



# LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 39 • n.81 • 2021 ISSN 2317-0972

# 81





# LEITURA:

*Teoria & Prática*

## EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Brasil.

## COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavínia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lillian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil) Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, 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 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 Maitres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafra (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: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Alda Regina Tognini Romaguera

1º secretário: Marcus Pereira Novaes

2ª secretária: Rosana Baptistella

1º tesoureiro: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

2º tesoureiro: Luis Gustavo Guimarães

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

## APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



**Revisão:** Felipe Frazão e Leda Maria de Souza Freitas Farah

**Projeto Gráfico:** Negrito Produção Editorial

**Editores:** Nelson Silva

**Capa:** Crispim Campos

# LEITURA: *Teoria & Prática*

---

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL  
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2021V39N81](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2021V39N81)

*Volume 39 • Número 81 • 2021*



## 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](mailto: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.39, n.81, 2021.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n81>

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 - 2021

© 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](mailto:bibfe@unicamp.br)

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

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

# Sumário

---

## EDITORIAL

- O tempo, as palavras e as águas: experiências de leitura em tempos de distanciamento ..... 9  
*Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa • Alda Romaguera*

## ARTIGOS

- Quando a experiência de leitura é tema para a escrita ..... 15  
*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*
- Leitura e compreensão de leitura em língua estrangeira ..... 31  
*Marina Grilli*
- Entre voos e pousos, uma cartografia de/em “Percy Jackson e o Ladrão de Raios” ..... 47  
*Sabrina da Silva Gava • Giovana Scareli*
- Interlocução entre literatura infantil e educação: por uma prática humanizadora e crítico-reflexiva ..... 63  
*Juliana Sales Jacques*
- O leitor de Letras: hábitos, suportes e estratégias ..... 79  
*Celso Leopoldo Pagan • Andressa Aparecida Lopes • Adriana Giarola Figueiredo • Dayse de Souza Lourenço • Wéllem Aparecida de Freitas Semczuk • Eliane Provate Queiróz*

ENSAIO

Por uma ciência da imprevisão..... 101

*Diego Winck Esteves • Máximo Daniel Lamela Adó*

DIVULGAÇÃO

Associe-se à ALB ..... 118

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES ..... 119

# Contents

---

## EDITORIAL

- Time, words and waters: reading experiences in times of distancing ..... 9  
*Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa • Alda Romaguera*

## ARTICLES

- When the reading experience is subject to the written ..... 15  
*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*
- Reading and reading comprehension in a foreign language ..... 31  
*Marina Grilli*
- Between flights and landscapes, a cartograph by/in “Percy Jackson and the  
Lightning Thief” ..... 47  
*Sabrina da Silva Gava • Giovana Scareli*
- Interlocation between children’s literature and education: for an humanizing and  
critical-reflective practice. .... 63  
*Juliana Sales Jacques*
- Language Art undergraduate readers: habits, supports and strategies ..... 79  
*Celso Leopoldo Pagan • Andressa Aparecida Lopes • Adriana Giarola Figueiredo*  
*Dayse de Souza Lourenço • Wéllem Aparecida de Freitas Semczuk • Eliane Provate Queiróz*

ESSAY

Por una ciencia de la imprevisión ..... 101

*Diego Winck Esteves • Máximo Daniel Lamela Adó*

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2020 ..... 117

NEWS

Join ALB..... 118

GUIDANCE FOR AUTHORS ..... 119

# O tempo, as palavras e as águas: experiências de leitura em tempos de distanciamento

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v39n81p9-11>

ALAN VICTOR PIMENTA DE ALMEIDA PALES COSTA<sup>1</sup>

ALDA ROMAGUERA<sup>2</sup>

PREZADAS(OS) LEITORAS(ES),

Com grande satisfação apresentamos o volume 39, número 81, o primeiro da revista *Leitura: Teoria & Prática* no ano de 2021. O número segue com algum atraso de periodicidade, diversos fatores concorrem para esta perda do tempo exato da publicação.

A inexatidão do tempo nos convida a uma reflexão. Vivemos o tempo da palavra, da palavra que busca preencher o espaço de muitos distanciamentos, mas vivemos o tempo das palavras que não têm mais tempo. As palavras rememoram os tempos passados e carregam o presente com as marcas da saudade e da nostalgia. No mesmo compasso, as palavras que dizemos miram um amanhã no qual o encontro e o afeto possam ressoar abraços despreocupados e conversas mais tranquilas. Ao presente sobram poucas palavras, palavras cujo tempo esvaiu-se entre lembranças e planos e deixou-nos apenas o sem-tempo de uma cronometria. Tornou-se sensação comum essa de termos perdido o tempo. Ficamos apenas com o relógio, este sim, não descansa jamais e trabalha sobre nós, sobre nossos compromissos e quase nunca sobre nossos sentimentos. Isso porque o afeto demanda tempo, um tempo

1. Universidade Federal de São Carlos/SP.

2. Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP.

que já não temos e que distribuímos entre as saudades do passado e as esperanças do futuro. E o relógio, este nunca tem tempo para nada além de marcar as horas.

Algumas palavras permanecem fortes. Vivemos hoje a desconfiança da palavra e buscamos algumas que possam nos orientar. Mas o medo e o horror também chegam até nós por meio das palavras. Sofremos com a pandemia desmascarada de algumas palavras: ódio, morte, prevaricação; palavras batem à nossa porta e infeccionam nossos pulmões. Em cada esquina, cada casa é um campo de batalha para palavras de horror e falsa ordem. Mesmo a palavra daquele deus, cujo primeiro ditame teria sido o inominável, hoje empunha palavras como as chamas perpétuas dos tribunais de inquisição. O testamento dos antigos não retirou suas palavras de fome e de peste e ainda vivemos sob a vontade das palavras viróticas, da autopromoção e dos arautos da vida e da morte.

Gerson Scholem (1897–1982), o moderno entre os cabalistas, filosofou a potência fluida das palavras e o palavrarear como ato criador. A gênese do mundo foi descrita pelos antigos como um ato de palavra: faça-se, exista. E o movimento criador movimentou-se como Verbo da existência. Parte deste verbo é guardado por cada ato criador que dirigimos uns aos outros com palavras, reais e imaginárias. Neste sentido, a leitura de palavras sobre as páginas do mundo faz esbarrar letras e sons como o contato humano que tanto aguardamos. Quiçá o tempo de sermos juntos novamente volte a coincidir com aqueles ponteiros de relógio e nos faça encontrar um caminho para palvarearmos mais. Por esse caminho, palavras inspiram leituras a cada um dos textos aqui publicados.

Abrimos este número com o artigo: **Quando a experiência de leitura é tema para a escrita**, no qual Ilsa do Carmo Vieira Goulart apresenta experiências de leitura como um mote sinalizador de ações e relações de interlocução social que provocam sentimentos e emoções no sujeito leitor-escritor. O artigo **Leitura e compreensão de leitura em língua estrangeira**, de Marina Grilli, apresenta modelos teóricos da compreensão de leitura e estabelece correlações entre eles e os desafios encontrados, ao elaborar testes de verificação da leitura em língua estrangeira (LE). Sabrina da Silva Gava e Giovana Scareli, apresentam o movimento-reflexão de duas pesquisadoras-cartógrafas na passagem de um pensamento arborescente para um pensamento rizomático, utilizando-se de voos, pousos e janelas atencionais **Entre voos e pousos, uma cartografia de/em “Percy Jackson e o ladrão de raios”**. Em **Interlocução entre literatura infantil e educação: por uma prática humanizadora e crítico-reflexiva**, Juliana Sales Jacques aponta que a literatura infantil, quando escolarizada

numa perspectiva interacionista da linguagem, potencializa a formação de leitores críticos e reflexivos, cuja leitura da palavra amplia a compreensão e a produção de diferentes sentidos sobre o mundo. **O leitor de Letras: hábitos, suportes e estratégias**, formulado pelo grupo é um artigo escrito a muitas mãos, Celso Leopoldo Pagan, Andressa Aparecida Lopes, Adriana Giarola Figueiredo, Dayse de Souza Lourenço, Wéllem Aparecida de Freitas Semczuk e Eliane Provate Queiróz. As autoras e autor traçam um perfil dos hábitos e estratégias de leitura, tanto no suporte digital, como no impresso, de graduandos em Letras do Ensino a Distância. Por fim, o magistral ensaio: **Por uma ciência da imprevisão**, de Diego Winck Esteves e Máximo Daniel Lamela Adó, narra, não os resultados de uma pesquisa, que almejaria qualquer tipo de conclusão, mas a recorrente prospecção acerca de uma suposta ciência, a qual, por meio de experimentos, especulam por uma constituição possível de imprevisibilidade.

Neste momento, temos o prazer e o privilégio de contar com a belíssima capa de Crispim Campos (crispimcampos.com), gentilmente cedida à *Leitura: Teoria & Prática*, não apenas para deleite visual do leitor, mas como reflexão acerca de questões e encontros na atualidade.

Buscamos palavras que criem outros mundos, que arranhem a superfície e nos apontem outras possibilidades de presente.

### *palavrâguas*

*vivas, moles,  
líquidas, fluidas  
águas vivas dançam \_  
anemonamente ...  
molejam entranhadas  
em minha mente  
no sem som  
de escuridão marinha  
palavrâguas  
gotas azuis  
águas quase vivas  
moles, líquidas, fluidas  
trans-luz-(em)-se \_  
pur'água brotando d'água \_  
entranhadamente*

*águas vivas misturam-se -  
\_ viajantes vidas \_  
navegantes  
por marinhas superfícies*

*palavrâguas  
peles vazias,  
corpos contorno e fios  
lambem-se \_ lambuzam-se de fogo  
molhado, mole, fluido*

*vida palavra ardente \_  
água corrente \_  
palavraguadamente  
(Alda Romaguera)*

Desejamos uma ótima leitura a todas e todos.



# Artigos

---



# Quando a experiência de leitura é tema para a escrita<sup>1</sup>

## When the reading experience is subject to the written

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n81p15-30>

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente estudo assume por objetivo descrever uma prática de produção textual na universidade e compreender de que modo as experiências de leitura se mostram sinalizadas na ação escritora. Para isso, este trabalho realiza uma reflexão teórica, utilizando como corpus investigativo produções de textos de estudantes do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade do sul de Minas Gerais, no período de 2014 a 2015. Os textos selecionados abordam como temática a narrativa de experiências de leitura. Desse modo, o trabalho toma como base teórica os estudos sobre os usos sociais da escrita de Soares e Street, a concepção de linguagem enunciativa-discursiva em Bakhtin, as discussões sobre produção de texto de Geraldi e a concepção de leitura de Barthes. A partir da reflexão proposta foi possível apresentar as experiências de leitura como um mote sinalizador de ações e relações de interlocução social que provocaram sentimentos e emoções no sujeito leitor-escritor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção escrita; experiências de leitura; formação do leitor.

**ABSTRACT:** The present study takes aim to describe a practice of textual production in college and understand how the experiences of reading are flagged in action writer. For that, this job performs a theoretical reflection, using as investigative productions texts corpus of

1. Parte deste estudo foi apresentado no IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, realizado na Universidade Federal de Uberlândia em 2016.
2. Universidade Federal de Lavras, MG.

students of Bachelor of Letters, an university from the south of Minas Gerais, in the period from 2014 to 2015. The texts selected deal with as theme the narrative of experiences of reading. In this way, the work takes as theoretical basis the studies on the social uses of writing and Street, the design may include language-discursive in Bakhtin, discussions about Geraldi text production and reading of Barthes. From reflection proposal was possible to present the experiences of reading as a mote of flag actions and social dialogue relations that provoked feelings and emotions in the reader-writer guy.

KEYWORDS: Written production; reading experiences; formation of reader.

#### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diferentes trabalhos e pesquisas acadêmicas procuram compreender o processo de leitura e de escrita nas diferentes esferas da Educação Básica. Nas últimas décadas, alguns olhares investigativos se direcionaram para os modos de produção escrita no ensino superior e procuraram questionar as relações construídas com a prática escritora no processo de formação inicial de docentes, como os trabalhos de Lea e Street (1998), Castelhó e Mundó (2013), Marinho (2010), Rosa Fischer (2005), Adriana Fischer (2010), Fiad (2011), Simões e Juchum (2014), com a inquietação mais acentuada sobre o letramento acadêmico.

Destarte, o que se observa é que o processo de produção escrita nas diferentes áreas do ensino superior enfrenta desafios ímpares, diante de uma esfera de veiculação de textos em diferentes suportes, em que os sujeitos leitores e escritores convivem e interagem com a multimodalidade textual em contextos impressos e digitais. De acordo com Terra (2013), considerar o letramento como um conjunto de práticas sociais formalmente ligadas ao uso da escrita significa, sem dúvida, entender também que esse fenômeno detém uma história rica e multifacetada, não linear e cheia de contradições, que envolve importantes aspectos ainda a serem identificados para a sua melhor compreensão.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho procura refletir sobre a prática de produção textual, com duplo objetivo: descrever uma atividade de produção textual realizada no ensino superior e compreender de que modo as experiências de leitura se mostram sinalizadas na ação escritora. Para tanto, realiza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir da análise exploratória, utilizando como *corpus* investigativo as produções de textos de estudantes do curso de graduação em Letras,

de uma universidade do sul de Minas Gerais, especificamente na disciplina “Tópicos em Língua Portuguesa”, durante o período letivo de 2014 e 2015.

Visando melhor compreensão da proposta deste estudo, o texto está dividido em três momentos reflexivos: no primeiro, toma-se como base teórica os estudos sobre os usos sociais da escrita, de Soares (2004; 2009) e Street (2007). No segundo, passa-se à concepção enunciativa-discursiva da linguagem com Bakhtin (2003; 2006), aproximando-se das discussões sobre produção de texto de Geraldi (1997) e da concepção leitura de Barthes (2004). No terceiro momento são apresentadas as produções de texto em interlocução com a reflexão teórica proposta.

#### PRÁTICAS DE LETRAMENTO: ENTRE AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Os estudos de Soares (2004, 2009, 2011) ao longo dos últimos vinte e seis anos têm contribuído para a compreensão do conceito de letramento. Sua proposição descreve letramento como o resultado da apreensão das práticas de leitura e escrita, em que a alfabetização e o letramento são compreendidos como processos indissociáveis, mas diferentes em termos de processos cognitivos, visto que ambos possuem certa especificidade.

Nesse sentido, ao pensar nos processos de leitura e escrita, Terra (2013) descreve que a associação imediata entre escolarização e letramento se deve ao fato de que a ideia de escolarização traz consigo a noção tanto de alfabetização, ou seja, aquisição e domínio do sistema de escrita alfabético, quanto a de uso social das atividades de ler e escrever.

Falar em escolarização parece óbvio para o senso comum; quando se fala em alfabetização e letramento, logo se entende que é na escola que se ensina e se aprende a ler e a escrever. Entretanto, para além do senso comum, crescentes evidências têm apontado que letramento e escolarização representam dois fenômenos distintos, cujas relações se ocultam sob considerável imprecisão, complexidade e obscuridade, como nos mostra Soares (2004).

Assim, de acordo com seus estudos, teríamos dois fenômenos distintos, que seriam o letramento escolar e o letramento social, pertencentes a um movimento maior que é a cultura escrita. Quando a criança ingressa numa instituição escolar, ela se depara com uma cultura escolar da escrita diferenciada daquela com a qual se relaciona.

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e tempos, são pertencentes aos mesmos processos

sociais e oferecem elementos discursivos aos sujeitos-leitores, o que explicaria, em parte, por que experiências de leitura e escrita, proporcionadas pelo processo de escolarização, ampliariam a participação mais consciente e interativa em ambos contextos de letramentos.

Ao apontar uma via de orientação para a pesquisa sobre letramento escolar, Rojo (2000; 2001) procura discutir a relação intrínseca entre letramento e escola. Para a autora, a instituição escolar pode ser entendida como uma entidade de letramento, visto que nela ocorrem diferentes práticas de letramento, sejam orais ou escritas; seja por meio de textos impressos ou virtuais, devemos admitir a forma composicional do letramento escolar.

Um olhar prospectivo sobre o letramento impõe como indiscutível, em contextos educacionais, a ideia de que letrar ultrapassa a dimensão do código. Por isso, o grande desafio que se impõe ao letramento escolar, na atualidade, diz respeito à formação de um aluno que esteja preparado para o desafio imposto pelas complexas tecnologias das sociedades contemporâneas que demandam letramentos múltiplos (e multimodais).

As concepções de Brian Street (2007) também consideram que o ato de definir e de nomear é, em si mesmo, um dos aspectos essenciais dos usos do letramento, o que requer uma ação de cautela acerca dos termos escolhidos ao abordar essa temática. Nesse sentido, o autor apresenta descrições sobre o letramento de forma mais concreta, trazendo para a discussão as práticas de letramento desenvolvidos em vários países. Assim, Street (2007) considera que existem modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em contextos sociais diversos; o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma forma única e fechada sobre o letramento.

Outro aspecto que Street (2007) ressalta é que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, a *personhood*. Segundo o autor, quaisquer que sejam os modos de usos da leitura e da escrita que venhamos a aprender, estarão relacionados a determinadas identidades e expectativas sociais a respeito de modelos de comportamento e papéis que poderão desempenhar na sociedade.

Primeiramente, os usos e significados do letramento em diferentes sociedades são semelhantes aos usos e significados do conceito de pessoa. Em segundo lugar, existe frequentemente uma relação fundamental entre os campos ideológicos de personalidade e letramento. Por isso, a representação do que vem a ser pessoa em contextos culturais específicos se efetiva, muitas vezes, pelos tipos

de práticas de letramentos com as quais ela se compromete em determinados momentos ou ambientes sociais. Diante disso, letramento pode ser visto como uma circunstância relevante na própria definição de sujeito, na medida em que ser capaz de ler e escrever se torna um pressuposto na caracterização de uma pessoa socialmente competente, ativa e atuante.

Os estudos de Street (2007) asseguram que o letramento está constitutivamente relacionado com a personalidade. De acordo com a análise de uma pesquisa observada pelo autor, dois letramentos diferentes se destacam: o associado com o pronunciamento de sermões e o associado com a redação de cartas, e cada um envolve diferentes aspectos de personalidade e identidade. As cartas pessoais são associadas com afeto, situam o indivíduo num sistema socioeconômico de generosidade, sociabilidade e preocupação para com os parentes mais jovens (o que suscita admoestações e aconselhamento moral). Ainda segundo Street (2007), diferentes letramentos são associados a diferentes personalidades e identidades. Conjuntos semelhantes de associações podem ser vistos nesta cultura, uma vez reconhecida a importância do letramento para tais processos.

Quando frequentamos um curso ou uma instituição educacional, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra; na verdade, estamos assumindo ou recusando as identidades associadas a essas práticas. Isso quer dizer que uma pessoa cumpre diferentes funções na sociedade; em cada uma há determinados usos da linguagem, que constituem seus letramentos múltiplos. Numa determinada situação de interação comunicativa, pode-se estar desempenhando o papel de pai, por exemplo; já em outra, exerce-se o papel de professor, entre tantas atividades exercidas em comunidade. Ao contemplar práticas textuais em contextos variados, Street (2007) procura demonstrar a variedade e complexidade dos letramentos, pois o modelo ideológico considera as relações de poder e de ideologia desses diferentes contextos.

A reflexão a respeito do letramento social nos coloca diante do enredamento das relações ideológicas que o constituem, por isso, na seção seguinte, será abordada a concepção de linguagem que sedimenta este estudo, em proximidade com as discussões a respeito da prática de produção de texto.

## A COMPLEXIDADE QUE ENVOLVE A COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Considerar a prática de produção escrita como mote de reflexão teórica requer abarcar a complexidade que envolve a linguagem materializada em palavras. Conforme Goulart (2012), a culminância da habilidade de escrever está em perceber que a ação escritora ocorre fora de uma condição de passividade, visto que se constitui num curso de atividades intensas, fruto de um processo ativo de criação e produção, de um pensar e repensar, de fazer, refazer e desfazer, de anizar e reanizar, de idas e vindas do sujeito em interação com a linguagem a ser expressa. Longe de ser considerado como um mito de inspiração inebriante, escrever, conforme Antunes (2005, p. 39), “é o resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática afinal”.

O ato de escrever se mostra uma prática interdiscursiva que demarca seu espaço artístico e estético, alimentada por aspectos ideológicos, decorrentes de uma ação individualizada do escritor. Contudo, tal compreensão transita entre a atividade criadora isolada, que perpassa um processo solitário entre o escritor e a produção escrita, e a amplitude da coletividade, conforme descreve Bakhtin (2003, p. 125), que afirma que “o que se chama de ‘individualmente criadora’ constitui a expressão do núcleo central sólido e duradouro da orientação social do indivíduo”.

Assim, segundo Bakhtin (2003), o centro de anização de toda a atividade de produção textual não emana do interior dos sujeitos, mas do exterior, decorre do contexto social em que o sujeito está envolvido. Para o autor, a enunciação é o legítimo produto da interação social, ou seja, escrever se torna uma ação discursiva e dialógica. Para Bakhtin (2006), a sustentação vívida da linguagem está na comunicação dialógica dos sujeitos. Por isso, sua compreensão deve ocorrer por meio da metalinguística, por ultrapassar os limites da linguística. Usa-se da própria linguagem para compreendê-la.

No mesmo viés argumentativo, Olson (1991, p. 278) entende que a escrita é, por natureza, uma atividade metalinguística que pode ocorrer em dois níveis: o primeiro por ser uma forma de representação da língua, “faz da língua um objeto” de estudo dos aspectos lexicais, ortográficos ou sintaxe do texto produzido, remete à estruturação do texto em palavras, frases, períodos. O segundo nível se efetiva por meio de uma “metalinguagem oral” que, de acordo com Olson (199, p. 280), refere-se aos recursos linguísticos utilizados para “fazer referência ao conteúdo do texto”. O autor assinala que a “metalinguagem oral” não se resume a uma reflexão

a partir dos aspectos linguísticos disponíveis no texto, visto que a “metalinguagem oral pode analisar outras características da língua e do discurso, e também torná-los objetos da reflexão” (OLSON, 1991, p. 282).

Para Olson (1991), a metalinguagem inclui tanto conceitos verbais, como contar ou relatar algo, perguntar, responder, comentar, quanto conceitos nominais como história, falas, músicas etc., ações que tramitam tanto na oralidade quanto na escrita. Assim, para o autor, a escrita, como uma atividade metalinguística, parte da concepção de que a estrutura verbal se torna objeto do discurso e objeto da própria ação reflexiva.

Na tentativa de compreender a ação escritora, este estudo se impulsiona pelo mesmo questionamento feito por Antunes (2005, p. 28): “o que é o processo de escrever textos?” Para responder a esta questão, apresentamos a compreensão do ato de escrever a partir de alguns pontos conceituais. Primeiramente, como “atividade de interação”, de intercâmbio social. Se a escrita se orienta em relação a um interlocutor, ela almeja e se constitui de acordo com o “auditório social”, conforme nos mostra Bakhtin (2003). Na sua perspectiva, as palavras existem para o sujeito, seja este falante ou escrevente, em três aspectos: como decorrentes da língua, o que lhe atribui o caráter de ser pertencente a ninguém, mas de uso comum de todos; como alheias dos outros, repletas de ecos enunciativos; como minhas, caracterizando a possibilidade do sujeito utilizá-la em uma determinada situação e de um determinado modo, o que lhe confere uma expressão particularizada, como propriedade do sujeito. Nesse sentido, o fluxo da produtividade escrita decorre de um movimento dinâmico, ativo e interativo, segundo argumenta Goulart (2016, p. 160), balizado não por situações passivas nem lineares, mas antes “por tensões, por sentimentos ambíguos de contentamento e descontentamento, de consternação e prazer, de fluididade e truncamentos, de complementariedade e incompletude”.

Por sua vez, Antunes (2005) descreve a escrita como “atividade cooperativa”, em que a ação escritora acontece em conjunto com o leitor no processo de construção de sentidos e se efetiva a partir de uma “atividade contextualizada”, ou seja, datada em um determinado tempo e espaço. A autora ainda esclarece que a produção escrita não ocorre de forma solta e aleatória, porque se trata de uma “atividade textual”, visto que nos comunicamos por meio de textos, sejam verbais ou não-verbais, o que faz da escrita uma “atividade orientada”; a partir de uma ideia central, tem-se uma meta que conduz o escritor a um determinado ponto de discussão ou reflexão, a uma “atividade intencionalmente definida”. Para ela, a ação de escrever é uma

atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas, o que determina as escolhas linguísticas e lexicais, pelo fato de ser uma “atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos”. A escrita em si não é uma atividade isolada; por ser “uma atividade que retoma outros textos”, outros dizeres, ela se torna dialógica. Por fim, Antunes considera que escrever é uma “atividade em relação de interdependência com a leitura”. Há uma relação de circularidade, na qual o que se escreve parte de leituras anteriores, da ação de se ler o próprio escrito e do princípio de que será lido por um dado leitor.

Por ser concebida como atividade adjetivada pela interatividade, pela cooperação, pela intencionalidade, pela orientação proposta e pela interlocução com outros textos, o ato de escrever se efetiva abalizado pela relação íntima com a leitura. Uma característica que se aproxima do que Barthes (2004) considera ser uma “aventura da leitura”: a própria ação escritora. A leitura se mostra provocadora do desejo de escrever. A ação escritora se torna desejante pelo leitor, que almeja o desejo de escrever do autor e uma escrita semelhante, na ambição de ser uma escrita amada por outros leitores. Ainda segundo Barthes (2004, p. 22), o ato de escrever se faz “[...] o centro do processo da palavra”, entendendo o escritor que, ao efetuar a ação escritora, deve afetar, primeiramente, a si mesmo, porque, para o autor, escrever é “fazer coincidir ação e afeto, é deixar o escritor no interior da escritura”.

A compreensão do ato de escrever parece demandar uma ação reflexiva do sujeito, em atividade interativa e discursiva, como sujeito agente da ação, mas que ao mesmo tempo se torna seu objeto direto; na composição das palavras é imediatamente afetado por elas, compondo e recompondo suas ideias, seus interesses e premissas. Nessa perspectiva, Geraldí (2007) considera o ato de escrever, numa relação de interlocução sob o qual traça algumas práticas possíveis, como a “definição de interlocutores”, visto que pensar a escrita de um texto envolve a ponderação sobre a quem ele se destinará. Outra ação a ser acatada remete às “razões para se dizer”, à motivação que impulsiona a escrita, aos pretextos que conduzem “o quê” e “para quê” se escreve. Desse modo, “ter o que dizer”, para o autor, trata-se das experiências vivenciadas pelo sujeito, como ponto de partida para a produção textual para que, a partir daí, se possa ousar à reflexão de algo mais aprofundado.

Se a palavra possibilita a interação entre o mundo e eu, estabelece-se aqui a interação entre a atividade de leitura e a palavra escrita, ao descrever representações das experiências do ato de ler (GOULART, 2016). Assim, ao considerar

o escritor como sujeito agente e atuante do seu processo de composição escrita, em que o ato de escrever se constitui como atividade interdiscursiva que desencadeia uma prática leitora, optou-se por apresentar as produções de texto desenvolvidas a partir das experiências de leitura vivenciadas por licenciandos, o que será descrito na seção seguinte.

#### AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COMO MOTE PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Durante os semestres letivos de 2014 e 2015, foram desenvolvidas atividades de produção de narrativas, em forma de relatos de experiência, que deram origem a uma pesquisa qualitativa de cunho documental, que utilizou como *corpus* investigativo as produções de textos dos estudantes de graduação em Letras, especificamente, vinculados à disciplina de Tópicos em Língua Portuguesa<sup>3</sup>, de uma universidade do sul de Minas Gerais. A atividade de produção textual teve por finalidade proporcionar um momento de reflexão sobre as experiências de leitura um dia vivenciadas pelos próprios estudantes<sup>4</sup>, para posteriormente se estabelecer relações com a ação escritora.

Por ter como temática a prática de leitura vivenciada, descrita em forma de narrativas, os textos margearam outras discussões, mas priorizou-se alguns fragmentos entre cinquenta e cinco textos, que apresentaram representações do ato de ler a partir de relações com o contexto social em que estavam inseridos. Os fragmentos foram caracterizados a partir da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), trata-se de um processo que compreende um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, reunindo-as em unidades temáticas. Assim, selecionamos excertos aproximando-os por apresentarem “relações de interlocução do sujeito” com o ato de ler, ou por sinalizarem “relações de interlocução entre sujeitos”, acompanhadas pelo ato de ler ou articuladas a ele.

3. Disciplina eletiva da Matriz Curricular do curso de licenciatura em Letras, no período de 2014 a 2015, com a ementa: “Concepções sobre letramento. Sociedade de cultura escrita e alfabetismo. Letramento como processo histórico-ideológico de aculturação. Letramento e escolarização. Estudo das práticas letradas não escolares e de seus respectivos modos de circulação. Reflexão sobre o impacto das novas tecnologias na natureza da linguagem e das práticas de produção e recepção de textos”.
4. Para manter a privacidade dos estudantes, optamos por não nomear os textos produzidos e classificá-los como T (Texto) seguido da numeração, conforme a ordem a serem apresentados.

## RELAÇÕES DE INTERLOCUÇÃO DO SUJEITO COM O ATO DE LER

Nas relações de interlocução do sujeito com o ato de ler se percebe uma escrita delineada a partir de marcações de atitudes e posturas que desencadearam uma ação leitora. As atitudes levavam o sujeito a uma experiência de leitura que se evidenciou na narrativa:

A entrada da leitura e da escrita em minha vida não foi diferente da maioria das pessoas: pequenos livros, pequenas histórias e uma grande fantasia! Sim, como toda criança que se apaixona pelo mundo da leitura, eu já fui princesa, sereia, animal, super-heroína, fada e por aí vai... Hoje, letrada e em constante aprendizagem, afirmo, sem nenhuma dúvida, que a fase mais brilhante da leitura e escrita é essa: quando você aprende. (T-1)

A primeira atitude se encontra na reflexão do ato de ler, uma ação reflexiva de algo vivenciado que remete o leitor-escritor a um encontro consigo mesmo por meio da escrita. A produção de texto se torna um espelho que reflete as imagens outrora ofuscadas, espaço de abalroamento em que, segundo Geraldi (1997, p. 166), “[...] o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado do tecido, pois as mãos que agora tecem, trazem e traçam outra história”. O que também podemos observar no próximo excerto:

Me colocaram ali, era castigo, eu errei. Me trancaram onde havia prateleiras de mundos – não que eu soubesse disso quando cheguei lá, mas logo eu descobriria – e eu em um momento de tédio fui acariciar esses “porta-mundos”. Meus dedos removiam a poeira que havia em cada um deles, e minha melhor amiga, a curiosidade, me convidava a tirar um desses mundos para conhecer, mas não demonstrei tanto interesse. Até que o vi... Era vinho, letras douradas, um menino magricela com óculos, montado em uma vassoura. Meus olhos perfuraram aquele livro, aquele mundo que estava preso em meus dedos. Algo diferente estava acontecendo.

Uma palavra, “magia”, e a curiosidade não se controlou, se jogou, e me jogou para dentro daquelas páginas. Um mundo novo se fez, e eu não estava mais de castigo, as prateleiras de mundos deram lugar a um mundo único e eu não estava mais trancada. Eu estava livre, livre a viajar por um mundo que já estava pronto, mas que permitia criar, criar momentos, memórias, vidas e sonhos. (T-2)

Neste fragmento, igualmente se visualiza a atitude reflexiva da ação leitora, que permite um espaço introspectivo que inaugura um (re)encontro com o vivido, em que o escritor assume a posição de primeiro leitor do texto, pois para Geraldi (1997, p. 167), a “produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda”. E é esse movimento de leitura a partir da interação que configura o ato de escrever como processo de interlocução.

#### RELAÇÕES DE INTERLOCUÇÃO ENTRE SUJEITOS ACOMPANHADAS PELO ATO DE LER OU ARTICULADAS A ELE

As relações de interlocução entre sujeitos que acompanham e articulam as ações entre leitores se mostram delineadas por atividades de partilha, de cooperação, de troca, em que “o acesso da escrita é também um acesso a estas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de interlocutores com que aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação”. (GERALDI, 1997, p. 183).

Tem assuntos na vida que nos fazem mergulhar no passado como um mergulho num mar desconhecido. Neste caso, não num passado desconhecido, mas num passado que todas as vezes traz boas e novas recordações. Mamãe há muitos anos atrás já era professora. Ainda é. Eu pequenina já tinha incentivo à leitura por ter livros em minha casa lá no bairro Piteiras. Era uma casa simples e pequena, mas cheia de sabedoria, sabedoria trazida por Catarina, minha mãe que sempre deu aqueles empurrõezinhos para viajar no mundo da leitura e da escrita. (T-3)

A escolha e o modo de anização das palavras e expressões, ou seja, dos enunciados que compõem um texto, permitem desencadear as emoções vividas. Em T-3, as repetições de palavras não são aleatórias, tornam-se uma estratégia de reforço da ação, porque, segundo Geraldi (1997), a configuração de uma narrativa não se restringe a um cumprimento de normas, mas por aquilo que se narra.

Lembro-me como se fosse ontem, da mão que me conduzia para um caminho sem volta. Quando ela me deixou, senti medo, não queria de maneira alguma que me deixasse. Não entendia o porquê de tamanha maldade, era o que eu pensava. Deixar-me ali junto

com outras crianças diferentes e que eu nem conhecia, foi tudo muito estranho, mas havia uma pessoa entre elas, era grande (a meus olhos de menina), me abraçou e me colocou ali sentada juntamente com as outras crianças. (T-4)

A primeira experiência com a leitura, que me marcou, foi quando me tornei a primeira aluna do pré-escolar a saber ler. Me lembro que um dia eu estava sentada na escada de entrada da escola lendo um livrinho. Foi quando minha professora chegou atrás de mim e ficou por algum tempo me observando sem eu saber quando me virei e a vi, ela estava em lágrimas, muito emocionada por ver uma aluna tão pequena lendo em tão pouco tempo. (T-5)

As experiências acima transcorrem de um ambiente escolar; as situações que aparecem descritas nas narrativas provocam uma atividade metalinguística, não tanto por proporcionarem, segundo Geraldí (1997, p. 191), uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos: “[...] estas atividades produzem uma linguagem, (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais, o léxico, as estruturas morfológicas e entonacionais”. Entretanto, remete-se ao fato de a metalinguagem incluir “conceitos verbais”, pois, conforme Olson (1991), utilizamos o nível da “metalinguística oral” por acionar a capacidade de narrar, de expressar ideias, pensamentos e vivências, a partir de uma reflexão em que “recursos para a referência aos atos da fala”, como asserções, hipóteses, conclusões, especulações, suposições, entre outras, podem contribuir com a elaboração de determinados textos, em que é possível conjecturar um pensamento mais elaborado e refinado na escrita, considerada uma ação significativa no processo educacional.

Todo dia, no mesmo horário, tínhamos este ritual, sentados à mesa, papai do lado e mamãe da cozinha só observando, atração diária que tinha como público: irmão, avós, cachorro, papagaio etc. O processo de aprendizagem da leitura foi uma etapa marcante em minha vida, pois, diferente da maioria dos meus colegas de classe, fui a última a conseguir a ler. Meus pais, principalmente meu pai, faziam de tudo para que eu pudesse finalmente adquirir a leitura. (T-6)

Era mais uma manhã de domingo, do silêncio do dia que estava nascendo, deitava ainda em minha cama, esperava o barulho da porta se abrindo, quando meu pai chegava com

seu jornal. Pegava minha cobertinha, ia para a sala e ao lado dele pegava minhas páginas favoritas e lá estavam as crônicas do José Simão. Não consigo me lembrar exatamente a idade que me despertou esse interesse em ler, mas não me esqueço desse incentivo que tive por anos. (T-7)

As experiências de leitura vivenciadas em ambiente não escolar, aqui apresentadas, ressaltam outro aspecto relevante das relações de interlocução: as relações de afetividade, que perpassam as duas representações das relações construídas em experiências de leitura. O vivenciado afeta o sujeito-escritor, pois a experiência é o que se experimenta, o que se prova, o que toca, conforme Larrosa (2002). Um mote que se torna o centro, o protagonista da produção escrita, conforme Barthes (2004), situa-se num plano de reciprocidade, move-se afetando o sujeito-escritor ao mesmo tempo que é afetado pela escritura.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma prática de produção textual na universidade e compreender de que forma as experiências de leitura se mostram sinalizadas na ação escritora. Desse modo, considerou-se que o ato de ler proporciona ao sujeito a possibilidade de interação e de interlocução com textos e com outros sujeitos por meio da palavra escrita. O leitor, longe de uma recepção marcada pela passividade, é considerado um ser ativo que atribui sentido ao texto e às relações que permearam a leitura realizada. Assim, a palavra escrita ganha significado a partir da ação do leitor-escritor que retoma o vivenciado e o ressignifica.

A reflexão a partir dos excertos de textos produzidos por estudantes de graduação nos mostra que é na diversidade de situações vivenciadas que ocorrem relações de interlocução do sujeito com o ato de ler, ou entre sujeitos a partir da ação leitora. Essas ações e atuações são significativas no processo de formação do sujeito-leitor e do sujeito-escritor, contribuindo com o processo de letramento.

Cada atividade vivenciada pelos sujeitos se constitui uma operação de produção de sentidos, como nos mostram os estudos de Goulemot (2001, p. 108), em que a leitura pode ser compreendida como um ato de produção de sentidos, entendendo que “ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido”; da mesma forma, a produção textual se constitui demarcada pelo processo de produção de sentidos pelo escritor, conforme Geraldi (1997).

Embasados nessa perspectiva teórica, verificou-se que, quando o sujeito-escritor produz um texto, também se ativa sua capacidade leitora, pois, ao ler, sua produção está agindo com e sobre o texto, anizando as palavras, compondo os enunciados e produzindo-lhe os sentidos almejados. Ler é um ato tão produtivo quanto escrever, visto que o texto é recriado, reconstruído pelo leitor-escritor; ambas as ações estão interligadas e, de alguma forma, atreladas às variadas circunstâncias que o cercam. Verifica-se que ocorrem transformações e enriquecimentos do escrito, visto que, no momento da leitura, o leitor-escritor está em trabalho intelectual e afetivo, tanto no plano social quanto no plano individual. Nesta exploração oral e/ou escrita está se produzindo outros textos a partir do texto lido. O sujeito leitor-escritor deve ser encarado como produtor e não como repetidor passivo do que leu, por ser acionada a “metalinguística oral”, ou seja, as inferências, as asserções, as conclusões, as reflexões que ocorrem durante todo o processo de produção escrita (OLSON, 1991).

Portanto, entendemos que é necessário compreender a atividade de produção escrita como esfera de atuação dos conhecimentos do código linguístico, mas também como espaço de participação crítica, reflexiva e ativa do sujeito-escritor e do sujeito-leitor em seu contexto social. Assim, por meio da compreensão e posicionamento argumentativo na escrita, assume-se a condição de leitor-escritor em experiências de letramento. O que demanda das instituições escolares, no caso, as de ensino superior, oportunizar situações em que os estudantes possam expressar-se pela linguagem escrita, como forma de compreensão de si mesmo, do outro e do mundo que os cerca.

A relação entre a leitura e o contexto social do estudante graduando nos aproxima da concepção de Paulo Freire (2000) sobre o ato de ler, quando descreve que há precedência da ação leitora nas vivências e nas relações com o mundo antes da apreensão do código. Tal preceito se evidencia nas experiências de leitura narradas, em que muito antes de se conhecer ou se dominar o código da língua escrita, ocorre uma leitura envolta de relações interlocutivas entre o sujeito e a obra, entre sujeitos e tudo o que está a sua volta, de maneira única. Criam-se espaços de vivências, em que as práticas de letramento são constitutivas de uma dada identidade, de uma dada personalidade, repercutindo numa experiência de leitura que se mostrou tema inspirador à escrita.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

- BAKHTIN, Mikhail Mikahailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70, 2011.
- BARTHES, Roland. *Rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FIAD, Raquel Selek. A escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2011. 2ª parte. Disponível em: <https://revista.abralin./index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 10 maio de 2021.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (s.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.
- FISCHER, Adriana. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/9257/9257>. Acesso em: 10 maio de 2021.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. As palavras e seus “mistérios”. *Revista Linha Mestra*, Campinas, n. 21, p. 402-407, ago./ dez., 2012. Disponível em: [https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/02/lm\\_16\\_12\\_c2.pdf](https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/02/lm_16_12_c2.pdf). Acesso em: 10 maio de 2021.
- \_\_\_\_\_. A relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade e interatividade. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 159-176, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/MARCOS%20GOULART/Downloads/25329-119938-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- LARROSA, Je. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982010000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005). Acesso em: 10 maio de 2021.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- OLSON, David R. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Editora Ática, 1991. p. 267-286.
- SIMÕES, Luciene Juliano; JUCHUM, Maristela. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. SIELP, 2014, Uberlândia. In: *Anais do SIELP*. Vol. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFE, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/>. Acesso em: 08 set. 2016.

*Quando a experiência de leitura é tema para a escrita*

- SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2009. 124 p.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: a escola e a inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- \_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007.
- TERRA, Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 maio de 2021.

SOBRE A AUTORA

**Ilsa do Carmo Vieira Goulart.** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Integrante do grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita.  
*E-mail:* [ilsa.vieira@uol.com.br](mailto:ilsa.vieira@uol.com.br).

*Recebido em 02 de janeiro de 2018 e aprovado em 07 de maio de 2021.*

# Leitura e compreensão de leitura em língua estrangeira

## Reading and reading comprehension in a foreign language

---

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n81p31-46>

MARINA GRILLI<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta modelos teóricos da compreensão de leitura e estabelece correlações entre eles e os desafios encontrados, ao elaborar testes de verificação da leitura em língua estrangeira (LE). O ponto de partida foi a ideia de que compreensão de leitura e compreensão de texto são diferentes. Após descrever os conceitos de texto e leitor, compararam-se aqui os processos da compreensão e as estratégias de leitura em LM e em LE, a fim de refletir sobre a leitura em LE e responder a duas questões: por que a compreensão de leitura é mais complexa que a compreensão de um texto, e por que é importante considerar isso ao testar a leitura em LE?

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; compreensão de leitura; leitura em língua estrangeira.

**ABSTRACT:** This paper presents theoretical models of reading comprehension and establishes correlations between them and the challenges encountered in the development of reading tests in FL. The starting point was the idea that reading comprehension is different from text comprehension (WÜRFFEL, 2013). After describing the concepts of text and reader, we compare the comprehension processes and the reading strategies in the ML and the FL, reflecting on reading in FL in order to answer two questions: why reading

1. Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

comprehension is more complex than text comprehension and why it is important to consider this information when testing the reading in FL.

KEYWORDS: Reading; reading comprehension; reading in a foreign language.

## 1. INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, o que é a leitura?

Jouve (2002, p. 18) afirma que a leitura é “uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação”, constituída de cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Para Ehlers (2007, p. 287), é um procedimento que parte de processos primários de percepção, passa pelo reconhecimento de palavras e chega até os mais complexos processos de significação. E, nas palavras de Koch e Elias (2006, p. 57), a leitura ainda “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes”.

Em segundo lugar, para que serve a leitura?

De acordo com Wilson Leffa (1999, p. 25), a atividade de leitura pode ter diversos objetivos: “objetivos puramente práticos ou ocupacionais”, recreativos, afetivos ou ritualísticos. Já o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, importante documento publicado em 2001, destinado a descrever os níveis de proficiência que permitem medir o progresso do falante de uma língua, menciona também quatro possíveis objetivos, que diferem ligeiramente daqueles elencados por Leffa. São eles: ler para orientação geral, para obter informações, para seguir instruções e por prazer (Conselho da Europa, 2001, p. 106).

No presente artigo, trataremos dos principais conceitos relacionados à competência de leitura: o texto, o leitor, os processos e os níveis em que se processa a leitura, e as estratégias que podem ser empregadas conforme o objetivo da atividade de leitura. Assim, demonstraremos por que a compreensão de leitura envolve mais do que o ato de compreender um único texto. Também relacionaremos esses conceitos às especificidades da leitura em língua estrangeira (doravante LE) e apresentaremos, com base nos conceitos teóricos, por que é importante tê-los em mente ao pensar instrumentos para testar a leitura em LE.

## 2. O TEXTO E O LEITOR

Segundo Koch (2007, p. 11), o texto é o produto de “uma atividade verbal, numa situação dada, com vistas a certos resultados”. Para a perspectiva interacional ou dialógica da língua, que considera a interação entre autor, texto e leitor, o sentido de um texto não existe por si só, mas é construído na interação entre essas três instâncias (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Um texto é considerado aberto quando admite múltiplas possibilidades de interpretação, de acordo com o leitor que participa da construção de seu significado; é considerado fechado quando direcionado a um tipo mais específico de público, por exemplo, pesquisadores da didática de LEs. A esse respeito, Umberto Eco (1983, p. 56-57) chega à conclusão de que, quanto mais fechado, isto é, quanto mais especificamente orientado para um público, mais aberto parecerá o mesmo texto para outros públicos, que terão a tarefa de inferir uma série de significados.

O destinatário é um elemento sempre presente nas mais diversas concepções de texto, por ser este um instrumento de comunicação. Eco (1983, p. 50-51) afirma que o texto sempre pressupõe um leitor que domine o código no qual o texto está escrito, a fim de compreender a mensagem que tal texto pretende transmitir. Em outras palavras, sem um leitor pressuposto, um texto seria ininteligível (ECO, 1983, p. 59). De acordo com Leffa (1999, p. 33), a pressuposição do leitor estabelece parâmetros para a atribuição de sentido em um texto.

Para essa operação de inferência, o contexto exerce papel crucial na compreensão de leitura. Algumas particularidades do contexto serão exploradas mais adiante.

Porém, Eco lembra também que a competência do destinatário do texto não é necessariamente a mesma do autor (ECO, 1983, p. 53); desse modo, nem todo leitor é o leitor idealmente competente.

Essa constatação leva ao seguinte questionamento: o que é um leitor ideal? De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 41),

um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

O livro eletrônico sobre compreensão de leitura, elaborado pelo grupo estadunidense Pacific Resources for Education and Learning (PREL, 2005, p. 8-9), segue a mesma linha de definição de um bom leitor: antes de ler, ele ativa sua rede de conhecimentos prévios – ou seja, quanto maior o alcance dessa rede, maiores as chances de o leitor compreender o que lê. Bons leitores também fazem uso de seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto para estabelecer expectativas e, durante a leitura, refletem sobre sua compreensão do texto e sobre como melhorá-la. Depois de ler, podem refletir sobre a utilidade das informações obtidas e decidir se gostaram do texto.

Segundo Lutjeharms (2010, p. 976), desde a popularização da abordagem comunicativa no ensino de LE, a leitura vem deixando de ser percebida como competência ‘passiva’, pois o leitor interage ativamente com o texto através do uso de seus conhecimentos prévios e de sua capacidade de interpretação. Já segundo Ehlers (2007, p. 288), o leitor modifica seu comportamento de acordo com diversas variáveis, adaptando-o aos objetivos da atividade de leitura, ao tipo de informação que pretende abstrair do texto e ao nível de profundidade dessa informação, bem como a fatores externos que concorrem para a situação de leitura. Essa mudança de comportamento significa que o leitor seleciona a estratégia de leitura mais adequada às variáveis envolvidas.

A perspectiva do leitor, porém, não é a única forma de compreender o fenômeno da leitura como mais complexo do que uma mera extração do conteúdo inerente ao texto: Leffa (1999, p. 14) lembra que um leitor pode atribuir a um texto determinados significados, dos quais outro leitor poderia vir a discordar.

Ademais, Meireles (2006, p. 299) afirma que o conteúdo e a coerência de um texto não surgem da mera decodificação dos signos linguísticos. Segundo o PREL (2005, p. 5), definir a compreensão de leitura como “construir significado a partir do texto” não faz jus à complexidade do fenômeno da compreensão e dos muitos fatores que ela abarca – mais do que isso, a compreensão de leitura seria “o processo de extrair e construir significado simultaneamente, através da interação e do envolvimento com a língua escrita”. Portanto, “um processo multidimensional que envolve fatores relativos ao leitor, ao texto e à atividade” (PREL, 2005, p. 6), conforme já comentado na seção anterior.

Meireles (2006, p. 300) também lembra que a compreensão de leitura depende não só do conhecimento linguístico, mas também de elementos como o conhecimento prévio do conteúdo, as expectativas do leitor e o contexto – afinal, não existe conexão direta entre o texto e a representação mental que o leitor faz dele.

Desse modo, alguns dos modelos propostos para descrever a compreensão de leitura consideram as estruturas do texto e o vocabulário como os principais fatores que a influenciam; outros se baseiam no modo através do qual o leitor absorve as informações contidas no texto; e outras linhas teóricas, por sua vez, consideram como chave para a compreensão as estratégias de interação entre os conhecimentos prévios do leitor, o conteúdo do texto e o contexto da situação de leitura. A diferenciação de Leffa (1999) entre esses três tipos de abordagens pode ser assim resumida:

Perspectivas da compreensão de leitura		
Abordagens	Ênfase	Construção de sentido
ascendentes	texto	extração
descendentes	leitor	atribuição de significados
conciliadoras	texto + leitor	interação

Quadro 1. *Abordagens da leitura e suas principais características, com base em Leffa (1999, p. 13)*

Mas qual é o papel do autor em todo esse processo? Segundo Eco (1983, p. 54-56), na falta da reação do interlocutor, recurso presente em situações de comunicação oral, o autor do texto escrito assume o papel de um estrategista que prevê o movimento do “adversário”: ele lança mão de técnicas para recuperar aquele leitor que poderia se perder e abandonar o texto diante de uma referência desconhecida.

Assim, Eco vai além da definição do leitor competente e prevê um “leitor modelo”, capaz de cooperar com o texto, baseando-se nas mesmas referências pensadas pelo autor. Pressupor esse leitor modelo não é sinônimo de simplesmente esperar que ele exista, mas de “mover o texto de modo a construí-lo” (ECO, 1983, p. 54-56). Este é o papel que o autor assume na relação entre texto e leitor.

Ao postular o conceito de leitor modelo, Umberto Eco refere-se principalmente ao universo da literatura, mas não é difícil perceber a relevância de suas afirmações também no âmbito do texto acadêmico-científico: por vezes, o leitor que não conhece as referências teóricas citadas não consegue acompanhar a linha de pensamento do artigo. Segundo Jouve (2002, p. 74), “a antecipação e a simplificação são os dois reflexos básicos da leitura”: entender o enunciado é reconhecer nele uma intenção, levantando hipóteses e antecipando o tópico que será tratado. Para Leffa (1999, p. 29), na medida em que a compreensão de leitura passa a simbolizar

pertencimento a um seletivo grupo de leitores modelo, o ato de ler deixa de ser individual para tornar-se comportamento social.

### 3. PROCESSOS QUE PERMEIAM A LEITURA

Leffa (1999, p. 23) lista três tipos de conhecimento que contribuem para o processamento textual: o conhecimento linguístico, que envolve a consciência fonológica, a decodificação do sistema ortográfico, o conhecimento sintático e semântico; o conhecimento textual, relativo à estrutura dos gêneros textuais; e o conhecimento enciclopédico, que consiste no acionamento da memória episódica. Já Meireles (2006, p. 301) distribui essas categorias entre conhecimento linguístico e conhecimento enciclopédico, de modo que o conhecimento enciclopédico abrange as estratégias de comportamento adequadas a diversas situações. Para a autora, nesses dois tipos de conhecimentos se baseia a habilidade de entender além daquilo que está explícito no texto (MEIRELES, 2006, p. 307).

Koch (2007, p. 32) desenvolve essas definições, diferenciando três sistemas complexos de conhecimento: o linguístico, o sociointeracional e o enciclopédico. O seguinte esquema representa as subcategorias de cada um deles, e o Quadro 2 traz suas definições:

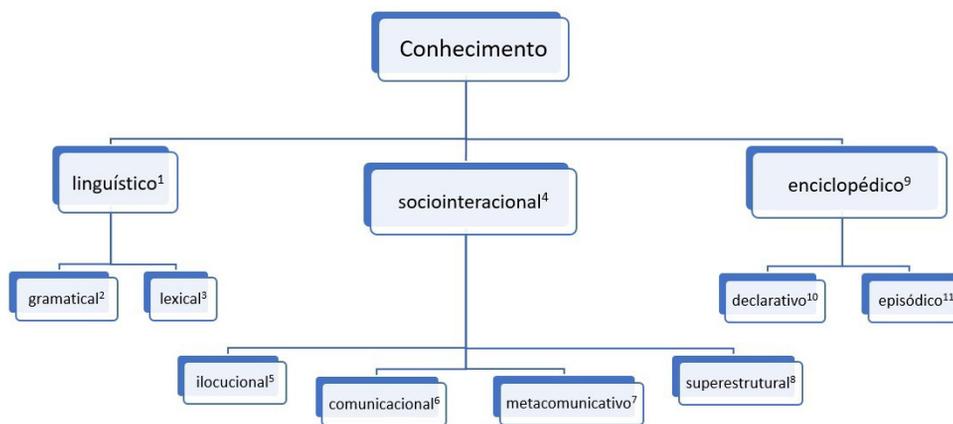


Figura 1. Esquemática dos sistemas de conhecimento, baseada em Koch (2007, p. 32-33)

1. O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido.
2. O conhecimento gramatical relaciona-se à organização do material linguístico na superfície textual e ao uso dos meios coesivos para remissão ou sequenciação textual.
3. O conhecimento lexical está relacionado à seleção lexical adequada.
4. O conhecimento sociinteracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.
5. O conhecimento ilocucional é o conhecimento a respeito dos tipos de atos de fala, que leva a reconhecer os objetivos de um falante em dada situação de interação.
6. O conhecimento comunicacional está relacionado à quantidade de informação necessária e à seleção da variante linguística empregada.
7. O conhecimento metacomunicativo tem a ver com os sinais ou recursos que permitem assegurar a compreensão do texto e evitar conflitos.
8. O conhecimento superestrutural permite reconhecer textos como pertencentes a tal gênero, e a conexão entre objetivos e estruturas textuais.
9. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, e pode ser de tipo declarativo ou episódico.
10. O conhecimento declarativo representa as proposições a respeito dos fatos.
11. O conhecimento episódico vem dos 'modelos cognitivos' socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência.

*Quadro 2. Definição dos sistemas de conhecimento, baseada em Koch (2007, p. 32-33)*

Segundo Koch (2007, p. 34), a cada um desses três grandes sistemas corresponde um conhecimento procedural, isto é, um sistema que integra os conhecimentos aqui descritos a estratégias de interação, a fim de colocar os conhecimentos em prática. Esse sistema, denominado conhecimento procedural, vem à tona no momento em que o sujeito entra em contato com o texto. Afinal, “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 57). Desse modo, a produção de sentido exige que se leve em conta o contexto.

O contexto, por sua vez, é definido por Koch e Elias (2006, p. 64) como “constitutivo da própria ocorrência linguística”, como “um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”. Ele funciona da seguinte forma:

em uma situação de comunicação, os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão. [...] O contexto engloba não só o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 63)

Esse contexto cognitivo “reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 63).

Subjacente a ele, há ainda o contexto sociocognitivo, no qual ocorrem interações entre sujeitos: “para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 61). Em outras palavras, o conceito de contexto sociocognitivo guarda semelhanças com o que se espera do leitor modelo de Eco, na medida em que dois atores do processo, autor e leitor, devem compartilhar referências.

Também a definição de contexto fornecida pelas autoras se assemelha muito à de conhecimento sociointeracional de Koch (2007, p. 32), que trata do conhecimento sobre os tipos de discurso, sobre quais informações devem ser compartilhadas de forma explícita e quais fazem parte de um contrato implícito. Melhor dizendo, o conhecimento sociointeracional é o conhecimento acerca do contexto em que se inserem o leitor e o texto.

Würffel (2013, p. 132) cita o conhecido modelo situacional para a compreensão textual, pensado por Van Dijk e Kintsch (1983), de acordo com o qual o uso das informações do texto e dos conhecimentos do leitor é percebido como processo estratégico, flexível, dirigido pela intenção do leitor e inserido num contexto sociocultural. Fatores internos ao leitor – conhecimento, intenção, emoções e motivação –, bem como fatores externos: o texto, suas exigências e as tarefas propostas, influenciam a mobilização de estratégias de leitura.

Com base em todas as informações elencadas aqui, diferenciam-se os seguintes fatores que concorrem para o processamento textual: por parte do leitor, tem-se o conhecimento sociointeracional ou relativo ao contexto, o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo. Do outro lado, temos o texto e o gênero a que pertence, a língua em que está escrito e as tarefas que o leitor deve realizar a partir dele.

Agora, pensemos mais especificamente na atividade de leitura, tanto em sua concepção mais ampla quanto no âmbito da aprendizagem de LE.

#### 4. NÍVEIS DA COMPREENSÃO DE LEITURA

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas estabelece os seguintes níveis de compreensão de leitura – ou “compreensão escrita” –, de acordo com o conhecimento que o leitor tem da língua em que o texto se encontra.

<b>A compreensão de leitura segundo o Quadro Comum Europeu</b>	
Nível	Descrição
A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, a partir de palavras e expressões básicas.
A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares, compostos numa linguagem frequente e que contenham vocabulário muito usual, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
B1	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos, relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as seções difíceis.
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita e de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo sutis, significados implícitos e explícitos.

*Quadro 3. Níveis da compreensão de leitura, com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (levemente adaptado de CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107)*

Naturalmente, como demonstra o Quadro 3, a compreensão de leitura tem início na compreensão de palavras e expressões isoladas, evoluindo para textos de temática familiar, até atingir gêneros textuais e temas mais complexos.

Diversos pesquisadores já subdividiram o processo de compreensão de leitura em modelos, tipos e níveis. Faremos a seguir uma breve revisão de alguns deles, baseados nas abordagens sociointeracional e cognitivista.

O PREL (2005, p. 7) distingue dois níveis no processo de leitura, ambos fundamentais para uma compreensão eficaz do texto: as habilidades básicas, nível em que se reconhecem e decodificam palavras e se obtém a fluência; e os processos de leitura de ordem elevada, que abrangem os procedimentos que entram em ação quando o leitor estabelece conexões entre as palavras e entre seus conhecimentos prévios e as informações presentes no texto.

Falando especificamente da leitura em LE, Würffel (2006, p. 67) defende, desde o início da aprendizagem de uma LE, o estímulo concomitante das habilidades básicas e dos processos de compreensão mais elevados. Lutjeharms (2010) cita quatro níveis que compõem o processo de leitura em LE: o nível grafofônico, o reconhecimento de palavras, o processamento sintático e o processamento semântico.

Würffel (2006, 2013) também distingue níveis de processamento: da palavra, da frase e do texto. E Blühdorn e Albert (2012) estabelecem as seguintes estruturas gramaticais e textuais que concorrem para a compreensão textual aprofundada, desde que o leitor esteja minimamente familiarizado com as regras da língua em questão: a superfície visível do texto, as convenções ortográficas, as estruturas sintáticas e os períodos compostos.

Portanto, parece haver um consenso de que o processo da leitura se constrói em camadas. O processamento do leitor experiente, segundo Lutjeharms (2010, p. 977), segue a ordem de complexidade descrita por esses autores, indo do nível mais baixo ao mais alto – sentido conhecido como *bottom-up*.

Quanto à compreensão do conteúdo lido, Lutjeharms (2010) cita dois tipos de processamento: o automático e o consciente. O processamento automático é rápido e envolve diversos processos em paralelo – certamente, a decodificação de palavras e de estruturas sintáticas, o processamento sintático e semântico, o estabelecimento de conexões entre todas essas informações e seus conhecimentos prévios. Já o processamento consciente se faz necessário para processar informações inesperadas ou ilógicas para o leitor, quando suas limitações dificultam a tarefa de apreender o conteúdo.

A esse respeito, a teoria psicolinguística da compensação afirma o seguinte: quando há um déficit em uma das fontes de conhecimento que o leitor ativa durante a leitura, ele consegue compensar esse déficit usando conhecimentos de outro domínio. Por exemplo, na falta de vocabulário, o conhecimento prévio sobre o tema do texto pode auxiliar o leitor a inferir o significado do termo que não conhece (LEFFA, 1999, p. 29).

Meireles (2006, p. 301), por sua vez, diferencia outros dois tipos de processamento: aquele que vai “de baixo para cima”, guiado pelas palavras e frases do texto em direção à compreensão de seu sentido integral, também denominado *bottom-up*, e aquele que vai “de cima para baixo”, partindo do conhecimento geral do leitor sobre o tema do texto, também chamado *top-down*.

Ehlers (2007, p. 287-288) resume o complexo conceito do processamento de leitura da seguinte forma: a leitura veloz, que é um pressuposto para a compreensão de leitura, se deve ao fato de o reconhecimento das palavras acontecer de forma independente do contexto, isto é, sem influência do que foi lido previamente nem de conhecimentos anteriores ao momento da leitura. Leffa (1999, p. 20) também observa que “a grande maioria das palavras são reconhecidas antes que as informações contextuais possam influenciar o acesso lexical”. Por sua vez, os processos que ultrapassam o nível da palavra contam com a participação de conhecimentos de mundo, expectativas e crenças.

Daí é possível deduzir que a dificuldade dos leitores menos proficientes para processar as palavras constitui um obstáculo para a compreensão nos níveis mais altos. Ehlers (2007, p. 288) afirma que o leitor está sempre realizando diversas tarefas em paralelo, e por isso as habilidades básicas devem estar automatizadas, para que ele volte sua atenção para os processos superiores, que exigem monitoramento.

De acordo com Lutjeharms (2010, p. 979-980) e Meireles (2006, p. 308), o reconhecimento de palavras e a análise sintática exigem atenção quando há falhas de processamento nos níveis mais baixos, tornando consciente o processo de compreensão de leitura. Essa falha na decodificação ou falta de conhecimento sobre o conteúdo acaba por deixar em segundo lugar o nível mais alto do processamento do texto, relativo à semântica, levando a possíveis equívocos no entendimento da mensagem do texto. Meireles (2006, p. 308) afirma que as estruturas abstratas que já estão disponíveis para o leitor, devido a seus conhecimentos prévios, possibilitam que ele armazene uma quantidade menor de informações durante a leitura do texto, aumentando assim a velocidade de leitura e processamento.

Como minimizar, então, os bloqueios na compreensão de leitura do aprendiz de uma nova língua? A próxima seção traz uma reflexão sobre estratégias de leitura.

## 5. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Em primeiro lugar, é válido reforçar que estratégias de leitura não devem ser confundidas com estratégias de processamento textual, sobre as quais já falamos anteriormente.

O uso de estratégias de leitura tem como finalidade facilitar a compreensão do texto. Segundo Leffa (1999), cada um daqueles objetivos da atividade de leitura mencionados na introdução pressupõe uma estratégia diferente de abordagem do texto. Nas palavras de Würffel (2013, p. 134), estratégias de leitura são “operações cognitivas opcionais que o aprendiz emprega de forma consciente ou inconscientemente intencional, para influenciar sua aquisição de conhecimento, para lidar com tarefas ou para atingir seus objetivos de aprendizagem”.

Portanto, o primeiro passo na leitura é definir qual estilo mais se adequa ao objetivo daquela atividade de leitura. A partir daí, as estratégias se fazem úteis para facilitar o percurso até esse objetivo.

Leitores competentes sabem que, algumas vezes, é necessário ler um texto com muita atenção, e outras vezes basta uma rápida leitura geral para conseguir atingir determinado objetivo. A partir daí, diferenciam-se três tipos básicos de compreensão de leitura: a global, a detalhada e a seletiva. A leitura global serve para extrair as informações principais de um texto; a leitura detalhada procura levar a uma compreensão pormenorizada do conteúdo de textos mais longos; e a leitura seletiva consiste em selecionar blocos específicos de informação contida no texto.

## 6. TESTANDO A COMPETÊNCIA DE LEITURA

Quanto à avaliação da leitura, o PREL (2005, p. 38) afirma que boa parte dos instrumentos de testagem da compreensão são inadequados, pois não representam a complexidade da compreensão e a confundem com outras capacidades do aprendiz – por exemplo, o conhecimento de vocabulário. Além disso, as atividades de avaliação costumam basear-se excessivamente nos conhecimentos prévios do aprendiz (PREL, 2005, p. 38). Segundo Würffel (2013, p. 130), exercícios em que se seleciona entre verdadeiro ou falso ou se resume um texto ocupam-se da promoção da compreensão do texto, e não da compreensão de leitura. Com base em Ehlers (1998), a autora afirma que a compreensão de leitura abrange não somente a compreensão textual, mas também o complexo processo de leitura, que ocorre em três

níveis, já mencionados neste texto: o nível da palavra, o nível da frase e o nível do texto (WÜRFFEL, 2013, p. 131).

O PREL (2005, p. 38) distingue quatro possíveis relações entre a pergunta a ser respondida em uma avaliação, o texto e os conhecimentos prévios do leitor – isto é, o conhecimento enciclopédico ou de mundo, na descrição de Koch (2007, p. 32). São elas:

- a resposta à questão está escrita diretamente em uma frase do texto;
- a resposta requer pesquisa ao longo do texto;
- a resposta vem de conhecimentos prévios e de pistas dadas pelo texto;
- a resposta vem inteiramente de conhecimentos prévios, e pode ser alcançada sem a leitura do texto (PREL, 2005, p. 20).

O conhecimento sociointeracional não assume um papel de relevância em testes de leitura a serem realizados de maneira individual e silenciosa. Portanto, testes que pretendem aferir a compreensão de leitura devem ser elaborados com base nos conhecimentos gramatical e lexical, com alguma participação dos conhecimentos declarativo e episódico.

## 7. A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Conforme comentamos na introdução deste artigo, o Quadro Comum Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 106) diferencia os seguintes estilos de leitura, de acordo com objetivos possíveis: compreender o essencial, obter informações específicas, compreender pormenores ou compreender as questões implícitas em um texto. Os três primeiros objetivos correspondem claramente às definições de leitura global, seletiva e detalhada, respectivamente, enquanto o último deles é mais facilmente relacionado à leitura argumentativa, expandindo a leitura detalhada até um nível em que as informações presentes no texto formem conexões mais complexas com os conhecimentos prévios de mundo do leitor.

Meireles (2006, p. 309) observa que o leitor de um texto em língua materna frequentemente se depara com situações em que a leitura seletiva é percebida como a melhor escolha, mas o leitor de um texto em LE costuma dar preferência à leitura detalhada. A respeito das estratégias de leitura em LE, o PREL (2005, p. 17-21) sugere como conteúdos explicitamente ensinados em sala de aula:

- o monitoramento da própria compreensão, buscando soluções para as situações de não entendimento através da releitura ou da reformulação de passagens lidas;
- a criação de um mapa dos acontecimentos de uma narrativa;
- a elaboração de perguntas e respostas sobre informações contidas no texto, entre outros.

Meireles (2006, p. 310) também defende que essas estratégias cognitivas, bem como algumas técnicas de leitura, sejam apresentadas e praticadas durante a aula de LE.

Alguns exemplos de técnicas são: sublinhar com cores diferentes determinados tipos de informação encontrada no texto e reestruturar as frases. As técnicas certamente exercem efeitos positivos também nas práticas de leitura em uma língua que o leitor já domina (BLÜHDORN; ALBERT, 2012, p. 9).

De acordo com Blühdorn e Albert (2012, p. 8), quando o aprendiz começa a ler em LE, tem a sensação de que o maior problema é a falta de conhecimento de vocabulário, e adquire o hábito de sublinhar as palavras desconhecidas. Entretanto, a compreensão do texto fica mais fácil quando se realçam justamente as palavras que foram compreendidas, pois dessa forma o aprendiz constrói “ilhas do compreensível” para usar como ponto de partida.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitamos no início deste trabalho, nosso objetivo aqui foi demonstrar por que a compreensão de leitura é mais complexa que a compreensão de um texto, e por que esse fato deve ser considerado, ao testar a leitura em LE.

Uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de leitura em LE passa necessariamente pela compreensão dos sistemas de conhecimento de que o leitor dispõe. O referencial teórico reunido neste trabalho aponta para o fato de que compreensão de leitura é mais do que compreensão de texto, e que os testes elaborados para aferir a compreensão de leitura costumam mensurar apenas a compreensão de texto. Afinal, a compreensão de leitura bem-sucedida envolve a evolução do processamento consciente para o automático, pois o procedimento de buscar determinadas informações em um texto de forma isolada, a fim de responder a questões pontuais, corresponde ao chamado processamento consciente do texto e envolve o uso de uma única estratégia de leitura, a leitura seletiva. Por isso é possível afirmar que a compreensão de leitura vai além da habilidade de compreender a mensagem de um texto.

Essas informações são valiosas para o professor de língua, que tem entre suas atribuições elaborar avaliações da compreensão de leitura e propor atividades que estimulem o uso prático das diversas estratégias de leitura e das técnicas para lidar com textos. Sobretudo no âmbito do ensino de LE, é importante garantir que os testes elaborados sejam capazes de exigir do leitor mais do que o processamento consciente das informações contidas no texto e o emprego de técnicas de monitoramento da leitura.

Daí a importância de se manter em mente a diferença entre compreensão de texto e compreensão de leitura: estimular a compreensão de leitura, e não a mera compreensão de um texto, é buscar soluções para que o aprendiz de LE desenvolva duas competências fundamentais para um leitor: a escolha da estratégia de leitura mais adequada dentre as diversas opções disponíveis e o processamento automático das informações lidas.

Pautar os testes de verificação da competência de leitura nesses mesmos critérios, demonstrando coerência entre o conteúdo que se ensina e o aprendido verificado em avaliações, é o caminho para guiar o aprendiz de língua estrangeira ao objetivo de atingir, na língua-alvo, a mesma fluência de leitura que já conquistou em sua língua materna.

## REFERÊNCIAS

- BLÜHDORN, H.; ALBERT, M. F. *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. Pisa: Pisa University Press, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- ECO, U. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. 2. ed. Milão: Bompiani, 1983 [1979].
- EHLERS, S. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998.
- EHLERS, S. *Übungen zum Leseverstehen*. In: BAUSCH, K. R. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. ed. Tübingen/Basel: A. Francke, 2007. p. 287-292.
- JOUVE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, V. J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

- LUTJEHARMS, M. Vermittlung der Lesefertigkeit. In: KRUMM, H. J. et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 2010. v. 1, p. 976-982.
- MEIRELES, S. Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: BLÜHDORN, H. et al. (Org.). *Textverstehen: Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/New York: de Gruyter, 2006. p. 299-314.
- PREL – Pacific Resources for Education and Learning. *A focus on comprehension*, 2005. Disponível em: <http://www.prel.org/programs/rel/rel.asp>. Acesso em: 7 jul. 2017.
- VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- WÜRFEL, N. *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Gunter Narr, 2006.
- WÜRFEL, N. Leseverstehen. In: OOMEN-WELKE, I.; AHRENHOLZ, B. (Org.). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2013. p. 130-141.

#### SOBRE A AUTORA

**Marina Grilli**. Mestre em Letras e Doutoranda em Educação pela USP.  
E-mail: [marina.grilli.s@gmail.com](mailto:marina.grilli.s@gmail.com).

*Recebido em 12 de dezembro de 2019 e aprovado em 07 de abril de 2021.*

# Entre voos e pousos, uma cartografia de/em “Percy Jackson e o Ladrão de Raios”

Between flights and landscapes, a cartograph by/in “Percy Jackson  
and the Lightning Thief”

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n81p47-61>

SABRINA DA SILVA GAVA<sup>1</sup>

GIOVANA SCARELI<sup>2</sup>

**RESUMO:** Num movimento-reflexão, este texto relata a metodologia de pesquisa empregada em uma dissertação de mestrado que estudou a obra *O Ladrão de Raios* a partir de três diferentes produções culturais: o livro, o filme e a *graphic novel*. Mais que apresentar os resultados de uma pesquisa que, de modo geral, busca observar como os mitos gregos são apropriados pela indústria cultural, este texto trata de apresentar os percursos e intensidades de uma cartografia movimentada por diferentes discursos e imagens – uma linha dentre tantas outras que deseja mostrar a experiência de duas pesquisadoras-cartógrafas na passagem de um pensamento arborescente para um pensamento rizomático, utilizando-se de voos, pousos e janelas atencionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** *O Ladrão de Raios*; cartografia; educação visual.

**ABSTRACT:** In a movement-reflection, this text reports the methodology of research used in a master’s thesis that studied the work “The Lightning Thief” from three different cultural productions: the book, the film and the graphic novel. More than presenting the results of a research that, in general, seeks to observe how the greek myths are appropriated by the cultural industry, this text tries to present the routes and intensities of a cartography

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Barbacena, MG, Brasil.
2. Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, São João del-Rei, MG, Brasil.

moved by different discourses and images – a line of so many others that wants to show the experience of two research-cartographers in the transition from arborescent thinking to rhizomatic thinking, using flights, inns and windows and practices.

KEYWORDS: The Lightning Thief; cartography; visual education.

#### 1. A CARTOGRAFIA COMO UM MODO PRÓPRIO E INVENTIVO DE PESQUISAR

Serão possíveis outros modos de pesquisar para além daqueles que, normalmente, encontramos nos manuais de pesquisa e que são os mais utilizados na academia? Talvez, muitas pessoas sequer pensem nessa pergunta, assim como nós também não pensávamos. Sabíamos apenas que para se fazer uma pesquisa e esta ser válida era necessário ter um “problema”, isto é, uma questão instigante sobre um objeto a ser investigado; uma “hipótese”, resposta provável ao problema formulado e sujeita à verificação; e “objetivos” gerais e específicos, metas que se pretende atingir ao final da investigação. Sem sabermos, esse tipo de pensamento estava abrigado sob uma “grande árvore”, que só no decorrer da pesquisa foi possível compreender melhor.

Essa “grande árvore”, cujas extensas raízes estão firmemente fincadas no solo (as premissas verdadeiras) e cujo tronco consistente se ramifica em numerosos galhos (os saberes compartimentalizados), faz alusão ao pensamento arbóreo. Isto é, paradigmas que validam a ideia de que o saber parte de uma base comum e sólida para, depois, ser classificado e hierarquizado em outros ramos de conhecimento. Uma metáfora botânica, diz Sílvio Gallo (2013, p. 72-73), na qual o “paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas”. Essa metáfora nos provoca e nos faz questionar: quais são as implicações dessa estrutura de conhecimento tradicional nas pesquisas acadêmicas?

A estrutura de conhecimento tradicional ou arbóreo se relaciona a um pensamento simplificador que é incapaz de conceber a conjunção do uno com o múltiplo: ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade – o que leva à patologia do saber que Morin denomina de “inteligência cega que destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada” (2015, p. 12). O que, de certa forma, é muito incoerente com a complexa realidade em que vivemos e seus fenômenos. Isso porque,

quando os observamos, acabamos por atuar sobre eles e somos, ao mesmo tempo, produtores e produtos da investigação; não coletamos dados, mas produzimos e interpretamos dados – o que nos leva a ponderar:

Ter um mundo às mãos é comprometer-se ética e politicamente no ato do conhecimento. É intervir sobre a realidade. É transformá-la para conhecê-la. Há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como *poiesis*, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção (KASTRUP, PASSOS, 2013, p. 264).

Essa visão rompe com o dualismo que separa sujeito/objeto, alma/corpo, mito/razão, imaginário/real, falso/verdadeiro, natureza/cultura, ciência/arte, quantidade/qualidade, ordem/desordem, unidade/diversidade, dentre outros elementos que, em verdade, são dinâmicos e indeterminados.

Gilles Deleuze e Félix Guattari enxergam que a realidade é marcada por esse jogo de relações múltiplas, coexistentes e, de certa forma, complementares. Artífices do conceito de rizoma, que é a base da cartografia, consideram que o pensamento rizomático surge por entre as fissuras do pensamento arborescente.

O que conta é que a árvore-raiz e o rizoma-canal não se opõem como dois modelos: um [a árvore] age como modelo e como decalque transcendente, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro [o rizoma] age como processo imanente que reverte o modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscite um canal despótico (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30-31).

É esse modo de assimilar o conhecimento que nos permite conceber a cartografia como linha de fuga, como um outro modo de pesquisar para além daquele instituído pelo paradigma predominante na academia. Denominada também de esquizoanálise, pragmática e micropolítica, a cartografia “pode se apresentar enquanto uma prática singular de pesquisa e de análise. O conceito, inicialmente retirado da geografia, é transposto para os campos da filosofia, política e subjetividade” (COSTA, 2014, p. 69). Assim, é antes um “estilo” de se fazer pesquisa do que propriamente um método, um processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, haja vista que consiste na experimentação do pensamento e num *ethos* de pesquisa, isto é, numa atitude ou caráter de pesquisar que estão mais próximos dos

modos de ser e viver do pesquisador ou cartógrafo. “Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 11).

Ao contrário dos métodos tradicionais, a cartografia “surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 40). São essas pistas que orientam o percurso da pesquisa. Como não são hierárquicas, podemos iniciar o processo investigativo através de qualquer uma, tal como pode ser feito com o rizoma, que alude à estrutura de algumas plantas como a grama, cujos brotos se ramificam em qualquer ponto e se espalham sobre a superfície.

Sendo assim, os rizomas se regem pela composição de elementos variados e não podem ser reduzidos à unidade, por isso são tidos como múltiplos. Essa multiplicidade implica variadas linhas de força organizadas não hierarquicamente. Os rizomas fazem mapas, não decalques. Isso porque “um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’ (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Em resumo, o rizoma é “oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Foi com base nesses princípios que regem os rizomas que criamos o mapa cartográfico da pesquisa. Nesse mapa, habitamos os territórios da mitologia grega, da indústria cultural e da educação visual através de três produções que apresentam a mitologia grega no século XXI, quais sejam: o livro, o filme e a *graphic novel* referentes à obra *O Ladrão de Raios*, que é a primeira história da série *Percy Jackson e os Olimpianos*, escrita pelo norte-americano Rick Riordan.

Movidos pela história de aventura que perpassa essas produções e também por tantas outras inquietações, buscamos observar como se dá a passagem de uma obra literária para o cinema e os quadrinhos, as transformações do mito do herói e do monstro ocorridas desde a antiguidade até os tempos hodiernos e como estes personagens míticos foram apropriados pela indústria cultural. Observamos também quais as potencialidades educativas de *O Ladrão de Raios*, ou seja, como os jovens estão interagindo com essa obra através do universo das narrativas transmídia, como eles estão sendo educados visualmente por elas e até que ponto estão expostos ao

mero consumo de seu fluxo – daí, a necessidade de refletirmos a respeito de uma educação sobre/de/com os meios.

Para tanto, foi preciso habitar territórios, seguir pistas, lançar dispositivos dentro de outros dispositivos. Criar um tecido emaranhado por encontros e agenciamentos e dançar com essas linhas bailarinas. Desestabilizar e movimentar o pensamento do mesmo modo como fizeram Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana da Escóssia, Marlucy Alves Paraíso, Thiago Ranniery Moreira Oliveira, Luciano Bedin da Costa, Suely Rolnik, dentre outros pesquisadores-cartógrafos cujas ideias “roubadas” se misturaram, diluíram-se e foram incorporadas à pesquisa e produção deste texto, direta e indiretamente. Tudo como se fosse uma grande conversa, pois “roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco educador assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6-7).

## 2. OS VOOS, OS POUSOS, AS LINHAS... A CRIAÇÃO DE UM MAPA CARTOGRÁFICO



Fig. 1 – Mapa cartográfico (adaptado) – Fonte: GAVA, 2017, p. 125

A imagem que trazemos nos possibilita ver que, embora uma pesquisa tenha como produtos algo material (dissertação, tese, artigo) seguindo um roteiro ordenado de leitura com introdução, desenvolvimento e conclusão, ela é construída entre linhas, dobras, conexões e rupturas, (des)enroladas num plano de experiência labiríntico conforme o pensamento rizomático de conhecimento.

Há uma trama de acontecimentos, conexões, ações, interações, retroações, determinações, acasos que envolvem os pesquisadores-cartógrafos, seus companheiros de aventura (em nosso caso, os personagens míticos), os diversos autores/pensadores que emprestam as ferramentas (conceitos) para a construção e desconstrução da argumentação, dentre outros interlocutores que participam direta ou indiretamente de uma pesquisa. Assim, *Percy Jackson e O Ladrão de Raios* se tornou um espaço de encontros e agenciamentos que possibilitou a construção de um mapa das multiplicidades – mapa aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas e saídas.

O que nos guiou dentro deste mapa foram algumas pistas e dispositivos. Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2012), as pistas orientam o percurso que devemos seguir na investigação, e os dispositivos, que serão mais bem explicados adiante, são “máquinas que fazem ver e falar” (p. 78). Dentre as muitas pistas que podem ser usadas numa cartografia e que são citadas por esses autores, foram utilizadas três: a pista da habitação de um território existencial, a da atenção do cartógrafo e a da política da narratividade.

Habitar um território corresponde a estarmos receptivos a ele e, consequentemente, deixar-nos impregnar por ele. A função da atenção não é de simples seleção de informação, mas detecção de forças circulantes dentro do território habitado. Para isso é necessário fazer voos e pousos, isto é, mudar de escala atencional diversas vezes. Já narrar, por sua vez, é dar voz aos afetos, é tornar visível tudo aquilo que é visto e sentido através das janelas atencionais. Assim, a narrativa cartográfica também se define como “política da narratividade”, isto é, uma posição política e ética que tomamos quando, em relação ao mundo e a nós mesmos, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

Ao habitar o território da mitologia grega por meio das produções escolhidas para a análise, nos colocamos em um movimento de atenção e em um gesto de observação, o que, como bem esclarece Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 40), trata-se “de uma atitude de concentração pelo problema e no problema”. Tendo em vista que queríamos descobrir como os produtos culturais, através das releituras,

têm recriado imagetivamente os deuses, heróis e seres mitológicos, nos colocamos em posição de observação e exploração cuidadosa do território habitado.

Num primeiro momento, buscamos nas produções relacionadas à obra *O Ladrão de Raios* por aquilo que mais nos afetava, tentando não produzir compreensão imediata das coisas. A primeira coisa que nos chamou a atenção nas produções, sobretudo no filme, foi Tia Eme, a Medusa disfarçada. Sua aparência “monstruosamente bela” era o que mais nos encantava, além dela ser uma boa alegoria para falarmos de educação visual, do poder que as imagens têm para seduzir e prender o olhar das pessoas.

Atentas a essa personagem mítica, fizemos um gesto de pouso e buscamos reconfigurar o novo território que se abriu para nós. Quem era Medusa? Qual era o seu mito, sua iconografia e valor de culto? Por que ela havia nos afetado? Como ela aparecia no livro e na *graphic novel*? Na companhia dela, seguimos várias linhas durante a pesquisa. Buscamos conhecê-la, inicialmente, através das produções e percebemos que ela é o monstro que aparece mais vezes no filme. Sua história, nessa produção, difere-se da do livro e nem chega a aparecer na *graphic novel* publicada em português. A partir daí, buscamos conhecer na literatura clássica as variantes e o próprio mito de Medusa a fim de conferir se os símbolos e imagens da personagem mítica utilizados nas produções foram os mesmos descritos nas referências mais antigas.

Na cartografia, esse pouso que fizemos não deve ser entendido como uma parada “do” movimento de observar, mas uma parada “no”, “dentro” do movimento de observar. O movimento é o que permite à atenção mudar de escala, de “janela” atencional. “Cada janela cria um mundo e cada uma exclui momentaneamente as outras, embora outros mundos continuem copresentes. Cada visada através de uma janela dá lugar, em sua escala, aos diversos gestos atencionais, possibilitando também mudanças de nível” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 44).

Além de Medusa, outro personagem que nos chamou a atenção nas produções foi Percy Jackson. Não só porque é o protagonista, mas porque a ele todos os outros personagens se conectam. Além disso, ele é um personagem criado a partir dos conceitos clássicos do arquétipo de herói (no caso, de Perseu e outros heróis míticos gregos), mas, ao mesmo tempo, carrega em sua personalidade traços contemporâneos, tais como a dislexia e o Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Além disso, na literatura clássica os mitos de Medusa e Perseu se inter cruzam, encontrando-se em vários pontos.

Se, inicialmente, pudemos ver as produções relacionadas à obra *O Ladrão de Raios* a partir de uma janela-paisagem, panorâmica e cheia de elementos e

personagens próximos e distantes passíveis de serem conectados, com o pouso pudemos vê-las a partir de uma janela-pátio. Essa janela é “típica das atividades de deslocamento e orientação. Envolve detecção e é preponderante na atividade do caçador” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 44).

Como caçadoras, lançamos mão de dispositivos (as “máquinas que fazem ver e falar”, ditas por Passos, Kastrup e Escóssia [2012, p. 78]), que são um conjunto multilinear, destacando linhas de natureza diferentes – linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Embora esse conceito de dispositivo já nos auxilie bastante a pensar nos deslocamentos que fizemos, uma outra definição de dispositivo também nos parece interessante:

qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Por essa definição de Giorgio Agamben é possível perceber que o livro, o filme e a *graphic novel* são dispositivos dentro de, ou permeados por outros dispositivos, como, por exemplo, a indústria cultural, os próprios meios de comunicação, as narrativas transmídia etc. É no desembaraçamento das linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação que compõem esses dispositivos que foi possível pensar a respeito da produção e do consumo de imagens ligados a um mercado do entretenimento, de bens e capitais simbólicos; a respeito, ainda, do conhecimento, da apropriação e da transmídiação dos mitos, das situações de aprendizagem mediadas pelas narrativas mitológicas presentes na cultura digital em suas mais diversas linguagens/plataformas; e, também, sobre os novos processos de construção de subjetividades, os novos modos de viver, ser, conhecer, ensinar e aprender que proporcionam aos sujeitos diferentes “Educações”, como nos diz Versuti, Scareli (2017).

Para fazer funcionar e acompanhar os efeitos desses dispositivos, lançamos mão da decupagem, processo que consiste em capturar fotografamas e selecionar discursos do livro, filme e *graphic novel*. Refletindo melhor a respeito da decupagem, percebemos que ela é tanto um instrumento de produção de dados (intervenção que agencia sujeito e objeto) quanto um dispositivo (orienta as condutas, opiniões e os discursos). Com esse dispositivo-instrumento pudemos, então, descobrir as sutilezas dos personagens, como eles se apresentam nas produções, como foram recriados imagetica-mente pela indústria do entretenimento e em função de uma cultura do espetáculo.

No momento em que fizemos as decupagens, estávamos com vistas à janela-sala. Essa janela “permite a atenção dividida. Comporta focalização, mas também assimila uma multiplicidade de partes com graus de nitidez diferenciados” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 44) – o que foi necessário para a pesquisa, já que pretendíamos com nossos companheiros de aventura (Medusa e Percy) fazer um retorno à Grécia arcaica, comparando os mitos desse tempo com os hodiernos, para descobrir se eles, ao longo do tempo, se profanaram ou foram adquirindo outras características para sobreviverem e se perpetuarem.

Depois de várias tentativas, como se estivéssemos querendo juntar e/ou separar as peças de um ou mais quebra-cabeças misturados, conseguimos seguir duas linhas para pensar com esses personagens míticos: uma sob o viés da produção de bens culturais para consumo e, conseqüentemente, produção de subjetividades que dela decorre, e outra sob o viés das próprias linguagens empregadas na construção desses bens, no caso, a literatura, o cinema e a história em quadrinhos, que também educa e também contribui para a produção de subjetividades. Subjetividades que não implicam uma posse, “mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro” (MANSANO, 2009, p. 111). Na mesma direção, encontramos em Guattari; Rolnik (1996, p. 27) uma definição que auxilia muito a pensar na cartografia que estamos produzindo e nas subjetividades com que estamos lidando, e por que não, criando:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquinaicos, econômicos,

sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.).

Com esse entendimento, como se estivéssemos fazendo um “zoom”, passamos para a janela-página, “através da qual se faz uma entrada no campo perceptivo, seguida de movimentos de orientação, comportando indícios de distribuição da atenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 44) e, por fim, para a janela micro, que funciona na escala da atividade do joalheiro, da bordadeira e do leitor minucioso. Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 44), essa janela corresponde a um tipo de atenção “que se caracteriza por uma atividade eminentemente focal”. Assim, a fim de produzir novos sentidos, buscamos “instrumentalizar” alguns conceitos pinçados de uma série de teorias, algumas delas, inclusive, que demonstram perspectivas distintas e que já vinham sendo acessadas ao longo da pesquisa, isso porque, para Rolnik (2011, p. 65) “teoria é sempre cartografia” e, para Deleuze (*In: FOUCAULT*, 2010, p. 71):

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica.

E se multiplicando, vão as teorias, os conceitos, os rizomas... os nossos estudos com as produções e os personagens escolhidos, longe de um fim conhecido. Um longo fio de Ariadne que, pouco a pouco, vai nos mostrando as entradas e as saídas deste labirinto de ideias em torno do mito, da indústria cultural e da educação visual. Uma pesquisa sempre em construção, cheia de conexões e rupturas, mas da qual podem ser mostrados alguns pontos, isto é, alguns conjuntos de linhas que compõem os rizomas do nosso mapa cartográfico, mapa das multiplicidades. O que percebemos através das diferentes

janelas atencionais? O que vimos durante nossos voos e pousos? Para este texto, decidimos apresentar o que julgamos ser importante para a pesquisa em educação.

### 3. PERSEU E MEDUSA EM O LADRÃO DE RAIOS

Através de fragmentos de textos, conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem que compõem o universo de um livro, um filme e uma *graphic novel*, buscamos observar como o herói e o monstro foram apropriados pela literatura, cinema e quadrinhos e como essas produções culturais nos dão a ver esses dois personagens míticos e suas representações com o passar do tempo. Ou seja, como Perseu foi transformado em Percy Jackson e Medusa em Tia Eme por meio do pastiche, que recorre tanto ao arquétipo do herói e do monstro clássicos, quanto ao estereótipo do estudante do século XXI.

No que tange a Percy Jackson, podemos perceber que o herói e protagonista da obra *O Ladrão de Raios* derrota diversos monstros como a Medusa, o Minotauro e a Hidra (a depender da produção). Certamente, Perseu derrotou Medusa, mas o herói não chegou a enfrentar os outros dois monstros mencionados. Na mitologia grega, quem matou o Minotauro (criatura com cabeça, cauda e cascos de touro e corpo humano) foi Teseu, e a Hidra (serpente aquática de múltiplas cabeças), Hércules. Observa-se ainda que Percy matou uma cobra quando criança, tal como esse último herói fez na mesma idade. Quem não conhece um pouco de mitologia grega acaba crendo que todos esses feitos de Percy são derivados do mito de Perseu, quando na verdade são uma mistura de mitos e heróis.

Além disso, essa forma americanizada do mito compôs Percy e seus amigos com o estereótipo de um estudante do século XXI – estudante inserido no contexto da “cultura de consumo” ou “cultura-mercadoria”. Em todas as produções, eles aparecem usando roupas casuais como jaquetas, blusas com capuz, camisetas estampadas, calças jeans, tênis do tipo *All Star* etc., adolescentes que consomem e se expressam por produtos/marcas mundialmente conhecidos, como *Coca-Cola*, *McDonald's*, *MacBook*, *iPod*, dentre outros mencionados na obra.

Há de se ressaltar também que, enquanto na literatura clássica é descrito que Perseu dispôs diante de si um polido escudo de bronze para evitar ser petrificado por Medusa, na obra *O Ladrão de Raios* Percy se vale de seu iPod para enfrentar a criatura horripilante, marcando, assim, a inserção de elementos contemporâneos na narrativa

mítica. Porém, esse aparelho aparece apenas na produção cinematográfica. No livro e na *graphic novel*, o garoto usa para o mesmo fim uma bola de vidro de jardim.

Já no que tange a Tia Eme, podemos notar que o arquétipo de monstro também sofreu alterações. A Medusa que a obra nos apresenta, camuflada de Tia Eme, é um pouco diferente do que a literatura clássica descreve; ela não deixa, no entanto, de ser interessante. Em sua primeira aparição no filme, a dona da loja de jardinagem surge como uma mulher de meia-idade, magra, alta e de pele branca. Ela está vestindo um sobretudo de couro e, por baixo desse sobretudo, calça e blusa muito bem ajustadas. Seu rosto e colo estão à mostra, mas ela usa lenço, óculos e luvas para encobrir seus cabelos, olhos e mãos.

Tia Eme aparece com as roupas e acessórios pretos não só no filme, mas também na *graphic novel* e no livro. Essa cor está associada ao mistério, à escuridão, às coisas escondidas, ao terror e à morte, sugerindo também a introversão, a reclusão. Ela alude ao comportamento ofídico de Medusa se esconder, camuflar-se e tornar-se ferozmente agressiva quando ameaçada. Também alude a sua perversidade, pois Medusa tira as vidas das pessoas com um simples olhar. A cor denota, ainda, tristeza e faz alusão ao ressentimento de Medusa por ter sido transformada em monstro e por ter perdido a beleza de seus admiráveis cabelos.

Exceto a cor, o estilo da roupa e o sotaque de Medusa nos possibilitam pensar que Riordan esteja fazendo referência a países do Oriente Médio, que estavam em conflito com os EUA e por eles são considerados hostis. Países que causam o “terror” tanto no seu próprio território quanto nos territórios vizinhos e sobre os quais a metáfora do “monstro” vir vestido de burca cai bem. Medusa é descrita/aparece de burca apenas no livro e na *graphic novel*. Essa é uma releitura notoriamente feita conforme a época e cultura do autor americano.

Sem as roupas que a camuflam, Medusa aparece nas três produções tal como a literatura clássica descreve: com a cabeleira eriçada de serpente, os olhos arregalados e flamejantes. Mas, enquanto no livro e na *graphic novel* Medusa aparece com a pele esverdeada e com garras ou unhas, no filme ela aparece com a pele branca e as mãos normais, sobretudo, bem cuidadas. Nota-se que aquilo que na literatura causa horror, no cinema torna-se objeto de beleza.

Com Percy e Tia Eme podemos perceber que tanto o herói quanto o monstro não são personagens estáticos; ao contrário, suas visualidades mudam com o passar do tempo, conforme a sociedade e a cultura se transformam. Os monstros estão presentes em todas as culturas, em especial, na imaginação das crianças. Essencialmente

arraigados aos nossos medos, eles expressam uma diversidade enorme de temores humanos. Já o herói continua sendo importante para humanizar as narrativas, provocar a identificação com elas e boas doses de entretenimento e catarse – elementos fundamentais para o nosso bem-estar e reflexão sobre a vida e sobre os nossos medos.

#### 4. PARA (NÃO) CONCLUIR

Após esses voos e pousos e(m) diferentes janelas atencionais, consideramos importante destacar que a produção de dados, na perspectiva cartográfica, ocorre desde a etapa inicial da pesquisa. Como bem esclarece Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 48), “esse processo continua em etapas posteriores, atravessando as análises subsequentes dos dados e a escrita de textos, continuando ainda com a publicação dos resultados”. Isso nos permite reafirmar que a cartografia como método de pesquisa em educação “surge como uma possibilidade de pesquisa que vem crescendo muito, uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo” (COSTA, 2014, p. 70). Trata-se, pois, de um modo próprio e inventivo de pesquisar: primeiro, porque respeita os interesses do pesquisador, bem como todos os atravessamentos que o perpassam; segundo, porque seu caráter inventivo “coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 56).

Por assim ser, e romper com a estrutura de conhecimento tradicional, a cartografia nos permitiu experimentar a nossa própria pesquisa. Mais que capturar e analisar discursos e imagens, nos permitiu fluir e fruir “com” eles. Assim, no lugar de “o que é isto que vejo”, nos perguntamos: “como eu estou compondo com isto que vejo”. Mudança paradigmática que nos permitiu perceber, através das janelas atencionais, que a obra *O Ladrão de Raios*, um produto cultural massificado a princípio, que poderia ser qualificado como sem relevância para a educação, também educa. Ela nos proporciona reflexões em torno de inúmeras questões voltadas para a mitologia grega, a sociedade contemporânea, a produção de bens culturais, a cultura de massa, a espetacularização da realidade, o consumo (principalmente de imagens), a mídia-educação etc. – temas que são objetos de pesquisa de diversos trabalhos acadêmicos, incluindo a dissertação da qual este artigo é fruto.

Essas são só algumas possibilidades observadas e destacadas durante os nossos voos e pousos para pensarmos neste artigo, mas inúmeras outras podem ser

pensadas a partir da obra. Com base no pensamento rizomático, reconhecemos que o conhecimento por completo é inatingível. Ele sempre estará inacabado, podendo ser, a qualquer momento, aumentado, interrogado. Por esse motivo, esta pesquisa não pode ser considerada um trabalho conclusivo. Muito ainda está por ser feito e outros, inúmeros outros sentidos podem ser cartografados no que diz respeito à relação entre mito, produtos culturais e educação visual.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Rev. Outra Travessia*. Trad. Nilceia Valdati. Ilha de Santa Catarina, 2º semestre de 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 24 de maio de 2017.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 30 de março de 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (v. 1, versão em PDF)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal*, Rev. Psicol., v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago., 2013.
- MANSANO, Sonia R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8 (2). 2009. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>. Acesso em: 30 de março de 2020.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- ROLNIK, Sueli. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- VERSUTI, Andrea; SCARELI, Giovana. Direito a Educação ou Educações? 38ª Reunião Nacional da ANPED. 2017. São Luís/MA. P. 1-16. *Anais...* Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_146.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_146.pdf). Acesso em: 30 de março de 2020.

## SOBRE AS AUTORAS.

**Sabrina da Silva Gava.** Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (2017) e licenciada em Filosofia pela mesma instituição (2014). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Filosofia) entre os anos de 2010 e 2011, bolsista de monitoria da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado entre os anos de 2013 e 2014 e bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) entre os anos de 2014 e 2015. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI/UFSJ) e desenvolve, desde então, pesquisas na área de educação visual com ênfase nos seguintes temas: mitologia grega, indústria cultural e narrativas transmídias. Tem formação complementar ligada as áreas de Tutoria em Educação à Distância (2013-2014) e de Assistência Administrativa (2017-2018). Atualmente, é graduanda em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

*E-mail:* [sabrinasgava@hotmail.com](mailto:sabrinasgava@hotmail.com).

**Giovana Scareli.** Doutora em Educação na Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2009). Mestre em Educação pela Unicamp (2003) e Graduada em Pedagogia também pela Unicamp (1999). Realizou pós-doutorado na área de Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com missões de estudo no Instituto de Geografia da Universidade de Buenos Aires e no Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, imagem, literatura, cinema, desenho infantil, filosofia e arte-educação. É Professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei - DECED/UFSJ, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UFSJ e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI/UFSJ, certificado pelo CNPq.

*E-mail:* [gscareli@yahoo.com.br](mailto:gscareli@yahoo.com.br).

*Recebido em 13 de abril de 2020 e aprovado em 25 de maio de 2021.*



# Interlocução entre literatura infantil e educação: por uma prática humanizadora e crítico-reflexiva

## Interlocation between children's literature and education: for an humanizing and critical-reflective practice

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n81p63-77>

JULIANA SALES JACQUES<sup>1</sup>

**RESUMO:** A escolarização da literatura infantil, numa perspectiva tradicional de ensino, tende a situar-se no campo de práticas de leitura pautadas na mera decodificação de palavras e na extração de informações explícitas no texto. Diante dessa situação-problema e compreendendo a escolarização da literatura infantil como processo de construção crítica e reflexiva dos sujeitos, desenvolveu-se uma pesquisa-ação com crianças do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira. No movimento cíclico investigativo, tomou-se como fio condutor a problematização: em que medida a literatura infantil é integrada, no processo ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para potencializar a formação leitora? Na busca pela constituição de possibilidades a partir da interlocução entre educação e literatura infantil, este estudo embasa-se na compreensão teórica de Magda Soares sobre letramento e escolarização, nos preceitos de Isabel Solé e Paulo Freire sobre leitura interacionista e nas concepções de Regina Zilberman e Rildo Cosson sobre ensino de literatura infantil. Como resultados da pesquisa-ação, apresenta-se um recorte das práticas de leitura e produção textual desenvolvidas em sala de aula com os gêneros poema e conto. Infere-se que, de alguma forma, as práticas fortaleceram a função humanizadora da literatura infantil, potencializando às crianças o reconhecimento de si, do seu lugar no mundo e do lugar do outro. Assim, conclui-se que a literatura infantil, quando escolarizada numa perspectiva interacionista da

1. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

linguagem, potencializa a formação de leitores críticos e reflexivos, cuja leitura da palavra amplia a compreensão e a produção de diferentes sentidos sobre o mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolarização; literatura infantil; formação leitora.

**ABSTRACT:** The schooling of children's literature, in a traditional perspective of teaching, tends to be situated in the field of reading practices based on the mere decoding of words and the extraction of explicit information in the text. Facing this problem situation and understanding the schooling of children's literature as process of critical and reflexive construction of the subjects, we developed action research with children of the 4th year of elementary school in a Brazilian public school. In the cyclical investigative movement, we had as a guiding thread the problematization: to what extent is children's literature integrated into the teaching-learning process in the initial years of Elementary Education to enhance the reader's formation?. In the search for the constitution of possibilities from the interlocution between education and children's literature, we are based on the theoretical understanding about literacy and schooling from the perspective of Magda Soares, on interactionist reading based on the precepts of Isabel Solé and Paulo Freire and on teaching of children's literature in the light of the conceptions of Regina Zilberman and Rildo Cosson. As results of action research, we present a cut of the practices of reading and textual production developed, in the classroom, with the genres poem and short story. We infer that, in some ways, practices have strengthened the humanizing function of children's literature, empowering children to recognize themselves, their place in the world and the place of the other. Thus, we conclude that children's literature, when schooled in an interactionist perspective of language, potentiates the formation of critical and reflective readers, whose reading of the word expands the comprehension and production of different meanings about the world.

**KEYWORDS:** Schooling; children's literature; elementary school; reader training.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação, por sua essência transformadora, é dispositivo potencializador de formação crítica e reflexiva. Portanto, orientadas pela pedagogia freiriana, argumentamos que a escolarização das diferentes áreas do conhecimento pressupõe criação de situações de ensino-aprendizagem cujo ponto de partida e chegada seja a construção da autonomia dos sujeitos, da consciência de si e do seu operar no mundo.

É nesse lugar que se situa o ensino da literatura. Sua escolarização requer, portanto, o seu reconhecimento como aliada ao processo de emancipação dos sujeitos, para a escrita de sua trajetória no mundo. Os sujeitos que leem e escrevem de forma reflexiva – e não apenas decodificam e codificam signos – abrem portas para a construção da cidadania e da sua própria autonomia. Ao apropriar-se de diferentes linguagens, podem, “assumindo a palavra, ser autores de uma nova ordem das coisas” (ANTUNES, 2003, p. 37).

Nessa esteira pedagógica, em movimento cíclico de pesquisa-ação, buscamos planejar e dinamizar práticas de ensino-aprendizagem da literatura infantil, com vistas ao despertar do potencial estético de crianças do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira. Visto que a produção de dados ocorreu em concomitância com a regência de classe do Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura plena em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, a prática tomou “a pesquisa como princípio educativo” (DEMO, 1998) como fio condutor e base formativa da docência. A dialética ação-reflexão-ação constituiu a *performance* docente, que assumiu postura investigativa e propositiva em interlocução com a realidade concreta.

Diante disso, planejamos ações de escolarização da literatura infantil, visando à permanência de sua essência humanizadora. Isso, porque nos interessa a formação da consciência crítica (FREIRE, 2015) dos sujeitos, para que transcendam da condição de meros reprodutores de práticas perpetuadas por uma cultura dominante e se reconheçam como seres históricos e sociais, cuja participação no mundo se constitua como ato político, por isso, autoral. Dessa forma, a construção desta pesquisa se efetivou na interlocução entre as práticas em sala de aula e a compreensão teórica sobre letramento e escolarização a partir da perspectiva de Magda Soares (2011), da leitura interacionista com base nos preceitos de Isabel Solé (1998) e Paulo Freire (1996, 2015) e do ensino de literatura infantil à luz das concepções de Regina Zilberman (1990) e Rildo Cosson (2009).

Nas seções seguintes deste artigo, trataremos uma reflexão teórica sobre a escolarização da literatura infantil, a partir da concepção interacionista da linguagem e do viés dialógico-problematizador da educação. Apresentaremos os resultados obtidos por meio das práticas realizadas em sala de aula e dialogaremos sobre eles, visando à formação leitora autônoma dos estudantes. Por fim, nas considerações finais teceremos as reflexões geradas a partir de todo o movimento da pesquisa-ação na sala de aula.

## 2. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Embora a literatura infantil, em sua essência, assuma caráter humanizador e constitua-se como dispositivo para o despertar crítico e reflexivo sobre o mundo, na maioria das vezes, ainda é utilizada em sala de aula unicamente com o objetivo de ensinar outros conteúdos – seja ortografia ou gramática – ou de “entender a moral da história”. Diante disso, a literatura destinada às crianças, quando escolarizada, acaba perdendo sua essência artística, para ser incorporada como instrumento educativo.

O processo de escolarização é inevitável, defende Soares (2011, p. 4), uma vez que

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.).

Entretanto, faz-se necessário discutir as metodologias, a didatização e as ações desenvolvidas em torno dessa escolarização. Isso porque o modo como o ensino da literatura infantil é trabalhado na sala de aula influencia diretamente na formação da habilidade leitora das crianças e no (não)despertar do gosto pela leitura.

Refletindo sobre as práticas de leitura, Solé (1998, p. 36) argumenta que “[...] quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação”.

Nossas observações, registradas no movimento cíclico da pesquisa-ação na sala de aula, permitem-nos corroborar a afirmação da autora, haja vista que a concepção de leitura está mais focada na decodificação do texto, na extração de informação explícita, sem assumir a dimensão interacional da linguagem. São apresentadas sentenças artificiais e sem sentido para o contexto das crianças, e o processo de leitura baseia-se na repetição oral e mecânica do texto. Essas situações são recorrentes em espaços de alfabetização, quando se espera que todos os estudantes saibam decodificar signos, sem considerar o que eles estão compreendendo desse processo.

Diante dessa afirmação, é necessário discutir o conceito de letramento, que se caracteriza por “comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 96). Ou seja, considera-se letrado o sujeito que possui domínio da língua escrita e é capaz de utilizá-la e entendê-la em diferentes contextos sociais. Por isso, alfabetizar, na perspectiva do letramento, vai muito além de repetições e métodos prontos, é um processo que visa à aprendizagem de forma plena, entendendo os usos e as funções da língua. Uma criança pode estar sendo letrada por meio de situações sociais que envolvam a escrita e a leitura; letramento está relacionado com o social, enquanto que a alfabetização é individual.

Com efeito, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2009, p. 40). Por isso, apenas a presença da literatura infantil na sala de aula não é capaz de formar leitores competentes, que compreendam e assumam o uso das diferentes linguagens como atos estéticos e de intervenção no mundo. Para que isso de fato aconteça, “ao professor, cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2009, p. 29).

Diante disso, pressupomos que o professor, assumindo a postura mediadora:

1. possibilite um encontro prazeroso com a leitura do texto literário, planejando e desenvolvendo estratégias de leitura que se constituam em encontro interacional da criança consigo e com o mundo;
2. estabeleça com as crianças uma relação de cumplicidade e diálogo, que se fundamente no saber ouvir e compreender os diferentes sentidos produzidos na apropriação individual do texto. O ensino da literatura infantil pode explorar essa habilidade linguística – ouvir –, contemplando o diálogo como prática colaborativa e problematizadora. Nesse movimento de autoria e coautoria, as crianças podem, a partir da compreensão do texto literário e do lugar de fala de cada interlocutor, construir argumentos e reflexões coerentes com a realidade concreta.

Na narrativa teórica de tais contribuições, o professor é um dos principais – se não o principal – mediadores nesse processo de inserção no mundo do letramento, visto que muitas crianças não têm contato com a literatura infantil no

contexto familiar, seja por condições socioeconômicas, seja por falta de interesse de seus responsáveis.

Freire (1996, p. 13) propõe que, durante a construção do conhecimento, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Desse ponto de vista, podemos questionar: de que forma é possível construir relações afetivas com a literatura infantil e formar leitores competentes, se a escola não permitir viver experiências diferenciadas e encantadoras com essa área do conhecimento? É imprescindível que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental esteja imerso no processo de aquisição da leitura e que possibilite que esse momento se dê de forma dialógica. Isso significa construir saberes de maneira conjunta e expressiva, permitindo diversas manifestações das crianças diante das leituras realizadas. Isso porque, “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 25), fortalecendo o compromisso ético, político e social do ser cidadão.

### 3. ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL EM MOVIMENTO CÍCLICO DE PESQUISA-AÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na concepção interacionista da linguagem, o ser humano constrói seu conhecimento em contato com o outro e com o meio. “A leitura constitui-se em um processo complexo de compreensão no qual o leitor, sujeito ativo na construção de sentidos, participa como um co-enunciador” (ZUCKI, 2015, p. 28). Diante do conhecimento de que o leitor age sobre o texto como um coenunciador, as estratégias de leitura, pensadas dentro da perspectiva interacionista, priorizam a ação do leitor diante de um texto, num movimento dialógico entre autor, texto e leitor. Em outras palavras, o foco está em o leitor desenvolver autonomia acerca do que está lendo, a fim de construir seu posicionamento. E não só: também para transformar-se e transformar, a partir da compreensão e da interpretação dos sentidos do texto.

À luz desse entendimento teórico, em movimento cíclico de pesquisa-ação, planejamos e desenvolvemos práticas de ensino da literatura infantil no mesmo contexto de análise a que tivemos acesso, durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura plena em Pedagogia de uma IES pública federal. Isto é, no

contexto de uma turma de 22 crianças do 4.º (quarto) ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS).

“A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Trata-se, portanto, de interpretar fenômenos empíricos como forma de conceber direções para a prática pedagógica. Nesse sentido, constitui-se como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Assim, a dialética ação-reflexão-ação, que perpassa a pesquisa-ação na/da docência, contribuiu para que pudéssemos agir na realidade observada, identificar desafios e aprendizados nela vividos e refletir sobre o modo como a escolarização da literatura acontece, suas implicações na formação leitora e as possibilidades de reestruturação das práticas. Esse movimento é substancial à formação do professor pesquisador, a fim de que a compreensão de educação como forma de intervenção no mundo seja um dos saberes necessários à docência, como defende Freire (2015).

A formação profissional requer uma constante união entre a teoria e a prática, sendo “a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 1990, p. 28). Com efeito, realizar esta pesquisa-ação em um espaço formativo como a escola potencializou relações dialógicas entre a teoria e a prática. Os resultados nos trazem a oportunidade de refletir sobre nossa *performance*: avaliar os limites e as potencialidades das ações desenvolvidas e prospectar estratégias de ensino-aprendizagem.

Assim, partindo da questão problematizadora – em que medida a literatura infantil é integrada, no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para potencializar a formação leitora? –, realizamos um diagnóstico da turma. Diante das suas características, buscamos dinamizar atividades que priorizassem a autonomia do leitor a partir da leitura do texto literário, visto que, em atividades interpretativas, grande parte da turma sentia dificuldades quando as perguntas fugiam do tradicional “qual o personagem principal da história?”. Ao se depararem com questões que requeriam reflexões e posicionamentos argumentativos, logo afirmavam que não sabiam responder.

Essa situação-problema pode ser resultante do pouco tempo destinado à leitura de textos literários na sala de aula. Ao longo das observações, diagnosticamos que a leitura por fruição, o diálogo crítico-interpretativo sobre textos literários e a

produção textual (oral e/ou escrita), nessa esfera, não se constituíam como práticas cotidianas para formação leitora das crianças. A leitura e a escrita concentravam-se em atividades de decodificação e codificação, por meio:

- a. da extração de informações sobre personagens e acontecimentos da história;
- b. da sinalização, no texto, de elementos e nomenclaturas gramaticais;
- c. da produção de textos sem clareza na definição de sua intencionalidade comunicativa – gênero textual, pretexto, interlocutores.

Os momentos mais representativos de acesso à leitura ocorriam na ida semanal à biblioteca, para retirada de livros e realização da leitura como tarefa extraclasse. No dia da devolução dos livros, as crianças costumavam estar empolgadas, contando para os colegas a história que haviam lido. Diante do diagnóstico, prospectamos integrar a literatura infantil no cotidiano da turma, como forma de proporcionar momentos que envolvessem autonomia e potencializassem a formação leitora de modo crítico e reflexivo. Utilizamos, assim, estratégias de leitura que, de alguma forma, instigassem as crianças a produzir algo a partir da história lida, com o intuito de vivenciar a literatura de uma forma mais ampla.

Para isso, planejamos e desenvolvemos práticas pedagógicas de produção textual, de forma livre ou com alguma temática trabalhada em aula, bem como de produção de retextualizações – novos enredos e desfechos para algumas histórias. Neste artigo, analisamos as práticas com o conto “Quem matou Honorato, o rato?”, de Lilian Sypriano (2007), e o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2019). Assim, sustentando-nos no problema de pesquisa, no movimento cíclico da pesquisa-ação e no referencial teórico, analisamos os dados a partir do eixo temático formação leitora.

Como proposta de atividade para trabalhar o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, seguimos esta sequência:

1. como atividade de antecipação, dialogamos sobre escolhas simples que fazemos no cotidiano – tipo de alimentação, roupa a usar, administração do tempo (hora de brincar, hora de estudar, hora de auxiliar nas tarefas domésticas etc.);
2. apresentamos o poema à turma e sugerimos que cada criança fizesse a leitura de modo individual;

## 3. como pós-leitura, problematizamos:

- como vocês caracterizam esse texto?
- qual é a temática?
- qual o sentido do conectivo “ou... ou...”?
- quais opções escolheriam, das mencionadas no poema?
- quais são as perdas e os ganhos a partir das escolhas apresentadas no poema?
- quais escolhas difíceis já tiveram de fazer?
- o que precisamos considerar no momento da escolha?
- em que medida nossas escolhas interferem na vida das outras pessoas?
- será que todas as crianças têm o mesmo direito de escolha? Ou ainda, as mesmas condições de escolha?

Após o diálogo, propusemos a produção de um poema a partir da seguinte situação hipotética:

<p>PRODUÇÃO TEXTUAL:</p>	<p>Você recebeu uma ótima proposta de emprego e precisará morar em outro país. Se você aceitar o emprego, irá ficar distante de sua família em um país que você não conhece, e sua casa estará localizada em um lugar sem acesso à internet. Se você não aceitar a proposta, continuará em seu emprego atual, podendo perdê-lo no futuro, pois a empresa em que trabalha está quase decretando falência. Escreva um poema, seguindo a estrutura de “Ou isto ou aquilo”, tomando uma decisão entre as opções mencionadas.</p>
--------------------------	--

*Quadro 1: Atividade de produção textual referente ao poema “Ou isto ou aquilo” – Fonte: As autoras*

A definição da leitura do poema e da proposta de produção textual se deu pela possibilidade de explorar relações cotidianas de escolhas, problematizando situações-limite vivenciadas. Além disso, visamos à formação da consciência sobre em que medida nossas escolhas podem interferir na vida das pessoas com as quais convivemos e na organização da vida em sociedade. Outro ponto de diálogo foi a desigualdade das

condições sociais e econômicas das pessoas, uma vez que as opções se modificam de acordo com a situação. Nem todos têm acesso aos mesmos bens materiais e culturais, às mesmas oportunidades, opções e condições de escolhas.

A partir dessas reflexões e da proposta de produção, uma das crianças elaborou o seguinte texto:

Nunca abandone a família.

Nunca abandone a família porque você não vai abandonar a família por causa de um trabalho que é melhor do que Santa Maria.

Tipo eu, queria trabalhar em cuidar das pessoas, dar aula para as crianças, trabalhar de polícia rodoviária. Para mim ficar perto da família traz: amor, carinho, amizade, respeito, principalmente ensinar valores. Com o mundo que traz perigos. Então família é a base de tudo.

Por isso jovens, as crianças, homem, mulher que não tem família apresentam um mau comportamento na sociedade.

*Quadro 2: Produção textual de uma das crianças, referente ao poema “Ou isto ou aquilo” –  
Fonte: Transcrição, na íntegra, da escrita da criança*

A partir da leitura desse texto, inferimos que a criança conseguiu compreender a temática e elaborar seus argumentos de modo coerente. Todavia, não contemplou a estrutura do gênero poema. Vale, para nós, assumindo a postura investigativa na docência, refletir sobre o modo como organizamos a prática de produção escrita e que ações prospectar, a fim de que a linguagem seja de fato explorada dentro de uma situação específica de interação, como o poema. As situações-limite diagnosticadas na prática docente são também resultados de pesquisa-ação, pois nos movem a superá-las em intervenções futuras.

Neste caso, embora a criança não tenha atentado às especificidades do gênero, ela produziu sentidos sobre a temática e justificou suas escolhas. Consideramos que a atividade contribuiu para construir a autonomia diante do texto e a reflexão sobre a realidade concreta. Isso, porque, apesar de suas dificuldades de interpretação textual (observações realizadas ao longo da pesquisa-ação), a criança conseguiu se manifestar e mostrar verdades pessoais em seu texto, pois ressalta que “ficar perto da família traz amor, carinho, amizade, respeito, principalmente ensinar valores” e “então família é a base de tudo”. Dessa forma, evidencia

sua escolha de permanecer perto de seus familiares, pois os define como a melhor opção de escolha, independentemente das perdas atreladas. Ao mesmo tempo em que a atividade potencializou a construção da autonomia no uso da linguagem, também o fez em relação à tomada de decisão de forma consciente, haja vista que a criança refletiu sobre perdas e ganhos a partir de sua decisão. À vista disso, a função humanizadora da literatura se manifestou no despertar da criança para os laços de afetividade familiar.

Escolhemos o segundo texto trabalhado – o conto “Quem matou Honorato, o rato?”, de Lilian Sypriano –, levando em consideração as características da turma e a faixa etária das crianças. Pelo fato de o enredo tratar de um mistério, julgamos que despertaria seu interesse, pois percebemos, em movimento de observação, que estavam muito envolvidas com lendas e brincadeiras de terror. Portanto, o conto em questão iria ao encontro dos interesses da turma. E assim dinamizamos o trabalho:

- a. para despertar a curiosidade e instigá-los à criação, optamos por contar a história até o momento em que o assassino do rato seria revelado;
- b. em sequência, abrimos espaço para um debate no qual as crianças puderam levantar hipóteses sobre quem seria o assassino;
- c. após o levantamento, concluímos a leitura da história e procuramos, em colaboração, encontrar as pistas do desfecho, deixadas pelo autor ao longo da narrativa.

Com essa atividade pudemos desenvolver um bom diálogo sobre a história, possibilitando que as crianças interagissem entre si e com o texto. Como proposta de produção textual, nós as desafiamos a escrever um conto de suspense e, posteriormente, apresentar, de modo oral, aos colegas.

Percebemos, ao longo da produção, dificuldades na estruturação da narrativa: definição de personagens, espaço, tempo, sequência das ações. Isso nos levou a abordar, mais detalhadamente e com demonstração de exemplos, a estrutura do gênero. Além disso, acompanhamos a produção com questões-problema, a fim de auxiliá-las na progressão textual. Assim, apresentamos a seguir um dos contos produzidos.

### Quem roubou?

Numa tarde quente Julia havia ido ao mercado comprar algumas coisas. Quando chegou foi direto no corredor das bolachas, no caso o corredor 2, o mercado possuía uma sequência de corredores, o corredor 1 é das bebidas, 2 é das bolachas, 3 é dos leites, 4 é das frutas, 5 é dos legumes, 6 é dos iogurtes e 7 é dos produtos de limpeza. Depois de ter pegado algumas coisas ela foi no corredor dos iogurtes e nesse corredor havia 4 pessoas. Quando foi pegar um iogurte e deixou sua carteira no carrinho, do nada quando voltou a carteira não estava mais lá, sua carteira havia sumido. Mas Julia já sabia o que fazer, chamou a detetive Raissa PPact, e assim começou o interrogatório. A detetive pediu que Julia falasse o que havia acontecido, então logo contou Julia. Quando Julia terminou de contar, a detetive pediu para fechar as portas do mercado e assim foi feito, mas logo a detetive pediu para Julia dizer quem havia no local perto de seu carrinho na hora do roubo, e falou Julia que havia 4 pessoas, duas mulheres e dois homens, Julia também disse quem eram essas pessoas. Depois de ter dito quem era, a detetive foi interroga-los, perguntou para um dos homens o que estava fazendo na hora do roubo e o homem falou que estava pegando um potão de iogurte, logo a detetive foi interrogar o outro homem, o outro homem disse que estava pegando uma caixinha de leite, logo foi uma das mulheres e perguntou, ela disse que estava pegando um saco de iogurte e na última mulher ela disse que estava pegando um potinho de iogurte. Mas para, a gente vai dizer quem a gente acha que foi, vamos numerar o 1º homem vai ser o 1º, o 2º homem vai ser o 2º, a 3ª mulher vai ser a 3ª e a última vai ser a 4ª. E aí quem você acha que roubou a carteira?

Quadro 3: *Produção textual de uma das crianças, referente ao conto “Quem matou Honorato, o rato?” – Fonte: Transcrição, na íntegra, da escrita da criança*

Esse conto destacou-se entre os demais, pois a autora criou um cenário completamente diferente do existente no conto trabalhado. Além de descrever o ambiente, como forma de introduzir a história e de manter a coerência, ela também criou uma maneira de instigar o leitor e convidá-lo a participar da história. Pudemos ratificar essa intencionalidade em sua apresentação oral, uma vez que usou a entonação e as pausas dramáticas para manter o ouvinte atento. No final do seu texto, estabeleceu interlocução com a sequência trabalhada na leitura do conto “Quem matou

Honorato, o rato?”, questionando: “E aí, quem você acha que roubou a carteira?”. Com essa problematização, convidou os colegas a participarem da produção.

Vale ainda ressaltar a cuidadosa organização da história: início, desenvolvimento, clímax e desfecho narrados com clareza, atentando para a estrutura do gênero conto. Nesse sentido, a coerência se estabelece com a temática e com o gênero em questão. A dinâmica de apresentação dessa história demonstrou o quanto a autora se dedicou para esse momento, evidenciando que sua formação leitora também a deixava preparada para enfrentar momentos que envolvessem sua habilidade oral. Isso porque demonstrou autoconfiança a partir de sua escrita, sentindo-se confortável para explorar os recursos necessários à interação, na transposição oral do texto escrito.

Diante das análises, percebemos que foi possível desencadear nas crianças a autonomia para uma produção textual, bem como a capacidade de interpretar textos além do explícito. Acompanhamos, na pesquisa-ação nesta turma, o desenvolvimento de crianças que, antes, respondiam apenas com um “sim” ou “não” a questões que solicitavam posicionamento crítico e reflexivo sobre a temática. Tais crianças conseguiram produzir, a partir das reflexões potencializadas pelas questões-problema, textos orais e escritos que denotaram autoria. Diante disso, a liberdade ao criar começou a ir além do planejado. Quando se sentiram capazes de fazer produções próprias, elas mesmas pediram para escrever histórias sobre algum novo conteúdo ou alguma atividade que achavam interessante, bem como trouxeram, para a sala de aula, textos produzidos em casa, de forma livre.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa-ação, das bases teóricas utilizadas e do contexto específico observado e vivenciado, constatamos que a literatura infantil, utilizada apenas em momentos pontuais, como na troca de livros na biblioteca semanalmente e em momentos vazios de interpretação textual interligados ao livro didático, não se constitui como dispositivo para a formação leitora. Todavia, a partir das práticas planejadas em torno do fortalecimento da interação autor-texto-leitor, percebemos o desenvolvimento argumentativo das crianças, atrelado à reflexão crítico-interpretativa sobre as temáticas postas em diálogo.

Dessa forma, o pouco que conseguimos desenvolver, dado que a intervenção ocorreu no contexto do Estágio Curricular Supervisionado com tempo preestabelecido, abriu portas para que essas crianças consigam ler e escrever de forma crítica.

Como já argumentamos ao longo deste artigo, na etapa de observação diagnósticamos a grande dificuldade da turma em interpretar textos. Assim, desenvolvemos um potencial modelo que nos possibilitou aprimorar a formação leitora, ou seja, priorizamos atender às demandas desse contexto específico que necessitava de práticas voltadas à produção e à interpretação de textos.

Por fim, defendemos que a literatura infantil seja didatizada, em sala de aula, de modo a fomentar o interesse, o gosto pela leitura. Além disso, que exerça efetivamente o seu papel social: ser dispositivo para humanização dos sujeitos, reconhecimento de si, do seu lugar no mundo e do lugar do outro, do seu potencial estético transformador e de sua responsabilidade ética como cidadão.

#### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Editora Global, 2019.
- SYPRIANO, Lilian. *Quem matou Honorato, o rato?* 13. ed. rev. – São Paulo: Formato Editorial, 2007. – (Coleção Casa Amarela)
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*, 29 jun. 2004. Disponível em: 01d16to7.pdf (unesp.br).
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SYPRIANO, Lilian. *Quem matou Honorato, o rato?* São Paulo: Formato Editorial, 2007. (Coleção Casa Amarela).
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZUCKI, Renata. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. (159 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SOBRE A AUTORA

**Juliana Sales Jacques.** Licenciada em Letras Português e Literaturas, Mestra e Doutora em Educação, Professora adjunta do departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Professora orientadora de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras Português a distância da UAB/UFSM.

*E-mail:* juletras.jacques@gmail.com.

*Recebido em 06 de junho de 2019 e aprovado em 07 de abril de 2021.*



# O leitor de Letras: hábitos, suportes e estratégias

Language Art undergraduate readers: habits, supports and strategies

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n81p79-97>

CELSO LEOPOLDO PAGNAN<sup>1</sup>

ANDRESSA APARECIDA LOPES<sup>2</sup>

ADRIANA GIAROLA FIGUEIREDO<sup>3</sup>

DAYSE DE SOUZA LOURENÇO<sup>4</sup>

WÉLLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK<sup>5</sup>

ELIANE PROVATE QUEIRÓZ<sup>6</sup>

**RESUMO:** A digitalização de livros começou nos anos 40, e, no final do século XX, a produção de textos digitalizados se tornou mais frequente no cenário editorial tanto no Brasil como em outros países. Apesar do desenvolvimento de tecnologias de suporte à leitura, fato é que o impresso continua a ser bem aceito pelo público leitor. Considerando tal contexto, a presente pesquisa traça um perfil dos hábitos e estratégias de leitura, tanto no suporte digital, como no impresso, de graduandos em Letras do Ensino a Distância. Entre os objetivos, está o de aferir o nível de percepção dos leitores a respeito de suportes de leitura. Na metodologia, aplicamos questionário a alunos de Letras, que tendem a fazer mais leituras em ambientes virtuais, com o objetivo de aferir preferências, bem como capacidade de compreensão textual, de acordo com o suporte utilizado. Como conclusão prévia, percebeu-se a preferência pelo suporte impresso e suposta maior capacidade de inteligência nesse mesmo suporte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; estratégias; suportes.

1. Unopar, PR, Brasil.
2. Unopar, PR, Brasil.
3. Anhanguera Educacional, Brasil.
4. Anhanguera-Uniderp, Brasil.
5. Unopar, PR, Brasil.
6. Unopar/Anhanguera, Brasil.

**ABSTRACT:** The digitalization of books began in the 1940s, and by the end of the 20th century, the production of frequently scanned texts began in the editorial scene both in Brazil and in other countries. Despite the development of reading support technologies, it is true that the paper printed text continues to be well accepted by the readers. Considering this context, the present research traces a profile about the habits and the strategies of reading in the digital support, as well as in the paper printed, of Distance Education undergraduate Language Art students. Among the objectives, it is aims at unveiling the level of readers' perception concerning reading supports. As methodology, Language Art students, who tend to read more in virtual environments, were asked to answer a questionnaire with the purpose of assessing preferences, as well as text comprehension capacity, according to the used support. As a preliminary conclusion, the preference for the paper printed support and supposed higher capacity of intellection in the same medium were revealed.

**KEYWORDS:** Reading; strategies; supports.

## INTRODUÇÃO

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) englobam a publicação de e-books ou livros digitais, seja como simples reprodução de textos já impressos, seja como edição específica para o âmbito digital; como exemplo, teríamos a literatura digital (HAYLES, 2009). Apesar disso, a origem da digitalização de textos impressos data dos anos 1940, quando Bush (1945 [2004]) publica um artigo defendendo o uso da tecnologia como meio de armazenamento de informações, por meio do Mémex (Memory Extension), uma espécie de repositório de livros e outros impressos.

No início da década de 70, por meio do projeto Gutenberg, fundado por Michael Hart, em 1971, inicia-se a digitalização de livros e a disponibilização em repositórios com acesso ainda restrito, isto é, sem a possibilidade do livre e amplo compartilhamento de dados. Era a época da Advanced Research Projects Agency Network (ARPANET), que pertencia ao Departamento de Segurança dos Estados Unidos, e que evoluiu para a Internet, como a conhecemos.

Apenas em fins dos anos 90, aparecem os primeiros softwares para realização efetiva da leitura digital, por meio de tela plana de cristal líquido e portátil. Epstein (2002) previa que haveria uma nova relação entre autores e editores, por conta do acesso a essas novas tecnologias de publicação. Além disso, havia o temor, por parte das editoras, de que o livro impresso poderia desaparecer. Apesar

disso, conforme dados de pesquisa encomendada pela Câmara Brasileira do Livro, o livro digital (e-book) representou, em 2016, no Brasil, 1,09% do faturamento das editoras frente à venda de livros físicos.

Mesmo nos EUA, cujo mercado livreiro é 25 vezes maior que o do Brasil, verifica-se uma estagnação da publicação de livros digitais e um aumento da edição de livros físicos (NETO, 2018). A explicação pode estar na proximidade maior entre os valores de um formato e outro, mas também na preferência pelo suporte impresso. Baron (2015), com base em questionários, descreve um cenário em que leitores norte-americanos, ante um livro digital com valor próximo do impresso, tendem a adquirir a versão impressa, em proporção de 89% para 11%<sup>7</sup>.

Apesar do desenvolvimento de outras tecnologias que servem de suporte à leitura, fato é que o impresso (livros, revistas, jornais) continua a circular e a ser bem mais aceito pelo público leitor que e-books. A pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) confirma tal cenário. Entre o público leitor, 10,8% afirmaram que leram conteúdo digital, sendo que, desse total, 88% haviam buscado textos gratuitos, razão pela qual o faturamento do setor é bem menor que o de livros físicos.

Nesse contexto, o leitor tem dois suportes de leitura à sua disposição: o impresso e o digital, e diferentes meios para realizar a leitura: livros, jornais, revistas, por exemplo, no caso dos impressos; smartphone, notebook, computador, leitor digital (e-readers), no caso dos textos em formato digital. E, para além dos posicionamentos apocalípticos de que a produção do livro impresso teria chegado ao fim (MARTIN, 1993), também é certo que a leitura na tela do computador ou outro dispositivo eletrônico modificou o modo de ler (CHARTIER, 1994; 2009).

Considerado tal contexto, tratamos, no presente artigo, de pesquisa desenvolvida sobre os hábitos, as práticas e as estratégias de leitura de um grupo específico: os estudantes de graduação em Letras matriculados em um curso de ensino a distância (EaD).

A escolha se deve ao fato de o curso de Letras apresentar entre suas características o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras. Nesse sentido, presume-se que, em particular, esse estudante tenha, entre os seus hábitos, o da leitura frequente, seja de obras literárias, seja de textos didáticos e acadêmicos, entre outros. E, no caso específico de serem alunos de curso na modalidade EaD, parte-se do pressuposto de que tais alunos tenham à disposição uma série de materiais

7. “The results reveal a huge mismatch between the idea of going digital to save money and what students themselves seem to want” (BARON, 2015, p. 86)

digitais, incluindo biblioteca digital com todos os livros do referencial teórico das respectivas disciplinas, os quais, conforme Portaria do Ministério de Educação, (n. 11, de 20 de junho de 2017, artigo 11, inciso VI), podem ser disponibilizados em ambos os formatos: físico ou digital.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é o de diagnosticar preferências por suporte de leitura de alunos da graduação em Letras EaD, bem como estratégias utilizadas para a apreensão do que se lê nos suportes aludidos.

## O ATO DE LER

Em princípio, ler pressupõe o deslocamento dos olhos por linhas em que se vislumbram sinais gráficos dispostos significativamente. Essas linhas, em tese, podem estar impressas nos mais variados objetos (papiro, pergaminho, papel etc.) ou, moderadamente, na tela de um dispositivo eletrônico. Desde o surgimento do computador e sua consequente popularização nos anos 90 do século XX, tem-se discutido as novas possibilidades de proceder à leitura. Para tanto, podemos nos servir de estudo de Chartier, em que reflete sobre essas possíveis mudanças ainda em fins do século XX:

Se as precedentes revoluções da leitura ocorreram em épocas nas quais as estruturas fundamentais do livro não mudavam, não é o que se dá no nosso mundo contemporâneo. A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e das formas que transmitem o escrito. Nesse ponto, ela tem apenas um precedente no mundo ocidental: a substituição do *volume* pelo códice, do livro em forma de rolo, nos primeiros séculos da era cristã, pelo livro composto de cadernos juntados. (CHARTIER, 1994, s. p.)

E, agora, tem-se o livro, o seu conteúdo, disponibilizado em um dispositivo eletrônico. Se considerarmos razões objetivas, o modo de ler um rolo (volume) exigia o apoio das duas mãos para que o leitor tivesse maior controle sobre a sequência do texto; já o códice permitia uma maior liberdade das mãos, possibilitando anotações. A leitura em suporte digital, com suas características intrínsecas, especialmente a presença do hipertexto e a consequente quebra de linearidade textual, tende a gerar um novo leitor, pelo fato de que este pode, na mesma tela, buscar novas informações e subverter a ordem estabelecida pelo texto, o que dá ao indivíduo liberdade para criar caminhos de leitura. Baron (2015), fundamentada em pesquisas de uma empresa de consultoria, a Nielsen, afirma que o visitante/leitor de uma página da

Web fica nela, em média, 1min12s, e que 79% não leem palavra por palavra; quando muito, visualizam as informações. Nicholas *et al.* (2008) analisaram o tempo que graduandos da Universidade do Tennessee usavam para ler artigos online. Chegou-se ao resultado médio de 106 segundos por artigo.

No caso da leitura de e-books, o que se observa é a presença de recursos como manter uma página por tela ou ampliar para mais páginas, aumentar ou diminuir a fonte, destacar partes e fazer comentários no arquivo, entre outros. Com isso, é possível manter a linearidade narrativa, tal e qual em um livro impresso. Evidente que em ambos os casos é possível ir adiante, retornar, ler e reler o mesmo trecho.

Segundo Kfourie e Ellwein (2016, p. 120 e 121, grifo dos autores):

a leitura e a escrita eletrônica deram ao processo de ensino uma dimensão nova. A concepção que temos da leitura e da escrita está subordinada à natureza física e visual do meio em que elas se desenvolvem. [...] os textos virtuais trazem novos desafios para a educação formal e implicam comportamentos de leitura ‘diferentes’ com interações entre textos.

Ante todo esse cenário, é importante ressaltar que, independente do meio, o processo de leitura tende a ser o mesmo, isto é, há que se decodificar os termos expressos e se estabelecer as devidas relações, de modo a produzir o sentido, ou sentidos propostos pelo texto. Dehaene, com base em pesquisa sobre como se daria o desenvolvimento das habilidades leitoras do ser humano, tomando por referência o funcionamento do cérebro, defende a tese de que o cérebro não teria evoluído para aprimorar a leitura, e sim que, historicamente, buscamos formas de escrita que estariam próximas de nossa capacidade de percepção: “o cérebro humano jamais evoluiu para a leitura” (2012, p. 322). Wolf (2007) defende ideia semelhante. Para a autora, porém, teríamos desenvolvido a habilidade de criar símbolos e gravá-los nas mais diversas superfícies, como pedra, pergaminho, papiro etc.

Nesse sentido, poderíamos pressupor que também não haveria uma explicação totalmente objetiva para a preferência por um suporte de leitura ou outro, ou ainda algo que impediria o letramento diretamente via dispositivos eletrônicos. Talvez a questão passe antes por hábitos arraigados. Ou, por outra, não haveria nos circuitos cerebrais, que processam a decodificação dos signos, nem elementos propícios, nem contrários à leitura em suportes digitais.

## O LEITOR DE LETRAS

Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa é *exploratória*, pois busca os fatos que contribuem para a ocorrência do fenômeno. Segundo os procedimentos de coleta e as fontes de informação, pode ser definida como *bibliográfica* e *documental*. Quanto à natureza dos dados, classifica-se como *qualitativa*, visto que procuramos estabelecer relações entre causa e efeito, partindo de parâmetros mensuráveis. O *corpus* foi constituído por dados obtidos por meio de um questionário disponibilizado online aos participantes da pesquisa, graduandos em Letras EaD. Foi feita uma ampla divulgação aos graduandos pelos meios oficiais da universidade onde estudam, além termos nos valido do apoio de estudantes que fazem parte do projeto dentro da iniciação científica.

No caso, 332 graduandos responderam a dezesseis questões. Não apresentaremos os resultados de todas as perguntas. Vamos nos concentrar naquelas que possibilitam atender os limites dos objetivos determinados no presente artigo. As três primeiras questões tratam do perfil do participante da pesquisa; as demais, dos hábitos de leitura e suas estratégias, bem como da utilização de *dispositivos para acesso à internet, frequência e finalidade*. Salvo quando referidos os dados percentuais, os números apresentados são absolutos. Nem todos os gráficos apontam o número exato de 332, pois foram excluídas respostas negativas como “não lê” ou “lê pouco”. Todos esses dados serão agrupados no momento específico de sua discussão.

A primeira questão teve como objetivo conhecer a idade do respondente. Queríamos determinar em qual geração ele estaria inserido. No caso, três são as gerações a que podemos fazer referência: as chamadas gerações X, Y e Z.

Obtivemos as seguintes respostas.

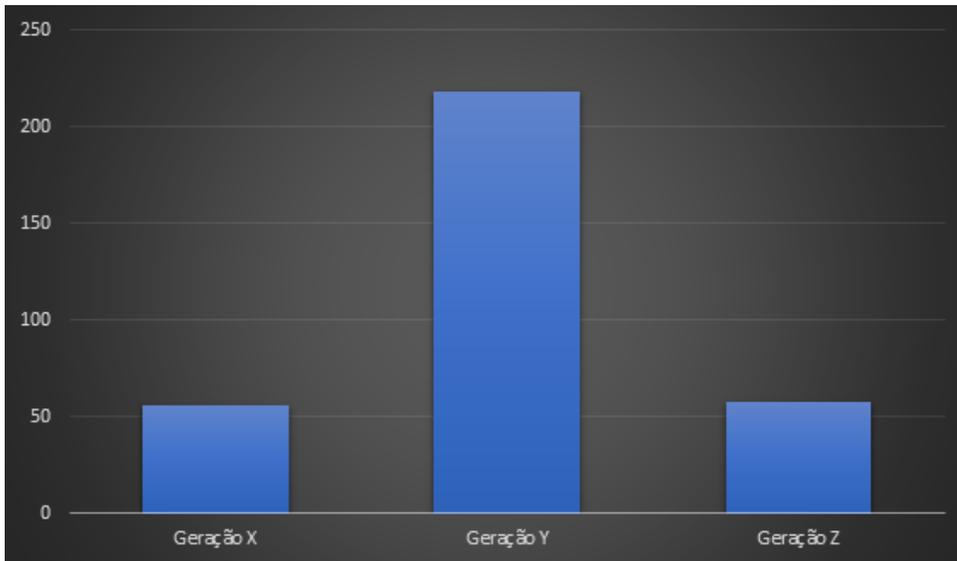


Gráfico 1: A geração dos participantes – Fonte: os autores

Com base em concepções antropológicas e sociológicas, especialmente após a Segunda Grande Guerra, começou-se a nomear as gerações obedecendo-se a características ligadas ao desenvolvimento dos meios de comunicação, como os Baby Boomers, indivíduos nascidos entre 1946 e 1964 que tinham na televisão o seu canal de comunicação. Em seguida veio a Geração X, indivíduos nascidos entre 1964 e 1979, época de transmissões ao vivo e a cores pela televisão. Já a Geração Y seria composta por indivíduos nascidos entre 1980 e 2000 e caracterizada pelo acesso às tecnologias de informação e comunicação, pois eles teriam acompanhado o início da internet quando crianças ou adolescentes.

Por fim, haveria, conforme a definição de Prenski (2001), os Nativos Digitais, ou a Geração Z, ou ainda *Millenials*. Indivíduos nascidos a partir de 2001, que foram educados de modo a utilizar dispositivos eletrônicos durante seu processo de formação educacional. Fava (2014) discute o contexto dessa última geração destacando como atividades cerebrais predominariam sobre as manuais, assim como a virtualidade prevaleceria sobre as práticas tangíveis, de modo a apontar os impactos dessas mudanças para a educação.

Considerando as gerações Y e Z, temos 276 respondentes (83% do total), o que sugere uma relação próxima entre tais indivíduos e o uso de tecnologia na educação, particularmente o acesso a materiais digitais para a realização de leitura. Apesar disso, conforme outras respostas indicarão, não é possível estabelecer uma relação causal entre geração e preferência por suporte digital de leitura.

A fim de se aprofundar nas características das gerações a partir das respostas obtidas, 291 (87,7%) participantes afirmaram ter acesso à internet em casa, o que facilita a busca por materiais online. Apesar de poder acessar a rede do polo onde cursam a graduação a distância ou do local de trabalho, a maioria prefere utilizar os próprios meios para realizar esse acesso. Para o caso específico da utilização da internet para estudo e pesquisa, 66,9% afirmaram depender entre uma e quatro horas por dia, o que é um tempo razoável, considerando a realização de outras atividades diárias, sejam as domésticas, sejam as profissionais.

Estabelecendo-se uma relação entre as duas perguntas anteriores, perguntamos quais dispositivos eletrônicos os participantes têm à disposição. Apesar de a maioria ter respondido possuir algum dispositivo para acesso a materiais digitais, também afirmaram que nem sempre utilizam tais meios para realizarem leituras de livros ou de textos de maneira recorrente. No gráfico a seguir, distribuímos as respostas entre os que afirmaram ter dispositivos eletrônicos, que poderiam ser utilizados para a prática da leitura, e quantos efetivamente utilizaram tal meio para a prática. Os números absolutos ultrapassam os 332 participantes, posto que havia a possibilidade de indicar mais de uma resposta.

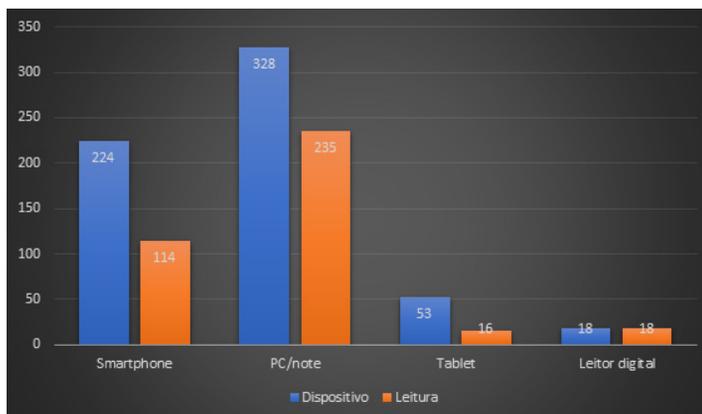


Gráfico 2: Utilização de dispositivos eletrônicos para leitura – Fonte: os autores

Como se pode observar, a quase totalidade afirmou ter um computador pessoal ou um notebook<sup>8</sup> e quase 68% dos participantes afirmaram ter um smartphone. Apesar da maior mobilidade que este aparelho possibilita, proporcionalmente prefere-se ler em PC/notebook, talvez pelo tamanho da tela. Santaella (2014), nesse contexto de NTIC, divide os leitores em duas categorias maiores, os imersivos e os ubíquos. Os primeiros são os leitores de hipertexto, que mudam de texto rapidamente; já os ubíquos seriam os que leem em qualquer lugar, a qualquer hora, pela facilidade que os dispositivos móveis proporcionam.

O ubíquo deriva do imersivo e brotou tão logo se tornou usuário dos dispositivos móveis, os quais lhe propiciaram a possibilidade de acessar as redes e se comunicar com seus pares e mesmo ímpares de qualquer lugar e em quaisquer momentos (SANTAELLA, 2014, p. 18).

Novamente, segundo as respostas, o graduando do ensino a distância, pertencente ao universo do público pesquisado, prefere dispositivos mais fixos para a realização da leitura. A explicação talvez seja pela necessidade de a leitura, para esse público, fazer sentido e não apenas ser meio de absorção de conteúdo imediato. Ao que tudo sugere, a leitura ubíqua proporcionaria dispersão ainda maior que a de textos estáticos (sem hiperlinks), realizada em dispositivos fixos.

Por outro lado, a despeito de a maior parte dos participantes pertencerem às gerações Y e Z (os quais seriam, portanto, conforme a expressão de Prensky [2001], nativos digitais), há uma nítida preferência pelo suporte impresso, tendo em vista que, conforme as respostas dos participantes, ele possibilitaria uma maior capacidade de inteligência, conforme os três próximos gráficos. Baron (2015) aponta que leitores universitários dos Estados Unidos, Japão e Alemanha tendem a se concentrar mais em textos impressos, tendo em vista que o universo digital possibilitaria a realização de múltiplas tarefas ao mesmo tempo, diminuindo a atenção necessária à leitura. A proporção mais elástica estaria nos Estados Unidos, onde 85% dos estudantes afirmaram exercer outras atividades em um computador ou smartphone enquanto precisavam ler materiais pedagógicos, ao passo que 26% também realizariam outras atividades ao lerem textos impressos. Sem entrar no mérito da capacidade individual de se executar

8. Na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, os dados percentuais se diferem apenas nos itens celular e computador: Smartphone 56%, PC/Notebook 49%, tablet 18% e leitor digital 4%. (FAILLA, 2016, p. 263)

duas ou mais tarefas ao mesmo tempo, não há dúvida de que a leitura tende a exigir concentração quase exclusiva para uma inteligência mais ampla.

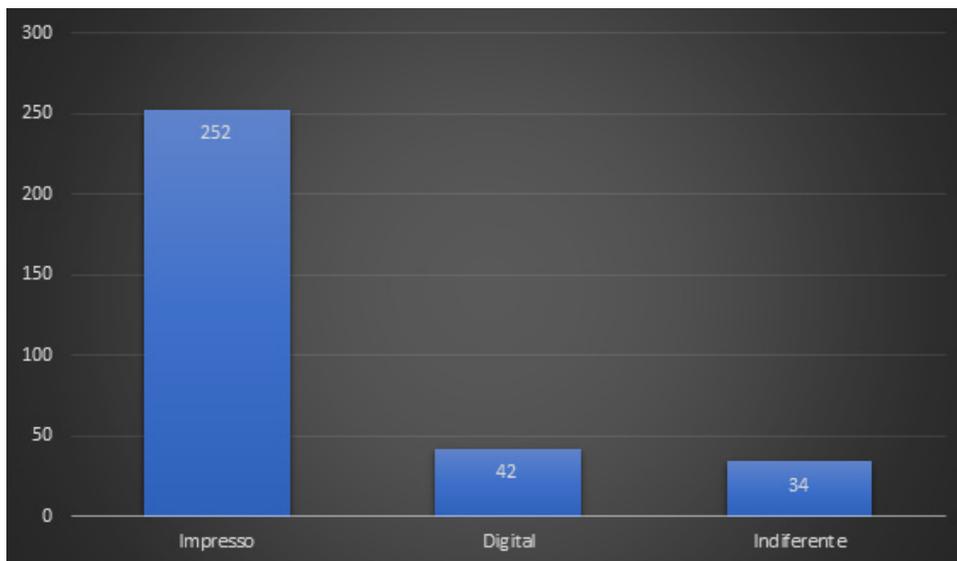


Gráfico 3: Preferência por suporte – Fonte: os autores

Retomando Baron (2015), a pesquisadora constata essa mesma preferência, quando afirma que em pesquisa realizada por ela, a maioria disse preferir ler textos impressos, posto que nesse meio a leitura seria mais prazerosa e facilitaria a compreensão<sup>9</sup>. A explicação estaria no fato de que meios eletrônicos, por conta das múltiplas tarefas que podem ser realizadas no mesmo dispositivo, facilitariam a distração. Além disso, ler em uma página da WEB constitui-se em uma atividade disruptiva, devido à presença dos hiperlinks, o que tiraria a necessária atenção para se ler com proveito. É evidente que o leitor pode ser levado à distração com um texto impresso, porém há, em tese, menos elementos de distração presentes em um texto impresso em comparação com um texto online.

9. “A second finding is also consistent: when asked, the majority – sometimes the vast majority – say they prefer reading in print” (BARON, 2015, p. 12)

Ainda no âmbito das preferências, perguntamos, ante um texto disponibilizado no formato digital, se o participante preferiria ler nesse suporte ou se o imprimiria. Obtivemos as seguintes respostas:

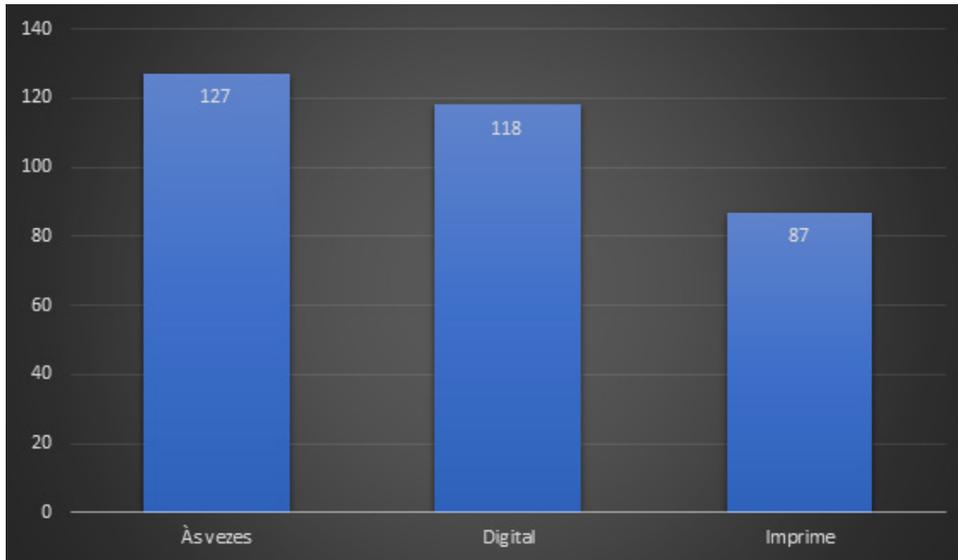


Gráfico 4: *Leitura na tela do dispositivo ou imprimir o texto – Fonte: os autores*

A hipótese para essa preferência, já aludida por Baron (2015), pode ser explicada pelo hábito; mesmo os participantes mais jovens, que figuram nas gerações Y e Z, encontrariam no objeto físico uma concretude que o digital não permite. Confirmada essa hipótese, os estudos de Dehaene (2012) também fariam bastante sentido.

Mangen; Walgermo; Brønneck (2012) constataram que, em rigor, quanto à compreensão, especialmente considerando a progressão narrativa, não haveria significativas diferenças entre a leitura em um ou outro suporte. De qualquer modo, perguntamos aos participantes se percebiam diferenças, no âmbito da compreensão, na escolha do suporte de leitura. Indo ao encontro do que responderam para as perguntas anteriores, o impresso ainda tende a ser o preferido.

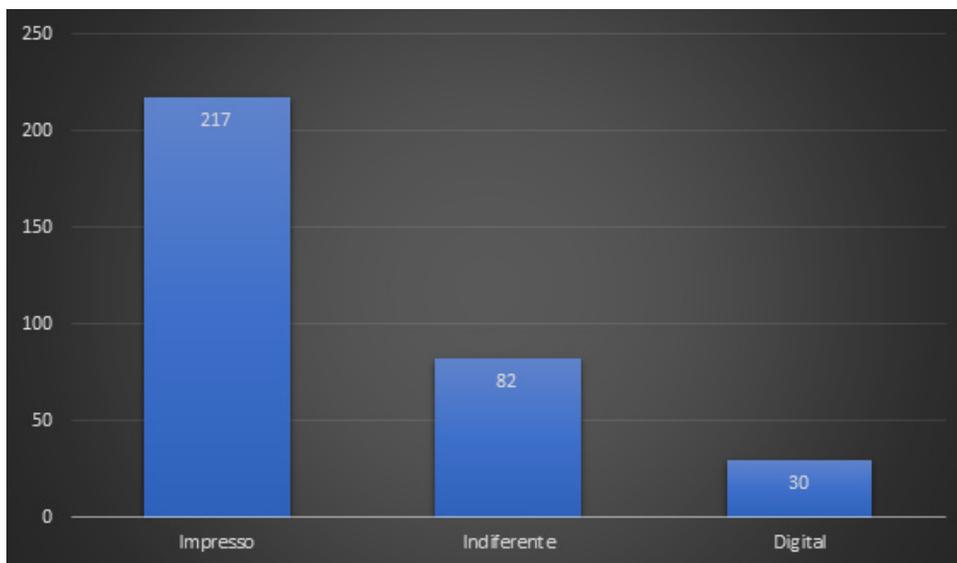


Gráfico 5: Compreensão conforme o suporte de leitura – Fonte: os autores

A afirmação vai ao encontro de alguns testes realizados em escolas norte-americanas na primeira década do presente século. Tais testes

indicam um decréscimo na habilidade de ler e compreender textos, atribuído à perda da capacidade de concentração e de foco continuado que a leitura tradicional demandava. Por outro lado, os defensores da leitura na internet dizem que esta permite que pessoas leiam alguma coisa (o que sempre é melhor do que nada) e cria outras habilidades, como a de combinar informações de múltiplos acessos (JOBIM, 2009, p. 67).

A aludida defesa de se ler algo pode indicar prática inócua, tendo em vista o não desenvolvimento de habilidades e competências, que exigem, entre outros pontos, inferências e estabelecimento de relações inter e intratextuais.

Por outro lado, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>10</sup> avaliou, até 2015, o que se chama de textos fixos (não importa o suporte e sim que

10. O letramento em leitura inclui grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática, das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo.

se trata de texto estático); os chamados textos dinâmicos (disponíveis em sites ou blogs, por conterem hipertextos) seriam alvo de avaliação na prova de 2018, de modo a abordar as habilidades leitoras dos alunos em leitura não sequencial. De qualquer modo, a prova de 2015 foi realizada pelos alunos, que deveriam ler as questões na tela de um computador. Apesar disso, as questões eram baseadas em textos fixos. Procurou-se, por meio de pré-teste, uma equivalência de textos a serem lidos em material impresso e no dispositivo eletrônico, isto é, sem a referência a hipertextos. No gráfico a seguir, podemos observar a média que os estudantes brasileiros obtiveram em seis avaliações desde 2000.

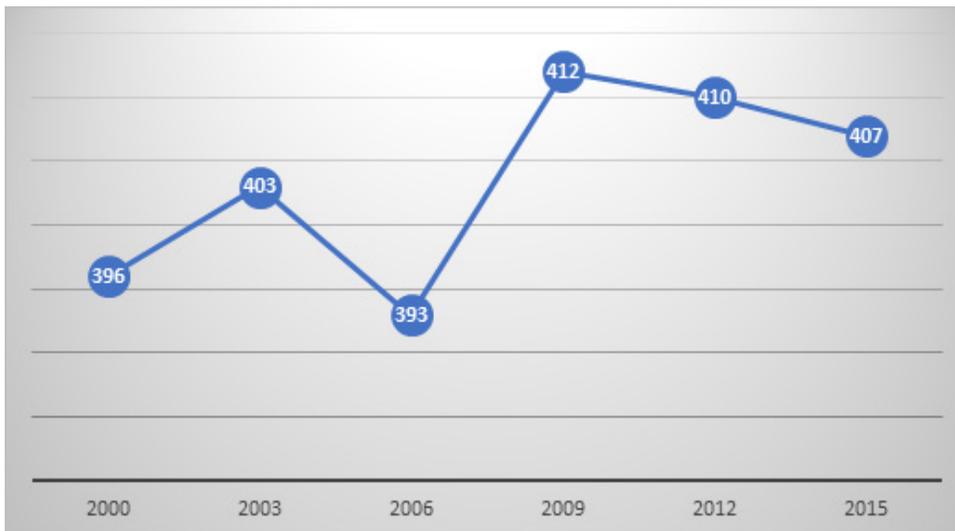


Gráfico 5: O Brasil no PISA: proficiência em leitura – Fonte: OCDE/Pisa 2015

Em síntese, não se percebe uma grande diferença entre as provas de 2009 (maior média) e 2015. Houve uma queda de 5 pontos na média da proficiência dos estudantes brasileiros, cuja explicação não se restringe ao fato de terem feito a prova em computadores. Seria preciso considerar outras variáveis, às quais não tivemos acesso.

Ao que parece, a maior compreensão de leitura em um suporte ou outro estaria no âmbito do uso correto das estratégias para cada caso. Pesquisas diferentes podem revelar resultados diferentes devido à metodologia, mas também ao público pesquisado. Em rigor, o leitor proficiente, ainda que possa revelar alguma preferência

por determinado suporte, tende a revelar semelhante capacidade de inteligência. Desse modo, podemos pressupor que as habilidades leitoras no universo digital não foram bem desenvolvidas, porque faltariam essas mesmas habilidades no âmbito do impresso, mas também por faltarem estratégias específicas para a leitura proficiente em ambientes digitais, cujas características (não linearidade, interatividade, multisemiose) já foram apontadas por Marcuschi e Xavier (2004), entre outros. Isso se confirma quando abordamos as estratégias de leitura, e as mais utilizadas são comumente as utilizadas para leitura de textos impressos.

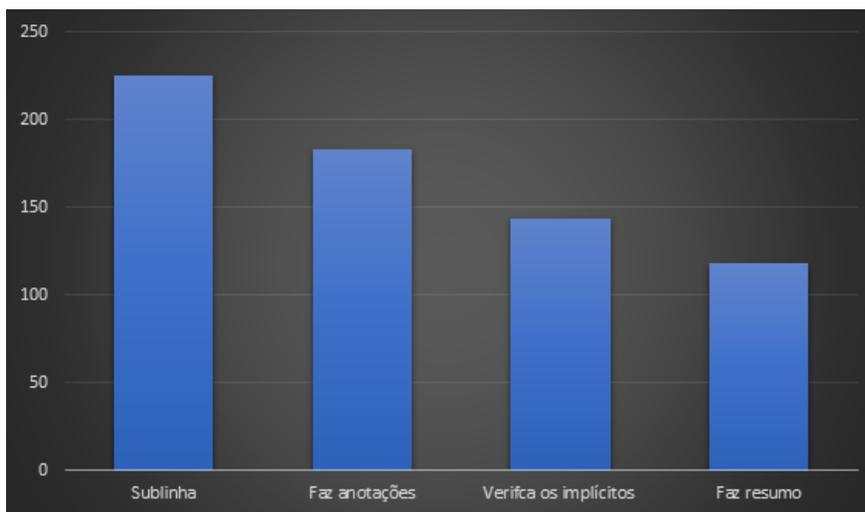


Gráfico 6: Estratégias de leitura – Fonte: os autores

As duas estratégias mais citadas, sublinhar (225) e fazer anotações (183), estão disponíveis, por assim dizer, em ambos os suportes. Programas utilizados para se ler textos em Portable Document Format (PDF) ou Electronic Publication (EPUB) permitem que o indivíduo crie notas ou que destaque trechos significativos. Quanto à verificação dos implícitos ou hábito de se fazer resumo, eles pressupõem estratégias cognitivas e interacionistas de leitura, isto é, o leitor procura dialogar com o texto, estabelecendo uma interação dialógica entre o que lê e o texto em si, de modo a colaborar para a construção do significado.

Tais estratégias aludem, em parte, à teoria metacognitiva de Hampton e Resnick (2009), entre outros, que tratam o desenvolvimento das práticas leitoras dentro do

âmbito do letramento ativo, que pressupõe a capacidade de visualizar o conteúdo, estabelecer conexões e fazer inferências, utilizando-se das técnicas da síntese e da sumarização do que foi lido. De qualquer modo, foram desenvolvidas considerando-se o aprendizado em textos impressos, preferencialmente.

Rouet *et al.* (1996) propuseram as primeiras estratégias para a leitura hipertextual, destacando a necessidade de o leitor ter clareza sobre o que busca na web e se guiar por tais objetivos, tendo em vista a facilidade de se perder ante o emaranhado de possibilidades. Conforme já apontado por Baron (2015), o leitor, na internet, tende mais a visualizar o conteúdo, a fim de enxergar algo que lhe interesse, que propriamente apreende linha por linha. Desse modo, tal leitor deve ser multiletrado, considerando o conceito desenvolvido pelo grupo Nova Londres<sup>11</sup>, formado por pesquisadores norte-americanos que procuravam descrever o cenário em que o indivíduo é exposto a diversos tipos de linguagens.

A cada pergunta, colocamos como alternativa opções negativas sobre o hábito de ler. Frente ao universo de participantes, houve poucas respostas negativas, como ler menos de uma vez por semana (20 respostas), ou não utilizar qualquer estratégia de leitura (8), mas que certamente não devem condizer totalmente com a verdade, afinal sempre utilizamos uma ou outra estratégia, mesmo que de modo inconsciente. Treze participantes afirmaram que não costumam ler em suporte digital e outros onze afirmaram não ler texto impresso. Considerando 332 participantes, as respostas negativas variaram entre 3% e 6% do total. A explicação, repita-se, é devida ao público participante selecionado. Fosse outro o público, acreditamos que teríamos uma quantidade maior de respostas negativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tratou de hábitos de leitura de graduandos em Letras de um curso EaD. A escolha desse público se deu pela pressuposição de que a maior parte, devido às características do profissional a ser formado na área, teria hábitos constantes de leitura. Isso se confirmou.

Outra pressuposição é que, pela particularidade do curso, por meio do chamado Sistema de Ensino Presencial Conectado, haveria uma predisposição maior para a prática de leitura por meio de dispositivos eletrônicos. Não foi o que a

11. Para uma visão mais ampla, pode-se consultar ROJO (2013).

pesquisa apontou. Como ela é baseada em questionário (ou seja, parte-se do princípio de que as respostas sejam verdadeiras), não se pode contrariar o universo de respondentes. No entanto, é possível refletir sobre as respostas e supor que se trata de uma escolha que toma por referência hábitos arraigados. Por outro lado, o perfil dos respondentes, pertencentes em sua maior parte às gerações Y e Z, leva a supor que o uso das NTIC seria mais comum que a utilização do suporte mais antigo, o que não se confirmou. A explicação pode estar no hábito mais arraigado, mas também na suposição de que a leitura em texto impresso seria, com efeito, mais aprofundada que a leitura em suporte digital.

De qualquer modo, ainda que nem sempre uma tecnologia seja, de fato, capaz por si mesma de suplantando uma anterior, os suportes de leitura fazem parte da realidade e, em síntese, talvez ainda tenhamos que passar por um efetivo processo de aprendizagem para realizar a leitura em ambientes e suportes digitais com maior proveito cognitivo e pedagógico.

#### REFERÊNCIAS

- BEIGUELMAN, G. *O livro depois do livro*. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- BUSH, V. As we may think. *Atlantic Monthly*, v. 176, n. 1, p. 101-108, jul. 1945, [2004]. Tradução de Fábio Mascarenhas e Silva. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>?. Acesso em: 04 maio 2018
- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. Pesquisa. Realizada por Fundação Instituto de Pesquisas econômicas. 2016. Disponível em: [http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/Apresentacao-Censo-do-Livro-Digital-\\_25.8.pdf](http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/Apresentacao-Censo-do-Livro-Digital-_25.8.pdf). Acesso em: 02 maio 2018.
- CHARTIER, Roger. *Do códice ao monitor: a trajetória do escrito*. *Estud. av.* [online]. 1994, v. 8, n. 21, p. 187.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: UNESP, 2009.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EPSTEIN, Jason. *O Negócio do Livro: Passado, presente e futuro do mercado editorial* (Tradução: Zaida Maldonado). Rio de Janeiro: Record, 2002.
- FAILLA, Zoara (Org.) *Retratos da leitura no Brasil*. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FAVA, Rui. *Educação 3.0: Aplicando o PdcA Nas Instituições de Ensino*. São Paulo: Saraiva, 2014.
- KFOURI, Samira Fayes; ELLWEIN, Selma Alice Ferreira. As Possibilidades e Contribuições do Hipertexto no Ensino e Aprendizagem. *Revista Ensino Educação Ciências Humanas*, Londrina, v. 17, n. 2., p. 120-125, 2016.
- HAYLES, Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global, 2009.

- MARTIN, H. J. Le message écrit: la réception. Conferência dada na Académie des Sciences Morales et Politiques. Paris 15 de março de 1993.
- NETO, Leonardo. “Nos EUA, livros impressos continuam subindo enquanto que os digitais caem”. Publishnews. 19 fev. 2018. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2018/02/19/nos-eua-livros-impressos-continuam-subindo-enquanto-que-os-digitais-caem>. Acesso em: 04 maio 2018.
- MANGEN, A.; WALGERMO, B. R.; BRØNNICK, K. *Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading Comprehension*. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035512001127>. Acesso em: 02 maio 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- NICHOLAS, David et al. Viewing and reading behaviour in a virtual environment: The full-text download and what can be read into it, *Aslib Proceedings*, v. 60, i. 3, p. 185-198, 2008
- PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.
- ROUET, Jean-François et al. *Hypertext and cognition*. New York; London: Routledge, 1996.
- SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Vol. 7, N. 14, p. 15-22, set/dez 2014.
- WOLF, Maryanne. *Proust and the Squid: the story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins, 2007.

#### SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

**Celso Leopoldo Pagnan.** Graduado em Letras Franco Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (1991), mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1997) e doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Atualmente é professor titular da Unopar, Professor do Colégio Maxi, Membro de corpo editorial das Revistas Educação, UNIFAMMA e Revisor de periódico do ESPAÇO PLURAL. Desenvolve pesquisas na área de Leituras e leitores. Professor do mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.  
E-mail: celso.pagnan@unopar.br.

**Andressa Aparecida Lopes.** Graduada em Letras Vernáculas (Universidade Estadual de Londrina), tem Mestrado em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina) e Doutorado em andamento em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina). É professora/pesquisadora da Universidade Pitágoras Unopar. Tem experiência na área de ensino de língua portuguesa, linguagens e educação, com pesquisa nos seguintes temas: linguística aplicada, ensino de língua portuguesa, gêneros discursivos, tecnologias aplicadas ao ensino e multiletramento.

*E-mail:* dressalopes@hotmail.com.

**Adriana Giarola Figueiredo.** Graduada em Letras (Universidade Estadual de Londrina), tem Especialização em Literatura Brasileira (Universidade Estadual de Londrina), Mestrado em Letras (Universidade Estadual de Londrina) e Doutorado em Letras (Universidade Estadual de Londrina). É professora/pesquisadora da Anhanguera Educacional. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Literatura, Ensino e Tecnologias, com pesquisa nos seguintes temas: “Reflexões em torno da leitura do aluno de graduação: hábitos, práticas e suportes” e “A formação de professores em cursos de licenciatura EaD: do aprender com tecnologia ao ensinar com tecnologia”.

*E-mail:* adriana.gfigueiredo@kroton.com.br.

**Dayse de Souza Lourenço.** Professora e pesquisadora da universidade Anhanguera-Uniderp. Tem experiência na área Sociolinguística, Dialetoлогия Pluridimensional, Teoria da Variação, Fonética e Fonologia, Crenças e Atitudes Linguísticas, com pesquisa sobre a vogal média anterior /e/ postônica final na sala sulista e estudos de crenças e atitudes linguística no falar paranaense. Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas (Universidade Estadual de Londrina), mestre em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina) e está cursando doutorado pela Universidade Estadual de Londrina.

*E-mail:* dayse.lourenco1990@gmail.com.

**Wéllem Aparecida de Freitas Semczuk.** Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas (Universidade Estadual de Londrina), com especialização em Língua Portuguesa (Universidade Estadual de Londrina), mestrado em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina) e doutoranda em Estudos da

Linguagem (Universidade Estadual de Londrina). É professora/pesquisadora da Universidade Pitágoras Unopar e Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de ensino de língua materna nos níveis da educação básica e no nível superior no curso de Letras, modalidade a distância, com pesquisas nos seguintes temas: Leituras e seus suportes e Sociolinguística educacional.

*E-mail:* wellesemczuk@gmail.com.

**Eliane Provate Queiróz.** Graduada em Letras pela Universidade Paranaense (2000), Especialista em TESOL- Teaching English to Speakers of other Languages e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2007), com ênfase na formação do professor de língua inglesa. Atualmente é professora adjunta de português e inglês das Universidades Unopar e Ahanguera (Kroton Educacional) e Coordenadora Pedagógica de Língua Estrangeiras Modernas do Núcleo Regional de Educação de Londrina (SEED-Secretaria de Estado de Educação do Paraná). Está envolvida em pesquisas sobre Tecnologia e Educação, Novos Letramentos e Ensino de Língua Inglesa para o desenvolvimento da competência Intercultural do Educando.

*E-mail:* eliprovate@gmail.com.

*Recebido em 27 de julho de 2018 e aprovado em 10 de dezembro de 2020.*



# Ensaio

---



# Por uma ciência da imprevisão

## Por una ciencia de la imprevisión

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n81p79-97>

DIEGO WINCK ESTEVES<sup>1</sup>

MÁXIMO DANIEL LAMELA ADÓ<sup>2</sup>

### PARA UMA CIÊNCIA

Se quer seguir-me, narro-lhe – não os resultados de uma pesquisa, que almejava qualquer tipo de conclusão, mas a recorrente prospecção, mais forte do que eu, acerca de uma suposta ciência, a qual, por meio de experimentos, especulo por uma constituição possível. São, desde então, 18 meses intensos — em verdade esta é a ponta de um *iceberg*, o topo de um período bem mais extenso da minha vida a especular no entorno desta ideia (ainda que, durante anos eu não estivesse consciente desta excursão).

Tal ideia, digo-lhe: a de que existe uma dimensão improvisada sob as aparências que constituem nossa vida. Desta suposição emerge uma inquietação da qual decorre minha obsessão: instituir uma ciência capaz de estudar esses processos imprevisos (não vistos *a priori*, para os quais, portanto, não temos a posse de referências consistentes, a não ser por transposições heterogêneas) e improváveis (pois, sem modelo e sem matriz de causa-efeito, que aqui não se aplica, nada se pode provar — no sentido de comprovação —, nos resta assim provar — no sentido

1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, Brasil.

de experimentar — e, por essa via, especular). A consequência disso seria que tal ciência demandaria um método extático, por assim dizer. Mas há um empecilho que tem me afligido sempre que considero essa empreitada — e digo sem dó: o humano! Disso decorre um paradoxo: como posso eu, humanamente constituído, me agenciar com as tecnologias de uma ciência não humana? O problema é mais complexo, você vê: a ciência é constituída humanamente, bem como nossos aparatos tecnológicos — ora, pois?

A questão então gira no entorno — ao menos minha prospecção chegou até aqui — não da negação do humanismo ocidental, sobre o qual se constitui a ciência, mas de criar condições para uma agência científica, digamos, ante-humana (e não anti-humana).

Mas veja onde me leva o ânimo... acabei por esquecer-me, num misto entre ansiedade, indignação e alegria, das anotações que deveriam guiar este relato (e devo logo alertá-lo que ele se constitui no ato mesmo da escrita, como dito entre um gole e outro de café, nas entrelinhas do olhar silencioso ante um transeunte que corta a paisagem ao acaso, tendo sempre a presença destas anotações em meu caderno azul, que miro vez ou outra para não encontrar-me demasiadamente perdido; anotações que não são nada mais do que intuições que por ora compartilho, com a esperança de que possa encontrar cumplicidade).

Passo, assim às anotações:

Primeiro, que estou especulando acerca de uma espécie de Ciência Nômade do Improviso. Segundo, que esta ideia ganha força com as proposições do “Tratado de Nomadologia”, de Deleuze e Guattari — donde o fato de qualquer semelhança não ser mera coincidência; logo, não só os conceitos de Máquina de Guerra, Nômade e Ciência Menor são importantes, pois outros, mesmo que aqui não relatados, são imprescindíveis aos exercícios de pensamento nos quais estou engajado; destaco os conceitos de devir, multiplicidade, heterogeneidade, pré-individual, ante-eu e a noção de corpo, tomada na esteira do pensamento de Spinoza e Nietzsche.

Permita-me, antes, mais uma reflexão (não quero denunciar lamúrias, mas intuo ser o contexto indispensável para percorrermos juntos este relato — para estarmos ambientados, por assim dizer): nas tentativas fracassadas, sobre as quais esse relato colhe os resíduos, sempre que o ânimo me estimulava o pensamento. Quando do encontro desta ideia — a de uma ciência, a partir dos conceitos filosóficos —, eu me sentia, de contragolpe, paralisado, percebia nitidamente minha energia escoar para o espaço no qual eu estava imbuído; logo, não queria escrever (não podia, não tinha

forças!), sob o risco de humanizar, de dar um rosto para o que não tem, de dizer o mesmo de sempre em outras palavras de agora, de fazer um esboço sobre uma figura já dada, porém, esquecida. Além do mais, e peço que releve o tom confessional, não teria eu mais do que ínfimas improváveis chances de propor tal Ciência Nômade do Improvisado: a matéria que detinha para compor era consideravelmente insuficiente para construir algo que parasse em pé (o que dizer sobre caminhar... sobre dançar!); mas veja como me contradigo, pois andar não seria uma coisa humana? E dançar? Ou, poderia haver (ou há?) uma ciência animal?

O fato é que eu não sabia o que fazer, só pensava, desejava uma redução de pensamentos (do ponto de vista de uma racionalidade); supunha um pensar movido por tais infra improvisações da vida, das quais a forma é residual (e o humano é uma forma, apesar das replicações maneiristas). Noutros momentos, quando uma raiva de súbito me esquentava o sangue, queria, em vão, arrancar o humano de mim! No segundo seguinte, ponderava, racionalmente (veja a ironia!), se não seria o caso de ser a própria dimensão humana desejando aniquilar-se, uma vez que o animal que porventura habitasse em meu corpo, por suposição, sequer notaria essa abstração que é o humanismo.

Num dia, já exausto deste labirinto no qual titubeava entre me oferecer um mérito hercúleo, ou uma ingenuidade infantil, encontrei um texto antigo que, de surpresa, me arrebatou mais uma vez: com ele, sobre uma espécie de transposição compositiva, ou conjunção disjuntiva, consegui, por fim, dar a ver ao menos um rascunho de um mapa que, quiçá, poderá nos levar a um território no qual colheremos, em futuro próximo, a matéria necessária para modular essa ciência de fins práticos — para que ela desnude as coisas de todas as imagens que se projetam sobre elas, com tecnologias que nos possibilitem perceber, e com sorte compreender, as improvisações vitais das quais são feitas as coisas em si!

Trata-se do conto “O espelho”, de Guimarães Rosa. Narro-lhe, então, o que vem sendo motivo e ao mesmo tempo objeto da especulação. Faço-o pondo em jogo fragmentos de “O espelho” e do “Tratado de Nomadologia”; observe, contudo, que esses fragmentos, por mais estranho que isso possa parecer, são meus próprios pensamentos, que só puderam ganhar forma no encontro com os textos e se encaixaram perfeitamente nos excertos que, se naqueles corpos tinham um sentido, aqui tomam outros — e, mais do que isso, são as próprias peças que possibilitam a maquinação do pensar, o que não é, com efeito, de minha propriedade (nem as peças, nem a maquinação em si).

Pois bem, não me leve a mal, não é que me sinta incapaz, mas se é o caso de ser a vida que nos improvisa o tempo todo (se emergimos do Nada, por improvisações

compositivas não humanas, eis o ponto da minha interrogação), só nos cabe uma aliança coletiva, uma vez que, somente eventualmente na história, um ou outro de nós consegue olhar para fora do palco no qual somos o teatro e assim sacar, ou intuir, índices do *modus operandi* da dramaturgia por detrás das manifestações nas quais somos imagens, tanto quanto uma coisa detém as suas, e as palavras. Minha hipótese é, assim, mais impertinente: a de que, ao olhar para esse “fora” (que pode muito bem ser um dentro), nada veríamos que tivesse um rosto, senão uma maquinação regida pelo acaso, uma complexa articulação de microimprovisações; mas feitas do quê? De Nada?

A título de organização deste relato, dividi tal prospecção em cinco pontos; após, deixo as consequências a você, cuja correspondência espero possa lançar mais luz nesse breu (no qual pouco vejo, mas muito percebo; e, sem visão suficiente, pouco posso fazer com a clareza excessiva das palavras). Dos pontos, então: a questão, empecilhos *a priori*, experimentos, dificuldades encontradas, devaneios conclusivos.

#### A QUESTÃO

O objeto desta Ciência da Imprevisão (outro nome possível para Ciência Nômade do Improviso) é O informe: ou seja, o que é da ordem do sensível (só percebido via afecções); se visto do ponto de vista da física: é energia, movimento; logo, mesmo que seja evidente, é preciso reforçar, é a-significante. Daí o paroxismo desta ciência: ela estuda o que não tem sentido e, somente nestes termos: tudo que passa para o âmbito da linguagem já não lhe interessa e está fora do seu domínio! Assim, jamais se esqueça: “é de fenômenos sutis que estamos tratando” (ROSA, 2005, p. 114).

Façamos uma distinção em quatro tópicos, de modo a dar a ver “as características de uma tal ciência excêntrica” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 25). Portanto,

seriam as seguintes: 1) Teria inicialmente um modelo hidráulico, ao invés de uma teoria dos sólidos, que considera os fluídos como um caso particular; com efeito, o atomismo antigo é indissociável dos fluxos, o fluxo é a realidade mesma ou a consistência. 2) É um modelo de devir e heterogeneidade que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante. É um “paradoxo”, fazer do próprio devir um modelo, e não mais o caráter segundo de uma cópia. [...] 3) Já não se vai da reta a suas paralelas, num escoamento lamelar ou laminar, mas da declinação curvilínea à formação das espirais e turbilhões sobre um plano inclinado. [...] O modelo é turbilhonar, num espaço aberto onde as coisas-fluxo se distribuem, em vez de distribuir num espaço fechado

para coisas lineares e sólidas. É a diferença entre um espaço *liso* (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço *estriado* (métrico): num caso, “ocupa-se o espaço sem medi-lo”, no outro, “mede-se o espaço a fim de ocupá-lo”. 4) Por último, o modelo é problemático, e não mais teoremativo: as figuras só são consideradas em função das *afecções* que lhes acontecem, secções, ablações, adjunções, projeções. [...] Há aí toda sorte de deformações, transmutações, passagens ao limite, operações onde cada figura designa um “acontecimento” muito mais que uma essência. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 26, grifos dos autores)

#### EMPECILHOS A PRIORI

Essa ciência precisa, portanto, lidar primeiro com algumas resistências inerentes ao humano que nos constitui: se é impossível destituir sua presença (do humano), pretende-se ao menos desviar-se ao pô-lo em jogo. Pois, a começar que os

[...] próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram. [...] Os olhos, por enquanto, são a porta do engano; duvide deles, dos seus, não de mim. Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latente mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então? (ROSA, 2005, p. 114)

Contudo, se por um lado temos um corpo organizado, ou melhor, forças que produzem a organização dos corpos, donde desponta uma visão sedenta por encontrar sentidos, padrões, ritmos e formas, corpo que assim se habitua ou busca habituar-se, esse mesmo corpo é atravessado por forças outras, e é por elas desterritorializado; assim,

[...] os sentimentos são arrancados à interioridade de um “sujeito” para serem violentamente projetados num meio de pura exterioridade que lhes comunica uma velocidade inverossímil, uma força de catapulta: amor ou ódio já não são em absoluto sentimentos, mas afectos. E esses afectos são outros tantos devir-mulher, devir-animal do guerreiro (o urso, as cadelas). Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra. Velocidade de desterritorialização do afecto. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18, grifo dos autores).

Pois vejamos: se os afectos são armas de guerra, no sentido que, ao atravessar o sujeito que nos constitui — deveras humano e, assim, se não um inimigo, ao menos uma espécie de oponente que resiste ao nosso método científico experimental —, precisamos criar condições para nos expor, para sermos afectados tanto quanto possível e devir-outro (mas que seja um devir minoritário); esse devir-outro pode significar um encontro com um eu submerso sobre o humano, como um pré-individual: um devir-animal guerreiro, podemos considerar que aí em nosso corpo resida — ou que a partir dele, com outras matérias-forças, possa se compor e transformar. Assim, desde o problema da visão, sobre nossa imagem refletida no espelho (no gesto cotidiano de mirar-se), adentrando aos poucos na mais sutil percepção de si, procurar-se (à espreita de uma versão imprevista de si, aquela que a vida improvisa a cada instante e que buscamos encontrar, via experimentos): “Desde aí, comecei a procurar-me — ao eu por detrás de mim — à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que eu saiba, antes ninguém tentara. Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto” (ROSA, 2005, p. 116).

## EXPERIMENTOS

Assim passamos a relatar os experimentos aos quais adentramos e os associamos a essa ciência que é objeto de nossa especulação: pois lidar com a imprevisão, ao menos de início, demanda esforçados experimentos extáticos, que nos deslocam, por milímetros que seja, da nossa condição humana. Cabe considerar que, nesse momento, eu estava já tomado pela possibilidade de um devir-animal guerreiro: primeiro, pela suposição humana do guerreiro, composta sobre a imagem do animal; segundo, porque o guerreiro necessita de um desapego, de uma tensão descontraída para empreender um golpe preciso, ou o desvio de um ataque improvável; ele não pode se agarrar a uma imagem de si, humana, familiar, sentimental, pois ela lhe instituiria um medo da morte, e esse medo lhe retiraria a atenção, reduzindo a eficácia de suas habilidades — que passariam a buscar a sobrevivência, quando elas precisam da ação imediata, desprovida de qualquer objetivo externo a si, externo à ação em si, pois a pré-ocupação lhe reduziria a velocidade.

Tendo essas possibilidades em mente, passei a experimentar, sobre as intempéries do dia, ao acaso, com golpes precisos (ao menos com esse objetivo), algo que pudesse me servir de índice para provar o que, constatado, seria o solo inabalável desta ciência: que eu mesmo era imprevisto para mim! Ora, pois, conquistado este

feito, tendo-o como um fato dado, toda a realidade aparente seria colocada em dúvida, tão logo o observador emergisse a cada instante, do Nada, em cada mirada, e de maneira imprevista. Assim,

operava com toda a sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esguelha, a longa obliquidade apurada, as contra-surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de-repente acesa, os ângulos variados incessantemente. Sobretudo, uma inabalável paciência. (ROSA, 2005, p. 116)

Estou afirmando, como pode ver, o estudo de coisas-fluxo: daí resulta a principal dificuldade, pois que a ciência, em geral, necessita de um objeto de estudo, e uma coisa-fluxo, embora coisa, é, sobretudo, fluxo — ou seja, materialmente falando, um não objeto; eu me faço entender? Vejamos:

Husserl fala de uma protogeometria que se dirigiria a essências morfologicamente *vagas*, isto é, vagabundas ou nômades. Essas essências se distinguiriam das coisas sensíveis, mas igualmente das essências ideais, régias, imperiais. A ciência que dela trataria, a protogeometria, seria ela mesma vaga, no sentido de vagabunda: nem inexata como as coisas sensíveis, nem exata como as essências ideais, porém *anexata e contudo rigorosa*. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 34, grifos dos autores)

Por suposto, para tratar desta Ciência da Imprevisão, desde a essência das coisas, que seriam, em suas primeiras aparições ou no nível molecular, nômades, vagas, vagabundas, rebatemos nossa ideia de uma ciência excêntrica sobre a imagem da Ciência Moderna, a ciência do Estado, a ciência do Humano: se estou, por essa via, me colocando numa espécie de combate com o humano, é em favor do corpo — o corpo habitado pela ideia, pelo modo humano de ser, digamos, mas que é anterior e posterior ao humano. Estudar essas essências vagas — noutras palavras, o informe que nos constitui e ganha forma regido pelo antropocentrismo característico da modernidade, feito à sua imagem — é condição para perceber o corpo em sua complexidade: o ante-humano! Coisas-corpo ou corpos-coisa: “dir-se-ia que as essências vagas extraem das coisas uma determinação que é mais que a coisidade, é a da *corporeidade*, e que talvez até implique um espírito do corpo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 35).

É preciso não ver o que está ali, no sentido do que revemos por suposição, e ver o que não está, no sentido de que não vemos por não ser esperado. Paradoxal?

Por suposto, os não sentidos são matéria nobre (ou não matéria) do método que estamos a inventar! Quando ao espelho, então, “era principalmente no *modus* de focar, na visão parcialmente alheada, que eu tinha de agilitar-me: olhar não-vendo” (ROSA, 2005, p. 117). É importante que “saiba que eu perseguia uma realidade experimental, não uma hipótese imaginária” (ROSA, 2005, p. 117). O que buscamos são rastros, pelo caráter sutil do nosso “objeto”. Assim:

Já não se trata exatamente de extrair constantes a partir de variáveis, porém de colocar as próprias variáveis em estado de variação contínua. Se há ainda equações, são adequações, inequações, equações diferenciais irreduzíveis à forma algébrica, e inseparáveis por sua vez de uma intuição sensível da variação. Captam ou determinam singularidades da matéria em vez de constituir uma forma geral. Operam individualizações por acontecimentos ou hecceidades, e não por “objeto” como composto de matéria e de forma; as essências vagas não são senão hecceidades. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 38, grifo dos autores).

#### DIFICULDADES ENCONTRADAS

Essas dificuldades não são senão o reaparecimento insistente do que definimos como empecilhos *a priori*: nosso olho que vê em excesso, salta de um cabeção pesado, que mira e diz: é isso, é isso, é isso! Agimos, ademais, pautados por uma moral (parte significativa do peso desta cabeça), e não tarda que nos questionemos, insensíveis aos avanços feitos em nossos experimentos, sobre os sentidos dessa busca, de quão absurda ela é: mas é isso, meu amigo, é isso a existência, A-B-S-U-R-D-A! Ela não te ouve, por isso não responde: tal como o espelho, que reflete o que pensamos ver, ouvimos o que dizemos: mas entre a fala e o eco esquecemo-nos da origem do som. Queremos tudo controlar: a forma é consequência da nossa expressão, do que expressamos, não há existências prévias à nossa ação no mundo: há, contudo, coisas que ali estão, claro, mas, supondo que a existência não se dá alheia aos sentidos no coexistir, é o humano que faz as combinações.

Projetava assim essas questões no entorno da imagem de mim mesmo, no espelho, por uma reflexão cada vez mais lacunar, por traços imprevisos, detalhes não antes incluídos na minha feição, não suficiente sempre estarem ali.

Prosegui. Já aí, porém, decidindo-me tratar simultaneamente as outras componentes, contingentes e ilusivas. Assim, o elemento hereditário – as parencas com pais e avós – que são também, em nossos rostos, um lastro evolutivo residual. Ah, meu amigo, nem no ovo o pinto está intacto. E, em seguida, o que se deveria ao contágio das paixões, manifestas ou latentes, o que ressaltava das desordenadas pressões psicológicas transitórias. E, ainda, o que em nossas caras, materializa ideias e sugestões de outrem; e os efêmeros interesses, sem sequência nem antecedência, sem conexões nem fundura. (ROSA, 2005, p. 118).

Segui nesses experimentos. Passo então para o quarto e último ponto, mas sobre ele lhe peço uma mente de principiante, como se não tivesse a mínima ideia da medida do possível — que, por suposto, eu diria, não sabemos.

#### DEVANEIOS CONCLUSIVOS

Em dado momento de meus experimentos, como por esgotamento, ou habilidade adquirida, conquistei um modo de olhar que, por pequenos instantes, não via; não posso convencê-lo, nem a mim, de não se tratar de um efeito fisiológico, da vista cansada, ou mesmo da pressão sanguínea reduzida e seus efeitos de embotamento mental; mas, lembremos que não estamos operando sobre o binômio causa-efeito, donde o que nos importa são os acontecimentos: é disso que trata a Ciência da Imprevisão, de acontecimentos puros, no instante em que surgem do Nada, e que aparecem sem sentido. Assim o fiz.

Tanto dito que, partindo para uma figura gradualmente simplificada, despojara-me, ao termo, até a total desfigura. E a terrível conclusão: não haveria em mim uma existência central, pessoal, autônoma? Seria eu um... des-almado? Então, o que se me fingia de um suposto *eu*, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo o mais que na impermanência se indefine? Diziam-me isso os raios luminosos e a face vazia do espelho — com rigorosa infidelidade. E, seria assim, com todos? Seríamos não mais que as crianças — o espírito do viver não passando de ímpetos espasmódicos, relampejos entre miragens: a esperança e a memória. (ROSA, 2005, p. 119).

Logo, veja que esses experimentos denotam a possibilidade de desdobrar o que pensávamos (mas talvez a manifestação até aqui não tenha ficado clara o suficiente): trata-se de considerar que sob um espaço estriado (o da cidade, por exemplo), há um espaço liso, tal como há, sob a face, uma massa, somente uma massa modulada, e sua consequente topologia: é a nossa tendência adquirida por ver buracos e depois tubos, e depois medidas e órgãos e funções etc., que produz o espaço estriado sobre uma pele contínua, ainda que feita de dobras — mas uma dobra não é uma repartição.

Um campo, um espaço liso heterogêneo, esposa um tipo muito particular de multiplicidades: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam o espaço sem “medi-lo”, e que só se pode explorar “avançando progressivamente”. Não respondem à condição visual de poderem ser observadas desde um ponto no espaço exterior a elas: por exemplo, o sistema dos sons, ou mesmo das cores. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 40, grifo dos autores).

Não podendo ser observadas essas multiplicidades, de um ponto exterior, é preciso, pois, entrar no jogo, sentir na pele, ocupar-se do espaço: não se trata de ver, mas de perceber, notar pela pele – que de alguma maneira registra esses acontecimentos, como se anotasse os efeitos dessas afecções.

Agora podemos ver com um pouco mais de clareza — veja como sua presença me motiva! — que essa ciência que propomos, a Ciência da Imprevisão, ou uma Ciência Nômade do Improviso, não pode, nem quer, instituir-se de um modo definitivo, não quer inserir-se no quadro contemporâneo das ciências (a não ser que seja no limiar onde esse quadro perde a forma, se encontra com outras coisas...): seria, então o caso de definirmos como uma Filosofia da Imprevisão? Tampouco importa, estamos numa zona onde conceitos e funções se confundem, e podem ganhar facilmente — sem perda de força para o pensar — o estatuto de ficção: mas não podemos esquecer que seguimos uma realidade experimental, e não uma abstração imaginária! De todo modo, é importante considerar o “fato de que, nas ciências ambulantes ou nômades, a ciência não está destinada a tomar um poder e nem sequer um desenvolvimento autônomo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 44).

Desse modo, nossa ciência funciona por alianças, uma vez que não pode resolver os problemas que inventa, pois seu interesse está em inventar outros problemas ali onde aquele parece se esgotar; precisa assim das ciências de estado; precisa, por consequência, justamente do que colocamos em xeque: é evidente que precedemos

de uma dimensão ante-humana para essa Ciência da Imprevisão, mas avançamos ao humano e aos artificios da linguagem para tratar de soluções.

No campo da interação das duas ciências, as ciências ambulantes contentam-se em *inventar problemas*, cuja solução remeteria a todo um conjunto de atividades coletivas e não científicas, mas cuja *solução científica* depende, ao contrário, da ciência régia, e da maneira pela qual esta ciência de início transformou o problema, incluindo-o em seu aparelho teoremático e em sua organização do trabalho. Um pouco como a intuição e a inteligência segundo Bergson, onde só a inteligência possui os meios científicos para resolver formalmente os problemas que a intuição coloca, mas que esta se contentaria em confiar às atividades qualitativas de uma humanidade que *seguisse* a matéria... (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 45, grifos dos autores).

Você conhece minha relação com a docência e, na articulação desta com a pesquisa, ao considerar que, de certo modo, uma não se faz sem a outra — quer seja pela potência presumida no seguir pesquisando matérias para o ensino, quer seja ao tomar o espaço de educação como uma aliança de pesquisas (o que me interessa sobremaneira) ou, no mínimo, que o docente que repete o que sabe só pode assim proceder porque outrora pesquisou. Digo isso para lembrar que, embora em busca de uma ciência, a questão central que guia esta excursão está no entorno de uma educação: ou seja, de instituir uma ciência na qual, por meio do estudo de um “objeto”, estude-se a si mesmo, pois destituído do lugar de sujeito do conhecimento, onde o eu passa a ser matéria também de estudo, da pesquisa — e por meio desta alquimia, uma mistura de elementos da ciência, filosofia e arte, passa a constituir os saberes.

Logo, para todos os efeitos, a Ciência da Imprevisão, tendo em vista a pesquisa-docência, opera pela intuição: resiste, em princípio, aos artífices da inteligência, busca seguir as forças e se afectar por elas. Combate o humano em si, resistindo a ele e, por meio dele, ao signo: não os nega, mas é ativa para com as forças, em detrimento das formas e dos significados; é nômade, ambulante, itinerante, vagabunda. Na articulação desta intuição com a inteligência, no traslado (e no limiar sempre presente) do ante-humano ao humano, uma forma é dada ao material, uma matéria é composta com as coisas-fluxos: esse processo tenho chamado de Poéticas da Notação. Todavia, para essa poética deter força, o pesquisador-docente precisa primeiro da imprevisão experimental, para esquecer de si, jogar-se na pesquisa, no labirinto, ludibriar suas pretensas certezas, fissurar a logosfera e contornar o abismo.

Significa entrelaçar, com as afecções desses processos a-significantes, numa transposição poética, sua matéria de estudo: que então é arquivada, organizada, ficando a postos para futuras composições inventivas.

Sobre essa maneira poética de lidar com os indícios coletados dos experimentos, com o que resta das experimentações extáticas do qual lhe falava, poderá avaliar por conta própria, num texto que posso lhe apresentar oportunamente. Mas antes, gostaria de lhe apontar alguns desdobramentos destes estudos.

Seguindo nossa excursão, de Deleuze e Guattari, pelo interesse numa Ciência Menor, que possa seguir os fluxos, que possa seguir, inclusive, e no extremo, o intangível — o que não significa, ininteligível —, chegamos a Bergson, mais precisamente pela relação entre intuição e inteligência, apontada no excerto do *Tratado de Nomadologia*, o qual utilizamos ao final da anotação anterior. Passamos, então, no nosso próprio exercício de seguir, pelos rastros de um filósofo ao outro, aos problemas que nossa própria intuição coloca e <sup>3</sup>para os quais a inteligência e seus artificios formalizam respostas possíveis.

Faremos então algumas anotações sobre a introdução do livro *A evolução criadora*, as quais desdobram nossa ideia acerca de uma Ciência Nômade do Improviso, ou Ciência da Imprevisão. Sobre a inteligência, então:

Veremos que a inteligência humana se sente em casa enquanto for deixada entre os objetos inertes, mais especialmente entre os sólidos, nos quais nossa ação encontra seu ponto de apoio e nossa indústria seus instrumentos de trabalho, veremos que nossos conceitos foram formados à imagem dos sólidos, que nossa lógica é sobretudo a lógica dos sólidos, e que, por isso mesmo, nossa inteligência triunfa na geometria, na qual se revela o parentesco do pensamento lógico com a matéria inerte e na qual basta a inteligência seguir seu movimento natural, após o mais leve contato possível com a experiência, para ir de descoberta em descoberta com a certeza de que a experiência segue logo atrás dela e lhe dará invariavelmente razão. (BERGSON, 2005, p. 9).

Seguindo, acerca da totalidade da vida, para além dos sólidos ou da nossa lógica dos sólidos, Bergson continua (2005, p. 10): “nenhuma das categorias de nosso pensamento, unidade, multiplicidade, causalidade mecânica, finalidade inteligente etc., se aplica de forma exata às coisas da vida”. Na sequência, aponta uma crítica ao que, nos

3.

termos de Deleuze, aparece enquanto pensamento da representação, e, logo, afirma a contemplação do improvável que emerge nos avanços científicos: critica os enquadramentos efetuados pelo humano – ao analisar o que é vivo –, os quais, apesar do esforço, não se mostram adequados ao que se pretende enquadrar. E, ademais, ao concluir por certo modo de proceder da vida, não obstante, descobre-se que esta opera de uma forma que não havíamos pensado. Adiante, numa crítica à filosofia evolucionista da época (demasiado humana, diríamos), mas da qual podemos encontrar indícios no pensamento presente, em nosso caso – da Educação –, Bergson (2005, p. 11) afirma:

Começara por nos mostrar na inteligência um efeito local da evolução, uma pequena luz, talvez acidental, que ilumina o vai-e-vem dos seres vivos na estreita passagem franqueada a sua ação: e eis que, de repente, esquecendo o que acaba de nos dizer, transforma essa lanterna manobrada no fundo de um subterrâneo em um Sol que iluminaria o mundo. Intrepidamente, apenas com as forças do pensamento conceitual, lança-se na reconstrução ideal de todas as coisas, até mesmo da vida.

Disso ele descreve que, após muito tempo de orgulho, esse pensamento, em seu decurso, ao ver a lógica encontrar diversos obstáculos e contradizer-se, acaba por recuar e postar-se sobre um “excesso de humildade”, ao concluir: “a essência das coisas nos escapa e sempre nos escapará, movemo-nos em meio a relações, o absoluto não é de nossa alçada, detenhamo-nos frente ao Incognoscível”, e, portanto, “não é mais a própria realidade, diz ela, que irá recompor, mas apenas uma imitação do real, ou antes uma imagem simbólica” (BERGSON, 2005, p. 11).

Bergson, contudo, não está de acordo com essa postura, com uma conclusão de que a realidade só pode ser simbolizada, ou que a mimese seria nosso recurso derradeiro frente a algo que seria inacessível: ora, pois, ser incognoscível não significa inacessível, uma vez que não é somente pela cognição que acessamos a “essência” das coisas; e daí sua conclusão, como veremos, pela intuição.

Seguimos sua argumentação: a de que a ação não pode agir no irreal, logo nosso corpo foi constituído num corpo a corpo com o real; e nossa forma intelectual, assim, se moldou em reciprocidade com seu entorno material; ele diz, contudo, que até poderia aceitar que um ser que nasce para especular, imaginar, sonhar, inventasse sua própria realidade, mas resta que detemos uma inteligência que age sobre as coisas; logo, é uma inteligência (logo, um corpo, digo eu) que toca algo do absoluto; ele afirma, então, que não teríamos colocado em dúvida esse valor absoluto de nosso

conhecimento, se a filosofia não tivesse apontado contradições em nossa especulação. Mas, tal como sugere, estas contradições são postas em cena a partir de um conhecimento intelectual não orientado para este “absoluto”, e sim para a “matéria inerte” — e as supostas contradições destas especulações no entorno do absoluto seriam um falso problema, nos termos do que Deleuze nos apresenta no primeiro capítulo do livro *Bergsonismo*. E, então, pergunta Bergson (2005, p. 12), e tal pergunta pode ser tomada como um fragmento precioso para nossa Ciência da Imprevisão:

Caberia então renunciar a aprofundar a natureza da vida? Caberia ater-se à representação mecanicista que o entendimento sempre nos dará dela, representação necessariamente artificial e simbólica, uma vez que restringe a atividade total da vida à forma de uma certa atividade humana, a qual não é mais que uma manifestação parcial e local da vida, um efeito ou um resíduo da operação vital?

Com efeito, sugere que a inteligência precisa fusionar com outras capacidades da consciência (e pergunto: ou inconscientes?); que os humanos, demasiadamente centrados no intelecto, não conseguem se desvencilhar das amarras exteriores e colocam, então, em questão que essa fusão pode produzir “uma consciência co-extensiva à vida e capaz de, voltando-se bruscamente contra o impulso vital que sente atrás de si, obter dele uma visão integral, ainda que sem dúvida evanescente?” (BERGSON, 2005, p. 13).

Ademais, Bergson segue compondo um paralelo entre teoria do conhecimento e teoria da vida, para as quais faremos aqui, sob nossa responsabilidade, uma relação entre a Ciência de Estado e a Ciência Nômade; e assim, também, entre inteligência e intuição (ou ainda outras faculdades). Propomos que estas duas teorias trabalhem juntas. Vejamos:

O que equivale a dizer que a teoria do conhecimento e a teoria da vida nos parecem inseparáveis uma da outra. Uma teoria da vida que não vem acompanhada de uma crítica do conhecimento é fadada a aceitar, tais e quais, os conceitos que o entendimento põe a sua disposição: não pode fazer mais que encerrar os fatos, por bem ou por mal, em quadros preexistentes que ela considera como definitivos. Obtém assim um simbolismo cômodo, talvez mesmo necessário à ciência positiva, mas não uma visão direta de seu objeto. Por outro lado, uma teoria do conhecimento que não reinsere a inteligência na evolução geral da vida não nos ensinará nem como os quadros do conhecimento se constituíram,

nem como podemos ampliá-los ou ultrapassá-los. É preciso que essas duas investigações, teoria do conhecimento e teoria da vida, se encontrem e, por um processo circular, se impulsionem uma a outra indefinidamente. (BERGSON, 2005, p. 14).

Por aqui encerro, antes que a energia se esgote, antes que o excesso de pensar faça-me pesar. Quero dizer-lhe, para me despedir, que não só sua correspondência aqui é imprescindível, no sentido de que este diálogo me anima o pensamento, como ela também é notável, enquanto um destaque ao exercício do pensar-dizer, como uma espécie de reserva ao pensamento: ora, pois, por aí percebo como algumas elucubrações podem lhe parecer confusas, quando me recordo o quanto sei que você não sabe e, ao recordar, me pergunto pelo que sei. O retorno indefinido e vertiginoso entre o que penso saber e o pensar sobre o que sei, como vê, é condição para esgotar o excesso de certeza: é desumano esquecer.

#### REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*, v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

#### SOBRE OS AUTORES

**Diego Winck Esteves.** Graduado em Educação Física, licenciatura plena, pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; artista de circo, dança e performance.  
*E-mail:* winckesteves@gmail.com.

**Máximo Daniel Lamela Adó.** Professor Adjunto no Departamento de Ensino e Currículo - DEC da Faculdade de Educação - FACED-UFRGS e Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU-UFRGS. Atua no Eixo temático: Cultura, currículo e sociedade e integra a Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação, com a Temática individual: Poéticas da diferença e Educação. Doutor em Educação pela UFRGS. Mestre em Literatura (Teoria literária) e Licenciado em Ciências Sociais pela UFSC. É Líder do Grupo

de Pesquisa POÏEIN - Microscopias. Educação. Imanência; coordena o Grupo de Estudos AtEdPo- Ateliê de Educação Potencial e participa da Rede de Pesquisa Escriteiras da diferença em Filosofia-Educação. Realizou estágio pós-doutoral em Educação na FACED-UFRGS em 2014 e 2015 com Bolsa PDJ do CNPQ com supervisão da Profa. Dra. Sandra Mara Corazza e foi integrante do Grupo de pesquisa: DIF – artistagens, fabulações, variações – PPGEDU/FACED/UFRGS entre 2009 e 2021.

*E-mail:* maximo.lamela@ufrgs.br.

*Recebido em 10 de outubro de 2019 e aprovado em 22 de dezembro de 2020.*

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2020

*A todos o nosso agradecimento pelo importante trabalho voluntário realizado.*

Ana Paula Azarias da Fonseca, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, SP.

Andrea Braga Moruzzi, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Andrea Rodrigues Dalcin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP.

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP.

Clécio dos Santos Bunzen Júnior, Universidade Federal do Pernambuco, PE.

Daniel Mill, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Daniavelin Renata Marques Pereira, Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

Elizabeth Penha Cardoso, Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, SP.

Fernanda Castelano Rodrigues, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Gabriela Fiorin Rigotti, Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP.

Gisele Novaes Frighetto, Universidade Estadual Paulista – UNESP, SP.

Greice Ferreira da Silva, Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho - Marília-SP.

Hylío Laganá Fernandes, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Universidade Federal de Lavras, MG.

Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Lilian Lopes Martin da Silva, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Luiz Roberto Gomes, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, Colégio Educap, Campinas, SP.

Maria Zilda da Cunha, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Marly Amarilha, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

Mônica Cristina Garbin, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, SP.

Mônica Vieira Araújo, Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

Oton Magno Santana dos Santos, Universidade do Estado da Bahia, BA.

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, SP.

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Faculdade de Administração e Artes de Limeira (FAAL), SP.

Sandra de Almeida Ferreira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

## 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 dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
2. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
3. 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*

1. Professores Universitários – R\$ 240,00
2. Estudantes de Pós-Graduação – R\$ 180,00
3. Estudantes de Graduação e Professores de Educação Básica – R\$ 100,00

### *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](mailto: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 as 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 (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:  
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.  
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

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](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

O tempo, as palavras e as águas:  
experiências de leitura em tempos de distanciamento

ARTIGOS

Quando a experiência de leitura é tema para a escrita  
Leitura e compreensão de leitura em língua estrangeira

Entre voos e pousos, uma cartografia de/em  
“Percy Jackson e o Ladrão de Raios”

Interlocução entre literatura infantil e educação:  
por uma prática humanizadora e crítico-reflexiva

O leitor de Letras: hábitos, suportes e estratégias

ENSAIO

Por uma ciência da imprevisão

