parte da produção discursiva, ou seja, podemos “considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico ideológico”. (ORLANDI, 2003, p. 30). Aqui, a ideologia é compreendida como “interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários”. (ORLANDI, 1994, p. 56). E ainda, sobre as condições de produção, elas “implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o *mecanismo imaginário*” (ORLANDI, 2003, p. 40, grifo nosso). Sobre esse mecanismo, Orlandi aponta que, numa dada conjuntura, ele produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso.

A relevância das condições de produção na leitura é explicitada por Orlandi (1983), quando a autora afirma que o processo de leitura é configurado pelas condições do autor e do leitor. Sendo que “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (p. 20).

Partindo dessas noções básicas, dado nosso interesse em compreender como, nas pesquisas sobre leitura no Ensino de Ciências, são focalizados a função e o funcionamento da leitura, apontamos aqui a consideração de que, ao falar de *função* estamos pensando em “para que ler”, ler com que finalidade, ou seja, o resultado ou produto esperado da leitura. Dada essa consideração, no que se refere à função da

leitura, neste estudo procuramos oferecer como exemplos discursos que permitem inferir o que supostamente se espera como resultado da leitura. Não podemos, entretanto, deixar de comentar que, enquanto alguns estudos podem focalizar a leitura como uma estratégia para apreensão de determinados conteúdos de disciplinas da área de Educação em Ciências, em outros casos, algo apenas relacionado à leitura propriamente dita pode ser inferido do discurso selecionado, por exemplo: um discurso que indique se ter chegado a uma leitura crítica ou a uma contribuição para incremento do gosto por realizar essa atividade. Em qualquer dos casos, se o discurso se referir ao produto da leitura, estaremos considerando esse produto como a função a ela destinada.

Já no que se refere ao *funcionamento* da leitura, conforme Orlandi, “o funcionamento é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”. (ORLANDI, 2003, p. 22, grifos da autora). E tendo em conta nosso propósito de buscarmos em pesquisas da área de Ensino de Ciências discursos que se refiram ao funcionamento da leitura, e, portanto, discursos que remetam à sua atividade estruturante, assumimos que, nesse caso, os discursos a serem selecionados devem explicitar *processos* associados a essa atividade e não apenas as suas finalidades. É através de processos de leitura, ou seja, através da leitura em funcionamento de determinada maneira, que se chega ao que dela se espera, o produto, uma ou várias funções dessa atividade. Pensando no discurso, Orlandi comenta: “o tipo (produto) é funcionamento discursivo (processo) que se cristaliza historicamente, dada a dinâmica das condições de produção” (ORLANDI, 2003, p. 22).

Em síntese, no que se refere ao funcionamento da leitura, procuramos, no *corpus* deste estudo, que apresentamos no item seguinte, discursos com indícios de associação a processos de leitura. E quanto a discursos referentes às funções da leitura, como comentamos anteriormente, buscamos localizar exemplos dos que apontam finalidades dessa atividade.

O CORPUS DO ESTUDO

Consideramos que as publicações dos ENPEC’s seriam adequadas aos nossos propósitos. Dentre as áreas acadêmicas, a de Ensino de Ciências/Educação em Ciências é relativamente recente, mas no final da segunda metade do século passado já era considerada bastante consolidada e, entre os fatores que contribuíram para

a sua consolidação no Brasil, um deles foi a realização de Congressos/Simpósios/Encontros. Embora haja muitos outros, voltados para o ensino de disciplinas específicas, ocorridos antes, em 1997 foi realizado o primeiro ENPEC congregando pesquisadores de diferentes disciplinas relacionadas ao ensino das chamadas Ciências da Natureza. A partir de então, os encontros foram bianuais, num total de 11 até 2017.

A opção por selecionarmos publicações do ENPEC para o *corpus* desta pesquisa se deve ao fato de que as atas do encontro contêm publicações de diferentes disciplinas, à regularidade com que os encontros têm sido realizados e, principalmente, ao número de trabalhos sobre leitura que neles podem ser encontrados. Nossa busca se deu nas atas dos ENPEC's presentes no site da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Decidimos realizar este estudo com base em trabalhos apresentados nas últimas quatro edições, 2011, 2013, 2015 e 2017, quando notamos que, diferentemente dos encontros anteriores, no VIII, de 2011, uma das formas de acesso aos trabalhos é a Lista por Linha Temática, sendo uma delas *Linguagens, e ensino de ciências*. Nos ENPEC's seguintes, IX, X e XI, o programa continuou tendo diferentes opções para inscrição dos trabalhos. Entretanto, em vez da denominação "Linha" para as inscrições nos ENPEC's, e conseqüentemente nas atas, elas passaram a ser em Áreas Temáticas, sendo que uma delas manteve o foco na linguagem: *Linguagens, discursos e educação em ciências*.

Entendemos que buscar pelas palavras "leitura" e "leituras", nos títulos, resumos e palavras-chave dessa Linha e Áreas temáticas, dado, inclusive, o número de trabalhos encontrados numa sondagem prévia, permitiria uma boa construção do *corpus*. Assim, procuramos a palavra "leitura" em trabalhos nos quais os autores haviam inscrito seu estudo na linha relacionada à linguagem, devido à sondagem prévia na qual havíamos encontrado vários trabalhos. Não consideramos os estudos que se referiam a leituras de imagens, de diagramas ou estudos multimodais, pois nosso propósito era trabalhar apenas com a leitura textual verbal.

Obtivemos seis estudos no VIII ENPEC, nove no IX, sete no X e 10 no XI, num total de 30 trabalhos. Dois do ENPEC de 2017 e dois do ENPEC de 2015 são revisões de trabalhos relacionados à leitura apresentados nos ENPEC's anteriores. Cabe aqui assinalar que nosso objetivo não foi fazer uma revisão sobre leitura, mas sim buscar discursos cuja análise permitisse encontrar indicadores da focalização em funções e/ou funcionamento da leitura nas pesquisas. Entretanto, na sessão seguinte nos referimos às quatro revisões encontradas nesses ENPEC's, por termos localizado nelas aspectos relacionados ao nosso propósito.

AS REVISÕES ENCONTRADAS

Andrade *et al.* (2015) descrevem o perfil de vários aspectos das produções sobre leitura apresentadas nas edições do ENPEC até a de 2013. Entre esses aspectos, destacamos que “a maioria dos trabalhos não especifica o referencial teórico e/ou metodológico, enquanto que um terço utiliza a Análise de Discurso Francesa” (ANDRADE, 2015, p. 1). Consideramos interessante destacar esse aspecto pela coincidência do referencial desse um terço dos trabalhos com o do estudo que aqui apresentamos. Além disso, as conclusões desse trabalho, ao apontarem para a crescente valorização, por pesquisadores, do “papel da linguagem como constitutiva de identidades, sentidos e práticas educativas; do papel de textos como mediadores culturais e da alfabetização/letramento científico como objetivo para o ensino de ciências” (ANDRADE, 2015, p. 8), dado que se trata de uma revisão de trabalhos sobre leitura, evidenciam a relevância de procurarmos compreender aspectos das funções e do funcionamento da leitura nesses estudos.

Numa das revisões de 2017, Andrade e Martins (2017) buscam descrever discursos sobre leitura na Educação em Ciência analisando trabalhos apresentados em edições anteriores do ENPEC. Com esse propósito, dos 87 trabalhos referentes à leitura que encontraram nas edições de 1997 a 2015, selecionaram dez por cento para, com noções do apoio teórico metodológico da Análise Crítica do Discurso, descreverem os discursos que tratam objetivos e sentidos da leitura a partir de relações intertextuais.

Dado que um de nossos focos está associado às funções que os autores de publicações dos ENPEC's atribuem à leitura, notamos no estudo dessas autoras que, ao abordarem significados a ela atribuídos pelos autores dos artigos que analisaram, apresentam trechos como: “um dos significados atribuídos para a leitura foi enunciado como uma ‘ação cognoscitiva’ mediada tanto pelo ambiente quanto pela cultura pessoal [...] abordam a leitura como processo de aprendizagem da ciência [...] Nessa perspectiva, ler instrumentaliza o estudante” (ANDRADE; MARTINS, 2017, p.8). Destacamos ainda, de suas considerações finais, o trecho: “o sentido de leitura é abordado por alguns autores como meio para instrumentalizar o estudante para decodificação da língua e também como processo que possibilita a interpretação e formação do cidadão articulador com o meio social” (ANDRADE; MARTINS, 2017, p. 9).

Na outra revisão relativa à leitura, apresentada no XI ENPEC, Araújo *et al.* (2017) focalizaram quarenta trabalhos das edições do ENPEC de 2005 até 2015. Os autores apontam a análise de conteúdo como sua perspectiva metodológica e, da descrição

que fazem da leitura no Ensino de Ciências nos trabalhos das edições de 2005, 2009 e 2011, destacamos um trecho que consideramos de interesse para um estudo no qual assumimos como um dos focos a função da leitura nas pesquisas em Ensino de Ciências: a leitura “enquanto mediadora da compreensão do saber científico e a leitura como forma de acesso e representação desse saber” (Op. Cit. p. 6). Com relação às descrições que eles fazem do ENPEC de 2013, destacamos: “nas relações da leitura e ciências, aquela assume papéis de contribuir na formação e interpretação de conceitos científicos, na produção de sentidos, estudo das condições de produção de discursivos relacionados à abordagem da ciência” (Op. Cit. p. 7). Considerados os dois trechos destacados, notamos a leitura com diversas funções: mediadora para compreensão do saber científico, forma de acesso e de representar esse saber, maneira de formar e interpretar conceitos científicos, de produzir sentidos e de estudar condições de produção de discursos relacionados à abordagem da ciência.

Ainda com relação a revisões/levantamentos sobre pesquisas apresentadas nos ENPEC's, citamos aqui o trabalho de Palcha e Cabral (2015), que faz um levantamento sobre a relação entre literatura e ciência nas edições de 1997 até 2013. Nessa pesquisa, os autores dizem que sua perspectiva teórica, metodológica e analítica se fundamentou na Análise do Discurso francesa e, desse levantamento, dado nosso interesse nas funções da leitura, destacamos: “foram encontradas quinze pesquisas, as quais denotam que o ponto de articulação entre Literatura e Ciência firma-se pela criatividade que a *leitura* produz” (PALCHA; CABRAL, 2015, p. 1, grifo nosso). Ao escreverem “o que a leitura produz”, os autores consideram que realizá-la em obras literárias teria como função provocar a criatividade.

Neste item, em revisões encontradas no *corpus* deste estudo focalizamos algumas informações relativas ao uso/não uso de apoios teórico-metodológicos e destacamos trechos que nos permitiram inferir diversas funções da leitura. Nos itens seguintes, além de selecionarmos mais alguns trechos que indicam funções da leitura em trabalhos dos ENPEC's, voltamos nossa atenção também para o funcionamento da leitura.

FUNÇÕES DA LEITURA EM SITUAÇÕES DE ENSINO FORMAL

Aqui, inicialmente nos detemos em alguns trechos de artigos dos quatro ENPEC's que fazem parte do *corpus* deste estudo, para ilustrar como nesses trechos podemos inferir propósitos do trabalho com a leitura, visando determinadas

funções dessa atividade. Optamos também por buscar exemplos em investigações realizadas em situações de ensino formal.

No seguinte trecho do artigo de Resende e Kautau-Guimarães (2011), “a leitura de livros e artigos de divulgação científica pode estimular e atualizar tanto professores como estudantes de graduação” (p. 7), fica explícita a preocupação com a função estimuladora e atualizadora da leitura.

Num outro exemplo, um trecho de uma comunicação em que é descrita uma atividade de leitura realizada com estudantes universitários do primeiro ano, na disciplina Ciências da Natureza, notamos a função da leitura como meio para compreensão sobre o imaginário dos estudantes a respeito do conhecimento científico: “a fim de estudar a relação entre a leitura e a visão dos alunos sobre o conhecimento científico” (RAMOS; PIASSI, 2013, p. 4). E quando os autores apontam características dessa mesma comunicação, destinada à leitura, podemos indiretamente notar que a função da leitura seria propiciar determinadas posições em relação à ciência e à sociedade: “o que se torna fundamental na obra é a presença de críticas e ironias em relação à ciência e à própria sociedade” (RAMOS; PIASSI, 2013, p. 7).

De acordo com Sedamo e Carvalho (2015), que estudaram a importância e características da leitura, além da aproximação com o conceito, o procedimento de leitura, “quando inserido no ambiente de ensino de Ciências por investigação, provoca o educando a refletir sobre a problemática proposta na leitura, pensar criticamente, tomar posição embasado na relação com o que é apresentado no texto e seus conhecimentos prévios” (p. 3). Nesse trecho, as autoras se referem a funções da leitura, se inserida no contexto do “ensino por investigação”.

No trecho extraído do artigo de Santos-Goedert e Rocha (2017), no qual os autores buscam demonstrar a associação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra proposta por Paulo Freire, na produção de conhecimentos próprios à visão de mundo infantil notamos a seguinte função da leitura referente a essa atividade realizada pelos alunos: “com leituras sobre os estudos de Isaac Newton, descobriram a cor da luz do sol e a decomposição dela para formar o arco-íris na atmosfera” (p. 5). Podemos notar aí a função da leitura associada aos propósitos dos autores.

Até aqui procuramos apenas mostrar alguns exemplos de funções da leitura presentes em artigos de pesquisadores da área de Ensino de Ciências. Esses poucos exemplos certamente não esgotam as múltiplas funções que podemos encontrar para essa atividade em pesquisas dessa área. Mas não é nosso objetivo esgotar todas as possibilidades; apenas nos propusemos apresentar alguns exemplos num

espectro variado. Precisamos também esclarecer que o fato de termos destacado trechos relativos a funções não significa que no artigo em que a função foi destacada não houvesse a preocupação com o funcionamento da leitura. Sobre ele, entretanto, apresentamos exemplos no próximo item.

FUNCIONAMENTO DA LEITURA EM SITUAÇÕES DE ENSINO FORMAL

No item anterior, buscamos exemplos de funções da leitura em pesquisas de quatro edições do ENPEC que abordaram a leitura em situações formais de ensino. Aqui, mantemos o propósito de buscar exemplos em pesquisas realizadas em situações formais de ensino, agora voltado a evidenciar o funcionamento da leitura. Nesse sentido, selecionamos dois exemplos em trabalhos do último ENPEC, o de 2017.

No intuito de identificarmos o funcionamento da leitura, ou seja, processos em que ela teria ocorrido nesses estudos, contribuindo para que os estudantes estabelecessem processos de significação, resgatando sentidos no texto lido, procuramos nas investigações, basicamente, as condições de produção das atividades realizadas com os estudantes. Com isso, não estávamos descartando o papel das condições sócio-históricas de cada estudante na produção de sentidos ao realizarem a leitura, mas admitimos que nas condições imediatas, ou seja, na descrição da atividade realizada pelos estudantes, encontraríamos fatores que teriam contribuído para configurar o processo de produção da leitura.

Araújo e Carneiro (2017) propõem a alunos de um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a leitura de textos nos quais é possível encontrar contradições e incluem como condição de produção dessa leitura, basicamente, que os estudantes apontem as dificuldades encontradas. As autoras propõem como objetivo investigar se os alunos da EJA apresentam dificuldades de leitura de textos que veiculam conhecimentos científicos e tecnológicos e, em caso positivo, identificá-las. Ao analisarem as informações coletadas, concluem que a maioria dos alunos tem dificuldades em identificar contradições e, inclusive, em identificar e descrever suas dificuldades.

Notamos, desse modo, como, nesse estudo, as autoras buscaram compreender aspectos do processo de leitura desses estudantes. E nas suas considerações finais esse aspecto fica explícito quando elas apontam a necessidade de entendimento pelo aluno do que está lendo, e afirmam que, caso isso não ocorra, “que ele seja capaz de perceber que não entendeu e adotar estratégias para resolver o problema” (ARAÚJO; CARNEIRO, 2017, p. 9).

Numa outra pesquisa à qual nos referimos para exemplificar o foco dos autores no funcionamento da leitura, Targino e Giordan (2017) assumem que, para que textos de divulgação científica possam despertar o interesse dos estudantes por temas científicos ou prover uma visão crítica de ciência, entre outros possíveis benefícios a que se referem, é preciso considerar como o discurso de divulgação científica é apresentado em sala de aula. Partindo dessas considerações, os autores analisam os movimentos discursivos de uma professora numa aula de química, em que ela retextualiza um texto literário de divulgação científica. Dessa retextualização, focalizam principalmente a realização de uma atividade experimental, parte da qual apresentam num quadro. Consideramos que, dessa forma, ilustram o funcionamento discursivo da professora em parte da aula, quando apresentam, no quadro, de um lado o discurso-fonte, e do outro os discursos correspondentes da professora ao mostrar a atividade experimentalmente.

Destacamos das considerações finais dessa pesquisa o seguinte trecho: “durante os processos de retextualização que analisamos, foram evidenciados e explicitados o sentido de termos implícitos [...] assim como durante a atividade experimental demonstrativa foram ilustradas as ações que estavam narradas no trecho” (TARGINO; GIORDAN, 2017, p. 8). Ele mostra como a retextualização e a atividade prática foram utilizadas com o intuito de modificar o funcionamento da leitura, funcionamento que os autores admitiram depender do que fosse feito em sala de aula.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Orlandi (1984) considera que a leitura é um processo, que os sentidos têm sua história e aponta a importância da interdiscursividade, ou seja, do fato de que um texto tem relação com outros textos. Sendo assim, a interpretação possível se relaciona à história de leitura de cada um, e as leituras já feitas podem tanto alargar quanto restringir a compreensão de um texto. E referindo-se ao leitor, a autora propõe que “o possível e o razoável, em relação à compreensão de um texto, se definam levando-se em conta as histórias da sua leitura, na forma de interação que o leitor estabelece, no processo de leitura.” (p. 8). Vale dizer que a autora considera o possível como limite.

Ao nos voltarmos para o ensino formal na área de Ensino de Ciências, e tendo em conta essa definição de Orlandi, bem como o anteriormente referido de Silva (1981) sobre a exigência de abordagens diferentes para textos de naturezas diferentes, notamos a relevância de compreendermos diferentes funcionamentos

possíveis da leitura em situações de ensino. Aqui apontamos dois exemplos a partir das pesquisas selecionadas.

Com isso, não estamos descartando a importância de pensarmos as funções da leitura. Admiti-las e supor sua possível abrangência é uma necessidade na organização de um trabalho pedagógico que inclua essa atividade. Acreditamos, entretanto, na relevância de, em situações de ensino, nos debruçarmos sobre o seu funcionamento, sobre o possível percurso dos estudantes enquanto leem. E temos notado, em algumas investigações, que nem sempre esse aspecto é valorizado nos relatos apresentados.

Por outro lado, no que se refere às funções que a leitura teria desempenhado, frequentemente apenas são apontados os resultados considerados positivos. Julgamos, entretanto, que o detalhamento de propostas e efetivação dos processos ocorridos, tanto do que funcionou de acordo com as expectativas, quanto daquilo que não ocorreu como se esperava, pode ser de grande contribuição para inspirar outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P. M.; *Discursos da Ciência e da Escola: ideologia e leituras possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ALMEIDA, M. J. P. M.; SORPRESO, T. P. Dispositivo analítico para compreensão da leitura de diferentes tipos textuais: exemplos referentes à Física. *Pro-Posições*, v. 22, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/o8>> Acesso em: 30 out. 2018
- ANDRADE, I. B. et al. Uma análise dos trabalhos apresentados no ENPEC sobre Leitura e Educação em Ciências. In: *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 24 a 27/11 2015, Águas de Lindóia, SP. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1727-1.PDF>> Acesso em: 30 out. 2018
- ANDRADE, I. B.; MARTINS, I. A leitura na pesquisa em Educação em Ciências: análise de aspectos intertextuais em trabalhos apresentados no ENPEC. In: *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 03 a 06/07 2017, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1336-1.pdf>> Acesso em: 30 out. 2018
- ARAÚJO, M. S. et al. Abordagem da leitura no ensino de ciências: um estudo a partir das pesquisas produzidas nos Encontros Nacionais de Pesquisas em Educação em Ciências (ENPEC's) – 2005 a 2015 In: *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 03 a 06/07 2017, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1941-1.pdf>> Acesso em: 30 out. 2018.
- ARAÚJO, S. P.; CARNEIRO, M. H. S. Avaliação da compreensão de leitura de textos científicos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. In: *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 03 a 06/07 2017, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1941-1.pdf>> Acesso em: 30 out. 2018.

- GERALDI, J. W. (1984). Prática da leitura de textos na escola. *Leitura Teoria e Prática*, n. 3, p. 25-32, 1984.
- ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. *Leitura, Teoria e Prática*. v. 2, n. 1, p. 20-25, 1983.
- _____. As histórias da Leitura. *Leitura, Teoria e Prática*. v. 3, n. 3, p. 7-9, 1984.
- _____. *Discurso & Leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- _____. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em aberto*, n. 14 (61), p. 52-59, 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1943/1912>> Acesso em: 30 out. 2018
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.
- PALCHA, L. S.; CABRAL, W. A. Literatura e Ciência: projeções possíveis nas pesquisas da área de ensino. In: *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 24 a 27/11 2015, Águas de Lindóia, SP. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0913-1.PDF>> Acesso em: 30 out. 2018
- RAMOS, J. E. F.; PIASSI, L. P. Humor, ciência, literatura e tudo mais: O Guia dos Mochileiros das Galáxias no Ensino de Ciências. In: *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10 a 13/11 2013, Águas de Lindóia, SP. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1471-1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- RESENDE, T. A.; KLAUTAU-GUIMARÃES; A divulgação científica como estratégia de ensino dos principais conceitos básicos de genética. In: *VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 5 a 9/12 2011, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R1056-1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- RICON, A. E.; ALMEIDA, M. J. P. M. Ensino da física e leitura. *Leitura Teoria e Prática*, Campinas, v. 10, n. 18, p. 7-16, 1991.
- SANTOS-GOEDERT; ROCHA, A.L. F. Da leitura da palavra à leitura de mundo: Uma possibilidade poética entre alfabetizações nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 03 a 06/07 2017, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1941-1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- SEDAMO, L.; CARVALHO, A. M. P. Ler e compreender nas aulas de Ciências: uma análise. In: *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 24 a 27/11 2015, Águas de Lindóia, SP. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1850-1.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- SILVA, E. T. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1981.
- TARGINO, A. R. L.; GIORDAN, M. Prática de leitura em aulas de química: retextualização de textos literários de divulgação científica. In: *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 03 a 06/07 2017, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1941-1.pdf>> Acesso em: 30 out. 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Maria José P. M. de Almeida possui Licenciatura em Física; Mestrado em Psicologia e Doutorado em Ciência (Universidade de São Paulo) e Livre Docência e Titular em Metodologia de Ensino–Física (Universidade Estadual de Campinas). É professora pesquisadora na Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência em Educação em Ciências com pesquisas em Ensino de Ciências/Física e Linguagens; Formação de Professores e Ensino e Práticas Culturais. É bolsista de produtividade em pesquisa 1B do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

E-mail: mjpgmalmeida@gmail.com.

Érica Talita Brugliato possui Licenciatura em Física (Universidade Estadual Paulista) e Mestrado em Ensino de Ciências (Universidade Estadual de Campinas). É doutoranda do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da Universidade Estadual de Campinas. É bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

E-mail: ericabrugliato@gmail.com.

Recebido em 21 de novembro de 2018 e aprovado em 26 de junho de 2019.

A literatura como recurso pedagógico para o ensino de filosofia e sociologia: relato de uma experiência

Literature as a pedagogical resource for the philosophy and sociology teaching: the report of an experience

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p73-87>

JONATHAN HENRIQUES DO AMARAL¹

ADAIR ADAMS²

RESUMO: Relatamos uma experiência de trabalho com textos literários para a abordagem de conceitos de Filosofia e Sociologia, em turmas de Ensino Médio. Iniciamos a discussão justificando nossa proposta, com base no argumento de que a escola deve possibilitar o contato com formas de conhecimento que não são facilmente acessadas no cotidiano, para propiciar aos alunos a ampliação de suas visões de mundo. A seguir, detalhamos a metodologia utilizada na proposta, apresentando a pertinência das obras literárias escolhidas para a compreensão dos conteúdos trabalhados em ambas as disciplinas. Por fim, apresentamos os resultados de um levantamento feito com os alunos após a realização do trabalho, com o intuito de obter subsídios para a avaliação de nossa atividade. Concluímos que o trabalho teve um impacto positivo no incentivo à leitura entre os alunos, na compreensão dos conceitos abordados e na aquisição de capital cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; ensino de Filosofia; ensino de Sociologia.

ABSTRACT: This is the report of an experience of teaching through literature in order to approach concepts of Philosophy and Sociology in High School groups. We start the discussion justifying our proposal based on the premise that the school has to provide students

1. Instituto Federal Rio Grande do Sul, Câmpus Bento Gonçalves, RS, Brasil.

2. Instituto Federal Rio Grande do Sul, Câmpus Vacaria, RS, Brasil.

with the opportunity to be in contact with different kinds of knowledge that are not part of their daily routine, so that they are able to broaden their minds. After that, we specify our methodology by showing the relevance of the literary books that were chosen to work their understanding of the contents taught in both subjects. To conclude, we present the result of a survey conducted with students at the end of the activity with the objective of having evidence to evaluate our project. Our conclusion is that this project had a positive impact stimulating students to the habit of reading, understanding the concepts that were approached and acquiring cultural capital.

KEYWORDS: Literature; Philosophy teaching; Sociology teaching.

INTRODUÇÃO

Relatamos uma experiência de trabalho com textos literários nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio. A experiência ocorreu em um *campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizado no interior do Rio Grande do Sul. Os livros escolhidos foram *O estrangeiro*, de Albert Camus (para as turmas de 1º ano), e *A revolução dos bichos*, de George Orwell (para as turmas de 2º ano).

Na seção 1 – *Leitura e escrita: tarefas imprescindíveis da escola* – tratamos da importância da abordagem dos processos de leitura e escrita na instituição escolar, em todas as áreas do conhecimento. Também discutimos como a leitura pode potencializar a ampliação de nossas visões de mundo e o papel que a escola deve desempenhar na remoção dos alunos de seu cotidiano imediato.

Na seção 2 – *A literatura vai às aulas de Filosofia e Sociologia: caracterização da proposta* – detalhamos como desenvolvemos o trabalho proposto nos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia. Justificamos a pertinência desse trabalho com base não só no incentivo à leitura mas também na sua potencialidade para a abordagem de conceitos fundamentais de ambas as áreas.

Já na seção 3 – *O contato com os clássicos na visão dos alunos* – apresentamos os resultados de um questionário aplicado aos alunos das turmas nas quais desenvolvemos o trabalho, após a conclusão da atividade solicitada. O questionário teve por objetivo a avaliação da proposta, de modo a obter subsídios para a realização de eventuais mudanças na atividade nos próximos anos.

Na conclusão, retomamos alguns aspectos constatados a partir da avaliação da proposta. Com isso, buscamos justificar o que consideramos ser o propósito da instituição escolar.

1. LEITURA E ESCRITA: TAREFAS IMPRESCINDÍVEIS DA ESCOLA

Ler e escrever são habilidades fundamentais para que a escola cumpra seu papel como instituição social, qual seja, possibilitar que o aluno se aproprie do repertório de conhecimentos produzidos pela humanidade e, com isso, se torne apto à produção de novos conhecimentos. Para tanto, é indispensável o hábito da leitura e o domínio da escrita, visto que o conhecimento produzido pelas diferentes áreas do saber está registrado em livros, artigos, revistas, páginas da internet (GUEDES; SOUZA, 2011). Ademais, a expressão de pensamentos complexos depende não só do domínio de um vocabulário amplo mas também de uma sintaxe com estrutura complexa (BOURDIEU, 2003) – aspectos esses normalmente aprendidos na escola.

Nesse sentido, ler e escrever não constituem tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, pelo contrário: são tarefas de toda a escola, de todos os professores que a integram, independentemente de sua área de atuação. Em vez de lamentar a ausência do hábito de leitura por parte dos alunos, os professores devem, sim, criar estratégias para que os alunos leiam e mantenham esse hábito independentemente de exigência escolar. Essa tarefa se faz importante sobretudo porque, para muitos estudantes, a escola é o único lugar em que têm acesso a livros: se os alunos de classe popular não têm condições de comprá-los, os de classe média não costumam investir nesse tipo de bem (GUEDES; SOUZA, 2011).

O argumento acima é confirmado pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”. Realizada em novembro e dezembro de 2015 pelo Instituto Pró-Livro, o estudo aponta que 56% da população do país têm o hábito da leitura. Para ser considerado um leitor, o entrevistado deveria ter lido ao menos um livro nos últimos três meses anteriores à pesquisa. Apenas 26% declararam ter comprado livros no mesmo período. O estudo evidencia que a condição econômica é fator fortemente ligado ao acesso à leitura: na classe A, 63% se declararam consumidores de livros; na classe B, 40%; na classe C, esse percentual cai para 24%, enquanto nas classes D e E somente 13% disseram consumir esse tipo de material (RETRATOS..., 2016). Essas informações reforçam a importância de que a escola estimule o hábito da leitura em seus alunos e possibilite o acesso a livros e outros materiais, principalmente aos alunos economicamente desfavorecidos.

Desse modo, é possível evitar que a desigualdade socioeconômica implique desigualdade no acesso à leitura e, conseqüentemente, ao conhecimento.

A transformação do conhecimento em bem comum – isto é, em bem acessível a todos, independentemente de condição socioeconômica – é proposta da instituição escolar desde suas origens. Para Masschelein e Simons (2017, p. 10), a escola “tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” [grifos no original]. Mesmo que isso não ocorra em muitas situações, a escola tem, sim, essa *possibilidade* e deve zelar para que o acesso ao conhecimento formal se efetive.

Enquanto instituição social, a escola tem por função possibilitar aos estudantes o acesso a novas leituras da realidade que os cerca e a realidades diferentes daquela em que vivem: trata-se de apresentar-lhes a vastidão do mundo e os conhecimentos nele produzidos, de modo que os alunos possam se apropriar desses saberes e, a partir disso, intervir criativamente no mundo para poder transformá-lo. Para muitos, a escola é o único lugar em que certas manifestações do conhecimento (artístico, científico, literário) podem ser acessadas, o que reafirma a importância de que a escola possibilite esse contato (BOURDIEU, 2003; YOUNG, 2011; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Nas palavras de Young (2011, p. 614), “a finalidade mais fundamental da educação escolar [...] é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas”. O autor entende que a escola deve remover os alunos de seu cotidiano imediato e auxiliá-los a desenvolver a capacidade de abstração, por meio de conceitos elaborados pelas diferentes áreas do conhecimento. Na escola, o mundo em que se vive deve ser tratado como objeto sobre o qual se reflete, e não como algo que é experimentado de maneira concreta no dia a dia. Os conceitos formulados por disciplinas científicas e os conceitos formulados no cotidiano possuem diferenças e envolvem processos de pensamento distintos; cabe à escola, por sua particularidade enquanto instituição, possibilitar o acesso ao conhecimento formal, abstrato, possibilitando que os alunos desenvolvam habilidades mais complexas de pensamento (YOUNG, 2011).

Na experiência de trabalho que relataremos a seguir, a literatura foi utilizada como meio de possibilitar a compreensão de conceitos essenciais à Filosofia e à Sociologia: os alunos tiveram que analisar as obras literárias a partir desses conceitos, de modo a desenvolver a capacidade de abstração e, conseqüentemente, aprofundar o entendimento dos conceitos estudados. Ademais, as obras sugeridas

têm o potencial de estimular nos alunos a reflexão sobre aspectos do mundo em que vivem, o que possibilita compreendê-lo desde outras perspectivas. Por serem obras às quais muitos estudantes não teriam acesso a não ser por meio da escola, a indicação dessas leituras também constitui uma forma de despertar-lhes novos interesses. Quanto a isso, cabe citar as palavras de Young (2011, p. 614), que critica a concepção de que os professores devem se prender aos interesses imediatos e ao cotidiano dos alunos: “Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem”.

2. A LITERATURA VAI ÀS AULAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

Em 2018, período em que desenvolvemos nossa proposta, o IF no qual atuamos oferecia duas turmas de 1º ano e duas de 2º. Logo, nossa experiência foi desenvolvida em quatro turmas.

Para o 1º ano, o livro solicitado para a realização do trabalho foi *O estrangeiro*, de Albert Camus; já para o 2º ano, selecionamos o livro *A revolução dos bichos*, de George Orwell. Optamos pela indicação de obras estrangeiras, tendo em vista que a produção literária brasileira é abordada em disciplina específica. Utilizamos dois critérios para a escolha das obras: em primeiro lugar, a temática do livro deveria estar relacionada aos conteúdos a serem abordados em cada uma das disciplinas, de modo que os alunos pudessem analisar as obras com base em conceitos trabalhados em aula; em segundo lugar, o livro deveria ser considerado um “clássico” da literatura.

Surge, então, uma pergunta: a quais livros é possível atribuir o adjetivo “clássico”? Trata-se de questão à qual não se pode dar uma resposta que não seja arbitrária. Calvino (1993) enumera catorze características de um livro que possa ser adjetivado como tal. O autor menciona, por exemplo, que um clássico é um livro que nunca termina de dizer o que tem a dizer e que permanece contemporâneo a despeito da passagem do tempo. Ademais, Calvino defende que a leitura de um clássico não se justifica porque pode “servir para algo”, mas porque tem um fim em si mesma: é melhor ler um livro clássico do que não o ler – posição com a qual concordamos.

Indicamos as obras no primeiro dia de aula, para que os alunos dispusessem de tempo suficiente para a realização da leitura. No 1º ano, o trabalho foi realizado no terceiro trimestre; já no 2º ano, a atividade foi feita no segundo trimestre letivo. Solicitamos o trabalho somente após abordarmos os conteúdos básicos para a leitura das obras. Ambos os livros foram discutidos em aula antes da solicitação da atividade.

Utilizamos o livro *O estrangeiro* para a abordagem do conceito de instituições sociais e sua relação com os processos de socialização, na disciplina de Sociologia; assim, foi possível explorar aspectos como a coercibilidade das instituições e as mudanças pelas quais elas passam ao longo do tempo. Já em Filosofia, temas como a ética nas relações humanas e a Alegoria da Caverna, de Platão, puderam ser abordados com base na obra. O trabalho solicitado foi constituído por cinco questões dissertativas, às quais os alunos tiveram de responder com base na história do livro. As questões são reproduzidas abaixo:

1. Segundo Ramalho (2012)*, uma característica fundamental das instituições sociais é a coercibilidade: caso não sigamos aquilo que é prescrito por elas, podemos sofrer algum tipo de punição. Nesse sentido, muitas vezes somos “forçados” a agir contra a própria vontade. No livro *O estrangeiro* há diversas situações em que personagens sofrem o efeito coercivo de instituições sociais. Cite três exemplos desse tipo de situação, explicitando como se deu a coerção nesses casos. Se julgar necessário, transcreva excertos do livro.
2. Embora as instituições tenham poder de coerção, isso não significa que não possamos questioná-las ou transgredi-las: conforme Ramalho (2012, p. 61), os indivíduos “não são objetos passivos dos mecanismos de socialização, pois, além de conformar-se a normas e valores, também são capazes de resistirem, adaptarem-se e ressignificarem muitas dessas normas”. O livro *O estrangeiro* também retrata diversas situações em que os personagens transgridem instituições. Cite três exemplos desse tipo de situação, explicitando como se deu a transgressão nesses casos. Se julgar necessário, transcreva excertos do livro.
3. As instituições sociais também se caracterizam, segundo Ramalho (2012), pela historicidade – isto é, pela capacidade de se transformarem com o passar do tempo. O livro *O estrangeiro* foi publicado originalmente em 1957. Cite um exemplo de instituição que tenha se transformado desde o ano de publicação do livro até os dias de hoje, explicitando o que mudou nessa instituição.
4. A Alegoria da Caverna, narrativa clássica de Platão sobre a condição humana, retrata um personagem que sai da caverna e, ao retornar, procura mostrar que o mundo é de outra forma daquele que é visto pelos seus residentes. Aponte duas situações em que Meursault, como um estrangeiro da própria sociedade, pode ser compreendido como aquele sujeito que faz a experiência de sair da caverna.
5. Para os gregos, duas características são essenciais para que algo seja reconhecido como conhecimento/ciência: universalidade e necessidade. Essas dimensões se aplicam também à ética, que trata das relações humanas em sociedade. A ideia central dessa proposta ética, de que todos devem aceitar as normas morais do mesmo modo em todos os lugares e em todas as situações, é contrariada constantemente por Meursault. Como seriam as relações éticas se todos vivessem como o referido personagem?

*RAMALHO, J. R. Sociologia para o ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2012.

Quadro 1 – Questões do trabalho sobre o livro O estrangeiro

Os conteúdos de Sociologia que nortearam a análise da obra *A revolução dos bichos* foram o conceito de poder em Michel Foucault, a teorização de Max Weber sobre os três tipos puros de dominação legítima e os regimes políticos. Aspectos sobre o empirismo embasaram a pergunta específica de Filosofia. Reproduzimos a seguir as questões solicitadas:

1. Leia o excerto abaixo:
 “O velho Major (chamavam-no assim, muito embora ele houvesse concorrido na exposição com o nome de ‘Belo de Willingdon’) gozava de tão alto conceito na granja que todos estavam dispostos a perder uma hora de sono só para ouvi-lo” (ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 09).
 Considerando os três tipos puros de dominação legítima mencionados por Max Weber, cite qual(is) tipo(s) de dominação é possível identificar na relação entre o velho Major e os demais bichos da Granja do Solar (ou Granja dos Bichos). Justifique sua resposta.
2. Considerando o argumento de Michel Foucault segundo o qual toda relação de poder envolve resistência, cite três situações da história do livro que demonstrem formas de resistência dos bichos aos diferentes tipos de poder exercidos sobre eles.
3. Ao afirmar que o poder é relacional e que o poder não se detém, mas se exerce, Foucault se referiu à possibilidade de que uma pessoa que sofra os efeitos do poder em uma relação possa, em outra relação social, ser a pessoa que exerça o poder sobre outra(s). Cite duas situações do livro em que se dá essa troca de posições em relação ao exercício do poder.
4. Qual tipo de regime político é retratado no livro? Justifique sua resposta, trazendo exemplos da narrativa.
5. "Doze vezes gritavam, cheias de ódio, e eram todas iguais. Não havia dúvida, agora, quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já era impossível distinguir quem eram homem, quem era porco" (ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 111-112). Considerando as questões do empirismo, de que forma essa similaridade entre porco e homem foi construída ao longo do texto?

Quadro 2 – Questões do trabalho sobre o livro A revolução dos bichos

Nas quatro turmas houve uma boa compreensão dos livros e uma boa apropriação dos conteúdos abordados em aula. No 1º ano, apenas três alunos não entregaram o trabalho – o que equivale a aproximadamente 4,5% do total de 67 estudantes de ambas as turmas. O trabalho teve peso 5,0 nas duas disciplinas (cada questão com peso 1,0), e a nota média das duas turmas foi de 4,1. Já nas turmas de 2º ano, todos os alunos entregaram o trabalho. A atividade também teve peso 5,0, e a nota média nas duas turmas foi de 4,0.

Levando em conta apenas critérios quantitativos, percebemos que o aproveitamento médio nas quatro turmas foi de 80%, o que nos motiva a seguir com a proposta nos próximos períodos letivos. Entretanto, uma vez que também é necessário levar em conta critérios qualitativos na avaliação da atividade, como as percepções dos alunos a respeito dessa experiência e o impacto de nossa proposta em seus hábitos de leitura, aplicamos um questionário às quatro turmas, de modo a obter essas informações. Analisamos os dados da pesquisa na seção a seguir.

3. O CONTATO COM OS CLÁSSICOS NA VISÃO DOS ALUNOS

Em dezembro de 2018, elaboramos um questionário por meio do *Google Forms* e o enviamos às quatro turmas nas quais desenvolvemos o trabalho. A despeito de nossas solicitações para que todos respondessem ao questionário, apenas 51% (n=53) do total de 104 alunos do Ensino Médio registraram suas respostas.

O formulário era constituído por quatro questões fechadas e duas abertas. As perguntas abrangiam temas como os hábitos de leitura dos alunos; como nosso trabalho contribuiu (ou não) para modificar esses hábitos; quais dificuldades encontraram na realização do trabalho e como perceberam a experiência. Frisamos aos alunos que a participação na pesquisa era anônima, para que eles respondessem às perguntas com sinceridade.

Na primeira pergunta, os alunos tinham que responder ao seguinte questionamento: “Além das leituras obrigatórias realizadas para as disciplinas do seu curso, quantos livros você leu em 2018? Considere apenas textos literários (romance, contos, poesia, etc.)”. Consideramos expressivo o percentual de alunos que disseram não ter lido nenhum outro livro além daqueles cuja leitura foi exigida por seus professores: 26,4% assinalaram essa opção. Por outro lado, isso significa que a maioria dos respondentes – 73,6% – relatou ter lido pelo menos um livro além das leituras obrigatórias. 17% afirmaram ter lido somente um livro; 28,3%, dois livros; 15,1%, três livros; 5,7%, quatro livros, enquanto 7,5% afirmaram ter lido mais de cinco livros. A opção “cinco livros” não foi assinalada por nenhum aluno.

As respostas obtidas para essa pergunta são condizentes com as de outra questão: “A partir da leitura do livro trabalhado em Filosofia e Sociologia, você se sentiu motivado a realizar outras leituras?”. 75,5% marcaram a opção “sim”, demonstrando a intenção de ler outros livros. Esse dado é coerente com o percentual de alunos que, na questão anterior, disseram ter lido pelo menos um livro além das leituras

exigidas por seus professores; assim, pressupomos que nossa proposta teve algum impacto no que diz respeito ao incentivo à leitura. 24,5% relataram não ter se sentido motivados a ler outras obras, o que nos leva a nos indagar sobre outras estratégias que podemos utilizar para motivar esses estudantes.

Em outra pergunta, os alunos deveriam relatar quais dificuldades encontraram na realização das leituras solicitadas. Se necessário, era possível marcar mais de uma alternativa, ou, então, relatar com as próprias palavras qual dificuldade encontrou. A alternativa “Não encontrei nenhuma dificuldade” foi assinalada por 41,5% dos respondentes. A dificuldade apontada por maior número de alunos foi “Linguagem complexa”, com 30,2% de menções; em seguida, “A história do livro não me interessou”, com 17%, enquanto 11,3% dos alunos marcaram a alternativa “Temática difícil de entender”. Dificuldades que os próprios alunos citaram somaram 3,8% (duas respostas): um aluno mencionou a falta de tempo para realizar a atividade e outro relatou ter tido dificuldade de concentração. 3,8% marcaram a opção “Não li o livro”.

Os estudantes também foram questionados em relação às dificuldades encontradas na realização do trabalho propriamente dito, e não na leitura. Nessa pergunta, também era possível assinalar mais de uma possibilidade de resposta. A maioria (54,7%) apontou não ter encontrado dificuldades. O empecilho apontado por maior número de alunos foi a dificuldade em entender a relação entre a história do livro e os conceitos trabalhados, com 26,4% de menções; em seguida, a dificuldade em entender as questões propostas, com 18,9%; a dificuldade na compreensão dos conceitos foi assinalada por 9,4% dos respondentes, enquanto 3,8% marcaram a opção “Não fiz o trabalho”.

Em uma das questões com resposta aberta, os alunos tinham que descrever como foi sua experiência de ler o livro e elaborar o trabalho. Essa é uma das questões que nos garantiram um retorno importante, pois os estudantes puderam expressar sua experiência com suas próprias palavras – possibilitando-nos, assim, a avaliação qualitativa da proposta. Uma vez que se tratava de pergunta aberta, criamos categorias analíticas a partir da análise do conteúdo das respostas e, posteriormente, codificamos cada excerto conforme a categoria em que ele se enquadrava.

Para essa pergunta, formulamos seis categorias analíticas que buscaram interpretar a experiência de leitura da obra e realização do trabalho: “Compreensão mais acurada dos conteúdos”; “Estímulo ao hábito da leitura e à curiosidade em ler obras diferentes das que o aluno conhece”; “Análise de um livro a partir de uma perspectiva diferenciada”; “Experiência complicada”; “Experiência positiva, a despeito de

eventuais dificuldades” e “Aluno não leu o livro”. Na tabela abaixo, compilamos a frequência de codificação das respostas conforme a categoria.

Categoria	Frequência de codificação	%
Compreensão mais acurada dos conteúdos	16	30%
Estímulo ao hábito da leitura...	10	19
Análise de um livro...	3	19%
Experiência complicada	6	11%
Experiência positiva, a despeito...	15	6%
Aluno não leu o livro	3	11%
Total	53	100%

Tabela 1 – Sentidos atribuídos à proposta

Para 30% dos alunos, a realização do trabalho possibilitou a melhor compreensão dos conteúdos de Filosofia e Sociologia – outra constatação que nos motiva a seguir com a proposta. A título de exemplo, reproduzimos alguns excertos de respostas codificadas conforme essa categoria: “Foi uma experiência interessante. Ainda mais por relacionar os conteúdos trabalhados com um livro que retrata um período delicado na história” (Resposta 02); “Ajudou bastante a compreender melhor o que foi trabalhado em Filosofia e Sociologia e até mesmo em outras matérias” (Resposta 06); “Foi um método diferente de conciliar os conteúdos abordados em sala de aula que gerou bons resultados” (Resposta 12); “A leitura do livro proporcionou maior aprendizado em relação aos componentes curriculares e também foi uma ótima didática usada, visto que é uma forma diferente de trabalhar conteúdos” (Resposta 21).

Na segunda categoria de análise, codificamos as respostas que mencionavam que o trabalho estimulou os alunos ao hábito da leitura e à curiosidade em ler obras diferentes daquelas que conhecem. Enquadramos 19% das respostas nessa categoria, as quais consideramos significativas para a avaliação de nossa proposta, pois reforçam a importância de que a escola apresente aos alunos novas possibilidades de compreensão do mundo. Transcrevemos a seguir alguns dos relatos: “Tive a oportunidade de ler um livro de ótimo conteúdo e, assim, adquirir o hábito da leitura” (Resposta 15); “Elaborar o trabalho a partir do livro foi uma ótima experiência, pois nos proporcionou a curiosidade em lermos outros livros e despertou a nossa imaginação” (Resposta 34); “Gostei bastante da proposta de trabalho do livro O

estrangeiro, porque essa atividade contribuiu para me aproximar da leitura e me fez perceber que deveria praticar esse hábito constantemente” (Resposta 50).

Enquadramos 6% das respostas na terceira categoria, que se refere à possibilidade de análise de um livro a partir de uma perspectiva diferenciada. Reproduzimos apenas um excerto, no qual o aluno expressou exatamente nossa intenção ao propor a atividade: “(...) em outras escolas eu nunca tinha feito um trabalho que ligasse o livro diretamente ao assunto. Meus antigos trabalhos eram somente resumos, por isso, achei interessante e muito importante para minha formação” (Resposta 11).

11% dos alunos consideraram difícil a experiência de leitura e realização do trabalho. As dificuldades mencionadas se referiam tanto à complexidade da obra quanto às questões solicitadas: “(...) algumas perguntas eram um pouco complexas, isso dificultou um pouco” (Resposta 17); “Ler o livro foi entediante, mas como foi para um trabalho que valia metade da nota, o esforço compensou” (Resposta 34). Entretanto, mesmo que alguns alunos tenham encontrado dificuldades, isso não significa que elas não possam estimulá-los a superar eventuais limitações, conforme salientado por um estudante: “O livro possui uma linguagem que não é fácil de compreender, mas por ser difícil de compreender gera uma certa motivação para o entendimento” (Resposta 41).

28% dos alunos consideraram positiva a experiência de leitura do livro e realização do trabalho, mesmo que tenham encontrado empecilhos, como relatado a seguir: “Fiquei com muita dificuldade em realizar o trabalho, em razão de não conseguir compreender bem a fala. Porém, gostei dessa técnica de estudo, pois um tempo de leitura é sempre bom” (Resposta 10). Também houve quem sugerisse que seguissemos realizando esse tipo de trabalho: “Gostei da proposta. Seria legal repetir a experiência com outros livros nos próximos anos” (Resposta 26).

Em outra pergunta aberta, os alunos deveriam dizer se consideravam importante, para sua formação, a leitura de obras como as que indicamos; a resposta deveria ser justificada. Para codificar as respostas a essa questão, criamos quatro categorias analíticas, após leitura dos relatos: “Aquisição de capital cultural”; “Auxílio na compreensão de conteúdos”; “Estímulo à reflexão”; “Aluno não leu / não considera importante / não justificou”. A frequência de codificação em cada categoria é compilada na tabela abaixo.

Categoria	Frequência de codificação	%
Aquisição de capital cultural	27	51%
Auxílio na compreensão de conteúdos	11	21%
Estímulo à reflexão	10	19%
Aluno não leu/não considera importante/não justificou	5	9%
Total	53	100%

Tabela 2 – Importância da leitura de obras como as indicadas

A maioria das respostas (51%) se enquadrou na primeira categoria de análise – *Aquisição de capital cultural*. Compreendemos o conceito de “capital cultural” tal como definido por Bourdieu (2003): trata-se do conhecimento que uma pessoa possui de artes, música erudita, literatura, de seu domínio da norma culta da língua, de sua frequência a museus, concertos, peças de teatro; em suma, o capital cultural consiste na erudição de uma pessoa. Para o autor, o acesso a essas manifestações culturais ocorre de maneira desigual: classes mais abastadas tendem a ter maior familiaridade com a cultura erudita. Nesse sentido, o sociólogo defende que as instituições de ensino têm o papel de possibilitar a todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, o acesso a esse tipo de cultura, pois, para muitos estudantes, esse é o único lugar em que poderão conhecê-la. Ademais, a própria posse de capital cultural é condição para o sucesso escolar: um aluno que não domine a norma culta da língua, por exemplo, pode não compreender adequadamente o conteúdo veiculado em um livro didático ou a linguagem utilizada por um professor em suas aulas.

Em diversos relatos, os alunos se referiram à importância da leitura de obras como as que indicamos para a melhora do vocabulário, da escrita e da fala. Por um lado, isso nos leva a crer que nossa proposta foi bem sucedida também nesse quesito; por outro, acreditamos que há uma demanda dos próprios alunos em adquirir capital cultural a partir da sua experiência escolar. Essa demanda pode ser pressuposta com base em excertos como os seguintes: “Sem dúvida é de suma importância. Leitura de obras assim estimula a criatividade, melhora o vocabulário e colabora no desenvolvimento da escrita” (Resposta 06); “A leitura reflete em muitos aspectos da escrita e fala, o que pode trazer muitas vantagens para nossa vida acadêmica” (Resposta 26); “Sim, pois elas [as obras] têm uma linguagem complexa,

assim, podemos treinar mais o uso desta linguagem” (Resposta 29); “Achei importante, pois isso ampliou meu vocabulário” (Resposta 51).

Para 21% dos alunos, propostas como a nossa são importantes porque auxiliam na compreensão de conteúdos trabalhados em aula. Eis alguns excertos que exemplificam essa categoria: “Muito importante; ao ler o livro, os assuntos retratados em aula pareceram mais comuns e próximos ao cotidiano, além de exemplificar melhor o conteúdo” (Resposta 04); “A leitura de algo que pode ser relacionado ao conteúdo acadêmico contribui bastante com a compreensão” (Resposta 11); “A partir dessas leituras se torna possível assimilar os conteúdos ensinados nas aulas com outras situações, como a história dos personagens. Sendo assim, essas propostas contribuem para um melhor aprendizado acadêmico” (Resposta 50).

Na visão de 19% dos estudantes, trabalhos como o solicitado por nós estimulam a reflexão e o pensamento crítico. Essa visão é exemplificada nos seguintes trechos: “São obras de grande valor literário e nos fazem refletir sobre a realidade” (Resposta 21); “O que acontece nas obras, que são relativamente antigas, pode ser visto com nossos próprios olhos na sociedade. Esse objetivo de motivar a reflexão, a dúvida e a crítica são elementos que com certeza colaboram com nossa formação e como seres humanos” (Resposta 24).

Devido à frequência pouco expressiva de algumas repostas (9%, ou cinco repostas), codificamos numa mesma categoria os excertos não justificados (n=2), a resposta em que o aluno disse não ter lido o livro (n=1) e as críticas à nossa atividade (n=2). Reproduzimos apenas as críticas, pois elas nos dão elementos para avaliar a proposta: “Se fossem obras dos dias de hoje, com falas mais complexas, talvez ajudaria na nossa formação” (Resposta 09); “Acho importante, acredito que seria melhor se o livro fosse da área do curso” (Resposta 16).

CONCLUSÃO

A despeito de eventuais críticas à proposta – as quais levaremos em conta –, a atividade foi avaliada positivamente pela maioria dos alunos. Quanto a nós, acreditamos que a atividade teve um bom impacto tanto na aprendizagem dos conteúdos trabalhados em aula quanto no desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e escrita – aspecto constatado em outras avaliações feitas durante 2018.

Atividades como a que relatamos possibilitam o desenvolvimento da capacidade de abstração: os alunos puderam compreender melhor conceitos fundamentais

de Filosofia e Sociologia e utilizá-los para analisar as situações relatadas nas obras. Esse tipo de proposta também possibilita a aquisição de capital cultural, pois os estudantes não só conheceram obras clássicas de literatura como também puderam aperfeiçoar suas habilidades de leitura e escrita. Com isso, colaboramos para que a escola cumpra sua função enquanto instituição social.

Não se trata de desvalorizar o repertório de saberes dos alunos, mas de reconhecer que há uma particularidade no tipo de conhecimento abordado na escola e que o acesso a esse conhecimento – de fundamental importância para a humanidade – é restrito, sobretudo para as classes menos favorecidas. Como lembra Young (2011), os saberes prévios dos alunos podem ser ponto de partida para as práticas pedagógicas, mas não devem, de forma alguma, ser seu ponto de chegada: com isso, a escola abdicaria de sua razão de ser.

Discordamos, pois, de chavão largamente repetido na educação, segundo o qual a escola deve se prender à realidade dos alunos. Na contramão disso, acreditamos que a escola deve, sim, apresentar novas realidades aos estudantes; do contrário, escolas e professores seriam dispensáveis.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 19-24.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL – 4ª edição. Brasil: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em 29 nov. 2018.
- YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

SOBRE OS AUTORES

Jonathan Henriques do Amaral é graduado em Ciências Sociais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (*campus* Bento Gonçalves). Tem experiência nas áreas de Ciências Sociais e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: produção de conhecimento em Educação, relações entre Ciências Humanas e Ciências Biológicas e ensino de Sociologia no nível médio.

E-mail: jonathan.amaral@bento.ifrs.edu.br.

Adair Adams é graduado em Filosofia (Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul), tem mestrado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e Doutorado em Educação nas Ciências (Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul). É professor EBT/ do Instituto Federal Rio Grande do Sul – *Campus* Vacaria. Tem experiência na área de Hermenêutica, Fenomenologia e Fundamentos da Educação.

E-mail: adair.adams@vacaria.ifrs.edu.br.

Recebido em 28 de fevereiro de 2019 e aprovado em 30 de maio de 2019.

Ensino da compreensão leitora na prática pedagógica de professores do ensino fundamental

Teaching of reading understanding in the pedagogical practice of fundamental teaching teachers

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p89-108>

ELAINE DOROTEIA HELLWIG BRAZ¹

SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES²

RESUMO: A aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer a instalação de diversas habilidades linguístico-cognitivas, que depende de ensino explícito. Este estudo analisa os dados coletados na observação de práticas pedagógicas para o ensino da compreensão da leitura adotadas por professoras de 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de Curitiba-PR. Como instrumento para coleta/registro das informações foi utilizada uma pauta de observação contendo 33 itens, organizada para registrar as estratégias didáticas utilizadas pelas professoras antes, durante e depois da leitura de texto. Verificou-se que a maior parte das estratégias de ensino são realizadas após a leitura e que, normalmente, essas atividades são voltadas para a compreensão literal das informações veiculadas pelos textos. Conclui-se pela necessidade de aprimoramento do ensino da compreensão leitora, o qual deve focalizar a capacidade de o leitor reorganizar as informações do texto e alcançar uma compreensão inferencial e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão da leitura; estratégias de leitura; ensino da compreensão leitora.

ABSTRACT: The learning of reading is a complex process that requires the establishment of several linguistic-cognitive skills, which depends on explicit teaching. This study analyzes

1. Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba, PR, Brasil.

2. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

the data collected in the observation of pedagogical practices for the teaching of reading comprehension adopted by 3rd and 4th grade elementary school teachers in a city hall school in Curitiba-PR. As an instrument for collecting / recording the information, an observation list containing 33 items was used, organized to record the didactic strategies used by the teachers before, during and after reading the text. It was found that most teaching strategies are carried out after reading and that, normally, these activities are focused on the literal understanding of the information conveyed by the texts. It concludes the necessity of improvement the teaching of reading comprehension, which should focus on the reader's ability to reorganize text information and achieve inferential and critical understanding.

KEYWORDS: Reading comprehension; reading strategies; teaching reading comprehension.

A LEITURA

Conhecer a linguagem escrita oficial do país é fundamental para qualquer cidadão (MALUF, 2005). O ensino da leitura e da escrita em um sistema alfabético exige que o professor tenha conhecimentos tanto sobre o funcionamento do sistema de escrita, quanto sobre como os estudantes o aprendem. Na leitura, em especial, reconhecer os elementos que estão presentes no texto e analisá-los ajudará na construção de sentido para que a compreensão aconteça. Para explicar a compreensão textual, Moraes (2013) considera que existem duas ideias-base essenciais a serem levadas em conta. A primeira é que a identificação das palavras é condição *sine qua non* para a compreensão do texto e a segunda é que essa identificação seja automática.

Dito de outro modo, a possibilidade de um leitor entender um texto está atrelada à sua capacidade de identificar as palavras escritas, ressaltando-se que é muito importante, para uma compreensão bem-sucedida, que essa identificação seja feita automaticamente. Corroborando esse pressuposto, Alégria, Leybaert e Mousty (1997) argumentam que, quando não há automatismo na leitura, o leitor dispensa tanto esforço cognitivo para decifrar cada uma das palavras que constituem o texto, ou seja, para a decodificação, que acaba sobrando muito pouco ou quase nada para se investir na compreensão. Com isso, depreende-se, então, que as dificuldades de compreensão podem ser fruto da falta de habilidade de identificação de vocábulos nos textos.

A segunda ideia-base, exposta como identificação automática das palavras, refere-se ao fato de que a compreensão envolve conhecimentos da morfologia e da sintaxe, sendo que, nem sempre, o leitor reflete sobre ou controla intencionalmente esses conhecimentos.

Os estudos e pesquisas que focalizam o trabalho pedagógico com leitura são abundantes, mas muito dos conhecimentos por eles veiculados não têm sido incorporados na prática pedagógica dos professores e, por isso, pouco contribuem para a melhoria da aprendizagem em leitura dos estudantes. Destaca-se, especialmente, a necessidade de os professores se apropriarem deste conhecimento de forma sistemática e refletida. Conforme Jouve (2002) a interação produtiva entre o leitor e o autor é que torna a leitura eficiente. A leitura nos anos iniciais é fundamental para o sucesso do estudante, mas o simples contato com ela não é suficiente para que a aprendizagem se efetive. Como destaca Rojo (2004) o foco da leitura de um texto não está apenas na decodificação, quando o leitor transpõe o código escrito para o oral, mas na compreensão do que está sendo lido. O leitor deve assumir um papel ativo, criando sentido ao texto a partir dos conhecimentos que tem, mas isso não significa que se pode realizar qualquer interpretação. Conforme Giasson (2003) os autores ao produzirem seus textos normalmente deixam de lado informações supostamente conhecidas pelos leitores, pois se tiverem que colocar todas as informações, os textos ficariam enormes e muitos leitores acabariam por não ler o que foi escrito. Devido a isso, para que haja a compreensão, há necessidade de interação entre o texto, o conhecimento que o leitor possui e o contexto onde acontece essa relação.

O conhecimento prévio que o leitor possui é essencial na compreensão, pois a partir do estabelecimento das relações entre o que está posto no texto e o conhecimento que o leitor possui gera-se a compreensão, ou seja, os conhecimentos prévios do leitor influenciam na compreensão do que está sendo lido. Com isso, como diz Giasson (2003) a maior possibilidade de sucesso na compreensão da leitura se dará a partir dos conhecimentos que os estudantes possuem, quanto mais conhecimento melhores resultados na compreensão.

A abordagem a um texto acontece em vários níveis, a integração destes níveis fornece os recursos necessários para que a compreensão se efetive. Giasson (2003) classifica esses níveis como microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos. Em cada um desses processos respectivamente são trabalhados:

- na frase, o entendimento das palavras que a compõe;
- na integração entre as frases, os elementos de coesão, importantes para produção dos sentidos do texto;

- na coerência, a compreensão global, pois está baseada no sentido que se quer transmitir;
- na inferência, a realização de relações entre o que está explícito e o que está implícito no texto;
- nos processos metacognitivos, a possibilidade de o leitor ter consciência do que está lendo e das relações que está executando.

Atrelado à compreensão da leitura está o texto, tanto oral quanto escrito. O texto influencia na compreensão. Conforme a estrutura, ou seja, dependendo de como estão organizadas as informações, elas podem ajudar ou dificultar a compreensão. Além da organização das informações, o conteúdo e a linguagem utilizada também influenciam na compreensão. Outro ponto importante a respeito dos textos é a intenção de comunicação. Como aponta Costa (2009, p. 16) os gêneros textuais são “formas relativamente estáveis de enunciado”, pois ao levar em consideração o público a que se destina o texto e a intenção, tanto a linguagem quanto a estrutura podem ser modificadas para atingir o objetivo comunicacional.

Porém os autores têm a liberdade de misturar os gêneros textuais (intergenericidade), ou seja, escrever um gênero com a estrutura de outro para transmitir determinada sensação, modificando formas de pensar e causando até estranheza ao leitor. Além da intergenericidade, Marcuschi (2008) traz outros tipos de relações presentes nos textos como a intertextualidade (presença de um texto em outro), a paratextualidade (o entorno do texto), a metatextualidade (comentários de um texto), a arquitextualidade (o texto em relação à classe que pertence) e a hipertextualidade (paródia, pastiche). Essas relações proporcionam ao leitor diversas possibilidades de interpretação, faz com que os textos sejam interessantes, mas dificultem a compreensão de leitores não habilitados. Nas salas de aula do ensino fundamental, muitos dos textos trabalhados apresentam as relações de intergenericidade (convite e receitas em forma de poema, etc.) e de intertextualidade as quais os estudantes conseguem compreender com a ajuda do professor.

Além do texto, da mistura de estruturas e de todas as relações descritas o contexto também influencia na compreensão, ou seja, durante uma leitura, a motivação, o interesse e a intenção do leitor influencia diretamente na compreensão. Giasson (1993, p. 40) diz que “a maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele”. Por último, não se pode deixar de mencionar que existe também a influência do ambiente físico.

O ENSINO DA COMPREENSÃO

Muitas vezes ao ler, o estudante se depara com muitas dúvidas, há necessidade de que o professor aproveite esses momentos para resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes para fazê-los interagir, concordando ou discordando do que está sendo lido, ou seja, a leitura com compreensão implica em conseguir relacionar os fatos presentes no texto com o conhecimento que o leitor possui, o que possibilita a realização de inferências permitindo a compreensão do texto. A realização das inferências devem ser oportunidades para o ensino e a reflexão do que está expresso no texto. Conforme Oliveira (2003) a compreensão da leitura é um processo complexo que inclui a maneira como o leitor se envolve com o texto, esse envolvimento se dá a partir da produção de inferências e as favorece.

Na escola, o trabalho pedagógico de relacionar os conhecimentos que os estudantes já possuem com o que estão lendo proporciona a realização das inferências, daí a importância de que este trabalho seja feito de forma sistematizada, viabilizando o ensino da compreensão. Para que isso aconteça, é necessário então, que o professor utilize diferentes procedimentos e estratégias, com o objetivo de desenvolver capacidades/habilidades de leitura e, conseqüentemente, aumentar o domínio da compreensão leitora dos estudantes.

Vários estudos (GIASSON, 1993; SOLÉ, 1998; VIANNA *et al*, 2010) apontam que o ensino explícito e sistemático é eficiente em promover aumento na compreensão da leitura. Catalá *et al*. (2013) propõem quatro componentes (níveis) da compreensão da leitura, classificados como compreensão: literal, reorganizativa, inferencial e crítica. Nas atividades de compreensão literal estão as que proporcionam o reconhecimento de tudo o que está explícito no texto. As atividades de reorganização referem-se a aquelas que sintetizam o que foi lido por meio de esquemas, sínteses, resumos e outros. Já a compreensão inferencial ocorre quando há o acionamento do conhecimento prévio do leitor, que em interação com as informações explícitas no texto possibilita a compreensão do que está implícito. Catalá *et al*. (2013) destacam que a inferência é a verdadeira essência da compreensão leitora. Um último nível proposto pelas autoras refere-se à compreensão crítica, que abrange a formação de juízo sobre o conteúdo do texto, a partir de argumentos pertinentes.

Giasson (1993) apresentou um modelo de ensino explícito da compreensão leitora, cuja característica é propiciar situações de ensino em que a leitura seja integral e significativa para os estudantes. Para esse ensino aponta cinco etapas:

definir as estratégias e sua utilidade; tornar o processo transparente; interagir com os estudantes e orientá-los para o domínio da estratégia; favorecer a autonomia do estudante na utilização da estratégia e assegurar a aplicação da estratégia.

Neste sentido, salienta que o professor precisa saber que os estudantes não conhecem as estratégias que podem auxiliá-los na compreensão da leitura. Por isso, nos momentos de ensino, é importante orientar os estudantes sobre que estratégia de leitura utilizar, explicando como ela poderá ajudar na compreensão do texto. Por exemplo: para tornar o processo transparente, ao ler em voz alta, quando aparece uma palavra desconhecida, o professor pode propor diversas estratégias para compreendê-la como: utilizar as pistas que o texto fornece para antecipar significados, analisar a raiz da palavra ou os seus afixos, ou mesmo, fazer uma pesquisa no dicionário. Ao escolher buscar pistas no texto o professor solicita que digam o que acham que significa a palavra, na sequência continua a leitura e à medida que avança questiona os estudantes se realmente o que disseram é confirmado ou não. Ao ensinar explicitamente a compreensão da leitura é importante saber como fazer; o que fazer; porque e quando fazer. Tendo como referência Giasson (1993) foi elaborado o quadro 1, que apresenta os processos necessários à compreensão do texto, a maneira como estes processos operam, bem como, exemplos de ações/atividades oriundas destes processos. Os processos não são hierárquicos, acontecem simultaneamente.

Processos necessários à compreensão		
Processo	Operação	Ações/estratégias
Microprocessos	Permitem a compreensão de informações contidas numa frase.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as palavras; • Ler grupos de palavras em unidades significativas; • Microseleção, ou seja, selecionar os elementos importantes de uma frase.
Processos de integração	Permitem o estabelecimento de relações entre as proposições ou entre frases e também inferir quais relações estão implícitas.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os referentes e os conectores e inferir as relações entre as proposições e as frases e entre as frases e o texto; • Reconhecer os elementos de conexão; • Realizar inferências.
Macroprocessos	Permitem a compreensão do texto como um todo.	<ul style="list-style-type: none"> • Extrair a ideia principal ou informação importante em um texto; • Produzir resumo; • Conhecer a estrutura dos textos.
Processos de elaboração	Permitem que o leitor estabeleça relações entre o texto e seus conhecimentos prévios.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer previsões; • Construir imagens mentais; • Reagir emotivamente; • Falar sobre o texto; • Integrar a informação nova aos conhecimentos anteriores.
Processos metacognitivos	Permitem que o leitor se adapte ao texto e à situação. Diz respeito à utilização de estratégias de estudo, aos conhecimentos que o leitor possui sobre seu processo de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer seus próprios conhecimentos (conhecer as potencialidades e dificuldades enquanto leitor); • Autorregulação (saber quando compreende; o que compreende; saber do que precisa para compreender e fazer os ajustes necessários)

Quadro 1: Processos necessários à compreensão
 Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Giasson (1993).

Durante o processo de ensino da compreensão, primeiramente o professor realiza atividades que antecedem a leitura do texto, buscando ativar os conhecimentos prévios dos estudantes no que se refere ao conteúdo do texto (GIASSON, 1993; SOLÉ, 1998).

Em relação às atividades durante a leitura, Giasson (1993) destaca inicialmente a importância de o professor focalizar os microprocessos com as seguintes atividades: leitura repetida; leitura de um texto escrito ao mesmo tempo em que é ouvida uma gravação dele; leitura do texto em trechos (unidades significativas); solicitação de que os estudantes encontrem a ideia principal de determinadas frases; realização de reconto do texto lido. Além das atividades de microprocesso, o professor deve focalizar em atividades que possibilitam a integração, como por exemplo: o levantamento de hipóteses;

a identificação de palavras-chave; perguntas do tipo sim-não; escolha de passagem do texto com conectores e interpretação do significado desta conexão; elaboração de enunciados que liguem duas proposições; leitura de trechos do texto e realização de perguntas que demandem inferências. No tocante às atividades de macroprocesso, uma das atividades mais expressivas para a compreensão leitora é a realização de resumo oral ou escrito sobre o conteúdo do texto lido. Além disso, é possível destacar também os processos de elaboração como atividades auxiliares à compreensão. Nesta dimensão pode-se citar as seguintes atividades: realização de previsões (a partir de indícios como o título do texto e ilustrações) sobre personagens ou sobre o que vai acontecer na sequência do texto; confirmação ou infirmação das previsões; distinção entre os fatos e opiniões, bem como, distinção entre aspectos conotativos e denotativos nos textos. Por último, destaca-se as atividades para o desenvolvimento dos processos metacognitivos, os quais são imprescindíveis para que os estudantes adquiram autonomia como leitores. Esses processos reúnem todas as atividades de monitoramento da compreensão leitora por parte dos estudantes e permitem a realização de reflexões sobre o texto: sua forma (partes constituintes e objetivo de cada uma), o conteúdo apresentado no texto, o que do conteúdo é semelhante ao que já sabia (conhecimento prévio) e o que é novo. Além disso, os processos metacognitivos envolvem a auto-regulação da compreensão, ou seja, a consciência do leitor sobre o que entendeu e o que não entendeu do texto, bem como, o planejamento do que deve fazer para aprimorar a própria compreensão.

Nesta perspectiva, o ensino explícito da compreensão da leitura deve objetivar o ensino de estratégias de leitura aos estudantes.

Em síntese, é possível afirmar que as estratégias utilizadas antes e durante a leitura auxiliam para que o leitor se situe diante do texto. Assim, embora as diferentes estratégias possam ser utilizadas em todos os momentos, uma vez que não são rígidas, as hipóteses que o leitor construiu inicialmente o auxiliam a buscar no texto informações para confirmá-las ou refutá-las. Além disso, as estratégias utilizadas durante a leitura permitem que o leitor resolva os problemas ou lacunas na compreensão que possam aparecer no decorrer do processo. Por último, as estratégias utilizadas após a leitura retomam alguns aspectos já realizados antes e durante a leitura com o objetivo de dirimir possíveis dúvidas remanescentes e confirmar a compreensão.

Inserido neste contexto teórico, o objetivo deste estudo foi investigar elementos de resposta à seguinte questão norteadora da pesquisa: Como se caracterizam as estratégias de ensino da compreensão leitora utilizadas pelos professores, antes, durante e após a leitura dos textos que são objetos de ensino em Língua Portuguesa?

PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Curitiba com uma turma de 3º ano e outra de 4º ano do Ensino Fundamental. Essa escola tem como estudantes crianças da região bem como alguns do município vizinho. É uma região considerada de classe média-baixa, conforme o projeto político pedagógico da escola. O levantamento de dados para este estudo foi realizado de maio a agosto de 2017, totalizando 32 horas. Foram 16 horas de observação, em cada uma das turmas, realizadas pelas pesquisadoras, todas quando as professoras trabalhavam com Língua Portuguesa.

INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

As observações se deram a partir da pauta de observação construída pelas pesquisadoras e validada por profissionais que atuam na Secretaria Municipal da Educação do Município, bem como por professores mestres e doutores da Universidade Federal do Paraná. A pauta de observação tem como base Viana *et al.* (2010) e Solé (2012).

Em cada período de observação, o objetivo era verificar quais estratégias eram utilizadas pelos professores, antes, durante e após a leitura dos textos realizados. Vale ressaltar que as estratégias podem ser utilizadas em outros momentos. Também foi realizada a observação acerca dos gêneros textuais utilizados durante os períodos de observação. Para essa pesquisa, a pauta construída conta com 33 itens de observação, divididos em três grupos, antes, durante e após a leitura como segue:

Antes da leitura foi observado se os professores:

- forneciam informações sobre o texto;
- formulavam perguntas para realização de previsões;
- exploravam o título;
- exploravam as ilustrações, quando tinham;
- exploravam o vocabulário;
- falavam sobre o tema;
- perguntavam o que os estudantes sabiam sobre o tema.

Durante a leitura foi observado se os professores levavam em consideração o momento de realização da atividade e se:

- forneciam cópia dos textos para que os estudantes fizessem as anotações;
- orientavam para que destacassem as palavras desconhecidas durante a leitura;
- orientavam para que destacassem trechos que não compreenderam;
- solicitavam que elaborassem perguntas;
- interrompiam a leitura em momentos estratégicos e solicitavam a opinião dos estudantes;
- interrompiam a leitura e solicitavam que dissessem o que iria acontecer;
- interrompiam a leitura e solicitavam que descobrissem o significado de palavras utilizando materiais como dicionários;
- interrompiam a leitura e solicitavam que descobrissem o significado das palavras por meio de pistas contextuais;
- interrompiam a leitura e solicitavam que descobrissem o significado das palavras analisando a raiz ou seus afixos.

Após a leitura foi observado se os professores:

- falavam sobre as coincidências entre as predições e o que realmente aconteceu;
- exploravam o significado de palavras e expressões que apareciam no texto;
- recomendavam a construção de frases, orais ou escritas, utilizando as palavras destacadas;
- retomavam a(s) palavra(s) destacadas pelos(as) estudantes;
- retomavam o(s) trecho(s) destacados;
- propunham a definição de conceitos, sinônimos e antônimos das palavras ou expressões destacadas;
- formulavam perguntas que exigissem a releitura do texto;
- retomavam as ações/sequência dos fatos presentes no texto;
- propunham perguntas que tratavam da ideia central do texto;
- propunham perguntas sobre as personagens;
- propunham perguntas sobre fatos e opiniões;
- propunham perguntas sobre causas e consequências;
- faziam resumo oral ou escrito;
- faziam esquemas;

- solicitavam a atribuição de novo título ao texto;
- propunham atividades de continuidade ou finalização de um texto;
- faziam releitura dos textos.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo foi submetido previamente ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná – Setor de Ciências da Saúde, obtendo parecer de acordo para a sua realização, sob/com o seguinte número de inscrição CAAE: 63495417.6.0000.0102 sendo inscrito no CEP/SD: 102 - UFPR - Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná - SCS/UFPR.

RESULTADOS

Os textos narrativos – contos, fábulas e mito – foram os mais trabalhados chegando a 50% dos períodos de observação, ou seja, das 32 horas de observação, 16 horas foram destinadas ao trabalho com textos narrativos. Conforme tabela 1.

Gênero textual	Total de textos trabalhados	Percentual de textos trabalhados
Conto	5	31,3%
Fábula	2	12,5%
Receita	4	25,0%
Mito	1	6,3%
Sumário	1	6,3%
Reportagem	1	6,3%
Informativo	2	12,5%
Total	16	100,0%

Tabela 1 - Gêneros textuais trabalhados durante o período de observação

Fonte: As autoras

E dentre os narrativos, o gênero textual mais trabalhado foi o conto, com 10 horas de trabalho realizado com esse gênero.

Observando-se cada turma isoladamente, o trabalho com textos narrativos foi muito pequeno na turma de terceiro ano, já no quarto ano, 87,5% do período de observação o trabalho realizado foi destinado a textos narrativos (contos, fábulas e mitos). No terceiro ano, 50% do tempo trabalhado foi realizado com o gênero receita. De maneira geral, o conto foi o gênero textual mais trabalhado, em 31,3% dos momentos de observação.

Turma	Gêneros textuais						
	Conto	Fábula	Receita	Mito	Sumário	Reportagem	Informativo
Terceiro ano	12,5%	0%	50%	0%	12,5%	0%	25%
Quarto ano	50%	25%	0%	12,5%	0%	12,5%	0%
Total	31,3%	12,5%	25%	6,3%	6,3%	6,3%	12,5%

Tabela 2 - Gêneros textuais trabalhados por turma

Fonte: As autoras

Observou-se um trabalho constante, em ambas as turmas, relativo às características do gênero textual e sua função. As professoras retomavam oralmente características do gênero com os estudantes. Esse trabalho é apontado por Català *et al.* (2013) como **superestrutura**, fundamental para a evolução da leitura.

Além da superestrutura é necessário que haja a leitura realizada em sala de aula. Em todos os períodos de observação verificou-se leitura oral pela professora, bem como leitura silenciosa, leitura em voz alta pelos estudantes e a releitura (ver gráfico 1).

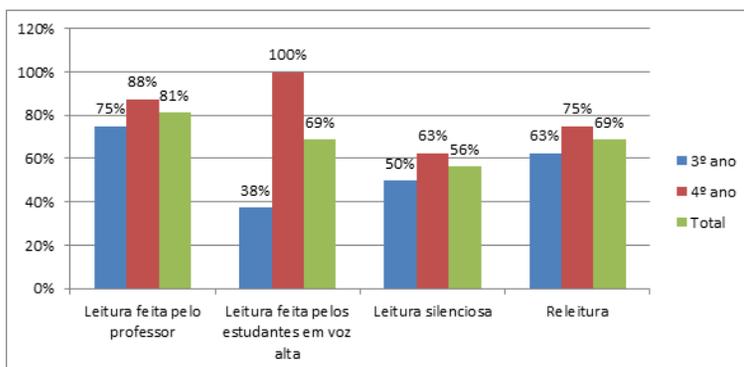


Gráfico 1 – Modalidade de leitura realizada – Fonte: As autoras

É importante ressaltar que em todos os períodos de observação houve trabalho com a leitura, sendo que 81,2% dos momentos houve a leitura feita pelo professor. No 4.º ano, em todos os momentos da observação houve a leitura em voz alta realizada pelos estudantes. Essa leitura variava entre individual; grupos; turma, etc. Em vários desses momentos as professoras repetiam chamando a atenção para a entonação e solicitando que o estudante lesse novamente, o que se caracteriza como uma adequada estratégia de ensino, tendo em vista que a entonação na leitura está relacionada à compreensão do texto.

Entretanto, observou-se que as explicações que justificassem as pausas e a entonação foram insuficientes no que diz respeito ao o trabalho com os sinais de pontuação. Posteriormente às atividades de leitura, foram realizadas atividades escritas. Vale ressaltar que muitas eram relacionadas à estrutura e à função do gênero textual e poucas as atividades de compreensão (ver gráfico 2).

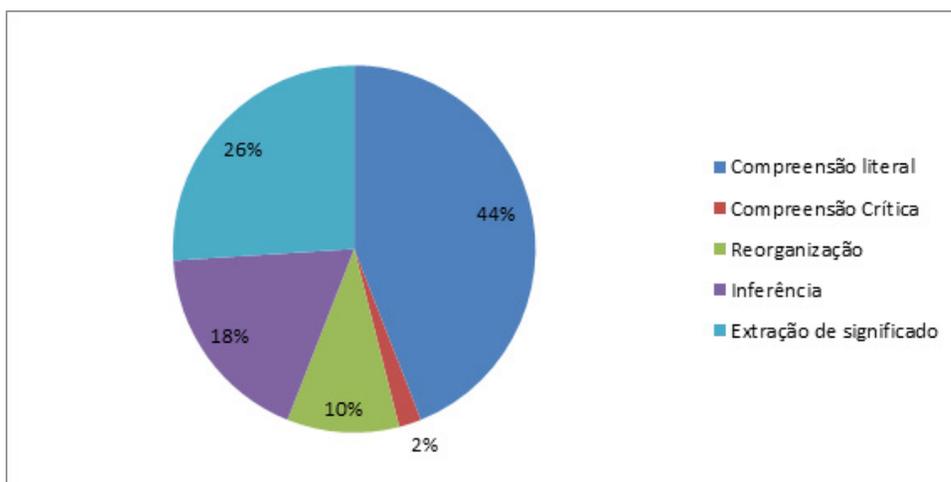


Gráfico 2 – Tipos de atividades de compreensão da leitura

Fonte: As autoras

Durante o período de observação foram realizadas 50 atividades de compreensão da leitura. Como se vê, a compreensão crítica foi a menos trabalhada, e a compreensão literal, foi a mais trabalhada. Esses resultados vem ao encontro do que foi apontado por Catalá *et al.* (2013), que a compreensão literal é a mais trabalhada nas escolas.

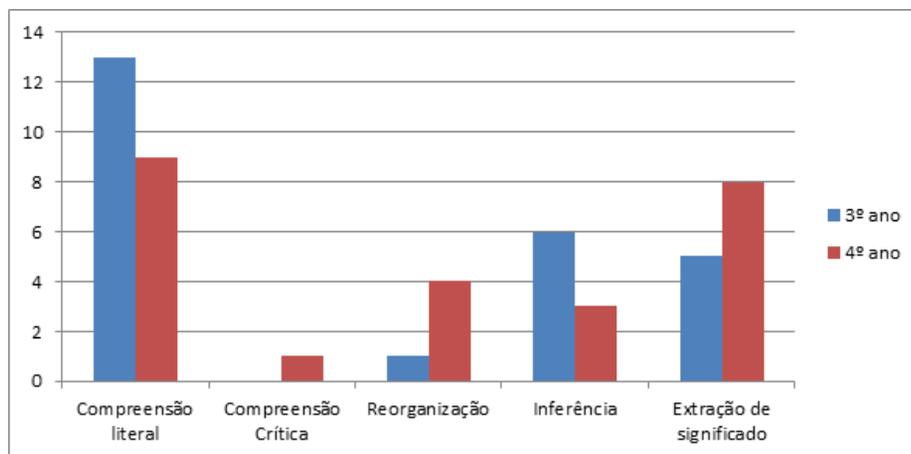


Gráfico 3 – Tipos de atividades de compreensão da leitura por turma

Fonte: As autoras

As questões literais, conforme Viana *et al.* (2010) são necessárias, mas não são suficientes para que os estudantes compreendam integralmente um texto. No terceiro ano o trabalho com os textos não envolveu atividades relacionadas à compreensão crítica em nenhum período. Com relação às questões inferenciais é interessante notar um trabalho maior no terceiro ano, já o trabalho com extração de significado foi maior no 4º ano.

Durante o período de observação, foram verificadas quantas e quais estratégias as professoras utilizavam. No gráfico 4 está registrada a frequência das estratégias utilizadas pelas professoras antes da leitura.

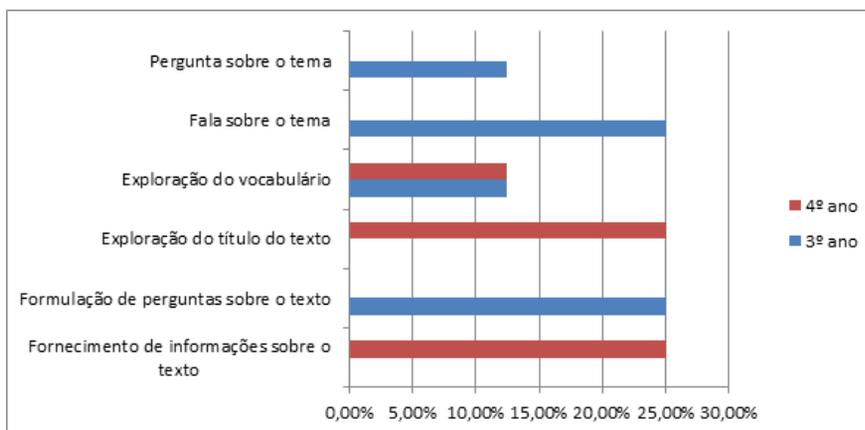


Gráfico 4 – Estratégias utilizadas antes da leitura – Fonte: As autoras

As estratégias de compreensão da leitura que são indicadas a serem utilizadas antes da leitura foram pouco utilizadas pelas professoras. Vale ressaltar que das seis estratégias, 3 não foram utilizadas em nenhum momento na turma do quarto ano e duas não foram utilizadas em nenhum momento na turma do terceiro ano. Apenas a estratégia Exploração do vocabulário foi utilizada em ambas as turmas.

Uma das estratégias indicadas a ser utilizada antes da leitura é a exploração das ilustrações, quando o texto apresentar. Vale ressaltar que durante o período de observação havia seis textos que possibilitavam o uso dessa estratégia. No terceiro ano, foram 2 textos e a professora utilizou a estratégia em ambos os textos. Já no quarto ano, quatro textos possibilitavam esse trabalho, mas foi realizado em apenas dois deles.

No que se refere às estratégias realizadas durante a leitura, foram analisadas 9 estratégias, entre elas, destacar as palavras desconhecidas pelos alunos.

Também está entre estas estratégias a interrupção da leitura para solicitar que os estudantes digam o que vai acontecer na sequência do texto. É importante salientar que o professor normalmente planeja com antecedência em que momento fará a interrupção, mas a execução da estratégia se dá durante a leitura.

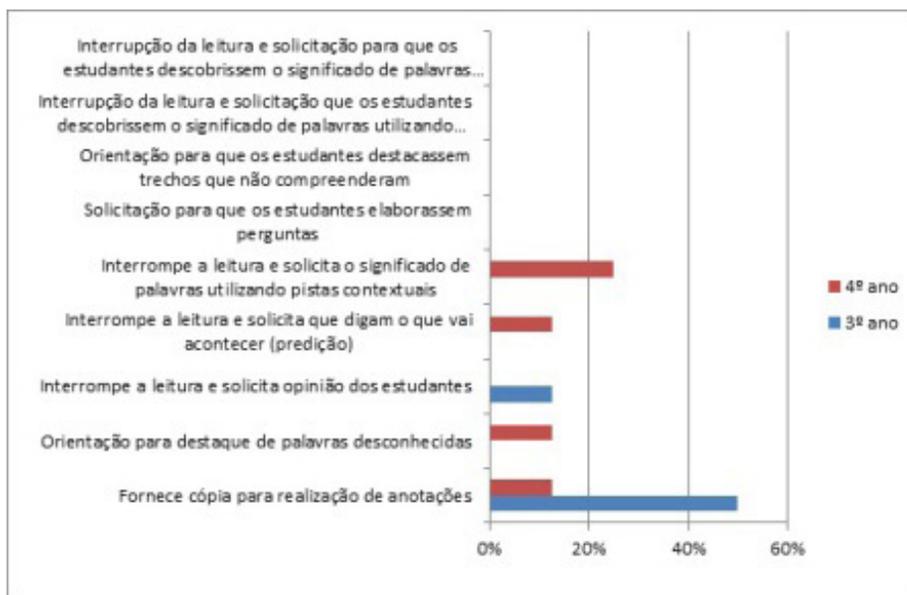


Gráfico 5 – Estratégias utilizadas durante a leitura
 Fonte: As autoras

Foi observada a utilização de poucas estratégias durante a leitura. Das nove estratégias que poderiam ser utilizadas, apenas cinco foram constatadas durante o período de observação. Sendo que na turma do terceiro ano, apenas duas foram e no quarto ano, apenas quatro estratégias foram utilizadas. A única estratégia utilizada em ambas as turmas, mas com uma frequência muito baixa, foi o fornecimento de cópias para realização de anotações. Dos oito períodos de observação em cada turma, no terceiro ano essa estratégia foi utilizada em quatro períodos de observação, ou seja, 50%. No quarto ano, em apenas um período de observação, o que corresponde 12,50%, houve o trabalho com essa estratégia.

Quatro das estratégias não foram utilizadas em nenhuma das turmas, são elas: solicitação para que os estudantes elaborassem perguntas; orientação para que os estudantes destacassem trechos que não compreenderam; interrupção da leitura e solicitação para que os estudantes descobrissem o significado de palavras utilizando materiais como dicionários e a interrupção da leitura e solicitação para que os estudantes descobrissem o significado de palavras utilizando a análise da raiz e afixos.

O último grupo de estratégias observado refere-se a aquelas que podem ser utilizadas após a leitura. Na pauta de observação elaborada foram elencadas 17 estratégias. A tabela 10 mostra as principais estratégias utilizadas pelas professoras após a leitura dos textos.



Gráfico 6 – Estratégias após a leitura – Fonte: As autoras
*(Excluídos textos que não possibilitam o trabalho com a estratégia.)

É interessante observar que apenas três estratégias foram utilizadas em ambas as turmas: formulação de perguntas que exigem a releitura do texto; proposição de perguntas que tratam da ideia central do texto e proposição de perguntas sobre as personagens. As estratégias de exploração do significado de palavras e releitura do texto são as mais trabalhadas em ambas as turmas. Após a leitura do texto, o quarto ano teve mais estratégias utilizadas durante o período de observação.

Das 17 estratégias possíveis após a leitura, 7 não foram trabalhadas em nenhum dos momentos: as coincidências entre a predição e o que acontece no texto; proposição de construção de frases utilizando as palavras destacadas; retomada do trecho destacado; proposição de definição de conceitos, sinônimos e antônimos das palavras destacadas; resumo; atribuição de novo título e continuação ou finalização de um texto. Como se vê nos gráficos 4, 5 e 6 há uma frequência muito baixa de trabalho realizado com estratégias para o ensino da compreensão da leitura.

A estratégia que chama a atenção é a releitura, que no geral, em 68,8% dos momentos de observação essa estratégia foi utilizada pelos professores das duas turmas. Embora tenha sido realizada com mais frequência, em ambas as turmas, ainda percebe-se que muitas vezes foi realizada mecanicamente, pois os estudantes ainda apresentavam dificuldades na compreensão do que estavam lendo. A releitura é fundamental, pois a repetição da leitura é um procedimento que leva à fluência e, conseqüentemente, à compreensão.

Uma das formas para que os(as) estudantes compreendam é a realização de inferências, ou seja, o trabalho com as predições. Essa estratégia foi trabalhada apenas uma vez, no quarto ano, mas não foi realizado o confronto entre as predições realizadas e o que realmente aconteceu no texto.

Como visto no gráfico 2, as atividades de compreensão da leitura foram minimamente utilizadas pelas professoras. Isso também acontece com as estratégias antes, durante e após a leitura.

DISCUSSÃO

Analisando os resultados dessa pesquisa, foi possível notar que nas turmas observadas as professoras utilizam poucas estratégias e poucas atividades para o ensino da compreensão da leitura, ou seja, não é realizado um trabalho sistemático.

Conforme Viana *et al.* (2010) o ensino sistemático com atividades de compreensão da leitura aumenta a proficiência leitora. Durante o período da

observação os professores utilizaram poucas estratégias de ensino da compreensão da leitura, mas trabalharam outras questões como a função e a estrutura do gênero textual, o que instrumentaliza os estudantes para outros aspectos da língua. A maioria das perguntas realizadas para os estudantes foram para verificação se a resposta está correta ou errada, mas as perguntas voltadas para o ensino, que permitem ao estudante analisar sua resposta, buscar elementos no texto que comprovem essa resposta não foram verificadas em nenhum momento durante a observação. Dessa maneira pode-se dizer que o ensino explícito da compreensão da leitura é pouco realizado em sala de aula.

Há necessidade de trabalho com encaminhamentos pedagógicos para o ensino explícito da compreensão da leitura, pois como apontam Solé (2012) e Viana *et al.* (2010), o trabalho sistemático com as estratégias de leitura e com as atividades de compreensão é que fazem com que os estudantes avancem na compreensão dos textos que leem.

A partir do que foi discutido nesse trabalho quanto ao ensino sistemático das estratégias de leitura e do que foi observado, aqui são apontadas algumas considerações sobre as implicações pedagógicas para o percurso escolar do estudante. As estratégias de leitura devem ser trabalhadas sistematicamente durante o ensino, pois contribuem para que os estudantes avancem na compreensão do que leem. Durante a leitura é importante que aconteçam as produções de inferências por serem fundamentais para a compreensão dos textos. O professor deve inserir em sua prática questões que façam com que os estudantes apontem possíveis inferências, seja a partir do título do texto, de partes de texto, de ilustrações... Enfim sistematizar o trabalho para ensinar a compreensão de textos utilizando-se de estratégias antes, durante e após a leitura.

REFERÊNCIAS

- ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. Em J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (p. 105- 124) (M. R. B. Osório, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1994), 1997.
- BRASIL. Indicador de alfabetismo funcional – INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 27/02/2018.

- CATALÀ, G. et al. *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL* (1.º ao 6.º de primária). 8.º reimpresión. Barcelona, 2013.
- COSTA, S. R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. Tradução de Maria José Frias. Lisboa, Portugal: Edições ASA, 1993.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. IDEB Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.
- JOUVE, V. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- MALUF, M. R. O Psicólogo Escolar e a Alfabetização. In: MARTINEZ, A.M. (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 2013.
- OLIVEIRA, M. H. M. A. de. Estratégias de Compreensão de Leitura (resenha) . *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 1, Campinas, June 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100010>. Acesso em: 27/02/2018.
- ROJO, R. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. PUCSP, 2004.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998 (reimpressão 2012).
- VIANA, F. L. et al. *O ensino da compreensão leitora*. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SOBRE AS AUTORAS:

Elaine Doroteia Hellwig Braz é graduada em Letras (Universidade Tuiuti do Paraná), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná). É professora do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Curitiba. Tem experiência na área de Alfabetização e Língua Portuguesa, com pesquisas nos seguintes temas: compreensão da leitura; inferência.
E-mail: elainehellwig@yahoo.com.br.

Sandra Regina Kirchner Guimarães é graduada em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica do Paraná), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Universidade de São Paulo). É professora/pesquisadora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Alfabetização, Formação de Professores e Psicologia Escolar e Educacional, com pesquisas nos seguintes temas: aprendizagem inicial

e aperfeiçoamento da linguagem escrita, habilidades metacognitivas e metalinguísticas, dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

E-mail: srkguimaraes@uol.com.br.

Recebido em 05 de agosto de 2018 e aprovado em 20 de junho de 2019.

Produção narrativa oral de crianças e o texto literário

Children's oral narrative production and literary text

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p109-124>

KARIN COZER DE CAMPOS¹

RESUMO: O trabalho trata da relação entre a produção narrativa oral de crianças e o texto literário. O objetivo é discutir como o texto literário pode contribuir para potencializar a produção narrativa oral das crianças no ambiente escolar. Toma-se como referência uma pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças de uma escola pública. A principal estratégia metodológica foram oficinas de criação de histórias para estimular a produção narrativa oral das crianças. Algumas dessas oficinas tiveram como recurso obras da literatura infantil. Alguns resultados da pesquisa apontam que o texto literário potencializou a produção das narrativas orais das crianças, isto é, a possibilidade de fazer da narrativa literária uma narrativa pessoal. As crianças tomaram o texto literário como referência, reelaboraram-no e criaram as suas próprias histórias a partir de suas experiências, o que inspirou suas produções narrativas orais e seus processos criativos e imaginários.

PALAVRAS-CHAVE: Produção narrativa oral de crianças; texto literário; narrativas pessoais.

ABSTRACT: This paper deals with the relationship between children's oral narrative production and literary text. The aim is to discuss how literary text can contribute to and optimize children's oral narrative production in the school environment. The reference used is a study conducted with a group of children attending a state school. Story creation

1. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Câmpus Francisco Beltrão, PR, Brasil.

workshops were the main methodological strategy used to stimulate children's oral narrative production, with some workshops using Children's Literature as a tool. Some of the study's results indicate that literary text has potentiated the production of the children's oral narratives. The possibility of making personal narrative out of literary narrative. The children took the literary text as a reference, reworked it and created their own stories, containing their experiences, inspiring their oral narrative productions and their creative and imaginative processes.

KEYWORDS: Children's oral narrative production; literary text; personal narratives.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho trata da relação entre produção narrativa oral de crianças e o texto literário. O objetivo é discutir como o texto literário pode contribuir para potencializar a produção narrativa oral das crianças no ambiente escolar. Toma-se como referência a pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças com idade entre 09 e 10 anos, estudantes do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública rural.

A investigação se insere em uma abordagem de pesquisa qualitativa e pode ser caracterizada como uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), que se orientou pelos princípios do fazer pesquisa *com* crianças (PEREIRA, 2012; ABRAMOWICZ, 2011; DELGADO; MULLER, 2005; KRAMER, 2002).

A principal estratégia metodológica foram oficinas de criação de histórias para estimular a produção de narrativas orais a partir das experiências vividas pelas crianças. As oficinas foram organizadas para estimulá-las a narrarem suas experiências e, a partir disso, algumas estratégias foram criadas no desenvolvimento desse trabalho, como foi o caso das oficinas que tiveram como recurso obras da Literatura Infantil, de modo que o texto literário motivou as crianças a produzirem histórias que envolveram lembranças importantes para elas.

A partir disso, apresento, inicialmente, alguns procedimentos metodológicos das oficinas de criação de histórias que tiveram como recurso obras da literatura infantil e alguns exemplos de narrativas orais das crianças que foram produzidas a partir do encontro delas com o texto literário. Por fim, destaco alguns dos principais resultados e considerações da pesquisa relacionadas à discussão proposta neste artigo.

OFICINAS DE CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS COM OBRAS DA LITERATURA INFANTIL

Como uma estratégia metodológica da pesquisa, foram desenvolvidas oficinas de criação de histórias com as crianças. Essa iniciativa surgiu da relação com a pesquisa realizada por Girardello (2011a)², que tinha como objetivo identificar e conhecer propostas de trabalho pedagógico que fossem potencialmente relevantes para os anos iniciais do Ensino Fundamental e que promovessem autoria e participação das crianças na produção de narrativas em diferentes linguagens (orais, escritas, visuais e/ou audiovisuais). Trata-se, especialmente, da experiência do Projeto *Secret Histories* da *Ping Chong Company*³, realizado em escolas públicas da cidade de Nova York. Um dos trabalhos desenvolvidos pela companhia, e que se tornou uma inspiração para as atividades de pesquisa de campo da investigação que realizei, são as “oficinas de criação de histórias de vida com crianças”, que incluem narrações orais coletivas, em que as próprias crianças narram histórias que criaram coletivamente, a partir de experiências vividas.

Dentre as oficinas que desenvolvi na pesquisa, apresento neste texto algumas reflexões referentes às que tiveram obras da literatura infantil como estratégia metodológica para a produção narrativa oral das crianças, as quais foram assim intituladas: a) “Algo que vale ouro; algo que faz rir; algo que faz chorar”, que teve como referência a obra *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995); b) “A história de uma colcha de retalhos”, c) “Nossas roupas contam histórias” e d) “Colcha de retalhos”, que tiveram como referência a obra literária *Colcha de retalhos* (SILVA, 2010).

A seguir, relato como cada uma dessas oficinas foi desenvolvida e apresento alguns exemplos de narrativas orais produzidas pelas crianças:

A. “ALGO QUE VALE OURO; ALGO QUE FAZ RIR; ALGO QUE FAZ CHORAR”.

Em um dos encontros, sugeri às crianças que pensassem em algo, qualquer coisa, que considerassem que as fizesse rir ou chorar ou, ainda, que para elas valesse

2. GIRARDELLO, G. “Cultura nos anos iniciais do ensino fundamental: produção narrativa infantil e imaginário midiático”. Relatório de Pesquisa do Estágio Pós-Doutoral 2010-2011. Urban Education Program - City University of New York/ Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS/Fulbright/Capes.
3. Fundada há 35 anos pelo diretor de teatro e educador social nascido na Chinatown nova-iorquina Ping Chong, a companhia é uma referência muito importante no teatro norteamericano, cuja missão é explorar as intersecções entre raça, cultura, história, arte, mídia e tecnologia no mundo moderno (www.pingchong.org). (GIRARDELLO, 2011a, p. 12).

ouro⁴, e que a trouxessem para o encontro seguinte. Comentei que se tratava de um exercício “para irem para casa pensando” e que não era preciso, naquele momento, me darem a resposta. Inclusive, sugeri que elas tentassem guardar segredo sobre suas escolhas. Mas sabia que isso seria muito difícil para elas.

Reforcei junto às crianças que elas podiam trazer qualquer coisa, e que cada uma contaria uma história sobre o que trouxesse (seus significados). Para despertar a curiosidade das crianças, comentei que eu conhecia uma história sobre um menino que guardava coisas que para ele valiam ouro, que lhe faziam rir e que lhe faziam chorar, mas que essa história eu só contaria no próximo encontro.

Para orientar as crianças em suas narrações, indiquei que começassem suas histórias apresentando o que haviam trazido, depois contando o que para elas significava e a história relacionada e, principalmente, que tentassem pensar em vários detalhes para nos contar. Algumas histórias narradas pelas crianças:

Menina: – *É, ele (apontando para seu urso) vale ouro para mim. Eu ganhei ele em fevereiro desse ano, e meu tio, quando ele veio pra cá, ele me trouxe um urso e pra minha irmã uma bonequinha. E daí ele me fez muito feliz. Quando eu fico alegre e chego em casa durmo com ele, e pra mim vale ouro.*

Pesquisadora: – *Por que entre tantas coisas que valem ouro para você, você escolheu o ursinho?*

Menina: – *Porque ele sempre tá comigo.*

Menina: – *É, aqui é minha família (apontando para uma foto), dá de todo mundo vê? É, eu trouxe essa foto porque ela vale ouro pra mim porque é minha família. Essa é minha mãe, sou eu quando eu tinha quatro anos, esse é meu pai e minha irmã, que agora tem dezesseis anos. Eu trouxe essa foto porque ela vale ouro pra mim, e foi no dia do aniversário da minha mãe, [foto] que faz cinco anos. É, eu dei essa foto pro meu pai porque mês passado era aniversário dele, e ela vale ouro pra mim porque é minha família e é muito importante pra mim.*

4. Este exercício foi inspirado no relato da experiência de trabalho de uma professora do Colégio de Aplicação da UFSC, desenvolvido com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da história Guilherme Augusto Araújo Fernandes (FOX, 1995). Este relato foi apresentado durante o Seminário Ler e compreender o texto literário: lições de estratégias de leitura, ministrado pela professora Renata Junqueira de Souza (abril de 2015).

Menino: – *Eu trouxe uma coisa que vale ouro, a minha amizade! É, na verdade eu ia trazer uma coisa que eu pensei em trazer ontem. Uma chupetinha que eu tenho desde quando eu nasci. Mas eu acabei me esquecendo, eu trouxe a minha amizade. Porque eu sempre tive ela e sempre vou trazer ela comigo pra onde eu for e ir.*

Pesquisadora: – *Que bonito!*

Com relação às escolhas das crianças, algumas disseram que pensaram no que trazer um dia antes do encontro, algumas disseram que foi antes de sair de casa e outras que foi desde o primeiro dia, e que ao chegar em casa já sabiam o que gostariam de trazer. Mas foi possível observar semelhanças em alguns objetos trazidos por elas, como, por exemplo, fotografias. Penso que elas podem ter combinado ou trocado ideias juntas sobre o que trazer.

Como combinado, todos, inclusive eu, deveríamos trazer algo que nos fizesse rir, chorar, ou que para nós valesse ouro. Então, minha escolha foi algo que valia ouro. Para isso, eu levei uma “mala literária” com um livro e alguns objetos relacionados à história *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995), que eu havia preparado para contar, e que tinha relação com o exercício proposto às crianças. A proposta de levar a “mala literária” foi baseada nas estratégias de leitura literária – durante a “pré-leitura” –, que são apresentadas e discutidas por Souza (2010). Nas suas propostas, a autora usa a nomenclatura “cesta literária”, mas, nesse caso, optei por “mala literária”, por se tratar de uma mala.

Iniciei apresentando às crianças uma “mala literária” que eu havia levado com alguns objetos relacionados à história. Abri a mala, apresentei os objetos, inclusive o livro da história, e perguntei-lhes o que imaginavam que para o menino da história aqueles objetos significavam (ovo, medalha, marionete, concha e bola). Algumas disseram que poderiam ser “lembranças, coisa antiga, coisas para ele se lembrar de quando ele era criança”. Para finalizar o encontro, narrei a história, isto é, realizei uma leitura com o livro, enquanto apresentava também os objetos da mala.

Durante a narração dessa história para as crianças, e considerando que foi a primeira vez que eu narrei uma para elas, pude observá-las muito atentas à história e à mala, que continha objetos que teriam seus significados revelados. Minha percepção foi de que aquele momento de audição de uma história de livro era muito prazeroso às crianças, e as suas expressões faciais e corporais evidenciaram isso, pois manifestavam atenção e envolvimento com a narrativa. Mas a manifestação delas de atenção e de escuta – porque havia um livro e objetos – não foi diferente

das outras situações em que ouviram histórias narradas por elas e sobre elas apenas com a voz, o corpo e a memória.

B. “A HISTÓRIA DE UMA COLCHA DE RETALHOS”.

Apresentei às crianças o livro intitulado *Colcha de retalhos* (SILVA, 2010). A história é sobre uma vovó que reuniu várias histórias em uma colcha de retalhos e cada pedaço de tecido contava algo relacionado a lembranças e sentimentos de saudade. Iniciei apresentando a capa do livro às crianças para instigá-las a pensar em sobre o que poderia ser aquela história, e logo elas comentaram: “igual nosso tapete, roupa, retalho, tesoura, linha, uma colcha”.

Depois, perguntei às crianças sobre que história o escritor poderia ter criado a partir de uma colcha de retalhos, e elas disseram: “é que eles estavam com frio e por isso fizeram uma colcha; que ela (a vovó) achou ele (o menino) e deu uma coberta pra ele”. Em seguida narrei a história às crianças com o uso do livro.

Após isso, as crianças narraram histórias de que lembraram, e que tiveram como temas centrais, de maneira especial, a saudade e os avós:

Menina: – *A minha é que a minha prima faleceu há um mês e pouco, e eu sinto muita saudade dela. Foi uma notícia muito chocante. A mãe do Andrei que trouxe a notícia lá em casa. A mãe dele chegou chorando, a minha mãe desesperada porque não sabia de nada.*

Menino: – *Ah, saudade do meu nono que morreu!*

A saudade foi citada pelas crianças como mais uma palavra que elas encontraram para comunicar como se sentiam a partir de suas experiências e dar-lhes um sentido. Do mesmo modo, mais uma vez a narrativa literária potencializou as crianças a narrarem experiências pessoais, como é o caso da próxima oficina que apresento.

C. “NOSSAS ROUPAS CONTAM HISTÓRIAS”.

A partir do encontro anterior (a história de uma *Colcha de retalhos*), pedi às crianças que trouxessem alguma roupa ou algum tecido que tivesse um significado muito importante para elas. Tal significado poderia não ser necessariamente

relacionado às crianças, mas a qualquer pessoa que conhecessem. Pedi também que, ao trazerem a roupa ou o tecido, contassem uma história.

A maioria das crianças levou sua roupa de batizado. Há a possibilidade de que durante o intervalo dos encontros elas tenham trocado ideias sobre o que poderiam levar e uma pode ter influenciado a outra.

Destaco que em todos os encontros, antes de as crianças iniciarem suas narrações, eu buscava orientá-las a lembrarem de todos os detalhes possíveis de suas histórias, e indicava que utilizassem alguns elementos narrativos. Esse cuidado metodológico antes de as crianças narrarem oralmente é pautado pelo entendimento de que é importante haver um “procedimento de ensino do texto oral” às crianças, assim como há com os textos escritos, para que seja possível instituir legitimidade ao texto oral e desenvolver com as crianças suas potencialidades de produção (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 151).

Igualmente, Macedo & Sperb (2007, p. 236), ao discutirem o desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais, destacam, a partir de autores⁵ que também pesquisam narrativas infantis, que as perguntas servem como suporte para a narração e possibilitam às crianças ampliar suas respostas, porque as perguntas “fornecem uma codificação para as histórias, que as encorajam a fazerem conexões entre os eventos”.

Destaco que, num momento mais avançado da pesquisa, como no dia dessa oficina, não precisei mais repetir os elementos narrativos; as crianças mesmas indicaram ao grupo o que deveria ser considerado no roteiro da narração: “Quem estava lá é uma coisa que tem que falar. Quando. Por que. Como se sentia...”

A roupa do meu batizado

Menino: – *Eu trouxe minha roupa de batizado. É porque eu gosto muito dela e tava no meu batizado o meu padrinho, a minha madrinha, a minha mãe, meu pai, a minha prima e o padre. Foi no dia vinte e cinco de junho, quatro horas, num sábado, na matriz.*

O casaquinho de 52 anos

Professora da turma: – *Eu vou contar deste casaquinho aqui primeiro. Ele era do meu marido, é do meu marido, que o meu marido ainda está vivo e está com 52 anos e ele usou.*

5. Sobre o uso de perguntas durante a narração infantil, Macedo & Sperb tomam como referência as pesquisas de Low e Durkin (2001) “Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and retrospection: associations with children’s long term recall”, e Peterson e McCabe (2003) “A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill”.

O dia que a minha sogra me deu para guardar eu disse: – Mas não serviu nele? Ela disse: – Usou um monte de vezes isso, só quando a gente ia na igreja. Porque era muito bonito na época. E daí, tinha uma touquinha, só que eu não achei a touquinha ontem. Fazia dias que eu queria procurar e eu fui deixando e deixando, não achei, eu trouxe só o casaquinho. Enquanto eu conseguir eu vou segurar para mim, de repente eu possa ter netos, não tenho ainda, de repente tenho um neto e posso mostrar alguma coisa. Quem fez foi uma sobrinha da minha sogra que é prima do meu marido, que fez na época e deu.

D. “COLCHA DE RETALHOS”.

A experiência é compreendida como matéria-prima na relação com a narrativa. O conteúdo da experiência é alicerce para a tecitura das palavras que se juntam e constituem histórias, as quais são narradas e ouvidas, e depois novamente narradas. Um movimento que faz com que as histórias permaneçam sendo contadas e recon-tadas constantemente, cada qual ao modo do ouvinte e narrador.

No conjunto da obra benjaminiana, alguns temas, como o declínio da experiên-cia e o fim da narração tradicional, acompanharam o pensamento do autor desde seus primeiros escritos e ainda são pertinentes para se pensar sobre a experiência do sujeito na contemporaneidade. A constatação de Benjamin é de que a experiência representa aquilo que pode ser transmitido pela palavra (BENJAMIN, 1994), mas que para o autor teria se perdido (GAGNEBIN, 2011).

Para Benjamin (1994, p. 204-205), o tédio é compreendido como “o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”. No entanto, para o autor, isso não existe mais. E, por isso, “desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ou-vintes”, pois “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. Assim, Benjamin enfatiza que não há mais a troca de experiências, as quais se relacionam com a tradição e podem ser compartilhadas e retomadas pela palavra.

Foi a partir desses preceitos benjaminianos que a oficina “Colcha de retalhos” foi pensada, especialmente com o propósito de que as crianças pudessem se envol-ver com uma atividade artesanal e, coletivamente, pudessem ouvir e contar suas histórias, espontaneamente, enquanto teciam uma colcha.

Nos primeiros encontros eu já havia comentado com as crianças sobre a ideia de fazermos uma colcha de retalhos, a qual poderia depois ser utilizada como um

tapete para contarem histórias. Como havia o interesse de saber o que a *colcha de retalhos* representaria e significaria para as crianças, incluindo o fato de elas a confeccionarem, deixei que elas indicassem as sugestões metodológicas, ou seja, que elas propusessem as formas de realizarmos o trabalho e assim pudessem também definir seu sentido. De fato, eu tinha uma proposta provisória, mas não queria que a proposta principal do trabalho fosse por mim sugerida, mas que viesse das crianças. Eis que delas vieram algumas sugestões muito significativas, como por exemplo:

Menina: – *Tipo, quem que tem retalho em casa pode pegar um e pensar por que que trouxe aquele retalho, pensando, é, em alguma lembrança que já teve. Daí coloca no tapete e se lembra que aquele retalho é daquela história.*

Esse relato é um exemplo que reforça a proposta pensada para a confecção da colcha de retalhos. Enfatizo, ainda, que essa oficina teve várias intenções. Uma delas era de que a composição da colcha fosse a representação das histórias e experiências das crianças. O objetivo era também tornar o momento uma possibilidade de criação de histórias para as crianças, com um encaminhamento teórico-metodológico que tivesse, novamente, uma perspectiva benjaminiana, em que as crianças pudessem se envolver com um trabalho manual, de criação e de encontro.

Para compor a colcha de retalhos nos organizamos em roda sobre o tapete em que costumávamos nos sentar e arrumamos todos os materiais que tínhamos à disposição: um tecido grande que serviu de base estendido ao centro, os retalhos que tanto eu quanto as crianças havíamos trazido. Eu estive junto com as crianças o tempo todo, auxiliando-as e orientando-as, mas procurando intervir o mínimo possível no trabalho. Por outro lado, estive muito atenta às conversas das crianças, especialmente quando percebia que dali surgiria alguma história, para que, se necessário, pudesse fazer alguma pergunta e saber mais sobre a experiência.

Durante todo o tempo em que as crianças estiveram envolvidas com o feitiço da colcha de retalhos, suas conversas foram principalmente relacionadas à atividade, isto é, sobre a decisão de que retalho colar, como o recortar, sobre a divisão do espaço no tapete ou até mesmo para decidir que figura do retalho ficaria melhor na colcha, se a *corujinha* ou a *flor*. No entanto, junto às conversas, algumas histórias se fizeram, motivadas por algum retalho de tecido que lhes trouxe uma lembrança.

O retalho da coberta do pai

Menina: – *Esse pedaço aqui é desde que o meu pai era pequeninho, da coberta do pai. Esse paninho foi uma coberta de quando meu pai tinha uns dois aninhos.*

Pesquisadora: – *Quem contou isso para você?*

Menina: – *O pai! Na verdade foi minha vó, né, mas o pai contou de novo.*

O retalho de pata de cachorro

Menina: – *Olha esse retalho aqui! (com imagem de patas de cachorro).*

Agora eu ganhei mais um cachorro. Ele é todo peludinho. Eu ganhei de aniversário do namorado da minha prima e ele deu o nome dele de Neguinho, só porque ele é pretinho. E daí, o tio do Vini trouxe o cachorro de volta com um nome mais engraçado do mundo: Ernesto, nome do cachorro.

CONTRIBUIÇÕES DO TEXTO LITERÁRIO PARA A PRODUÇÃO NARRATIVA ORAL DAS CRIANÇAS

As crianças produziram histórias a partir das suas experiências, consideradas por elas como as mais significativas, embora com estratégias diferentes. Nesse caso, ênfase a relação entre o texto literário e as narrativas pessoais produzidas oralmente pelas crianças, em que a literatura infantil se tornou uma referência.

As narrativas apresentadas neste texto se referem ainda à importante decisão que foi para as crianças trazerem para os encontros algo que para elas significasse alguma coisa, como as narrativas que para elas *valiam ouro*, assim como na oficina “Nossas roupas contam histórias”, em que as crianças trouxeram alguma roupa ou tecido que tinha um significado especial para elas e que continha lembranças de uma experiência vivida.

As narrativas das crianças que tiveram como tema “lembranças” são representações de um discurso do passado, que se constituiu por um exercício de retomada, de rememoração das histórias da própria vida delas, da sua existência. Trata-se de um discurso constituído de fios de memória e, especialmente, de apreciações muito pessoais das crianças, pois muitas histórias foram selecionadas por elas para serem narradas e definidas como lembranças de momentos significativos de suas vidas.

Ao rememorar experiências do passado e selecionar *uma* lembrança e defini-la como a mais importante, a criança narradora tornou *aquela experiência completa – singular* (DEWEY, 2010). A experiência das crianças com a narração oral de

histórias, com a arte da comunicação, em especial com a literatura infantil, possibilitou-lhes intensificarem o presente pelas suas histórias do passado, uma vez que “a arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora” (DEWEY, 2010, p. 82).

Para Dewey (2010, p. 420-421), a literatura, enquanto arte e comparada às outras artes, exibe um traço singular, pois a literatura expressa seus sons “submetidos a uma arte transformadora” – “arte literatura” –, que tem seu material carregado de “sentidos absorvidos por tempos imemoriais” e com uma “força intelectual superior à de qualquer outra arte”. É possível dialogar com a filosofia da arte deweyana e pensar sobre a potencialidade da narração oral de histórias enquanto uma arte que toma como referência diferentes experiências e as expressa por meio da linguagem do narrador, que envolve o gesto, o olhar e a presença corporal, e possibilita criar novas experiências.

Como bem disse Greene (1995, p. 20), a partir de princípios deweyanos, a habilidade de lembrar coisas passadas permite uma reflexão sobre nossas histórias de vida e a retomada de lugares onde já estivemos, e é essa lembrança que torna possível “captar e compreender aquilo que nos acontece hoje ao nosso redor”. Além disso, “falar sobre o passado com histórias sobre nós, para nós mesmos e para outros tem um importante papel em nossa vida, pois participa na construção de nosso autoconceito” (MACEDO; SPERB, 2007, p. 236).

Mas um dos aspectos que destaco foi o contato das crianças com o texto literário, a partir do que elas puderam tê-lo como mais uma referência importante para as suas produções orais, reelaborando-o e criando as suas próprias histórias, contadas a partir de suas experiências. Isso indica o “caráter dialógico” do discurso narrativo das crianças, de modo que, “é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura infantil ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência”, ao mesmo tempo em que se constituem como “sujeitos culturais” (GIRARDELLO, 2007, p. 54-55).

A partir das obras literárias *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* e *Colcha de retalhos*, as crianças produziram outras histórias relacionadas às suas vivências pessoais. O texto literário, pelos seus diferentes personagens e enredos, proporcionou às crianças rememorem suas vivências e nos contarem isso como histórias de vida.

Trata-se de uma relação dialógica e de sentidos com as palavras do *outro*, ou seja, o contato das crianças com o texto literário. Apoio-me, ainda, nas considerações de

que “nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância”. Sobretudo, porque as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 294-295). Este foi o exercício que as crianças fizeram – assimilar, reelaborar e reacentuar as palavras do texto literário para criarem as suas histórias.

Há outros exemplos de narrativas orais que também poderiam ser citadas. É o caso em que as crianças se utilizaram de elementos narrativos muito parecidos com os dos contos tradicionais da literatura infantil – *uma vez, um dia*. As crianças os utilizaram para indicar ao ouvinte uma temporalidade, isto é, para dizer quando a história aconteceu. É um indicativo de que elas se apropriaram de outros textos para constituir suas narrativas, textos que elas podem ter conhecido pela oralidade ou pela escrita. Ao se apropriarem de recursos narrativos de outros textos, as crianças estabelecem sua autonomia de narração, tanto no nível léxico quanto no nível do discurso (PERRONI, 2002). E as crianças, ao narrarem suas histórias, fizeram-no de uma maneira muito espontânea, o que mostra que a linguagem literária já está incorporada em seu discurso e que elas a entendem como uma linguagem para contar histórias.

As histórias das crianças, que tiveram o texto literário como potencializador de suas produções, são representações, também, da estreita relação que há entre narrativa, experiência e imaginação. Além disso, confirmam a possibilidade de que as crianças, enquanto produziram suas narrativas orais, puderam incluir em suas experiências aquelas que foram vividas na imaginação, como, por exemplo, as histórias da literatura infantil.

Sobre a imaginação infantil, Girardello (2011b) aponta a arte e a narrativa como fatores favoráveis para o desenvolvimento da imaginação na infância. Ao examinar aspectos da vida imaginativa infantil, a partir de diferentes autores⁶, Girardello (2011b, p. 82) enfatiza que a narrativa desempenha um papel importante na imaginação da criança, e assinala que as crianças “têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva”. Para a autora, isso envolve tanto os contos literários como os causos contados em rodas de conversas.

6. Alguns autores que discutem a relação entre imaginação infantil e narrativa que podem ser citados: Jacqueline Held (1980) “O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica”, e Georges Jean (1990) “Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad”.

A partir disso, compreendo que a literatura infantil pode contribuir de maneira muito significativa para o desenvolvimento da imaginação infantil pelas possibilidades de experiências que proporciona à criança (apenas como exemplo: experiência estética, de criação, imaginativa e de cultura).

Por outro lado, é importante reconhecer que, “mesmo na linguagem cotidiana dita comum, o sujeito narrativo que fala da sua história submete-se, sabendo ou não, aos mesmos mecanismos que regem as sutis narrações literárias contemporâneas – e dos quais tiram ao mesmo tempo sua vitalidade e sua fragilidade” (GAGNEBIN, 2011, p. 84). Ao mesmo tempo, a literatura confirma a experiência humana e tem seus principais conteúdos presentes na vida (CANDIDO, 2002, p. 81-82).

A relação desses elementos, analisados com os apontamentos de Kearney (2012, p. 417) sobre a narrativa, permitiria ainda falar do poder das histórias: “as histórias nos *alteram*, ao nos transportar para outros tempos e lugares, onde podemos experimentar as coisas *de outro modo*”. Igualmente, é possível relacionar ao que Kearney chamou de “o poder catártico das histórias”, associado à ideia de “liberação” (*catharsis*). Ou seja, pelas histórias, poder colocar-se no lugar do outro. Um jogo de “diferença e identidade – experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio – que provoca uma reversão de nossa atitude natural diante das coisas e nos abre novas maneiras de ver e ser” (KEARNEY, 2012, p. 419). Assim, contar histórias nos torna sujeitos à narrativa como também sujeitos *da* narrativa (KEARNEY, 2012, p. 428).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Alguns resultados da pesquisa apontam que a narrativa não apenas expressa experiências, mas também as cria, e ouvir e narrar histórias se tornou para as crianças, também, um processo de criação. Nesse contexto, um aspecto importante das produções narrativas orais das crianças foi a possibilidade de ter o texto literário como referência para a criação de narrativas pessoais.

As narrativas que se produziram entre experiências vividas e imaginárias evidenciam a proposta pensada para as oficinas: estimular a produção de narrativas orais a partir das experiências vividas pelas crianças. Por outro lado, confirmam a possibilidade de que as crianças, enquanto produziam suas narrativas orais, puderam incluir em suas experiências aquelas que fazem parte do seu repertório cultural, como, por exemplo, as histórias da literatura infantil.

A criança, ao “inventar uma história”, toma parte dos elementos de suas “experiências reais vividas”, mas é a combinação desses elementos que constitui sua história em algo novo (JOBIM E SOUZA, 2006, p. 148).

Ficou evidente uma estreita relação entre narrativa e experiência, o que reforça o entendimento de que o sujeito se constitui *na* e *pela* palavra. É *na* e *pela* palavra, também, que o sujeito pode dar sentido às suas experiências de vida e expressá-las. Eis o que as crianças fizeram, narrativamente.

Por fim, enfático, a pesquisa aponta elementos que ajudam a defender a importância de se proporcionar mais tempo na escola para experiências artísticas que incluam a literatura infantil e a narração oral de histórias e que possibilitem às crianças contarem e compartilharem suas histórias junto aos professores, não só pela potencialidade de aprendizagens que isso possibilita, mas, também, por representar práticas educativas associadas a uma pedagogia mais poética e estética.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades. Editora 34: 2002.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas*. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gto7/gto78iint.rtf>>. Acesso em: 26 mar. 2015.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOX, M. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda Aquino. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.
- GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

- GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- GIRARDELLO, Gilka. *Cultura nos anos iniciais do ensino fundamental: produção narrativa infantil e imaginário midiático*. Urban Education PhD Program/City University of New York e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2011a. 75 p. (Relatório Estágio Pós-Doutoral).
- GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas/SP, v. 22, n.2, p. 75-92, maio/ago. 2011b.
- GREENE, M. *Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- JEAN, G. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. Traducción de Juan José Utrilla. México, DF.: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.
- KEARNEY, R. Narrativa. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre/RS, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago., 2012.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.
- LOW, J.; DURKIN, K. Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and retrospection: associations with children's long-term recall. *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), p. 27-36, 2001.
- MACEDO, L.; SPERB, T. M. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, Natal/RN, v. 12, n. 3, p. 233-241, dez. 2007.
- PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: MACEDO, N.; PEREIRA, R. R. *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PETERSON, C.; MCCABE, A. A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30(6), p. 937-948, 2003.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, C. C.; RIBEIRO, N. *A colcha de retalhos*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- SOUZA, R. J. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SOBRE A AUTORA

Karin Cozer de Campos é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina) e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina). É professora adjunta/pesquisadora da Universidade Estadual do

Oeste do Paraná. Tem experiência na área da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professores, com pesquisa nos seguintes temas: narração oral de histórias, infância, cultura, literatura infantil e formação de professores. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Criança e Infância (UNIOESTE) e do Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte (UFSC).
E-mail: karincozer@gmail.com.

Recebido em 25 de setembro de 2017 e aprovado em 08 de abril de 2019.

Recontextualização a serviço do desenvolvimento da escrita: análise de duas produções de texto do ensino médio

Recontextualization at the service of the writing development: analysis of two text productions of high school

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p125-145>

TAILANE FLORES ANTUNES¹

EDILAINÉ BUIN²

RESUMO: Partindo do princípio de linguagem como interação e de texto como lugar em que ela se manifesta, pretende-se mostrar como a atividade de *recontextualização*, na produção textual, proporcionou aos estudantes refratarem *acontecimentos discursivos*. Trata-se de parte dos resultados de uma pesquisa-ação, no campo aplicado dos estudos linguísticos, cujos dados foram gerados em uma escola pública estadual, no município de Dourados/MS, em dois primeiros anos do Ensino Médio. As aulas de Língua Portuguesa, que propiciaram a constituição do *corpus* composto por um total de 70 textos, envolveram leituras reflexivas e análise linguística de três versões do gênero conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, culminando no trabalho de escrita/reescrita, pelos estudantes, da quarta versão do conto. Dois dos dados, qualitativamente selecionados, apontam que a materialidade dos contos recontextualizados pelos estudantes refrata experiências tanto empíricas quanto simbólicas e marca ideologias, crenças e valores. A atividade de recontextualização parece contribuir significativamente para o desenvolvimento da escrita, na medida em que propicia a concretização desta como *acontecimento discursivo*.

PALAVRAS-CHAVE: Recontextualização; acontecimento discursivo; aquisição da escrita.

1. Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, Ponta Porã, MS, Brasil.

2. Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Dourados, MS, Brasil.

ABSTRACT: Departing from both language's principle as interaction and text as a place in which it manifests itself, the current paper aims to show how recontextualization, in textual production, provided students to refract discursive events. This is part of the results of an action research, in the Linguistic Studies' applied field, whose data came from the first two years of high school of a state public school located at the city of Dourados/MS. The Portuguese language classes, which propitiated the formation of a corpus composed of 70 texts' total, involved reflective readings and linguistic analysis of three versions of the fairy tale genre "Little Red Riding Hood", culminating in the students' writing/rewriting work of the fourth version of tale. Two of the qualitatively selected data point out that the materiality of the stories recontextualized by students, refracts both empirical and symbolic experiences and brand ideologies, beliefs and values. The recontextualization activity seems to significantly contribute to the writing's development, as it promotes the accomplishment of this as a discursive event.

KEYWORDS: Recontextualization; discursive event; acquisition of writing.

1. INTRODUÇÃO

No atual cenário de ensino de Língua Portuguesa, em muitos contextos, a abordagem da gramática normativa ainda sobressai à reflexão sobre a língua(gem) e à prática de leitura e de escrita. De modo mais específico, encontramos recentemente tal realidade em uma escola pública de Dourados-MS, a qual conhecemos por meio do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID)³. Os dois primeiros anos do Ensino Médio (EM) eram descritos pela professora de Língua Portuguesa, a qual, na ocasião, era supervisora do Projeto, e pelos outros docentes da escola, como compostos por "estudantes que não gostavam, sabiam escrever" e "não escreviam".

Como parte do Projeto e, sobretudo, diante do desafio de evidenciar que a escrita se relaciona com a vida e, portanto, não há sentido em um estudante se negar a escrever, se essa relação for evidente, elaboramos uma *sequência de ensino* (CORDEIRO, 2015) com foco central na recontextualização. Em outras palavras, no nosso entendimento, os alunos se recusavam a fazer aquilo que se reduzia a "tarefa

3. Uma das autoras do artigo, na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, era coordenadora do programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras da UFGD. A outra participou do programa como bolsista de graduação. Este projeto levou ambas ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa, cujo resultado parcial vem descrito neste artigo.

escolar”. No entanto, se encontrassem um sentido maior na atividade e se houvesse algum envolvimento, a escrita fluiria. Para isso ocorrer, seria preciso trabalhar primeiramente um repertório – planejar uma situação em que tivessem o que e por que escrever. Como mostraremos adiante, encontramos a solução na recontextualização do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*.

O recorte apresentado neste artigo, parte do desenvolvimento de uma pesquisa-ação, de base qualitativo-interpretativista⁴, envolveu, antes da escrita em si, leitura e análise linguística, voltadas para a construção de sentidos; e, posteriormente, a socialização do texto entre os colegas da mesma série. A sequência de ensino foi conduzida por uma das autoras⁵ e acompanhada pela professora em serviço, participante da pesquisa. Cabe ressaltar que essa professora observou toda a sequência das atividades da proposta, esteve presente nas elaborações, intervinha nas explicações, contribuía com os alunos nas atividades de interpretação de texto e de análise linguística.

Os estudantes leram três textos literários: *Chapeuzinho Vermelho* (Charles Perrault), *Chapeuzinho Vermelho* (Irmãos Grimm) e *Fita verde no cabelo* (Guimarães Rosa). Depois de terem lido e interpretado as três versões e do tempo dedicado à discussão sobre os sentidos produzidos de acordo com as escolhas lexicais, sobre as intertextualidades e sobre outros elementos específicos de cada versão, foi solicitado que os alunos produzissem a quarta versão. Ou seja, que recontextualizassem o conto de fadas. Dado o envolvimento deles na atividade de escrita, a professora em serviço, que participou de todas as etapas da proposta, a partir dessa ação, incluiu os contos de fada (e outros textos literários) em suas atividades no Ensino Médio.

Trazemos 2, de 70 textos produzidos nessa situação de ensino, para compartilhar a experiência desses estudantes com a escrita. Partimos do pressuposto de que, quando a escrita é vivenciada como experiência, atrelada à vida, ou seja, como *acontecimento discursivo*, usando um termo de Corrêa (2007), os escreventes (em

4. Primeiramente a sequência de ensino, envolvendo conto de fadas e recontextualização, foi desenvolvida no âmbito do PIBID-Letras, pela bolsista graduanda, pela professora do Ensino Médio, ambas orientadas pela coordenadora de área do Programa. No ano seguinte, a bolsista ingressou no Mestrado e desenvolveu a mesma proposta, de forma mais aprimorada, em conjunto com a orientadora, coautora deste artigo. De certa forma, a experiência anterior serviu como um piloto que possibilitou uma nova forma de condução, em especial, em relação às análises linguísticas propostas e à forma de conduzir as reescritas. A professora do Ensino Médio que disponibilizou sua sala para a pesquisa era supervisora do PIBID e participou tanto do projeto piloto como deste aqui descrito.
5. A condução da sequência de atividades foi realizada pela autora que, na ocasião, era mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Transculturalidade do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), orientada pela Profa. Dra. Edilaine Buin, coautora deste trabalho.

especial aqueles cuja prática de escrita não faz parte das atividades familiares) parecem se debruçar mais naturalmente sobre essa atividade, sem tantas resistências. Nosso objetivo, neste artigo, é evidenciar isso, por meio da análise de dois dados representativos, selecionados qualitativamente, com base em uma quantificação prévia das ocorrências. Como o leitor poderá observar, a atividade linguística de *recontextualização* ocupa lugar central, pois, ao ter que deslocar algo/uma situação/um episódio de um contexto para o outro, o escrevente tem que se posicionar histórica e culturalmente, fazendo-se existir na (e por meio da) escrita. Faz-se necessário acionar experiências reais ou simbólicas para elaborar seu texto.

Os pressupostos sobre *dialogismo* de Bakhtin (1997, 2006) e os modos de conceber a escrita e o ensino de escrita, postulados em Signorini (2001, 2006) e em Corrêa (2004, 2007) dão sustentação para as considerações. A noção de *recontextualização*, usada como base da atividade escolar proposta, foi inspirada em Kourilsky-Belliard (2004) e retomada em Dias (2002), Lira (2010) e Motta-Roth (2010). Sobre o gênero literário *conto de fadas*, tomamos como suporte Aguiar (2001), Bettelheim (2007), Coelho (1998), Góes (1991) e Propp (2006). Assim, a próxima seção ocupa-se em discutir tais pressupostos para, na seção seguinte, apresentarmos nossas análises.

2. EM TORNO DA TEORIA

Acreditamos que o ensino de escrita só acontece de fato quando permeado pela interação, pois concebemos a linguagem como prática social (BAKHTIN, 2006), negociada entre locutor e interlocutor envolvidos na interação, situados em um contexto sócio-histórico e cultural, por meio das práticas sociais. Nessa perspectiva, os sujeitos são vistos como agentes construtores e constituídos sócio-historicamente, e suas escolhas discursivas respondem sempre a outros já-ditos em circulação e apontam para enunciados futuros. Bakhtin (2006, p. 291) formula que todo enunciado (seja escrito ou oral) faz parte de “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Nesse sentido, concebemos o texto como a materialidade de um processo marcado pelas relações sociais dos envolvidos na interação.

Assim, qualquer texto é um ponto de uma cadeia linguística em fluxo. Nas palavras de Signorini (2001, p. 126), “a escrita é [...] uma fase de um processo contínuo de uma cadeia em fluxo: a das produções de linguagem que dão sentido e forma à realidade social”. Se não fizer parte dessa cadeia, temos apenas um amontoado de palavras e expressões. Toda a escrita se constitui heterogeneamente, como postula

Corrêa (2004, 2007): “é o resultado do trânsito entre práticas orais e letradas. Ao mesmo tempo em que a escrita é, portanto, reflexo e gênese das relações interativas, nela são refratadas⁶ situações concretas das relações de interação representadas no texto, que denunciam ‘uma retomada de relações sociais’” (CORRÊA, 2004, p. 129).

Entendendo a escrita como heterogeneamente constituída, não faz mais sentido apenas tratá-la como objeto a ser adequado, seja ao gênero discursivo, seja à norma padrão, comum ao tratamento que é dado ao texto dos aprendizes da escola em foco e das escolas em geral. O texto, incluindo o do aprendiz, é reflexo “[...] de experiência – tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória” (CORRÊA, 2007, p. 204). Essa memória diz respeito ao já vivenciado empiricamente e ao vivenciado simbolicamente: o visto, o já dito e o lido (as vozes) de que o escrevente se apropria e recontextualiza em sua escrita, por meio das estratégias, de escolhas linguísticas e de vozes que refletem, no discurso, o modo como interpreta a realidade e a forma como reconstrói determinado contexto. Desse modo, na situação escolar apresentada, o conto de fadas possibilitou, como veremos, a retomada do já experimentado na construção do novo de cada estudante.

Para cumprir o objetivo de que os estudantes (que não escreviam, segundo a professora e as coordenadoras da escola) produzissem um texto, precisávamos tirar de foco a materialidade do texto para priorizarmos a sua discursividade: dar voz aos estudantes e, sobretudo, ouvi-los. Para isso, partimos da atividade de *recontextualização*: atribuição de novos significados a algo já existente. Segundo estudos da psicologia, o ato de recontextualizar envolve um conjunto de situações de escrita e circunstâncias “relativo ao momento de leitura e respectiva interpretação dada pelos diferentes leitores” (LIRA, 2010, p. 132), por isso, sua base é a consideração das *realidades subjetivas* que se articulam, ao mudar o olhar para/em determinado contexto (KOURILSKY-BELLIARD, 2004).

A atividade de recontextualizar implica o deslocamento de um texto para um contexto sócio-histórico e cultural, diferente do anterior, o que nos permite defender que “[...] os discursos são ressignificados a partir dos lugares de fala ou de escrita que vão influenciar fortemente seu momento de produção” (LIRA, 2010, p. 51). Confirma, assim, Dias (2004, p. 3):

6. Nossa concepção de refratar decorre de Bakhtin (2006). Ele considera o refletir e o refratar como processo pelo qual o signo ideológico passa. Refratar é quando o signo que possui um significado passa a ter outros exteriores, a refratar outras realidades.

Também podemos dizer que o processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de textos e de seus contextos, originais ou não, para outros contextos no qual esses discursos passam a constituir uma nova ordem e um novo sentido. Nesse processo de recontextualização, portanto, a partir do novo contexto em que o discurso se insere, passa também a adquirir um novo significado, mesmo que ele esteja fortemente relacionado a outros tempos e espaços.

Embora um texto seja único em si, quando deslocado para outro contexto, ou apropriado por alguém, é incorporado à visão subjetiva de cada um, sob influência do contexto em que esse está inserido no momento.

Entendemos, contudo, que o escrevente está permeado por história, vozes e valores. Nesse sentido, vale mencionar o trabalho de Motta-Roth (2010), que, em um estudo no campo aplicado da Linguística, sobre a popularização da ciência a partir dos gêneros e da recontextualização, demonstra que o dialogismo e a intertextualidade são intrínsecos a esse fenômeno, bem como ao funcionamento do discurso. Assim, recontextualizar funciona como um descolamento não apenas de texto, mas – e principalmente – de vozes, de ideologias e de percepções de mundo.

Essas relações dialógicas se constituem por experiências, tanto empíricas (vivenciadas e vistas na prática do dia a dia) quanto simbólicas (conhecidas por meio dos livros e das mídias) e se manifestam nas relações interativas, podendo se concretizar na escrita. Isso, por sua vez, marca o caráter heterogêneo, de muitas vozes, e configura a escrita como um *acontecimento discursivo* (Corrêa, 2007) de vivências de cada escrevente, em diferentes contextos.

2.1. EXPERIÊNCIAS SIMBÓLICAS

Pensando tanto na *recontextualização* quanto na escrita como *acontecimento discursivo*, apostamos no trabalho com o gênero literário conto de fadas, como experiência simbólica, pelo fato de ser milenário, recontextualizado inúmeras vezes, carregado pelas ideologias, pelos costumes e pelas crenças de cada época histórico-cultural, além de seu poder humanizador, inerente aos textos literários. Além disso, faz parte do conjunto de textos para os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dão visibilidade. O documento propõe que a disciplina Língua Portuguesa seja:

[...] um trabalho de produção de conhecimento, organizado por ações de leitura, escrita, escuta e socialização de saberes (informação), a ser orientado e avaliado contínua e permanentemente pelo(s) professor(es). Sob uma orientação interdisciplinar, podem-se eleger estudos sobre as narrativas do domínio literário; as narrativas dos grandes feitos históricos (locais, regionais, nacionais); as narrativas do universo oral (da cultura popular); as narrativas do mundo midiático (imprensa, TV e rádio); as narrativas do universo mítico; as narrativas do mundo bíblico (BRASIL, 2006, p. 27-28, grifos nossos).

O gênero conto de fadas não está marcado explicitamente nos nossos parâmetros, mas ele pode ser considerado, segundo Coelho (1998), como narrativa popular do universo oral que integra a categoria das *narrativas do domínio literário*. E, por outro lado, de acordo com Todorov (1970), pode ser classificado também como sendo do mundo maravilhoso, das narrativas maravilhosas:

No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens nem no leitor implícito. Não é uma atitude para os acontecimentos contados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos. Os contos de fadas e a ficção científica são algumas das variedades do maravilhoso. (TODOROV, 1970, p. 160)

O conto de fadas surgiu a partir das narrativas orais na Antiguidade, e só no século XVII, na França, é que foi transcrito por Charles Perrault e tornou-se público. Na época, os textos eram direcionados aos adultos:

Na idade Média, sua função era de expressar, de forma simbólica, os conflitos dos camponeses [...] com os senhores feudais [...] Mas, à medida que a sociedade ia se transformando e surgia uma nova classe social [...] os contos de fadas começaram a ser recontados para as crianças das novas famílias. (AGUIAR, 2001, p. 79-80)

Só dois séculos depois, preocupados em recuperar o tronco linguístico europeu, e com início dos estudos de Gramática Comparativa, é que os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm recolheram os acervos da memória cultural, entre eles os contos de fadas. E na imensidão de repertório para o estudo das línguas, os irmãos se encantaram, “redescobrem o mundo maravilhoso da fantasia e dos mitos que desde sempre seduziu

a imaginação humana” (COELHO, 1998, p. 73) e resolveram recontextualizar o conto de fadas para o contexto em que se situavam, publicando-os.

Por isso, por ser munido por histórias, contextos e recontextos que fazem parte de uma rede maior, de relações tecidas por fios ideológicos; por visões de mundo; por justificativas históricas; por estratégias; e por *acontecimentos*, é que a escolha pelo gênero conto de fadas se justifica. Não se trata de um objeto ingênuo e superficial, como é visto pelo senso comum. Mas de um texto envolto por fios que tecem a “[...] materialidade dos acontecimentos, que é a do sentido, guardada não só no que está posto no texto, mas também nos ‘implícitos’ de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX, 1999, p. 5 apud CORRÊA, 2007, p. 206).

Apesar da forma e da estrutura simples (que, por estratégia, facilita o acompanhamento do enredo por todos), tais textos apresentam uma temática humana que promove o acesso à realidade e “[...] facilita a ordenação das experiências existenciais do sujeito” (AGUIAR, 2001, p. 77). De acordo com Coelho (1998, p. 13), a base de um conto é a problemática existencial, e a “*efabulação básica do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto realização existencial*”.

Segundo Góes (1991), o cenário dessas narrativas configura-se, geralmente, como florestas encantadas ou um castelo maravilhoso. Já entre os personagens, geralmente há animais encantados, que são transformados em gente ou sofrem ação contrária. Há, especialmente, crianças ou jovens em idade de casar que assim se caracterizam:

Ou são excessivamente boas ou medrosas, belas ou tragicamente feias, ou perversas ou covardes, ou valentes e nobres; ou são anõezinhos, ou gigantes, bruxas ou princesas, reis disfarçados de mendigos ou mendigos convertidos em reis e cavaleiros. (GÓES, 1991, p. 116)

Outro fato que observamos nos contos, em geral, é a presença marcante dos verbos no pretérito imperfeito, de uma história passada que sobrevive ainda hoje, no tempo presente. Propp (2006), um formalista russo, também analisou os contos em relação a sua composição e construção, a partir dos tipos de personagens e suas funções. Segundo o autor (1983, p. 16-17), as funções são 31, que, em suma, vão desde o afastamento da família por um dos membros, até a função em que o agressor é punido e o herói se torna feliz para sempre.

Propp (2006) cita e explica as funções uma a uma, além de estabelecer sete tipos de personagens mais comuns nos contos: o herói, a princesa, o antagonista, o doador, o auxiliar, o mandante e o falso herói. Conforme constatado, talvez não apareçam todos no mesmo conto, mas sempre irá existir um – ou mais – desses personagens citados. Assim, foi pela junção do discurso e da sua estrutura singular que o gênero conto de fadas foi por nós escolhido para ser trabalhado em sala de aula.

Portanto, partindo da proposição de que “o dinamismo que marca a relação do sujeito com a linguagem” (CORRÊA, 2004, p. 209) é caracterizado e constituído na interação com outros já ditos, com diferentes contextos e experiências, pretendemos mostrar evidências, no texto dos estudantes em foco, de como o conto de fadas, aliado à leitura de mundo e à possibilidade de “escrever” essa mesma leitura, pode auxiliar para que esse dinamismo se faça presente na escola e colabore para o desenvolvimento da escrita. Partimos do pressuposto de que o conto de fadas, por ser imbuído de sentido e motivado pelas relações sociais (BETTELHEIM, 2007; COELHO, 1998), pode funcionar como gênero *catalizador* (SIGNORINI, 2006) do desenvolvimento da escrita na escola. Ao recontextualizá-lo, o aprendiz traz à baila seu ponto de vista sobre o mundo, sobre sua história. Desse modo, a escrita, longe de ser material para adequação – limitado ao conjunto de tarefas escolares –, amplia-se como reveladora de *acontecimentos discursivos* (CORRÊA, 2007).

3. O QUE OS DADOS REVELAM

A atividade decorrente do trabalho com a leitura – a análise linguística e a (re) escrita que aconteceram em dois primeiros anos do Ensino Médio – partiu do comando para que os estudantes, depois de terem lido três versões do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, produzissem a quarta versão. A pesquisa, da qual este artigo expõe uma pequena parte, contou com um total de 70 textos, que passaram, primeiramente, por uma análise quantitativa, em que foram agrupados em 4 categorias, por sua predominância: categoria 01: casos em que o escrevente conta outra história e só cumpre a tarefa; categoria 02: casos em que brinca, ironiza o texto; categoria 03: casos em que moraliza ou torna o enredo mais ingênuo; e categoria 04: casos em que o texto se configura mais verossímil, e os elementos linguísticos da narrativa, mais bem articulados. O esquema a seguir ilustra isso:

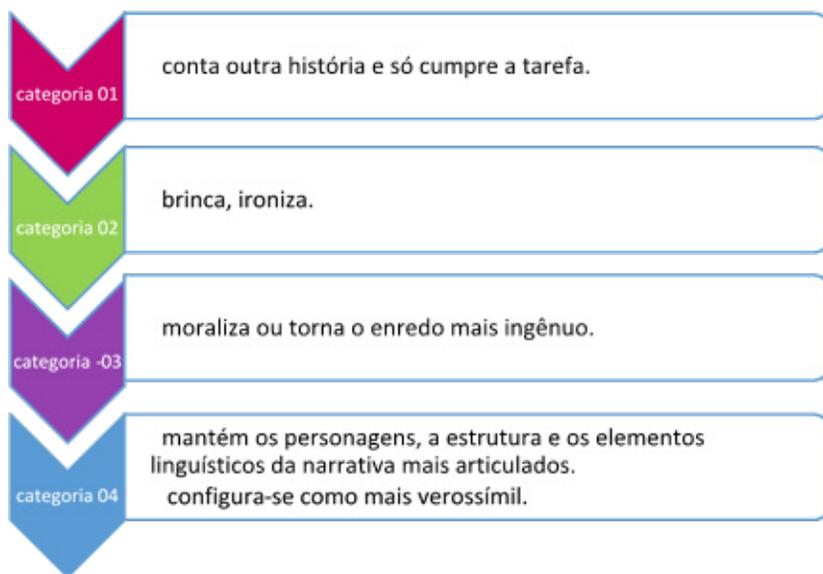


Figura 01: Esquema de categorização – Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico a seguir consegue demonstrar e sintetizar, quantitativamente, em que proporção e como os estudantes recontextualizaram seus próprios contos:

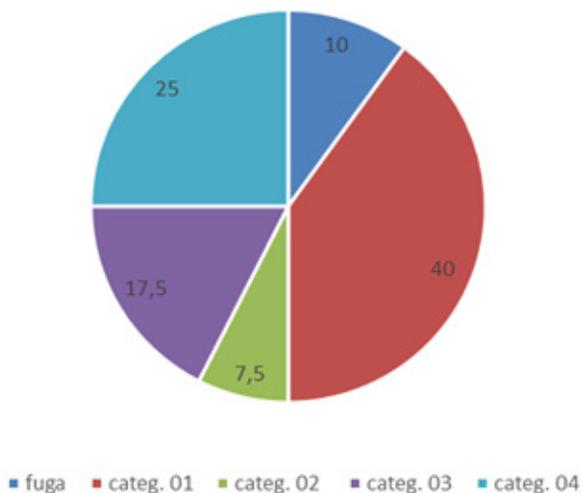


Gráfico 01: Categorizações em porcentagem – Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico demonstra, em relação às categorias de análise, que 10%⁷ (categoria 01) dos escreventes fogem totalmente da proposta de produção escrita, como se não houvesse acontecido o ciclo de leitura, a construção de sentidos e a análise linguística em sala de aula; a maioria, 40% (fuga), utiliza a tarefa de recontextualizar apenas como um pretexto para contar uma outra história, tendo como predominância a temática da sexualidade e da violência; 25% (categoria 04) das produções representam a predominância dos personagens antigos, reconstruídos e articulados, em um texto mais verossímil; 17,5% (categoria 03) dizem respeito às produções caracterizadas como mais ingênuas e moralizantes, bem próximas às versões lidas; e 7,5% (categoria 02) dos textos se configuram na tentativa de tirar a seriedade do conto lido, satirizando-o. Cada categoria se configurou a partir de aspectos gerais recorrentes em cada grupo e elas foram inspiradas, em um viés transdisciplinar, em Kourilsky-Belliard (2004), que tematiza a *recontextualização*, ao falar das necessidades terapêuticas de pacientes mudarem o ponto de vista conceitual ou perceptual.

Depois de tabeladas as categorias, os dados representativos foram analisados a partir da metodologia de base qualitativo-interpretativista, o que nos permitiu estudar nosso objeto, buscando “dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994 apud APARÍCIO, 2014, p. 91). Nosso olhar, vale reforçar, atentou-se ao modo como os estudantes recontextualizaram os contos lidos em sala de aula e como os elementos linguísticos das versões lidas anteriormente e trabalhados em sala de aula se manifestaram nos textos deles.

Ponderamos que não há limite preciso entre uma categoria e outra: cada uma agrupa textos cujas características comuns são evidentes. Dois do conjunto de dados compõem este artigo: um representante da categoria 02 e outro da categoria 04. Escolhemos para este artigo dois contos pertencentes às duas categorias que reúnem aqueles que cumpriram a orientação da proposta, mais próximos do que era esperado pelas professoras pesquisadoras, ou seja, que de fato eram recontextualizações evidentes (e não o desenvolvimento de outra história, categoria 1; ou uma moralização e simplificação do enredo, categoria 3). A seguir, em 3.1 e 3.2, cada um dos dados.

7. Essa porcentagem contabilizada é representativa de alguns alunos, que fogem totalmente do gênero e da proposta de escrita. Nós não a consideramos como uma categoria, pois não se configura como uma *recontextualização*. Há um caso, por exemplo, em que, só para sair da sala de aula e entregar a atividade, o aluno escreve uma notícia inspirada em um fato do cotidiano, sem qualquer relação com a atividade proposta.

3.1. A SÁTIRA E O HUMOR

data 30.06.16

S T Q ● S S D

Felício Igor 1.º B - Português I

Chapeuzinho do Brown Vermelho

Era uma vez uma menina que nasceu em uma família de trapalhões e ficou uma biquera (boca de fumo). Certa vez um proreitor chegou e pediu que ele fosse para a "boa" para sua vizinha, Chapeuzinho, conhecida como "Chapeuzinho do Brown Vermelho", tinha sua boca de fumo no meio da mata conhecida como "parte do brown", onde os melindres (proreitores) iam fumar porque ficava distante dos autoridades. Chapeuzinho, acabou um rido deu um "bapad" (impulso) sua Shineray e saiu correndo correndo para fazer a entrega na casa da "Vovozinha do profico"; Mas a sorte da pequeniney acabou não estar com ela neste certo dia da entrega da entrega, no meio da picada pelo mata os policiais da DOP estavam fazendo um rido para ela pois estava sendo investigada há tempos. Quando question a polícia temer da fuga sua Shineray pelo meio da mata, então os policiais começaram a persegui-la, mas no meio da fuga acabou da gasolina da sua Shineray então ela saiu correndo pelo mata, mas os cães do pegaram e prenderam os 500G da boca bandida e os policiais deram uma supra nela até confessar para quem era a droga.

Jandaia

Não aguentando mais a pressão, Chapeuzinho
 deu tudo quando estava dizendo que era
 para a vovozinha a droga e que fez a
 pedido de um maquiagem e cabelo que a
 Lauris descartou que a vovozinha foi trágica
 era sua mãe favorita, e o marido que
 fez a epidemia era seu sobrinho. Por
 suas paragens vovozinha foi no mercado
 foram presentes em outras coisas, e assim passo
 com língua e infelizes anos na cadeia.

Figura 05: segunda versão do estudante João, 1º ano B do EM – Fonte: Dados da pesquisa

Este recontexto de *Chapeuzinho Vermelho*, produzido pelo estudante João⁸, do primeiro ano do Ensino Médio, traz muitas marcas do enredo “original”⁹, mas também tece muito do contexto atual em que estamos imersos, ou seja, refrata seu cotidiano e suas ideologias vivenciadas, seja empírica ou simbolicamente.

O escrevente coloca as personagens do conto no contexto do tráfico de drogas. O movimento que, outrora, era de levar a cesta de doces até a casa da vovozinha, desta vez, na *recontextualização*, é substituído por outro: levar *500g da boa*. Apesar de o conteúdo da história se assemelhar a uma notícia jornalística, João utiliza-se da estrutura típica do conto de fadas, em que o título é o nome da personagem da história lida e o *era uma vez*, o *bosque*, a *mata* e a *vovozinha* mantêm-se e se relacionam na direção de brincar com a questão do tráfico de drogas.

Nessa produção, a questão central, que também entra em cena em 40% do total delas, o problema das drogas confirma a escrita como um *acontecimento discursivo* (CORRÊA, 2007), de experiências simbólicas (adquiridas pelos jornais televisivos) e vivências. Percebemos, na leitura do texto, que nos conduz a construir sentidos, muito do que este estudante possa ter vivido ou ouvido. A escolha da *Shineray*, por

8. Para preservar a identidade dos estudantes, escolhemos um nome fictício para cada um.

9. O original vem entre aspas porque há muitas versões e adaptações do conto, há anos. Desse modo, torna-se difícil saber qual é a obra original.

exemplo, justifica-se pelo fato de ser uma moto consideravelmente barata e que não precisa de habilitação para ser conduzida, bastante cobiçada entre os jovens e bastante lembrada, até nas músicas escutadas por eles. E a narrativa, apesar de, a princípio, parecer inocente ou causar estranheza, faz-se coerente, porque a lógica dos acontecimentos consegue dar indícios do que o escrevente quis contar ao leitor.

Constatamos que os ditos no texto revelam intenção e ação sobre o outro (BAKHTIN, 1997). Quando, por exemplo, João utilizou gírias, tais como *brow*, *biqueira*, *da boa*, *noiados*, *tranco*, *picada*, *cercos*, *verdinha* e *dedou*, foi solicitado, na correção, que trocasse as palavras ou informasse ao leitor o significado dessas expressões. Então, ele optou por explicar, nos parênteses, o significado de cada uma para a professora, mantendo as gírias e o tom bem-humorado, já que seu público-alvo era formado por seus próprios colegas, os quais, certamente, entenderiam a realidade narrativa.

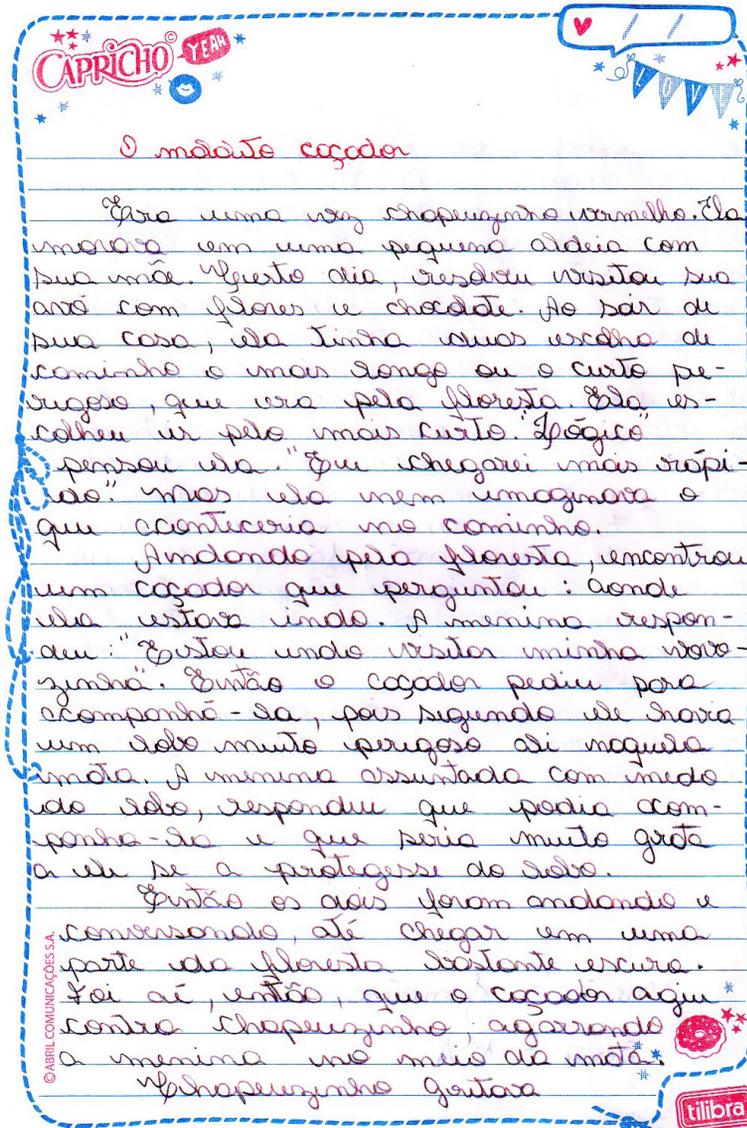
João interpreta satiricamente a realidade dos traficantes, como uma espécie de “aventura” pela qual passam, mas, ao final, são apreendidos, o que também indica uma mudança e/ou reformulação do posicionamento (KOURILSKY-BELLIARD, 2004) do escrevente. Tendo em vista que suas atitudes não eram “boas” e, nas “boas histórias”, no final, o bem sempre vence o mal, João faz uma analogia com o “foram felizes para sempre”, colocando os personagens na cadeia, como forma de castigo para o que fizeram, e relatando que viveram *infelizes anos* lá.

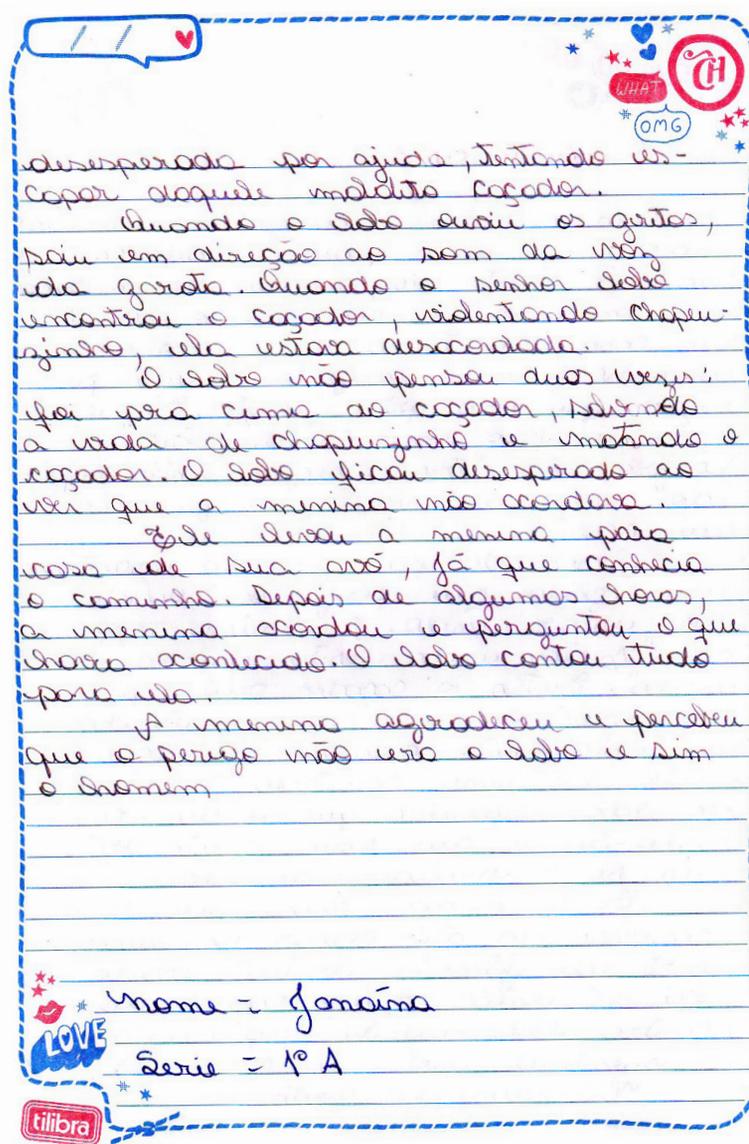
A *recontextualização* (KOURILSKY-BELLIARD, 2004) também permite pensar sobre algum assunto ou “problema”, colocado em outro contexto, e descobrir nele um lado positivo, ou outra forma de resolvê-lo. Neste caso, o estudante parte de um evento comum na mídia, o tráfico de drogas, e traz a personagem principal do contexto anterior, Chapeuzinho Vermelho, como a chefe, uma menina inconsequente que “só está fazendo seu trabalho”. O escrevente coloca todos aqueles personagens que estão comercializando drogas como parentes do policial, ou seja, alega que até o policial tem familiares envolvidos com tráfico, compradores/usuários de entorpecentes. E, para minimizar a problemática, João coloca-os *em outra cidade* como foragidos, para que o policial não tenha que prender os seus.

Desse modo, o estudante (re)elabora, na *recontextualização*, a problemática com o tráfico de drogas para livrar o personagem da situação constrangedora de ter que prender seu(s) próprio(s) familiar(es). Coloca a *vovozinha do tráfico* e o seu neto em um contexto de corrupção e sátira e com elementos do conto de fadas recontextualizados para atingir seu objetivo a partir, também, de suas subjetividades e vivências.

Exposto e analisado o primeiro dado, a seguir apresentamos o segundo, da estudante Ana, do mesmo primeiro ano do EM.

3.2. A ALTERNÂNCIA DE PAPÉIS





Versão da estudante Ana, 1º ano A do EM – Fonte: Dados da pesquisa

Esta produção textual, da estudante Ana, carrega bastantes indícios da atividade de recontextualização da versão de Perrault do conto de fadas de Chapeuzinho Vermelho: a retomada do *era uma vez*, da aldeia em que a menina morava com sua

mãe; o episódio da visita à avó (mas que, dessa vez, era para levar *flores e chocolate*); o caminho pela floresta; e o próprio *lobo*.

É possível verificar, por meio dos aspectos linguísticos, como os sentidos se constroem: a escrevente, logo no início do texto, traz um narrador onisciente, o qual funciona como a consciência da personagem, que pensa por ela e pela memória do conto lido e prevê o que encontraria no caminho: “*o caminho mais longo ou o curto perigoso*”, mas, ainda assim, relata que a personagem resolve que o caminho mais curto e mais rápido é o que ela deseja fazer.

Nessa nova história, o reflexo daquela lida anteriormente foi refratado de outra forma, conforme o universo da escrevente. O *lenhador* é trocado por um caçador, que aborda a menina em seu caminho para a casa da avó e deseja ajudá-la, assim como na moral do conto de Perrault, em que os “bons moços” se oferecem para acompanhar as moças. Diferentemente da história original, em que o caçador era o salvador, na nova situação, ele é convertido a mau, caracterizado pelo fingimento de boa ação até o ataque impetuoso à menina.

O lobo, por sua vez, nesse novo contexto, é o salvador da história, é quem leva a menina até a casa da sua avó, cujo caminho *ele já conhecia*, uma vez que, na outra história, ele foi acusado de ter atacado a avó e a Chapeuzinho. No final, há também uma moral que transporta todos os sentidos construídos, mas, sobretudo, o da denúncia sobre a confiabilidade no homem, mais especificamente, a confiabilidade em uma autoridade (o caçador), cuja função deveria ser proteger e não fazer o mal, mas que, nesta versão, reflete a construção de uma verdade da/pela escrevente.

O dado possibilita a percepção de como a atividade de leitura literária, que antecedeu a escrita, auxiliou na reflexão e na articulação do lido para recontextualizar uma nova história. A leitura do texto literário, possivelmente, fez refletir sobre a relação ideológica da mulher. Na história antiga, ela era aconselhada a não sair de casa, não se desviar do caminho para não atrair o lobo. Neste novo contexto, a personagem Chapeuzinho decide seu caminho, mesmo correndo riscos, e o lobo não mais a influencia. E se descobre que, nem sempre, são os temidos os mais perigosos, pois há, muitas vezes, “os lobos em pele de cordeiro”.

Em relação aos aspectos linguísticos trabalhados em aula e recontextualizados pela escrevente, visualizamos a sequência de acontecimentos, compatível com a de um conto, que é tecido com progressão e lógica em sua textualidade: inicia com o pretérito imperfeito clichê de “era uma vez”; o enredo se inicia com a personagem principal saindo de casa; o cenário onde tudo acontece é em uma

floresta; há um animal que é personificado e um herói; e a personagem principal vence os obstáculos desde a saída de sua casa.

O uso de aspas, para marcar os diálogos, também é reflexo do que foi abordado/estudado em sala de aula. A escolha do título é reveladora da construção do narrador onisciente. É como se a escrevente, para construí-lo, tivesse sido realmente uma espectadora do acontecimento relatado, dada a aversão revelada e expressa por meio da palavra “maldito”.

A respeito das expressões referenciais escolhidas, podemos destacar que, no início, a personagem principal é referida como Chapeuzinho Vermelho e retomada pelo pronome *ela*. Só depois, quando Chapeuzinho se encontra com o caçador, é que a expressão referencial *menina* passa a caracterizá-la. E, ao caçador, é acrescentado o adjetivo “*maldito*” logo após o momento em que ele tenta violentar a menina. Já o lobo, segundo o caçador, era perigoso, mas passa a ser referido como *senhor lobo*, marcando a familiaridade e o “respeito” que a narradora já tinha por ele, principalmente quando ele aparece para salvar a menina.

A produção analisada é um exemplo do repertório que o trabalho com a leitura literária reflexiva oferece para agir sobre o mundo por meio da linguagem. Na história antiga, contada por Charles Perrault, ela era aconselhada a não sair de casa, não se desviar do trajeto para não atrair o lobo. Nesse novo contexto, a personagem Chapeuzinho decide seu caminho, e não mais o lobo a influencia, mesmo correndo riscos, e descobre-se que nem sempre são os temidos os mais perigosos, mas, muitas vezes, “os lobos em pele de cordeiro”. O final, quando a menina percebe que o *perigo não era o lobo, e sim o homem*, mostra-se filosófico, principalmente, se pensamos no intertexto (que pode ter relação direta ou não) que essa escrita faz com “o homem é o lobo do homem”, de Thomas Hobbes.

A reflexão sobre a questão social da mulher, que vemos implícita nesse conto, só foi possível graças à leitura e à possibilidade de deixar a estudante expor seu ponto de vista, *recontextualizar* sua percepção sobre a questão e, assim, situar-se como sujeito, tomando uma nova posição.

O processo de *recontextualizar*, assim, cumpre-se plenamente, ao resultar em um texto verossímil, de modo que se alterou “o ponto de vista perceptual, conceitual e/ou emocional por meio do qual uma dada situação é percebida, para deslocá-la a outro contexto que se adapta igualmente bem ou ainda melhor aos ‘fatos’ concretos da situação, e que irá alterar todo seu significado” (WATZLAWICK apud

KOURILSKY-BELLIARD, 2004, p. 51), propiciando que a prática escolar de escrita se revelasse, naquele momento, como *acontecimento discursivo* (CORRÊA, 2007).

POR FIM, AS CONSIDERAÇÕES

Tanto o texto *Chapeuzinho do brow*, quanto *O maldito caçador* revelam realidades cotidianamente “comuns” e singulares a cada escrevente, tendo eles vislumbrado, na atividade de recontextualizar, mais do que uma tarefa escolar: aproveitaram-se desse espaço para relatar pontos de vista, ideologias e *acontecimentos*. Isso se torna importante na medida em que o professor também passa a ver a produção textual a partir do conteúdo discursivo, dos ditos (e não ditos) no texto, e percebe o quanto de sentido é possível captar nessa materialidade que, na tradição do ensino de língua materna, é vista apenas estruturalmente, como um conjunto de elementos coesivos, como texto de aprendiz, a ser adequado a certo padrão.

O desenvolvimento da pesquisa-ação possibilitou deslocar os estudantes do lugar daqueles que “não escreviam, nem liam”, para o lugar de estudantes atentos, ativos e interessados. À medida que se envolveram nas aulas de leitura, tiveram interesse em construir a própria narrativa, fato confirmado pelos resultados não previstos pela professora em serviço: a maioria dos estudantes entregou e reelaborou suas atividades. A escrita, nessa experiência, para além de um exercício de adequação, revela-se como atividade social reflexiva, e o conto de fadas, como um gênero catalisador (SIGNORINI, 2006). Em outras palavras, a escrita evidencia-se como um meio pelo qual os estudantes fazem aparecer suas vozes na relação com o mundo, (re)construindo os eventos sociais de acordo com sua visão.

A sequência de atividades de leitura, de interpretação e de análise linguística, mais a atividade de escrita, somada à socialização dos textos, propiciou que os estudantes se deslocassem dos lugares daqueles “que não escrevem”, ou que “não sabem escrever”, para o lugar daqueles que “têm muito a dizer por escrito”. E o mais importante: modificou o agir da professora em serviço, que acompanhou todo o processo e se transformou com os resultados observados. Incluiu o trabalho de leitura de contos e da recontextualização no rol de suas atividades no ensino médio.

Os contos recontextualizados refratam tanto experiências empíricas quanto simbólicas (CORRÊA, 2004) e marcam ideologias, crenças e valores. A atividade de recontextualização contribuiu para o desenvolvimento de uma escrita significativa, eco das vozes dos aprendizes: “conjunção entre o **material linguístico** e

os **aspectos sócio históricos** que ele guarda” (CORRÊA, 2007, p. 206, destaques nossos). Apostamos que estes (e não aqueles) é que devem vir em primeiro plano para o sucesso do trabalho com escrita na escola.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- APARÍCIO, A. S. M. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES, A. V; SILVA, W. R; GÓIS, M. L. S. (Org.). *Viabilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. São Paulo: Pontes, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1929].
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 [1953].
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio*, Brasília: MEC, 2006.
- COELHO, N. *O conto de fadas – símbolos mitos e arquétipos*. São Paulo: Ática, 1998.
- CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do Ensino Médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. *Raído*, Dourados, MS, v. 9, n. 18, jan./jun. 2015.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. SP: Martins Fontes, 2004.
- CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007.
- DIAS, R. E. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.
- DIAS, R. E. A recontextualização do conceito de competências no currículo de formação de professores no Brasil. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.
- GÓES, L. P. *Introdução à Literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991, 189 p.
- KOURILSKY-BELLIARD, F. Recontextualização, uma importante etapa da mudança. In: KOURILSKY-BELLIARD, F. *Do desejo ao prazer de mudar*. SP: Manole, 2004. p. 49-62.
- LIRA, B. C. *Leitura e recontextualização: o discurso multimodal*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- MOTTA-ROTH, D. Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. *Niterói*, n. 28, p. 153-174, 1. sem. 2010.
- PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita outras cenas de fala. In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SIGNORINI, I. (Org.) *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

SOBRE AS AUTORAS

Tailane Flores Antunes é graduada em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2015) e Mestre em Linguística Aplicada pela UFGD (2017). Atualmente atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura em uma Escola Pública Estadual no distrito da cidade de Ponta Porã.

E-mail: tailaneflores@hotmail.com.

Edilaine Buin é graduada em Letras (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisa nos seguintes temas: Aquisição da Escrita, Letramentos e Formação de Professores.

E-mail: edilainebuin@ufgd.edu.br.

Recebido em 03 de julho de 2017 e aprovado em 27 de maio de 2018.

Resenha

Elogio da leitura

Praise of reading

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p149-153>

DANIELA MOLINA¹

MANGUEL, Alberto. *O Leitor como metáfora (o viajante, a torre, e a traça)*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo, SP: Edições SESC, 2017, 148p.

O LIVRO *O LEITOR COMO METÁFORA*, do escritor argentino Alberto Manguel, propõe ao público um exercício de reflexão sobre o ato da leitura. Lançado em 2017 pelas Edições Sesc, a obra, escrita na forma de ensaios, apresenta um panorama da leitura, e também dos próprios leitores, desde a origem da escrita, há aproximadamente 5 mil anos, até a atualidade. Segundo o autor, “para entender o mundo, ou para tentar compreendê-lo, a tradução da experiência em linguagem não basta” (MANGUEL, 2017, p. 13).

Vivendo atualmente no interior do sul da França e dono de uma biblioteca de mais de 30 mil volumes, Alberto Manguel, além de escritor, faz da leitura a sua grande devoção. Em 2017, assumiu a direção da Biblioteca Municipal da Argentina. O amor pelos livros e pela leitura acompanha o autor desde a adolescência. Ainda muito jovem, Manguel teve uma convivência muito próxima com o escritor, também argentino, Jorge Luís Borges, quando este, já praticamente cego, ouvia os livros lidos para ele por Manguel. Essa íntima convivência entre

1. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

eles transformou a figura de Borges, e também toda a obra desse autor, no grande referencial da produção literária de Manguel.

Em seu ensaio, Manguel recorre a três metáforas para classificar as diferentes espécies de leitores: o viajante, a torre e a traça. O primeiro, o leitor viajante, seria aquele que descobre o mundo através da leitura e que embarca na fascinante jornada da compreensão do texto. O segundo, a torre, busca na leitura o isolamento do mundo e o último, representado pela traça, simboliza os leitores vorazes, que leem com uma avidez indiscriminada. Essa tripla dimensão do leitor é abordada no texto de Manguel a partir de dois polos complementares (positivo/negativo) que são inerentes a cada uma delas. Assim, na dimensão da leitura como viagem temos o binômio descoberta do mundo/perdição; na perspectiva da torre, o par que se estabelece é isolamento produtivo/fuga da realidade; e, por fim, a simbologia da traça confronta aquisição de conhecimento/entupimento de informações.

Utilizando uma imagem do século XII, *O homem cósmico*, de Hildegard von Bingen, Alberto Manguel inicia sua obra estabelecendo uma relação entre o ato da criação de um texto, a partir de uma página em branco, com o ato da criação do universo a partir do nada. “Até onde sabemos, somos a única espécie para a qual o mundo parece ser feito de histórias”, afirma o autor (MANGUEL, 2017, p. 13).

Nas sociedades literárias o livro teria adquirido o estatuto de repositório da memória por transcender os limites do tempo e do espaço. Na mesma medida em que o texto escrito pode reproduzir a experiência de se estar no mundo, o próprio mundo foi visto, pelas culturas literárias, como um livro, passível de ser lido e interpretado.

O VIAJANTE

A metáfora do leitor viajante se relaciona à descoberta do mundo por meio do ato da leitura. “O livro é um mundo através do qual podemos viajar porque o mundo é um livro que podemos ler”, diz o autor (MANGUEL, 2017, p. 46).

Nesse sentido, tanto o mundo como o próprio livro se tornam fonte de conhecimento, já que o leitor viajante, em seu itinerário, parte do passado (o começo do livro) e percorre todo o caminho proposto pela história, tornando-se como um companheiro de viagem dos personagens, para chegar a um final desconhecido. O leitor se envolve nessa jornada (da literatura e da própria vida) ao entrar no jogo da suspensão da descrença e experimentar temporariamente uma sensação de irrealidade da vida cotidiana e uma espécie de transcendência em relação às dimensões

de tempo e espaço. Assim como em sua própria vida, o leitor deixa no passado as páginas lidas, entrega-se àquelas que estão em suas mãos no presente e guarda ao futuro desconhecido as que ainda virão. A leitura exige introspecção (a necessidade de viajar só); por isso, o autor alerta para a importância de se viajar de modo a retornar com o que vemos (ou, nesse caso, com o que lemos), de maneira reflexiva e consciente, tomando o cuidado para que essa viagem (leitura) possa nos fazer sentido e nos levar em direção a algo.

Em sentido religioso, o autor traça um paralelo entre o Novo e o Velho Testamento, a partir de uma iluminura do século XV. Nela, vemos o bebê Moisés colocado em um cesto representado por um livro encadernado. A cena de Moisés abandonado às margens do Mar Vermelho, em um livro, representava, segundo Manguel, a forma como a palavra de Deus se espalhou pelo mundo. Desse modo, “o Livro é o veículo que permite que a palavra de Deus viaje pelo mundo, e os leitores que o seguirem tornam-se peregrinos no sentido mais profundo e verdadeiro” (MANGUEL, 2017, p. 20).

A TORRE

Essa imagem aparece associada à ideia do leitor isolado do mundo, que busca os espaços reclusos como uma necessidade para nutrir a vida intelectual. O afastamento do mundo através da busca de um lugar ideal, propício para a reflexão, denota o duplo sentido do termo “torre de marfim”: o lugar do isolamento produtivo e necessário para o ato intelectual, ainda que a melancolia e a preguiça apareçam como obstáculo e, ao mesmo tempo, um espaço de fuga aos deveres do mundo, um “esconderijo” para os que se esquivam de suas responsabilidades sociais.

Essa ambiguidade simbolizada pela torre é traduzida na imagem do personagem Hamlet, como exemplo do jovem intelectual que acredita no poder do conhecimento e da erudição. Admirado por alguns por suas capacidades intelectuais, Hamlet também é visto com certa desconfiança por outros, justamente por ser incapaz de agir no mundo. Intelectuais de esquerda, diante dos movimentos sociais dos séculos XIX e XX, viam o papel do intelectual exatamente como o oposto à figura de Hamlet. Segundo Manguel, o que passa a ser valorizado é o sujeito engajado, ativo e revolucionário, e não só o portador de uma erudição. Hamlet representaria exatamente o intelectual da torre de marfim, cujo excesso de pensamento dificulta a ação. O poder intelectual de Hamlet o paralisa e, na medida em que ele vai se dando

conta disso, através das revelações do espírito de seu pai morto, o personagem percebe que precisa descer de sua torre de marfim e agir.

A TRAÇA

A terceira metáfora proposta por Manguel mostra como esse intelectual, apartado de um convívio e de uma prática social, torna-se uma traça, ao confundir o acúmulo de livros com a aquisição de conhecimento, e ao acreditar que os personagens literários eram de fato figuras do mundo real.

A figura de Dom Quixote é utilizada por Manguel como simbologia para um tipo de leitor que, por se isolar na torre de marfim e se deixar absorver pelo universo literário, acaba confundindo a realidade dos livros com o mundo no qual vive. A “loucura” de Alonso Quijano é sua crença de que os personagens da ficção são reais. Assim, o conhecimento proveniente do isolamento na torre de marfim e da busca incessante e desmedida pelos livros (na imagem do devorador) faz com que o leitor se aliene do mundo e passe ele próprio a ser devorado pelos livros que lê.

A partir do exemplo do personagem de Cervantes, Manguel resgata a figura do “louco dos livros”, uma espécie de leitor alienado que não consegue relacionar a realidade ao conhecimento adquirido. O autor adverte que “a traça de livros, a despeito de todos os livros devorados, permanece estúpida” (MANGUEL, 2017, p. 117).

Esse leitor voraz, que se alimenta desesperadamente das palavras sem refletir sobre seu significado, acaba sendo ele próprio devorado, como Ema Bovary, personagem de Flaubert, que, por meio dos livros, aparta-se da realidade e passa a buscar na ficção a satisfação dos seus desejos pessoais.

Manguel constrói seu texto resgatando autores clássicos e imagens esquecidas ao longo do tempo. Os capítulos são curtos e as abordagens adquirem um caráter mais geral, mas, antes de parecerem superficiais, as referências utilizadas pelo autor nos instigam a querer ler os grandes clássicos. As citações, descomprometidas com as normas acadêmicas, aparecem no texto de Manguel quase como diálogos que escritores e leitores vão estabelecendo a partir da experiência da leitura, e é o próprio autor que reconhece tal espécie de liberdade poética, justificando que isso se deve menos a um descuido e mais a um “entusiasmo de amor”.

A obra de Manguel nos alerta de que é preciso refletir sobre o ofício da leitura e sobre a relação que estabelecemos com os livros, enquanto indivíduos e sociedade. Em tempos inundados de distrações, o autor lembra que a leitura exige lentidão,

dedicação, intensidade e reflexão, valores estes justamente contrários aos propostos pelos meios digitais, pautados pela velocidade, brevidade e superficialidade.

O que Manguel faz em seu texto é uma grande homenagem à leitura. Ora nos aproximando, ora nos distanciando da imagem do leitor enquanto viagem, torre e traça, o autor nos leva à percepção de que o ato da leitura é sempre incompleto e que é essa incompletude que nos impulsiona a seguir de um texto a outro, ligando diferentes tempos e espaços, construindo sentidos e compreendendo o mundo, afinal, como o próprio autor afirma: “somos criaturas leitoras, ingerimos palavras, somos feitos de palavras, sabemos que palavras são nosso meio de estar no mundo, e é através das palavras que identificamos nossa realidade e por meio de palavras somos, nós mesmos, identificados” (MANGUEL, 2017, p. 140).

SOBRE A AUTORA

Daniela Molina é graduada em História (Universidade de São Paulo), tem Mestrado em Linguagem e Educação (Universidade de São Paulo), doutoranda em Educação, Linguagem e Psicologia (Universidade de São Paulo). Tem experiência nas áreas de Educação, Memória e Narrativa com pesquisa nos seguintes temas: Memória, Narrativa, Educação, Hermenêutica, Experiência.

E-mail: daniela.historia@hotmail.com.

Recebido em 10 de janeiro de 2019 e aprovado em 27 de maio de 2019.

ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

Vantagens para os associados

1. Têm acesso gratuito à versão digital da Revista Leitura Teoria e Prática.
2. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
3. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
4. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<<http://alb.org.br>>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

Valores

Pessoa física ou jurídica:

Associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Formas de pagamento

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante por *e-mail*.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABTN) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: <http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

§ Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

§ Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).

§ Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

§ Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.

§ Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

§ Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).

§ Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.

§ Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.

§ Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.

§ Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.

§ Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.

Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Leitura, escrita e educação

ARTIGOS

A memória através dos livros: o livro na biblioteca e a biblioteca na escola

A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes

Formação de leitores na sociedade da informação: o que dizem as pesquisas recentes?

Funções e funcionamentos da leitura em estudos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) de 2011 a 2017

A literatura como recurso pedagógico para o ensino de filosofia e sociologia: relato de uma experiência

Ensino da compreensão leitora na prática pedagógica de professores do ensino fundamental

Produção narrativa oral de crianças e o texto literário

Recontextualização a serviço do desenvolvimento da escrita: análise de duas produções de texto do ensino médio

RESENHA

Elogio da leitura

