

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 41 • n.87 • 2023 ISSN 2317-0972

87

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Marcus Perereira Novaes, Brasil; Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, 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), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian 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), Marcelo Vicentin (Universidade São Francisco; 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), Livia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanhe 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: Marcus Pereira Novaes

1º secretário: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

2ª secretária: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

1º tesoureiro: Marcelo Vicentin

2º tesoureiro: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

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

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editoração: Nelson Silva

Capa: Amanda Leite

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2023V41N87](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2023V41N87)

Volume 41 • Número 87 • 2023



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

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

Fone +55 XX 19 3521-7960

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

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

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

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

v.41, n.87, 2023.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87>

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 - 2023

© by autores



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

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

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

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

13083-970 Campinas - SP - Brasil

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

E-mail: bibfe@unicamp.br

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

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

Sumário

EDITORIAL

Convite à leitura	11
-------------------------	----

Alda Romaguera • Cláudia Ometto • Marcus Novaes

ARTIGO INTERNACIONAL

Antropofagia e pedagogia do conceito: Experimentações devorativas de um manifesto em direção a uma kinosofia por vir	15
--	----

Sebastian Wiedemann

ARTIGOS

O Processo da Leitura: considerações sobre compreensão, aspectos cognitivos e tipos de processamento da informação	33
--	----

Juliana Regiani Pereira • Luciane Baretta

A representação social do negro em um livro didático de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental.	49
---	----

Cacildo Galdino Ribeiro • Juscelino Francisco do Nascimento • Natan César Batista

Avaliações de leitura: como alunos do fundamental I retomam textos-fonte?	63
--	----

Claudia Riolfi • Mariana Caló

ENSAIOS	
Poéticas de uma casa povoada em sua solidão	81
<i> Tiago Amaral Sales</i>	
Textos de divulgação científica sobre física quântica nas histórias de leitura de interessantes em um curso de Licenciatura em Física	97
<i> Joselaine Setlik</i>	
PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2022	113
DIVULGAÇÃO	
Associe-se à ALB	115
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES	116

Contents

EDITORIAL

Invitation to read	11
<i>Alda Romaguera • Cláudia Ometto • Marcus Novaes</i>	

INTERNATIONAL ARTICLE

Anthropophagy and pedagogy of the concept: Devouring Experimentations of a Manifesto Towards a Kinosophy to Come	15
<i>Sebastian Wiedemann</i>	

ARTICLES

The Reading Process: considerations on comprehension, cognitive aspects and types of information processing	33
<i>Juliana Regiani Pereira • Luciane Baretta</i>	
The social representation of black people in a portuguese language textbook of the 5th year of elementary school	49
<i>Cacildo Galdino Ribeiro • Juscelino Francisco do Nascimento • Natan César Batista</i>	
Reading assessments: how do elementary students resume source texts?	63
<i>Claudia Riolfi • Mariana Caló</i>	

ESSAYS

Poetics of a populated house in its solitude81

Tiago Amaral Sales

Scientific communication texts on quantum physics in the reading stories of new entrants to a teacher degree in physics..... 97

Joselaine Setlik

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2022 113

NEWS

Join ALB..... 115

GUIDANCE FOR AUTHORS 116

Sumário

EDITORIAL

- Invitación a la lectura 11
Alda Romaguera • Cláudia Ometto • Marcus Novaes

ARTÍCULO INTERNACIONAL

- Antropofagia y pedagogía del concepto: Experimentaciones devorativas de un manifiesto en dirección a una kinosofía por venir. 15
Sebastian Wiedemann

ARTÍCULOS

- El proceso de lectura: consideraciones sobre comprensión, aspectos cognitivos y tipos de procesamiento de información 33
Juliana Regiani Pereira • Luciane Baretta
- La representación social de los negros en un libro de texto de lengua portuguesa para 5º de primaria. 49
Cacildo Galdino Ribeiro • Juscelino Francisco do Nascimento • Natan César Batista
- Evaluaciones de lectura: ¿cómo los estudiantes de primaria recuperan los textos fuente? 63
Claudia Riolfi • Mariana Caló

ENSAYOS	
Poéticas de una casa poblada en su soledad	81
<i>Tiago Amaral Sales</i>	
Textos de divulgación científica sobre Física cuántica en las historias de lectura de alumnos recién ingresados de un curso de Licenciatura en Física	97
<i>Joselaine Setlik</i>	
PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2022	113
DIVULGACIÓN	
Únete a ALB	115
NORMAS EDITORIALES - DIRECTRICES PARA COLABORADORES	116

Convite à leitura

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p11-11>

ALDA ROMAGUERA
CLÁUDIA OMETTO
MARCUS NOVAES
EDITORES DA LT&P

*Te mete, te joga
E vem, vem, vem, vem, vem
Vem, vem com a gente'*

É COM UMA DAS IMAGENS DA SÉRIE BANZEIRO (2023), DA ARTISTA AMANDA Leite² e com a letra da música de Dona Onete³ (Banzeiro, 2016) que convidamos vocês para “banzeriar” entre os tons da fotografia e os ritmos da música. Na intensidade de cores dessa fotografia experimental, gentilmente cedida pela artista.

Vem com a gente, para lançarmos o número 87, v. 41/2023 da LT&P.

Vem com a gente, na luminosidade dos azuis da capa, aceitando o convite a um devir folha, para folh(e)ar as páginas da Revista visitando pensamentos e imagens que movimentam o universo da leitura.

Vem com a gente, provocar banzeiro na voz e no ritmo da compositora e cantora paraense, mexer e remexer as águas que fluem pelos rios de lá e de aqui, depois da pororoca.

Vem com a gente, provocar banzeiro no fluxo de autores/as, com suas pesquisas e experiências, provocando encontros desde tantos lugares desse país e de acolá.

Neste primeiro número de 2023, abre-se uma conversa cujo tema atravessa os cinco artigos e um ensaio que se dedicam a analisar questões de leitura, seja em espaços escolares ou em fruição literária e imagética.

Desejamos ótimas leituras!

1. Trecho da música *Banzeiro* de Dona Onete, compositora e cantora paraense, e que dá nome ao álbum de 2016.
2. Artista, pesquisadora e professora na UFF. @amandamleite.
3. ONETE, Dona. *Banzeiro*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dona-onete/banzeiro/>.

Artigo Internacional

Antropofagia y pedagogía del concepto: Experimentaciones devorativas de un manifiesto en dirección a una kinosofía por venir

**Anthropophagy and pedagogy of the concept: Devouring
Experimentations of a Manifesto Towards a Kinosophy to Come**

**Antropofagia e pedagogia do conceito: Experimentações devorativas
de um manifesto em direção a uma kinosofia por vir**

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p15-30>

SEBASTIAN WIEDEMANN¹

RESUMEN: El siguiente texto se dispone como gesto experimental en el que se pone en marcha una pedagogía del concepto como concebida por Deleuze y Guattari de modo experiencial y en acto antes que de modo exegético. Es decir, como práctica filosófica performativa que gana consistencia en la escritura al devorar de modo creativo e intenso el concepto de antropofagia propuesto por el poeta, escritor y filósofo brasileño Oswald de Andrade. Esto último, con el fin de darle consistencia al concepto y campo de experimentación filosófica de la *kinosofía*.

PALABRAS CLAVE: Antropofagia; pedagogía del concepto; experimentación; kinosofía.

ABSTRACT: The following text is arranged as an experimental gesture in which a pedagogy of the concept as conceived by Deleuze and Guattari in an experiential way and in the act rather than in an exegetical way is set in motion. That is, as a performative philosophical practice that gains consistency in writing by creatively and intensively devouring the concept of anthropophagy proposed by the Brazilian poet, writer and philosopher Oswald de Andrade. The latter, in order to give consistency to the concept and field of philosophical experimentation of kinosophy.

KEYWORDS: Anthropophagy; pedagogy of the concept; experimentation; kinosophy.

1. Universidad Nacional de Colombia.

RESUMO: O seguinte texto se dispõe como gesto experimental no qual se põe em andamento uma pedagogia do conceito como concebida por Deleuze e Guattari de modo experiencial e em ato antes do que de modo exegético. Isto é, como prática filosófica performativa que ganha consistência na escrita ao devorar de modo criativo e intensivo o conceito de antropofagia proposto pelo poeta, escritor e filósofo brasileiro Oswald de Andrade. Tudo isto, com o propósito de dar-lhe consistência ao conceito e campo de experimentação filosófica da *kinosofia*.

PALAVRAS-CHAVE: Antropofagia; pedagogia do conceito; experimentação; kinosofia.

*

“Donde hay concepto hay hábito, y los hábitos se hacen y se deshacen en el plano de inmanencia de la experiencia radical: son las “convenciones”. (...)

Dada una proposición, ¿a qué convención remite, que hábito constituye su concepto? Esta es la pregunta del pragmatismo.”

G. Deleuze & F. Guattari (Deleuze & Guattari, 1993, p. 107)

APERITIVO: LA PEDAGOGÍA DEL CONCEPTO

Para abrir el apetito, me parece necesario detenernos un poco en la noción de pedagogía del concepto propuesta por Deleuze y Guattari (Deleuze & Guattari, 1993), a partir de la lectura que de la misma hace Isabelle Stengers (Stengers, 2005).

Una pedagogía del concepto es antes que nada un gesto de desaceleración ante la voluntad de poder de una Gran Filosofía que aspira a decirse enciclopédica o profesional (Deleuze & Guattari, 1993, p. 18). Es decir, que se ha rendido ante un principio transcendente, sea este él de fundar grandes categorías o sea él de hacerse medio de instrumentalización para un capitalismo universalizante. En este punto Stengers, evoca el personaje conceptual del Idiota inspirado en Dostoyevski, que tanto apasiona a Deleuze y que insiste en que siempre “hay algo más importante” y que ese “algo” nunca está en un más allá. Ese “algo más importante” es un paso no más allá (Blanchot, 1994), es la disposición de darle a la situación el poder de pensar. En otras palabras, de hacer del pensamiento un gesto inevitablemente situado, fiel creativamente a las condiciones locales de su situación, como génesis de un campo problemático que permanece singular. Y

que por lo tanto resiste de manera única, pues es coherente con sus condiciones intrínsecas de creación.

Como pragmática, una pedagogía del concepto es la creación de hábitos, es el aprender a saborear el concepto sabiendo que el mismo es mutable a cada encuentro que tiene con otros conceptos que a su vez modifican la situación y el escenario de pensamiento. Esto es, una pedagogía del concepto expresa la vibración entre la ontología creativa y la didáctica inteligible del propio concepto. Pues como nos recuerdan Deleuze y Guattari, vivir es moverse en variabilidades de las cuales todo es una cuestión de encuentro y experimentación de las singularidades de la vida. El concepto es retrabajado, amasado y condimentado a cada encuentro en que se hace práctica filosófica (Moscoso-Flores, 2023). Es decir, su didáctica es su fuerza de obrar en calidad de operador conectivo y creativo. Su operacionalidad, es su eficacia en acto en tanto performance filosófica (Cull Ó Maoilearca, 2020) relacional en devenir.

Siendo así, la pedagogía del concepto dice de la necesidad de aprender a encontrar la potencia del concepto. Y tal potencia es siempre una pragmática situada al mismo tiempo que especulativa por no cerrarse ni perder de vista sus potenciales modos de actualizarse y por lo tanto de fabularse diferencialmente a partir de lo que cada situación hace y permite pensar. Por lo tanto, siempre y de modo afirmativo y no infinito, pues la situación puede cambiar y con ella el concepto y el problema, estamos en deuda (Stengers, 2005, p. 164) con la situación. Y en consecuencia debemos ser fieles a ella, pues es ella la que ha activado el poder de pensar, así como de que seamos capaces de resistir al presente.

La pedagogía del concepto nos abre la posibilidad de que encontremos la eficacia del concepto en la medida en que lo experimentemos y lo hagamos material de especulación (Debaise & Stengers, 2017), pues en el yace la verdad de lo relativo que implica que estemos en deuda con él mientras este nos mueve y fuerza a pensar. En otras palabras, se trata de ser responsables y cuidadosos pues estamos ineludiblemente enmarañados con los componentes singulares y locales de dicha situación con la que en ese momento estamos haciendo cuerpo. Estar en deuda con lo que nos hace pensar, es honrarlo. Y lo que aquí honraremos es el encuentro con el concepto de antropofagia desde una perspectiva y situación cinematográfica del pensamiento, cuyo espacio-tiempo y campo de experimentación filosófica ensayamos llamar *kinosofia*.

ENTRADA: DE LA ANTROPOFAGIA A LA KINOSOFIA

Tal vez una de las mayores enseñanzas de la Antropofagia propuesta por el pensamiento salvaje del poeta, escritor y filósofo brasileño Oswald de Andrade en su *Manifiesto Antropófago* de 1928, sea recordarnos que sin cuerpo no hay pensamiento. Y como cineasta y filósofo que siente que su cuerpo ocupa un punto de vista singular al enmarañarse con medios y prácticas igualmente singulares, solo me cabe devorar esta proposición – sin cuerpo no hay pensamiento –, experimentando que solo hay pensamiento como gesto de hacer cuerpo con el mundo a partir de medios y prácticas cinematográficas. Medios y prácticas como modos de experiencia que lejos de restringirse a un único modo de expresión, proliferan por las más diversas superficies (de pensamiento). Esto es, pensar es siempre pensar por otros medios. Pensar es siempre una práctica mediática que desde el punto de vista de un cineasta experimental solo puede dar lugar a una filosofía de los medios que en el encuentro con el concepto de ecosofía de Guattari (Guattari, 1999), arriesgo a llamar *kinosofía* (Wiedemann, 2021).

La *kinosofía*, como esa aventura de construir problemas inminentemente cinematográficos a partir de cuestiones cosmopolíticas (Stengers, 2014), como cine al revés, como cine metamórfico que ciertamente puede ser independiente del filme o como esta ocurriendo en este instante, puede devenir cine por otros medios como puede serlo la escritura y su práctica de conceptualización. *Kinosofía* como programa en delirio, siempre en abierto e inacabado; como proposición en acto y en movimiento. Siempre en dirección a ..., experimentando como pasar...

En este sentido y acogiendo el llamado de Deleuze y Guattari (Deleuze & Guattari, 1993) a experimentar antes que a interpretar o explicar, no aspiramos aquí a dar cuenta del concepto de antropofagia, sino por el contrario a colocarlo en movimiento y diferenciación, a hacerlo funcionar de modo devorativo al efectuar una traducción como movimiento aberrante (Lapoujade, 2016). Una traducción kinosofica, es decir, en tono cinematográfico y delirante, del propio *Manifiesto Antropófago*. Hacer de la Antropofagia una práctica que se autofagocita en acto en el encuentro con potencias cinematográficas del pensamiento y por lo tanto de una filosofía de los medios tropical y salvaje que en su des-razón bien podríamos llamar *Antropofagia kinosofica*. Un pensamiento en acto (Manning & Massumi, 2014) de apetito voraz, que saborea, mastica y deglute; que devora haciendo de la traducción una traición o aun en las palabras del poeta y traductor

brasileño Haroldo de Campos, una transcreación (De Campos, 2019) (Tapia & Nobrega, 2013).

Una práctica de reescritura (Ferraz, 2008) (Wiedemann, 2020), de (re)montaje de un cine al revés de *found footage* especulativo, que transforma todo en ruina y resto como material generativo y de compostaje para nuevas disposiciones del pensamiento que operan cercanas a la lógica propuesta por el cineasta armenio Artavazd Peleshian en su teoría de Montaje a distancia (Pelechian, 2015). Un cine por otros medios, un devenir antropófago de un pensamiento cinematográfico escritural que también se deja afectar y contagiar por la fuerza transcreadora de delirio y apetito presente en los manifiestos del cineasta brasileño Glauber Rocha, *Estética del hambre y Estética del sueño* (Rocha, 2004).

Nuestro banquete tiene como antecedentes gestos como los del artista contemporáneo indígena brasileño Denilson Baniwa con su texto y pintura *ReAntropofagia* (Baniwa, 2021). Así mismo el banquete que devoraremos tiene como ingrediente principal la traducción del portugués al español hecha por Héctor Olea y editada por Jorge Schwartz (De Andrade, 2003) y el estudio crítico de Beatriz Azevedo *Antropofagia – Palimpsesto selvagem* (Azevedo, 2018).

Procurando estar del lado de lo naciente, de lo nuevo y de lo que está en vías de su realización, este diario de viaje al interior de los pliegues del concepto de Antropofagia propuesto por Oswald de Andrade y devorado desde una perspectiva Deleuziana, como reescritura y experimentación especulativa, transcrea en última instancia un entre-espacio oblicuo (Nodari, 2019) de pensamiento para una *kinosofia* por venir, como filosofía de los medios comprometida con una descolonización permanente del pensamiento (Viveiros de Castro, 2018). Filosofía que en las siguientes líneas aspira ganar un cierto grado de consistencia, por más que sea frágil, provisorio e inestable.

BANQUETE: LAS POTENCIAS DE LO FALSO DE LA TRADUCCIÓN

La receta de este banquete es simple: falsear cinematográficamente un concepto y por lo tanto un manifiesto. Como Orson Welles y Deleuze nos recuerdan, al falsear se abren nuevas dimensiones de y en el pensamiento a través del poder de la fabulación (Deleuze, 1996).

MANIFIESTO KINO-ANTROPÓFAGO

Cada aforismo transcreado esta seguido por su par original en la traducción del portugués al español de Héctor Olea (De Andrade, 2003)².

1. Solo la imagen nos une. Ella nos atraviesa corporalmente. Espiritualmente. Existencialmente.
(Sólo la Antropofagia nos une. Socialmente. Económicamente. Filosóficamente.)
 2. Única ley del mundo. Afecto Kino, moviente no de una imagen del pensamiento, sino del sin-imagen que es expresión marcada de todos los mundos que no se rinden a ser uno.
(Única ley del mundo. Expresión enmascarada de todos los individualismos, de todos los colectivismos. De todas las religiones. De todos los tratados de paz.)
 3. Kino, or not kino, that is the question. That is our becoming.
(Tupi, or not tupi, that is the question.)
 4. Contra todas las representaciones. Y contra la madre de los dogmatismos.
(Contra todas las catequesis. Y contra la madre de los Gracos.)
 5. Solo me interesa lo que no es mío. Ley del devenir. Ley de la imagen sin imagen.
(Sólo me interesa lo que no es mío. Ley del hombre. Ley del antropófago.)
 6. Estamos cansados de todos los Cines. Hollywood y Cannes acabaron con el enigma y proliferación de los modos de experiencia cinematográficos.
(Estamos cansados de todos los maridos católicos sospechosos en situación dramática. Freud puso fin al enigma mujer y a otros temores de la sicología impresa.)
 7. Lo que atropellaba la verdad de lo relativo era la representación, el impermeable entre el universo y los pluriversos. La reacción contra la clausura del sentido. La performatividad del cine experimental informará.
(Lo que atropellaba la verdad era la ropa, el impermeable entre el mundo interior y el mundo exterior. La reacción en contra del hombre vestido. El cine americano informará.)
 8. Hijos de las sombras y el silencio, madre de las imágenes que somos y devenimos. Encontrados y amados ferozmente, con toda la ceguera de la luz, por los
2. Para una comprensión en profundidad del contexto y referencias hechas por Oswald de Andrade en el manifiesto, ver las generosas notas realizadas por Jorge Schwartz que siguen la traducción. Cf. (De Andrade, 2003).

iluminados, por los letrados y por los que cargan la razón. En la tierra del pueblo de la luz y los susurros, cuya luz no se ve, pero se escucha.

(Hijos del sol, madre de los vivientes. Encontrados y amados ferozmente, con toda la hipocresía de la nostalgia, por los inmigrados, por los traficados y por los turistas. En el país de la Cobra Grande.)

9. Fue porque nunca tuvimos gramáticas, ni maquinas de visión. Y nunca supimos lo que eran géneros, formas a priori y Gran Narración. Perezosos, pegados a la experiencia y cuerpo del mundo. Una consciencia participante, una rítmica de las pequeñas existencias.

(Fue porque nunca tuvimos gramáticas, ni colecciones de viejos vegetales. Y nunca supimos lo que era urbano, suburbano, fronterizo y continental. Perezosos en el mapamundi del Brasil. Una conciencia participante, una rítmica religiosa.)

10. Contra todas las formas que quieren fijar los flujos imagéticos. La existencia palpable de la vida. Y la lógica aberrante asinificante para que la televisión la estudie. *(Contra todos los importadores de conciencia enlatada. La existencia palpable de la vida. Y la mentalidad prelógica para que el señor Lévy-Bruhl la estudie.)*

11. Queremos la revolución espectral. Más grande que la revolución francesa. La unificación de todas las revueltas eficaces en la dirección de lo más que humano. Sin nosotros lo visible tendría siquiera sus propios museos. La edad de oro de las catedrales. La edad de oro. Y todos los espíritus xapiripë.

(Queremos la Revolución Caraiba. Más grande que la Revolución Francesa. La unificación de todas las revueltas eficaces en la dirección del hombre. Sin nosotros Europa no tendría siquiera su pobre declaración de los derechos humanos. La edad de oro anunciada por la América. La edad de oro. Y todas las girls.)

12. Filiación. El cine antes del Cine. Godard, Brakhage, Weerasethakul. Del cubo negro al cubo blanco. El Tiempo de los Sueños de los Walpiri. Karrabing Film Collective. Caminamos...

(Filiación. El contacto con el Brasil Caraiba. Où Villegaignon print terre. Montaigne. El hombre natural. Rousseau. De la Revolución Francesa al Romanticismo, a la Revolución Bolchevique, a la Revolución Surrealista y al bárbaro tecnificado de Keyserling. Caminamos...)

13. Nunca fuimos cineastas. Vivimos sonámbulos a través de modos de experiencia cinematográficos. Hicimos la imagen sin imagen en la oscuridad luminosa de la selva. O en el fondo abismal del mar.
(Nunca fuimos catequizados. Vivimos a través de un derecho sonámbulo. Hicimos nacer a Cristo en Bahía. O en Belén del Pará.)
14. Pero nunca admitimos el nacimiento de la jornada del héroe entre nosotros.
(Pero nunca admitimos el nacimiento de la lógica entre nosotros.)
15. Contra Griffith. Autor de nuestro primer préstamo, para ganar comisión. El Capital pidiendo héroe y narración. Nació una nación-cine. Griffith, potencia de creación. Olvidar casi todo, nos trajo el montaje.
(Contra el Padre Vieira. Autor de nuestro primer préstamo, para ganar su comisión. El rey analfabeto le había dicho: ponga eso en el papel, pero sin mucha labia. El préstamo se hizo. Se gravó el azúcar brasileño. Vieira dejó el dinero en Portugal y nos trajo la labia.)
16. El espíritu se rehúsa a concebir el espíritu sin el cuerpo. Cine del cuerpo. Experiencia del mundo como cine del cuerpo. Vacuna kinosofica. Para la inestabilidad contra la iconicidad clara de la imagen. Y las inquisiciones que no quieren la imagen sin imagen.
(El espíritu se rehúsa a concebir el espíritu sin el cuerpo. El antropomorfismo. Necesidad de la vacuna antropófaga. Para el equilibrio contra las religiones del meridiano. Y las inquisiciones exteriores.)
17. Solo podemos atender el mundo orecular de las imágenes invisibles.
(Sólo podemos atender al mundo orecular.)
18. Teníamos lo visible, codificación de lo invisible. Lo audible, codificación de lo inaudible. Kinosofia. La transformación permanente invisible e inaudible en movimiento del pensamiento.
(Teníamos la justicia, codificación de la venganza. La ciencia codificación de la Magia. Antropofagia. La transformación permanente del Tabú en tótem.)
19. Contra el mundo reversible y el movimiento inmóvil de las dicotomías. El stop del pensamiento que es dinámico. La imagen victima de la mensura. Fuente de las injusticias perceptivas. Y el olvido de las conquistas de ser, porque se es fuga, se es clandestina y siempre por venir.

(Contra el mundo reversible y las ideas objetivadas. Cadaverizadas. El stop del pensamiento que es dinámico. El individuo víctima del sistema. Fuente de las injusticias clásicas. De las injusticias románticas. Y el olvido de las conquistas interiores.)

20. Fugas. Fugas. Fugas. Fugas. Fugas. Fugas. Fugas.
(Recorridos. Recorridos. Recorridos. Recorridos. Recorridos. Recorridos. Recorridos.)
21. El instinto del pueblo de la luz y los susurros.
(El instinto Caraiba.)
22. Muerte y vida. Metamorfosis. Cine cosmomorfo e impersonal. Práctica existencial. Kinosofía.
(Muerte y vida de las hipótesis. De la ecuación yo parte del Cosmos al axioma Cosmos parte del yo. Subsistencia. Conocimiento. Antropofagia.)
23. En comunicación con la materia generativa de mundos.
(Contra de las élites vegetales. En comunicación con el suelo.)
24. Nunca fuimos cineastas. Sin esencia la imagen nos atraviesa. Inter-cuerpo cósmico que cargamos y nos carga.
(Nunca fuimos catequizados. Lo que hicimos fue Carnaval. El indio vestido como senador del Imperio. Fingiendo ser Pitt. O apareciendo en las óperas de Alencar lleno de buenos sentimientos portugueses.)
25. Ya teníamos los sentidos. Ya teníamos la mirada. La edad de oro. Sensación, puro afecto. Ciegos, escuchando. Sordos, viendo. Tonos existenciales. Tonos menores.
(Ya teníamos el comunismo. Ya teníamos la lengua surrealista. La edad de oro. Catiti Catiti, Imara Natiá, Notiá Imara, Ipejú)
26. La magia y la vida. La imagen nos tenía. Multi-sensorialidad sin juicio. Y sabíamos transponer el misterio y la muerte con la ayuda de algunos modos de experiencia cinematográficos. Cine antes del Cine.
(La magia y la vida. Teníamos la relación y la distribución de los bienes físicos, de los bienes morales, de los bienes merecidos. Y sabíamos transponer el misterio y la muerte con la ayuda de algunas formas gramaticales.)
27. Pregunte al pueblo de la luz y los susurros que era el derecho. Ellos me respondieron que era la posibilidad de existir. Ellos me devoraron. Solo hay devenir, imagen siempre fugitiva. Nosotros, la imagen siempre por venir.

- (Pregunté a un hombre lo que era el Derecho. Él me respondió que era la garantía del ejercicio de la posibilidad. Ese hombre se llamaba Galli Mathias. Lo devoré.)
28. Contra las Historias. Cine ya en el sueño del mundo. Historias sin historias, de sensación, de cuerpo, sin nombre. Cine-deformación. Sin autor. Experiencia nada más. (Contra las historias del hombre que empiezan en el Cabo Finisterra. El mundo no datado. No rubricado. Sin Napoleón. Sin César.)
 29. Sin progreso, cine de la involución. Mundo que no se fija a la pantalla. Mundo-pantalla en transmutación. (La fijación del progreso por medio de catálogos y televisores. Sólo la maquinaria. Y los transfusores de sangre.)
 30. Contra las transcendencias. Imágenes siempre rastreras. Fertilizante imaginal. (Contra las sublimaciones antagónicas. Traídas en las carabelas.)
 31. Contra una imagen dogmática, la sagacidad de una kinosofía de imágenes a la deriva. (Contra la verdad de los pueblos misioneros, definida por la sagacidad de un antropófago, el Visconde de Cairú: – Es la mentira muchas veces repetida.)
 32. Fueron fugitivos de la razón que todo lo fija. Estamos comiendo, dicen las imágenes. Nosotros en el estómago de ellas. (Pero no fueron cruzados los que vinieron. Fueron fugitivos de una civilización que estamos devorando, porque somos fuertes y vengativos como el Jabutí.)
 33. Dios, pura creatividad, la imagen increada de todas las imágenes sin imagen. (Si Dios es la conciencia del Universo Increado, Guarací es la madre de los vivientes. Jací es la madre de las plantas)
 34. Teníamos adivinación. Imagen orecular, que siempre es oracular. Teníamos política como distribución perceptiva. (No tuvimos especulación. Pero teníamos la adivinación. Teníamos Política que es la ciencia de la distribución. Y un sistema social planetario.)
 35. Las migraciones. Siempre. Imágenes migrantes, vidas errantes en el intervalo de ellas. Sin tedio, pura especulación. (Las migraciones. La fuga de los estados tediosos. Contra las esclerosis urbanas. Contra los Conservatorios y el tedio especulativo.)

36. De William James a Deleuze. La transfiguración del ser de la imagen en devenir imaginante. Kinosofia.
(*De William James a Voronoff. La transfiguración del Tabú en tótem. Antropofagia.*)
37. Sin una moral de la imagen: Kino-madología + teoría del valor errante de los intervalos.
(*El pater familias y la creación de la Moral de la Cigüeña: Ignorancia real de las cosas + falta de imaginación + sentimiento de autoridad ante la prole curiosa.*)
38. Llegar a la idea de Dios, porque la fuga de la imagen está en todas partes. Es necesario partir del sin-imagen, pero el pueblo de la luz y los susurros tiene la oscuridad y el silencio.
(*Es necesario partir de un profundo ateísmo para llegar a la idea de Dios. Pero la caraiba no lo necesitaba. Porque tenía a Guarací.*)
39. ¿Qué tenemos que ver con todo eso? Con el Cine, nada. Con el cine antes del cine, después los modos de experiencia cinematográficos. El objetivo.
(*El objetivo creado reacciona con los Ángeles de la Caída. Después Moisés divaga. ¿Pero qué tenemos que ver con todo eso?*)
40. Antes de ser creado el Cine, el cine era la superficie de todo el mundo.
(*Antes de que los portugueses descubrieran al Brasil, Brasil había descubierto la felicidad.*)
41. Contra la representación. La imagen como suplantación y falsificación de sí misma.
(*Contra el indio de antorcha. El indio hijo de María, ahijado de Catalina de Médicis y yerno de Don Antonio de Mariz.*)
42. La respiración del cine es la superficie imaginante del mundo hecho movimiento.
(*La alegría es la prueba del nueve*)
43. En el matriarcado la imagen es fuga celebrada.
(*En el matriarcado de Pindorama.*)
44. Memoria de nadie y de todos los mundos. La imagen, olvido creador hecho modo de experiencia cinematográfico.
(*Contra la Memoria fuente de la costumbre. La experiencia personal renovada.*)
45. Somos concretistas. Suprimamos el exceso inmaterial de las abstracciones. La imagen, materialidad abstracta y concretud de lo invisible e inaudible. Especulación creadora de lo sensible.

(Somos concretistas. Las ideas se apoderan, reaccionan, queman gente en las plazas públicas. Suprimamos las ideas y demás parálisis. Por las rutas. Creer en las señales, creer en los instrumentos y en las estrellas.)

46. Agotar el contra, hasta afirmar sin tener que percibir la afirmación que quiere legislar el alma inconstante de la imagen.
(Contra Goethe, la madre de los Gracos, y la Corte de Don Juan VI.)
47. La respiración del cine es la superficie imaginante del mundo hecho movimiento.
(La alegría es la prueba del nueve)
48. La imagen increada de todas las imágenes sin imagen. Absorción del enemigo sacro. Devoración de Dios. Inmanencia creadora. Kinosophía. Imagen. Afecto. Spinoza. Sin contradicción, pura composición.
(La lucha entre lo que se llamaría Increado y la Criatura – ilustrada por la contradicción permanente entre el hombre y su Tabú. El amor cotidiano y el modus vivendi capitalista. Antropofagia. Absorción del enemigo sacro. Para transformarlo en tótem. La humana aventura. La terrenal finalidad. Pero, sólo las élites puras consiguieron realizar la antropofagia carnal, que trae en sí el más alto sentido de la vida y evita todos los males identificados por Freud, males catequistas. Lo que sucede no es una sublimación del instinto sexual. Es la escala termométrica del instinto antropófago. De carnal, él se vuelve electivo y crea la amistad. Afectivo, el amor. Especulativo, la ciencia. Se desvía y se transfiere. Llegamos al envilecimiento. La baja antropofagia aglomerada en los pecados del catecismo – la envidia, la usura, la calumnia, el asesinato. Plaga de los llamados pueblos cultos y cristianizados, es en contra de ella que estamos actuando. Antropófagos.)
49. Agotar el contra, hasta afirmar sin tener que percibir la afirmación que quiere legislar el alma inconstante de la imagen.
(Contra Anchieta cantándole las once mil vírgenes del cielo, en la tierra de Iracema, – el patriarca João Ramalho fundador de São Paulo.)
50. Nuestra co-dependencia, siempre proclamada. Somos imágenes entre imágenes. Es necesario expulsar la voluntad de claridad. Somos bruma. Ella nos come, nos traga.
(Nuestra independencia aún no ha sido proclamada. Frase típica de Don Juan VI: – Hijo mío ¡pon esa corona en tu cabeza, antes que algún aventurero lo haga! Expulsamos a la dinastía. Es necesario expulsar el espíritu de Bragança, las ordenaciones y el rapé de María da Fonte.)

51. Contra la realidad dada, – la realidad irrealizada y hambrienta de las imágenes. Kinosophia, intervalo, fuga del pensamiento como imagen sin imagen. (Contra la realidad social, vestida y opresora, catastrada por Freud – la realidad sin complejos, sin locura, sin prostituciones y sin las prisiones del matriarcado de Pindorama.)

DIGESTIVO: COMO NUNCA TERMINAR DE DEVORAR, MANTENER EL APETITO ABIERTO

Tras este banquete, se hace necesario beber un digestivo no para dar por cerrado el festín, sino por el contrario para abrir hábitos digestivos y metabólicos que permitan estar siempre pensando por el medio (Deleuze & Guattari, 1994), en medio al acto de devorar pues se cultiva un hábito de tener apetito de apetito. Tal es la premisa de la filosofía entendida como campo de creación de conceptos (Deleuze & Guattari, 1993) y que encuentra su singularización al sintonizarse con la pedagogía del concepto que cada situación le exija.

Una exigencia que pasa por nutrir un interés singular, en este caso cinematográfico y en tono antropófago, sin matar la vida (Stengers, 2020). Es decir, sin hacer del hábito un principio de sedimentación esclerosante que detenga la aventura del pensamiento, su movimiento por una voluntad profesional de adecuación. De allí que la *kinosophia* como concepto vivo, este siempre por venir, pues es germen de movimiento y transformación disponiendo tan solo el agarre justo y necesario para la situación en cuestión, sin por ello dar lugar a una fijación.

Siendo así, la pedagogía del concepto en su constitución abierta y moviente de hábitos provisorios cuida que el concepto sea material generativo y plástico para el pensamiento. Esto es, la comprensión y análisis, así como la crítica en su función de dar contorno, no harían más que definir un escenario y campo problemático como punto de partida (y no de llegada) para un vínculo especulativo con la aventura. Entendida esta última como lo que transborda los límites de lo pensable en su ímpetu acontecimental y diferencial. Devorar el *Manifiesto Antropófago* como aventura para el pensamiento en su declinación kinosofica, que a su vez nutre y prueba la eficacia del propio concepto de *kinosophia*. *It works!* Este funciona, pues no ha parado de cuidar las abstracciones de un pensamiento cinematográfico que de modo local y situado inventa ideas vivas (Stengers, 2020, p. 192) de lo que puede el cine en su devenir especulativo.

Diremos entonces que cuidar el carácter creador del concepto, es cuidar las condiciones para que su apetito se mantenga abierto. En otras palabras, es no clausurar

la potencia de goce estético y sensible que este contiene y le es constituyente. Siendo que evitar tal clausura es ejercitar una confianza y compromiso con la situación que nos hace pensar, pues es allí donde ocurre la “selección mediante la cual los hechos concretos se ordenan de manera tal que suscitan la atención a los valores particulares que estos hechos son susceptibles de realizar” (Stengers, 2020, p. 191). Esto es lo que Whitehead llamara “selección artística” y donde el hábito del arte que no se cierra sobre sí mismo y por el contrario en su abertura afecta el arte de una pedagogía del concepto, se define como el “habito de gozar de valores vivos” (Stengers, 2020, p. 192). Confiamos en la situación, confiamos en el cine, pues le debemos a su fuerza de selección estética la posibilidad de pensar.

Allí están siempre en juego hábitos por adquirir (Stengers, 2020, p. 360), convenciones en tanto procesualidades que en su formación/deformación exhiben la confianza en la aventura (del pensamiento), que en última instancia es lo que mantiene vivas las ideas. Siendo así, se trata entonces de vivificar y exacerbar el pensamiento que siempre es un gesto de dar un salto que debemos honrar para que este sea devoración de devoración y no riego de caída en el vacío como Gran devoración sin retorno. En este sentido, se hace necesario aprender a cuidar de los saltos, como quien muerde el afuera con prudencia; algo que el paradigma ético-estético-político de la ecosofía de Félix Guattari (Guattari, 1999) nos enseña y que a su vez instiga y llama a que el concepto de *kinosofía*, se defina como esa cualidad operadora del pensamiento – siempre por venir – con la cual aprendemos a cuidar de los saltos, como montaje de modos de experiencia cinematográficos entre intervalos perceptivos. Es decir, como montaje de bloques de materia creadora y generativa que ponen la realidad en movimiento.

En ese caso, insisten varias preguntas: ¿De qué es capaz la realidad del concepto? ¿De qué es capaz la *kinosofía*? ¿Que induce, de qué modo singular infecta y afecta una dramatización del pensamiento y hace aparecer una verdad de lo relativo? ¿Y cómo hace que nos relacionemos con esta verdad de lo relativo al hacerla coexistir con empoderamientos, compromisos y obligaciones singulares con los que hacemos cuerpo? Mas que respuestas, operaciones. Devorar entonces a la *kinosofía*, como Oswald de Andrade lo haría para que inacabada en su pedagogía que escapa de las ideas de verdadero o falso, pueda probar en acto su eficacia, que funciona, al cuidar que la realidad no deje de ser activa y creativa más allá de toda explicación o juicio. La deuda con la vida que ha contraído una *Antropofagia kinosofica*: devorar

como pragmática que abre intervalos (incomensurables) para que la imagen (del pensamiento) no sea capturada. Pensar como fuga perceptiva.

*

REFERENCIAS

- AZEVEDO, B. **Antropofagia** – Palimpsesto selvagem. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.
- BANIWA, D. ReAnthropophagy. **The Brooklyn Rail**, 2021, febrero 2. Disponível em: <https://brooklynrail.org/2021/02/criticspage/ReAnthropophagy>.
- BLANCHOT, M. **El paso (no) más alla**. Paidós, 1994.
- CULL Ó MAOILEARCA, L. Filosofia-Performance: Uma introdução. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, 10. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266092544>, 2020.
- DE ANDRADE, O. Manifiesto Antropófago. En: SCHWARTZ, J. (Ed.). **Las vanguardias latinoamericanas**. Textos programáticos y críticos. FCE, 2003. p. 171-181.
- DE CAMPOS, H. **Metalinguagem e outras metas**. 4. ed. Perspectiva, 2019.
- DEBAISE, D.; STENGERS, I. The Insistence of Possibles: Towards a Speculative Pragmatism. **Parse Journal**, n. 7, p. 13-19, 2017.
- DELEUZE, G. **La imagen-tiempo**: Estudios sobre cine II. Paidós, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **¿Qué es la filosofía?** Anagrama, 1993.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil mesetas**: Capitalismo y esquizofrenia. Pre-Textos, 1994.
- FERRAZ, S. A fórmula da reescritura. **Seminário Música Ciência e Tecnologia**, n. 1, p. 41-52, 2008.
- GUATTARI, F. **Caosmosis**. Manantial, 1999.
- LAPOUJADE, D. **Deleuze**: Los movimientos aberrantes. Cactus, 2016.
- MANNING, E.; MASSUMI, B. **Thought in the Act**: Passages in the Ecology of Experience. University of Minnesota Press, 2014.
- MOSCOSO-FLORES, P. Esbozos para la creación de un concepto de ‘práctica filosófica’. **TRANS/Form/AÇÃO: Revista de Filosofia**, 46(1), 213-230, 2023.
- NODARI, A. Alterocupar-se: Obliquação e transicionalidade na experiência literária. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 57, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018573>.
- PELECHIAN, A. Montage-at-a-Distance, or: A Theory of Distance (J. Vassilieva, Trad.). **LOLA**, Disponível em: <http://www.lolajournal.com/6/distance.html>. 2015.
- ROCHA, G. **Revolução do Cinema Novo**. 1. ed. Cosac & Naify, 2004.
- STENGERS, I. Deleuze and Guattari’s Last Enigmatic Message. **Angelaki**, n. 10(2), p. 151-167, 2005.
- STENGERS, I. La propuesta cosmopolítica. **Revista Pléyade**, n. 14, p. 17-41, 2014.
- STENGERS, I. **Pensar con Whitehead**. Cactus, 2020.
- TAPIA, M., NOBREGA, T. M. **Haroldo de Campos** – Transcrição. 1. ed. Perspectiva, 2013.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. Ubu Editora, 2018.

Antropofagia y pedagogía del concepto: Experimentaciones devorativas...

WIEDEMANN, S. Azul profundo como escritura y re-escritura metamórfica de poliritmicidades: Una performance filosófica como contra-pedagogía radical ante la forma-academia. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación**, n. 5(1), Article 1. 2020.

WIEDEMANN, S. Azul profundo, una aventura vitalista del pensamiento. Pasajes entre modos de experiencia cinematográficos y una posible kinosofía. En: EZCURDIA J. (Ed.). **Vitalismo deleuziano: Perspectivas críticas sobre la axiomática capitalista**. Universidad Nacional Autónoma de México, 2021. p. 131-146.

SOBRE O AUTOR

Sebastian Wiedemann es Profesor Asistente en la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. Cineasta-investigador, Doctor en Prácticas Artísticas, Aprendizaje y Filosofía por la Universidad de Campinas (Brasil), así como Magíster en Estudios Contemporáneos de las Artes por la Universidad Federal Fluminense (Brasil). Su obra audiovisual se ha presentado en festivales y galerías de los cinco continentes y ha recibido focos y retrospectivas en Brasil, Colombia, México, España e Irlanda. Como autor ha publicado el libro “Deep Blue: Future Memories of A Livings Cinematic In-Between” (2019).

E-mail: swiedemann@unal.edu.co.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4984-7312>.

Recebido em 18 de novembro de 2022 e aprovado em 17 de janeiro de 2023.

Artigos

O Processo da Leitura: considerações sobre compreensão, aspectos cognitivos e tipos de processamento da informação

The Reading Process: considerations on comprehension, cognitive aspects and types of information processing

El proceso de lectura: consideraciones sobre comprensión, aspectos cognitivos y tipos de procesamiento de información

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p33-47>

JULIANA REGIANI PEREIRA¹

LUCIANE BARETTA²

RESUMO: A leitura é uma ação de raciocínio a qual compõe várias reflexões na construção da interpretação de uma mensagem escrita, e é essencial para que uma pessoa seja capaz de praticar sua cidadania de forma plena. Devido aos avanços nos estudos sobre leitura, passou-se a identificar peculiaridades relativas ao chamado leitor eficiente, proficiente, competente, o bom leitor. Porém, para alcançar a compreensão (textual), o leitor deve realizar a extração e construção de significações. Além disso, o processo de leitura é perpassado por aspectos cognitivos e tipos de processamento da informação. Nessa perspectiva, este artigo traz um recorte da revisão de literatura de uma pesquisa em nível de Mestrado, que teve como objetivo geral levantar dados referentes à percepção de acadêmicos (iniciantes, concluintes) de um curso de Letras Português, enquanto (futuros) professores de língua materna, acerca da habilidade e do ensino da leitura.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura; compreensão leitora; aspectos cognitivos da leitura.

ABSTRACT: Reading is a reasoning action that is composed of various reflections during the interpretation and construction of a written message, being therefore, essential for a person to be able to practice their citizenship. Due to the advances in the studies on reading, peculiarities related to the so-called efficient, proficient, competent, the good reader, started

1. Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Departamento Regional do Paraná).
2. Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Guarapuava.

to be identified. Nevertheless, to achieve (textual) comprehension, the reader must extract and construct the meanings from the text. In addition, the reading process is permeated by cognitive aspects and types of information processing. In this perspective, this article presents part of the literature review of a Master's thesis, which aimed at analyzing Portuguese Letras freshmen's and majors' perception about the reading skill and its teaching.

KEY WORDS: Reading; reading comprehension; cognitive aspects of reading.

RESUMEN: La lectura es una acción de razonamiento que incluye diversas reflexiones en la construcción de la interpretación de un mensaje escrito, y es esencial para que una persona pueda ejercer plenamente su ciudadanía. Los avances en los estudios sobre la lectura han llevado a la identificación de peculiaridades relativas al llamado lector eficiente, proficiente, competente o bueno. Sin embargo, para lograr la comprensión (textual), el lector debe extraer y construir significados. Además, el proceso de lectura está impregnado de aspectos cognitivos y tipos de procesamiento de la información. Teniendo esto en cuenta, este artículo ofrece un extracto de la revisión bibliográfica de un proyecto de investigación de máster, cuyo objetivo general era recopilar datos sobre la percepción de los alumnos (principiantes y de último año) del curso de Lengua Portuguesa, como (futuros) profesores de lengua materna, sobre la habilidad y la enseñanza de la lectura.

PALABRAS CLAVE: Lectura; comprensión lectora; aspectos cognitivos de la lectura.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz um recorte da revisão de literatura de uma pesquisa em nível de Mestrado, conduzida pela primeira autora. O objetivo da investigação foi levantar dados referentes à percepção acerca da leitura e do seu ensino na escola. Foram investigados acadêmicos iniciantes e concluintes do curso de Letras Português, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto (futuros) professores de língua materna.

A seguir, apresentam-se algumas reflexões, sob os pressupostos teóricos da Psicolinguística acerca da Leitura, em quatro perspectivas: conceito de leitura, compreensão leitora, aspectos cognitivos da leitura e tipos de processamento da informação.

1. A LEITURA

Na atualidade, saber ler e escrever, além de ser condição fundamental para a busca de um bom emprego ou profissão, também passou a ser uma necessidade

essencial para que o indivíduo seja capaz de praticar sua cidadania de forma plena. Em tempos de globalização e *Internet*, faz-se necessário não apenas realizar a leitura de palavras, mas também de imagens, sons, contextos, entre outros (SOUZA; COSTA GARCIA, 2012; ROJO, 2011; LIMA, 2009; FLÔRES, 2008; COLOMER; CAMPS, 2002). Este texto trata sobre a leitura de textos escritos.

A leitura é o processo que existe para se obter uma informação escrita, e funciona da mesma maneira que o processo de escutar ao se obter uma informação oral. Morais (2013) explica que a leitura se inicia com a decodificação de letras por meio do princípio alfabético, no entanto, ler vai além do processo mecânico de decifração gráfica. A leitura é uma ação de raciocínio a qual compõe várias reflexões na construção da interpretação de uma mensagem escrita. Em conjunto com Morais, outros estudiosos da Psicolinguística que pesquisam sobre o processo de leitura (SCLIAR-CABRAL, 2015; DEHAENE, 2012; SOUZA; COSTA GARCIA, 2012, entre outros) entendem que o ponto de partida dessa habilidade está nas informações fornecidas pelo texto e pelos conhecimentos do leitor, que são complementadas, ao mesmo tempo, por muitos outros processos de reflexão, com a finalidade de controlar o progresso interpretativo.

Conforme apontam Schinemann (2016), Finger-Kratochvil e Autor 2 (2015), Kintsch e Rawson (2013) e Souza e Costa Garcia (2012), ler é uma habilidade a qual exige, em primeiro lugar, que o indivíduo o qual está lendo entenda o que a escrita representa e, então, saiba de que forma agir para realizar uma leitura. É preciso também que o leitor saiba o que deve procurar em um texto e quando realizar essa busca, pois ler é um processo que envolve a interação entre texto e leitor. “O processamento linguístico da língua escrita, e o ir e vir entre (de)codificar (escrita) e recodificar (leitura) é complexo e altamente exigente” (FLÔRES, 2008, p. 36).

Nos anos 60 do século XX, houve consideráveis avanços nos estudos sobre o processo de leitura por parte de pesquisadores da Psicolinguística, Psicologia Cognitiva e Neurociência. Passou-se, então, a observar fatores ligados à maneira com a qual se percebe um texto ao ser lido, bem como sua relação com a visão, oralidade e a velocidade de leitura. A partir dos anos 80 do mesmo século, momento em que várias disciplinas se voltaram ao estudo da leitura, aumentou o número de pesquisas sobre a compreensão de textos e, dessa forma, avançou-se muito quanto aos estudos acerca da habilidade de leitura (FINGER-KRATOCHVIL; AUTOR 2, 2015; DEHAENE, 2012; SOUZA, 2010; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; FLÔRES, 2008; COLOMER; CAMPS, 2002; SMITH, 1989).

A respeito desse período de avanços nas pesquisas relacionadas com a leitura, é importante citar quatro pontos elencados por Hall (1989, apud Colomer e Camps, 2002) e que são considerados como fundamentais em relação a essas investigações sobre o tema:

1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos.
2. A leitura é um processo interativo que não avança em uma sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa.
3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível.
4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções da compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos e progressivamente torna mais precisa sua interpretação textual (HALL, 1989 apud COLOMER; CAMPS, 2002, p. 32).

Com os avanços nos estudos sobre leitura, passou-se a identificar peculiaridades relacionadas ao chamado leitor eficiente, também denominado de proficiente, competente ou bom leitor e que, segundo Souza e Costa Garcia (2012), **é aquele capaz de ser** estratégico, ou seja, que sabe tomar decisões em cada evento de leitura, bem como lança mão de diferentes tipos de processamento textual.

Portanto, o leitor proficiente (eficiente, competente, bom leitor) é aquele que define e conhece seus objetivos de leitura, e sabe quais estratégias serão necessárias para melhor compreender um texto e as utiliza de forma adequada. É também aquele que realiza uma leitura crítica, e tem capacidade de executar ações diversas enquanto lê um texto, a fim de alcançar a compreensão, como por exemplo, fazer uma interpretação coerente do texto. E isso acontece apenas se ele conseguir juntar informações dispostas em um texto com os seus conhecimentos prévios e, além disso, conseguir realizar inferências durante sua leitura. Novamente, percebe-se que o leitor proficiente pode ser considerado um leitor estratégico que, segundo

Finger-Kratochvil (2009), é aquele que faz um automonitoramento de sua prática leitora conforme seus objetivos de leitura e sabe quais estratégias pode ou precisa utilizar para aperfeiçoar sua compreensão de textos.

As inferências são as ações que funcionam como um preenchimento de lacunas, porquanto o ato de inferir equipara-se cognitivamente ao de raciocínio e está presente em todas as ações do cotidiano de uma pessoa (AUTOR 2, 2008). Um exemplo de inferência é quando se lê que alguém parou o carro e trancou a porta; o leitor irá inferir (deduzir) que a porta a qual foi trancada é a porta do carro. De acordo com Kintsch e Rawson (2013), Souza (2010), Cafiero (2005), Neves (2003), Fulgêncio e Liberato (1998) e Scliar-Cabral (1986), ao realizar uma inferência, o leitor consegue fazer a dedução de situações ou informações que não estão necessariamente explícitas no texto.

Segundo esses autores, pode-se dizer, ainda, que o leitor eficiente ou proficiente é aquele que observa as informações escritas no texto (visuais), embora não se concentre apenas nessas mensagens visíveis. Ele é capaz de formular previsões sobre o que julga possível aparecer no decorrer do texto, além de conseguir completar informações antes de terminar a leitura. Neste trabalho optou-se por adotar o termo “leitor proficiente”. O próximo tópico aborda o complexo processo de compreensão leitora.

2. COMPREENSÃO LEITORA

O processo de compreensão leitora envolve uma relação de fatores que abrange a decodificação dos sinais gráficos e a inferenciação (acréscimo de informações a partir dos conhecimentos de mundo e outros conhecimentos prévios do leitor), bem como a soma desses dois a qual terá como resultado um modelo situacional, que é a compreensão plena de um texto (KINTSCH; RAWSON, 2013; SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012; FLÔRES, 2008; COLOMER; CAMPS, 2002; SCLiar-CABRAL, 1986).

Desse modo, entende-se que a compreensão leitora (textual) contempla a extração e a construção de significações, as quais são determinadas pelo nível de conhecimento de mundo do leitor e que, de acordo com Morais (2014), por consequência, influenciam na rapidez de sua compreensão leitora.

O conhecimento de mundo, também chamado de conhecimento enciclopédico, é um conceito amplo e de extrema importância para o sucesso da compreensão textual, pois quando uma pessoa desconhece um tema ou alguma informação a respeito desse tema, a compreensão fica prejudicada. Logo, em muitos casos, um

leitor não será capaz de realizar inferências por não possuir referência histórica, geográfica ou de qualquer outra área de conhecimento que possa estar relacionada ao tema do texto lido (KLEIMAN, 1989a; FLÔRES, 2008).

De acordo com Kleiman (1989a, p. 13), “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, ou seja, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. A autora trata sobre a importância que existe na interação dos distintos níveis de conhecimento prévio que o leitor possui e que são ativados no momento de realizar suas leituras. O conhecimento prévio é composto por: 1) conhecimento linguístico; 2) conhecimento textual e 3) conhecimento de mundo ou enciclopédico.

A ativação desses conhecimentos prévios, de forma interligada, permite que o leitor construa satisfatoriamente o sentido de um texto, como mostra a Figura 1.



Figura 1 – Conhecimento Prévio

Fonte: Figura elaborada pela primeira pesquisadora, com base em Kleiman (1989a)

De acordo com a Figura 1, o conhecimento linguístico e o textual não são sinônimos de conhecimento de mundo (enciclopédico), pois este possui caráter mais geral. A leitura é considerada um processo interativo justamente porque o leitor faz uso desses inúmeros níveis de conhecimento e esses níveis interagem entre si. “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 1989a, p. 13).

O conhecimento linguístico é uma subdivisão do “conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível” (KLEIMAN, 1989a, p. 16). Por exemplo, no caso de quem nasceu no Brasil, o leitor passa pelo conhecimento da pronúncia do português brasileiro, conhecimento vocabular, regras da língua, e até pelo conhecimento a

respeito do uso da língua (SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012; FLÔRES, 2008).

Já o conhecimento textual é aquele ligado ao conjunto de noções e conceitos a respeito do texto. Também faz parte do conhecimento prévio e possui um importante papel no processo de compreensão de textos. Segundo Kleiman (1989a), é elementar que se conheça a estrutura de um determinado tipo de texto, suas peculiaridades para que se possa compreendê-lo eficazmente. Segundo essa autora, quanto maior for o conhecimento textual de um leitor, ou seja, quanto mais ele estiver exposto a inúmeras modalidades de textos, mais facilmente chegará à fase da compreensão (KLEIMAN, 1989a).

A outra parte do conhecimento prévio, também determinante na compreensão textual, é o “conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente” (KLEIMAN, 1989a, p. 20). Ele envolve várias situações, como por exemplo: “o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como ‘o gato é um mamífero’, [...] ou ‘na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico.’” (KLEIMAN, 1989a, p. 20-21).

O conhecimento de mundo é um fator fundamental no ensino de leitura. Por essa razão, o docente precisa considerar que “ninguém começa a ler ‘sem ter nada na cabeça’, já que o ser humano constrói o que sabe sobre a realidade, desde o nascimento, não sendo o cérebro/mente um recipiente a ser preenchido unicamente pelo saber escolar” (FLÔRES, 2007, p. 55). Logo, entende-se que é a participação em determinada cultura que faz um significado ser considerado coletivo (público), pois o meio cultural no qual alguém está inserido é formado pela soma de significados e de conceitos, os quais são elaborados publicamente.

Dessa forma, conclui-se que compreender a língua escrita é um processo muito complexo, porquanto a leitura de textos escritos é considerada uma atividade cognitiva minuciosa. Pode-se dizer que a compreensão, ou seja, o entendimento de um texto é o principal suporte do aprendizado e da realização da leitura.

Cafiero (2005) afirma que a compreensão textual é construída por dois elos principais: o texto com a maneira como este se organiza (sua estrutura e atuação social) e o leitor com seus conhecimentos, suas atividades mentais realizadas para compreender suas leituras e os contextos nos quais está inserido ao ler um texto. A leitura e a compreensão textual requerem a ativação de inúmeros aspectos cognitivos os quais são mencionados a seguir.

3. ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

Segundo Smith (1989), o ser humano possui uma base de entendimento que pode ser chamada de “estrutura cognitiva”. “Cognitivo” está relacionado a “conhecimento” e “estrutura” relaciona-se com organização, portanto, cada pessoa possui uma organização do conhecimento em seu cérebro.

Além disso, o cérebro de uma pessoa não funciona como se fosse um álbum de lembranças no qual se encontram inúmeras gravações e fotografias de partes ocorridas no passado, mas é composto por memórias carregadas de significado, i.e., as memórias de um indivíduo estão interligadas com tudo mais que ele conhece. Logo, a estrutura cognitiva do ser humano funciona muito além de um sumário de experiências vividas. Por exemplo, uma pessoa não irá se lembrar de cada dia no qual se sentou em uma cadeira, mas se lembrará de que o objeto “cadeira” é destinado para se sentar. Eventos específicos são recordados apenas quando fazem parte de uma exceção (KINTSCH; RAWSON, 2013; COLOMER; CAMPS, 2002).

Com relação ao processo cognitivo da leitura, ressalta-se que o cérebro e os olhos humanos possuem um papel ímpar (DEHAENE, 2012; e outros). De acordo com o que afirma Smith (1989, p. 84), “os olhos observam, são dispositivos para a coleta de informações para o cérebro, amplamente sob a direção deste; o cérebro determina o que e como vemos”. Em relação ao desempenho dos olhos e do cérebro na leitura, existem importantes aspectos que precisam ser levados em consideração, tais como: a) nem todas as informações que estão diante dos olhos são repassadas ao cérebro; b) as informações que estão diante dos olhos não são repassadas ao cérebro de forma imediata; e c) o cérebro não recebe informações dos olhos a todo o momento. Por esse motivo, pesquisadores como Morais (2014), Kintsch e Rawson (2013), Dehaene (2012), Colomer e Camps (2002) e Smith (1989) afirmam que a leitura deve ocorrer de forma rápida e seletiva e, além disso, é um processo dependente dos conhecimentos do leitor.

Conforme os estudiosos mencionados acima, a informação visual, apesar de ser necessária para a realização da leitura, não é suficiente, pois se, por exemplo, um texto estiver escrito em uma língua que o indivíduo não conhece, será impossível realizar a decodificação e, conseqüentemente, será impossível compreendê-lo. Novamente, destaca-se a importância do conhecimento linguístico previamente adquirido para haver êxito em uma leitura.

Pode-se denominar o conhecimento linguístico como informação não-visual, e esta é distinta da visual principalmente por dois motivos: está todo o tempo com o leitor e

não desaparece se as luzes forem apagadas, diferente da visual, que chega através dos olhos, por meio de traços negros impressos ou disponíveis na tela, ou então por meio de imagens que precisam ser interpretadas pelo leitor. A informação não-visual é aquela que se encontra por trás dos olhos, ou seja, continua armazenada no cérebro do leitor.

Tanto a informação visual quanto a não-visual são essenciais durante a leitura, porquanto é a combinação entre elas que compõe o processo de leitura, o qual consiste na interação entre leitor e texto (FINGER-KRATOCHVIL; AUTOR 2, 2015; KINTSCH; RAWSON, 2013; DEHAENE, 2012; COLOMER; CAMPS, 2002; SMITH, 1989; KLEIMAN, 1989a; KLEIMAN, 1989b).

Ao efetuar uma leitura, o ser humano nem se dá conta da verdadeira proeza que está realizando. “Através de cada leitor se esconde uma mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia” (DEHAENE, 2012, p. 15). Devido aos avanços de pesquisas nas áreas de Neurociência e de Psicologia Cognitiva, bem como ao surgimento de tecnologias como a ressonância magnética, passou a ser possível visualizar, em alguns minutos, o cérebro em ação e quais de suas regiões são ativadas no momento da decifração das palavras. O uso dessas tecnologias permitiu importantes avanços nas pesquisas sobre o processo leitor e sobre a produção e processamento da linguagem (FINGER-KRATOCHVIL; AUTOR 2, 2015; AUTOR 2, 2008).

Segundo Dehaene (2012), a escrita surgiu há cerca de 5.400 anos e considera-se que o alfabeto surgiu há mais ou menos 3.800 anos, o que possibilita entender que o cérebro humano não foi desde sempre programado para a ação de ler, embora pareça ser refinadamente adaptado para esse fim. Portanto, a leitura é um importante exemplo das ações culturais criadas pela espécie humana, em uma dezena de milhares de anos (DEHAENE, 2012).

Ademais, Dehaene (2012) afirma que, durante a leitura, a visão humana não funciona de maneira global, pois o objeto visual sofre uma explosão em infinitos fragmentos muito pequenos e o cérebro faz um grande esforço para realizar a recomposição e o faz letra a letra, e traço a traço. Assim, durante o processo de reconhecimento de uma palavra, ocorre em primeiro lugar a análise da cadeia de letras e, então, faz-se a descoberta de suas combinações em sílabas, radicais, sufixos, prefixos, e apenas depois disso é que acontece o reconhecimento e associação a sons e sentidos.

Apesar de não ser o único envolvido, o olho tem papel fundamental no processo neuronal da leitura, já que possui a função de captar as informações lidas. A captação começa através da retina, mas não acontece perfeitamente como se imagina, porque apenas a sua região central – a fóvea – é rica em células fotorreceptoras e abrange

por volta de 15° do campo visual. A fóvea é a única região da retina que de fato possui utilidade durante o processo de leitura, e o seu tamanho estreito é um dos principais motivos de uma pessoa movimentar sem parar os olhos quando realiza uma leitura (KINTSCH; RAWSON, 2013; DEHAENE, 2012; SOUZA; GARCIA, 2012; COLOMER; CAMPS, 2002; SMITH, 1989).

Com relação à agilidade dos olhos durante a leitura, acrescenta-se que eles “se deslocam em pequenos movimentos discretos, por sacadas. Efetuam-se, na verdade, quatro ou cinco por segundo, a fim de trazer [...] as palavras à fóvea” (DEHAENE, 2012, p. 27). Talvez, se não fosse necessário realizar tantas sacadas durante uma leitura, possivelmente a capacidade leitora do ser humano seria maior.

Sendo assim, existe um limite físico para a velocidade com a qual se pode ler. De acordo com Dehaene (2012, p. 31), “a maior parte dos bons leitores que leem ao redor de 400 a 500 palavras por minuto já está próxima do ótimo: com o captor da retina que dispomos, sem dúvida, não é possível fazer muito mais”.

Acerca das características neuronais da leitura, existe um fator muito curioso, chamado por Dehaene (2012) e Smith (1989) de “invariância perceptiva”, a qual pode acontecer de algumas maneiras: 1) de tamanho: inconscientemente, o sistema visual realiza uma compensação automática quando ocorrem variações gráficas, sejam de talhe ou de fonte dos caracteres; 2) de posição das palavras: o sistema visual humano possui mecanismos que fazem a compensação de forma simultânea quando ocorrem alterações de tamanho ou de posição de palavras; e 3) de espessura: independente do tamanho dos traços, sejam mais finos ou mais espessos, serão facilmente reconhecidos pelo sistema visual.

Além disso, no processo cognitivo e neuronal da leitura, existe o exercício de um papel fundamental, que é realizado pela memória. A palavra “memória” pode ser encontrada com vários significados, porém, para os estudos de leitura, principalmente de Psicologia Cognitiva e Psicolinguística, como os realizados por Dehaene (2012), Izquierdo (2011), Autor 2 (2008); Smith (1989); Kleiman (1989a), dentre outros, a memória é vista sob três principais aspectos relacionados às características de sua operação, que são: 1) o *input* que está relacionado à maneira como uma informação é recebida; momento em que os olhos captam a informação e o cérebro a processa; 2) a capacidade: concernente à quantidade de informação que pode ser retida, ligada à memória de curto prazo. Também chamada de memória de trabalho, esta possui uma capacidade limitada em relação ao tempo e à quantidade de informações que consegue reter e enviar para a memória de longo prazo que, por sua vez, possui capacidade extensa de duração e armazenamento de informações;

e 3) a recuperação: capacidade de fazer uma informação ser reativada, ou seja, tem relação com todo o conhecimento de mundo, e todas as informações retidas por um indivíduo.

A memória é essencial no processo de leitura, porquanto “um texto somente é compreendido, se o leitor reconhecer e se lembrar das palavras e da estrutura do idioma utilizado” (FLÔRES, 2008, p. 85). Memória está relacionada com a reprodução mental das práticas que são captadas pelo corpo humano, por meio de sentidos e movimentos. É necessário que a memória esteja em pleno funcionamento para que representações sejam rememoradas, a fim de praticar com êxito atividades tais como: fazer uma leitura, resolver situações, solucionar problemas, e tomar decisões (KINTSCH; RAWSON, 2013; DEHAENE, 2012; COLOMER; CAMPS, 2002; SMITH, 1989). Por fim, relacionam-se também com a leitura os tipos de processamento da informação, conforme será apresentado no próximo tópico.

4. TIPOS DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Segundo pesquisadores das ciências da cognição como Tomitch (2003), Neves (2003), Silva (2001), Solé (1998), Kato (1990), dentre outros, na leitura há dois tipos de processamento de informação: o *top-down* (descendente) e o *bottom-up* (ascendente). O primeiro é uma abordagem não-linear: informações não-visuais são utilizadas de forma intensiva e dedutiva, partindo da macro para a microestrutura do texto. Já o segundo utiliza as informações visuais e linguísticas de forma linear e indutiva: a construção do significado acontece por meio da análise e síntese do significado de segmentos, partindo da micro para a macroestrutura do texto.

É mais fácil perceber de que maneira acontece o processamento ascendente, pois é aquele que está apoiado fundamentalmente nas informações visuais do texto. Já no processo descendente, a informação está ligada ao conhecimento prévio, que está armazenado na memória do leitor, no formato de esquemas, ou seja, pacotes de conhecimento estruturados e com instruções de uso. Essas estruturas estão interligadas em rede com outros esquemas e subesquemas. “Cada esquema ou subesquema representa objetos ou eventos em sua forma normal, canônica, de tal forma que quaisquer objetos ou eventos, ou até mesmo raciocínios, podem ser reconhecidos ou compreendidos em sua variação” (KATO, 1990, p. 41).

Vale ressaltar que a abordagem ascendente é a mais privilegiada pela linguística estruturalista, já que ela parte de unidades menores para maiores (de palavras

para frases, por exemplo). Por outro lado, ao elaborar seus modelos de aprendizagem de leitura, a Psicologia Cognitiva dá preferência à abordagem descendente (TOMITCH, 2003; NEVES, 2003; SILVA, 2001; SOLÉ, 1998; KATO, 1990). Porém, ambos funcionam como alicerce para entender os tipos de leitor.

Com relação aos tipos de leitor, há o leitor que dá preferência ao processamento descendente, ou seja, apreende mais facilmente as ideias principais e gerais de um texto, este possui fluência e velocidade na leitura, no entanto, realiza adivinhações de maneira excessiva e não procura fazer confirmações delas com os dados presentes no texto, que seria a leitura de maneira ascendente.

Por outro lado, existe o leitor que dá preferência ao processamento ascendente, o qual realiza a construção de significado com base em dados do próprio texto e lê muito pouco as entrelinhas. Este apreende particularidades do texto e até mesmo observa erros ortográficos, além de não tirar conclusões precipitadas. A desvantagem é que ele acaba sendo bastante vagaroso em sua leitura, e também não possui boa fluência, além de apresentar dificuldades para sintetizar ideias do texto, porquanto não sabe fazer distinção entre o que é mais importante e o que é apenas dado ilustrativo ou redundante do texto.

Por fim, existe um terceiro tipo de leitor, que é o denominado leitor proficiente (bom leitor, eficiente, competente). Segundo Tomitch (2003), Neves (2003), Silva (2001), Solé (1998) e Kato (1990), esse leitor utiliza apropriadamente e no momento correto os dois tipos de processamento (ascendente e descendente) de forma complementar. Sendo assim, a informação é processada de maneira mais eficiente em prol da compreensão leitora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a complexidade cognitiva que envolve o processo de leitura e o alcance de uma boa compreensão leitora, entende-se que na formação de um leitor proficiente há um ator extremamente importante: o docente. Seja em língua materna ou em uma língua estrangeira, é primordial que o docente esteja preparado para identificar quais tipos de processamento seus alunos realizam, se estão traçando objetivos em suas leituras, e se conseguem utilizar estratégias, a fim de sanar lacunas (se houver) e atuar como norteador no processo de leitura de seus alunos, com o intuito de que todos avancem em seus níveis de proficiência leitora.

Entendendo que um leitor proficiente é aquele que sabe definir os seus objetivos de leitura, por meio de um automonitoramento, bem como identifica as estratégias

necessárias para alcançar bons níveis de compreensão textual, é necessário, então, que o docente de leitura explore as diferentes abordagens e objetivos de leitura durante o trabalho com textos em suas aulas. Além disso, é preciso que o docente promova práticas leitoras as quais desenvolvam autonomia e criticidade em seus alunos, já que a proficiência está relacionada a essas características tão importantes, as quais são necessárias na formação de cidadãos preparados para atuar em distintas áreas da sociedade.

Ademais, o docente de leitura não pode deixar de considerar, dentre tantos aspectos, os conhecimentos prévios de seus alunos, já que a compreensão textual está diretamente relacionada com eles. Lembrando que a compreensão é fruto da soma de muitos fatores, dentre eles a organização do texto e os conhecimentos advindos do leitor, sejam eles linguísticos, textuais ou enciclopédicos.

Os avanços nas pesquisas sobre os aspectos cognitivos do processo de leitura vêm contribuindo significativamente para práticas mais eficazes do ensino de compreensão leitora. Porém, ainda há muito mais a se pesquisar quando se trata da aprendizagem da leitura e do alcance da compreensão leitora, visto que são inúmeros os fatores cognitivos que precisam estar alinhados para que um leitor chegue o mais próximo possível do ideal, ao nível que é chamado de proficiência. Além disso, considera-se fundamental que esses estudos sejam cada vez mais aplicados na formação de (futuros) docentes de leitura, visto que a leitura proficiente é um fator relacionado à condição de plena cidadania, i.e., trata-se de uma habilidade necessária em todas as áreas do conhecimento e em todas as práticas sociais relevantes de um cidadão.

REFERÊNCIAS

- BARETTA, L. **The process of inference making in reading comprehension: an ERP analysis.** 2008. Tese (Doutorado em Letras Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91884>. Acesso em 17 mai. 2022.
- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. **Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula.** São Paulo: Petrópolis, 2002.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- FINGER-KRATOCHVIL, C. Letramento e Tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, A. D. HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Educação e**

- contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 203-229. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/10>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical:** relações com a compreensão em leitura. 2010. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- FINGER-KRATOCHVIL, C.; AUTOR 2. A pesquisa em leitura e o uso das tecnologias: *Translog e EEG. Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 13-21, jan./mar. 2015.
- FLÔRES, O. C. Como avaliar a compreensão leitora. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 54-65, dez. 2007.
- FLÔRES, O. C. (Org.). **Linhas e entrelinhas:** leitura na sala de aula. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- HALL, W. S. Reading comprehension. *American Psychologist*, v. 44, p. 57-161, 1989.
- IZQUIERDO, I. **Memória.** 2. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227-244.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989a.
- KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989b.
- LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MORAIS, J. **Criar leitores:** para professores e educadores. Barueri: Minha Editora, 2013.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia.** Porto Alegre: Penso, 2014.
- NEVES, R. da C. O ensino de leitura em língua materna a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura em língua estrangeira. *Soletras*, São Gonçalo, v. 3, p. 160-175, 2003. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4467/3269>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula:** como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SCHINEMANN, J. **Compreensão leitora e a geração de inferências em língua estrangeira:** leitura no papel x leitura na tela digital. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Interior – UNICENTRO. Orientadora: AUTOR 2. Guarapuava, 2016.
- SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 5-126, 1986. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425/11161>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- SCLIAR-CABRAL, L. Neurociência: novo enfoque epistemológico. In: BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B. (Org.). **Linguagem e cognição:** processamento, aquisição e cérebro. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 37-49, 2015.
- SILVA, C. E. da. **O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira:** relato de uma experiência com alunos do 2º Grau. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SOUZA, A. C.; COSTA GARCIA, W. A. da C. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED/UFSC, 2012.
- SOUZA, R. J. *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- TOMITCH, L. M. B. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 24, p. 117-129, jan./jun. 2003.

SOBRE AS AUTORAS

Juliana Regiani Pereira é Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, área de concentração interfaces entre língua e literatura. Atua como Analista de Educação no Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Departamento Regional do Paraná), bem como é Professora Particular de Português e Redação para concursos públicos e Revisora de Textos. Suas principais áreas de interesse são: leitura em língua materna; ensino e aprendizagem de leitura; formação de professores leitores.

E-mail: juli_re_pe@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4567-4527>.

Luciane Baretta é Mestre e Doutora em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração língua inglesa e linguística aplicada. Fez doutorado sanduíche no Center of Cognitive Neuroscience, na University of Auckland, Nova Zelândia. Atua como professora adjunta do curso de Letras Inglês na Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Guarapuava. Desde 2013, é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras. Atualmente, é assessora pedagógica do “Programa Paraná Fala Inglês”, na Unicentro. Suas principais áreas de interesse são: ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, habilidades de leitura e processamento em leitura.

E-mail: barettaluciane@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5483-6538>.

Recebido em 31 de maio de 2022 e aprovado em 05 de fevereiro de 2023.

A representação social do negro em um livro didático de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental

The social representation of black people in a portuguese language textbook of the 5th year of elementary school

La representacion social de los negros en un libro de texto de lengua portuguesa para 5º de primaria

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p49-61>

CACILDO GALDINO RIBEIRO¹

JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO²

NATAN CÉSAR BATISTA³

RESUMO: Objetiva-se analisar a representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, observando se as leis que orientam as diretrizes da educação brasileira vislumbram a diversidade étnica do país. Verifica-se o avanço das políticas de elaboração de materiais didáticos em atenção à presença do negro, contudo, abre-se a oportunidade de estudos que envolvam livros didáticos para impulsionarem a qualidade das obras distribuídas pelo governo federal.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; representação do negro; PNLD.

ABSTRACT: The objective is to analyze the social representation of the black in the Portuguese language textbook of the 5th year of elementary school, observing whether the laws that guide the guidelines of Brazilian education glimpse the ethnic diversity of the country. The advance of the policies of elaboration of didactic materials in attention to the presence of the black, however, opens the opportunity of studies involving textbooks to boost the quality of the works distributed by the federal government.

KEYWORDS: Textbook; representation of the black; PNLD.

1. Universidade Federal de Catalão.

2. Universidade Federal do Piauí.

3. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

RESUMEN: El objetivo es analizar la representación social del negro en el libro de texto de lengua portuguesa del 5º año de la enseñanza primaria, observando si las leyes que orientan las directrices de la educación brasileña contemplan la diversidad étnica del país. Se verifica el avance de las políticas de elaboración de materiales didácticos en atención a la presencia del negro, sin embargo, se abre la oportunidad de estudios que involucren libros de texto para potenciar la calidad de las obras distribuidas por el gobierno federal.

PALABRAS CLAVE: Libro de texto; representación del negro; PNLD.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, os negros não têm visibilidade em nosso país, pois, dentre outras questões, trazem, consigo, o fato de serem descendentes de pessoas que foram escravizadas durante muitos anos no Brasil. Desse modo, tem-se uma dívida histórica com esses indivíduos que representam mais da metade de toda a população brasileira.

Neste artigo, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, partimos da Lei 10.639/2003 e baseamo-nos, principalmente, em Ribeiro e Menegassi (2008), Silva (2011), Silva (2013) e Silva (2019) para discorrermos sobre a representação social do negro em um livro didático de Língua Portuguesa (LP) do 5º ano do Ensino Fundamental, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o quadriênio 2019-2022.

A relevância deste trabalho reside no fato de que, embora haja outras pesquisas que versem sobre a mesma temática, trata-se de um assunto que não se esgota, tendo em vista que é preciso haver representatividade, protagonismo e visibilidade dos negros em todos os segmentos da sociedade, a começar pela escola, nos livros didáticos de todas as disciplinas.

2. REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Lei 10.639/03, que implementou a obrigatoriedade do ensino de conteúdos relacionados à Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, nas redes pública e privada, foi um marco para os movimentos de luta por justiça étnico-racial. Ao ponto em que se escreve este artigo, 18 anos após sua promulgação, a Lei “atinge sua maioridade”, contudo, é válido avaliar, a este ponto, quais os avanços, estagnações e eventuais regressos que possam ter ocorrido na representação do negro nos livros didáticos, construindo relações entre os materiais utilizados pelos

professores em sala de aula, com foco para a Língua Portuguesa, e com as aquisições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A saber, precisa-se, antes de tudo, estabelecer os fundamentos iniciais da análise. Desta forma, retorna-se brevemente para a letra da lei: quando o texto se refere à Cultura Afro-Brasileira, refere-se, como especificado na subseção 1º, à História da África e dos Africanos, Lutas dos Negros no Brasil, à Cultura Negra Brasileira e à contribuição, de esfera social, econômica e política, do negro na formação da sociedade e identidade nacional (BRASIL, 2003). Isto posto, é válido voltar os olhos para as diversas edições, sobretudo as atuais, do PLND, à luz da Lei 10.639/03.

Segundo Albuquerque e Ferreira (2019), o advento desta programação nacional possibilitou uma padronização na produção e na aquisição de materiais didáticos. Ademais, os autores dispõem que isso fomentou mudanças adicionais, não somente na metodologia e conteúdo dos materiais, mas também em sua instrumentalização pedagógica em sala de aula, isto é, alterando alguns aspectos da prática docente.

A começar pela trajetória histórica deste formato de material denominado Livro Didático, Albuquerque e Ferreira (2019) expõem que sua historicidade é demarcada por uma fileira de decretos, leis e medidas governamentais tidos desde os tempos de Vargas, presidente simpatizante dos regimes totalitários de sua contemporaneidade, sendo o próprio aspirante a essa forma de governo. A saber, os autores destacam, como início oficial, a Lei 1006/1938, revelando a primeira atenção concedida ao tema e a esta espécie de material na criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

Desta forma, conforme argumentam os autores, as características quanto à produção, utilização e essência dos livros didáticos adotados em âmbito nacional carregam consigo esta herança que apresenta uma presença demasiada de estabelecimento de critérios governamentais. A partir de 1996, tal como destacam, o MEC passou a atentar-se junto ao PNLD quanto à qualidade do conteúdo apresentado nos materiais, promovendo critérios de ordem técnica e política, isto é, prevenindo contra o fluxo de materiais que apresentem quaisquer espécies de preconceito, discriminação e proselitismo (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

Deste modo, a preocupação com a prevenção, remediação e, até certo ponto, reparos sócio históricos já vem sendo despendida de maneira antecedente à própria Lei 10.639/03. Todavia, antes que se analise o progresso dessas medidas tidas ao longo das últimas décadas, faz-se válido entender ao que se refere as letras legislativas quando se fala de Representações, Contribuições, História e Cultura Afro Brasileira.

Silva (2013) destaca três fatores a serem considerados ao se pensar sobre o papel do negro na sociedade, bem como aspectos a serem levados em consideração ao se problematizar as representações nos Livros Didáticos. A escravidão pelo qual se progrediu o processo de migração forçada de milhões de africanos para as Américas foi uma chaga na história humana, cujos impactos ainda reverberam em aspectos de desigualdade social sistêmica e marginalização decorrente de uma abolição na qual a recém-nascida república falhou em constatar projetos que proporcionassem qualquer tipo de inserção dos recém-libertos naquela sociedade.

Isto se dá, tal como segue Silva (2013), por uma preocupação eugênica de certo segmento dos intelectuais da época, no contexto dos finais do século XIX, em que as teorias pseudocientíficas da superioridade das raças imbuíram, desde o início do século, um construto social que determinava etnias superiores e inferiores, quando não animalescas. No Brasil, onde a miscigenação já era uma realidade desde os primeiros anos da colonização, a influência destas teorias de racismo científico fez com que fosse realizado um redirecionamento intelectual do sentido desta realidade para as vias de um processo de embranquecimento da população.

Posteriormente, na década de 1930, Gilberto Freyre elabora o conceito de Democracia Racial, que para críticos, tais como Silva (2013), falha em adequadamente inserir o negro de modo digno e válido na sociedade, sendo acusado pela crítica de se apropriar dos negros como se estes fossem objetos de manutenção cultural, política e simbólica. Válido é ressaltar que, no decorrer dos anos em que tal teoria foi elaborada, o Brasil já se encontrava em idos de uma Ditadura Vargasista, personalidade que, tal como foi exposto, era simpatizante de regimes altamente pautados por ideais eugenistas, isto sem que se destaque a histórica habilidade da qual Getúlio Vargas dispunha de instrumentalizar lutas válidas para torná-las menos subversivas e mais controláveis pelo Estado, tal como fez também com a questão dos sindicatos e movimentos operários.

Sequencialmente, Silva (2013) chega à conclusão preliminar de que a história do negro na sociedade brasileira, por apresentar as manchas da escravidão que gerou uma sociedade racialmente estratificada e desigual, proporciona uma representação estereotipada, seja na sociedade, nas mídias e no processo educativo, donde as temáticas normalmente abarcadas na Lei 10.639/03 eram frequentemente abordadas sob perspectivas eurocêtricas. Neste sentido, Freitas (2009) destaca representações do negro limitando-se ao aspecto da escravidão, privação de liberdade, subserviência, como posto ao lado coadjuvante, que não como figurante nas narrativas históricas, ignorando completamente suas contribuições.

A respeito disto, o autor supracitado aponta que o Movimento Negro, em sua batalha no campo da educação, alcançou muitos marcos referentes à retirada de livros didáticos que apresentassem esta visão e representação eurocêntrica, ou que apresentavam o africano e/ou o afrodescendente como coadjuvante sem voz nas narrativas históricas, incapaz de construir processos e sempre dependente da figura do europeu branco. Nesta dinâmica, Silva (2013) determina que, para que o racismo seja erradicado da sociedade, encontra-se na escola e no processo de ensino-aprendizagem, no qual se instrumentalizam os materiais didáticos aqui estudados, a principal frente para trilhar este árduo caminho.

Atribui-se o valor da instituição escolar no sentido de que é um espaço de socialização e formação de diversos aspectos do indivíduo, desde os aspectos afetivos do comportamento até as noções de cidadania, que é direito de todos independente de quaisquer características. Igualmente, atribui-se valor ao livro didático nesta tarefa na medida em que serve como material acessível para professor e alunos. Desta forma, na luta por uma educação igualitária, é necessário que tanto brancos quanto negros sejam representados tal como são: iguais.

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa (LP), sobretudo no caso do Português Brasileiro, influenciado em diversas esferas a partir de trocas culturais entre os povos que fizeram parte de sua história (colonizadores, indígenas, africanos, imigrantes em geral etc.), Crisóstomo, Zanon e Luquetti (2014) apontam que, no esforço de se tornar um educador mais reflexivo e que, por consequência, vise propor reflexões quanto ao ensino da Língua Materna, é preciso estar menos preso aos preceitos da gramática tradicional, bem como da abstração perpetuada ao longo do ensino na chamada “Norma Culta”.

Desta forma, um dos principais preconceitos a serem evitados e erradicados nas aulas de LP é o preconceito linguístico. No argumento dos autores supracitados, o (re)pensar a língua advém da proposta de não incorporar tudo na língua falada como “certo” ou “errado”, pois, além desta noção caminhar para o preconceito linguístico (podendo escalonar para o social e até racial), a própria perspectiva se faz errônea quando se leva em consideração a diversidade apresentada pela relação Português Europeu x Português Brasileiro.

Concomitante a estas ideias, Ribeiro e Menegassi (2008) destacam o conceito de Pluralidade Cultural, demarcando que ela consiste na valorização equivalente de todos os elementos culturais e contribuições dos diferentes grupos que compõem determinada sociedade. É válido denotar que ela não se limita a apresentar uma

pluralidade, e sim lhe dar o valor digno, isto é, avaliar esta pluralidade de contribuições sem juízos de valor que indiquem superioridade ou inferioridade. Assim, tal noção deve ser transposta nas abordagens acerca da pluralidade do PT-BR, pois, a partir do momento em que um material didático aponta para um aporte cultural central em meio a uma diversidade, o terreno está preparado para a discriminação.

Conforme os estudos empíricos de Gomes e Jesus (2013), os conhecimentos apresentados por aqueles que conduzem seu trabalho com atenção a práticas pedagógicas que visem trabalhar com as relações Étnico Raciais ainda se constituem como superficiais, estereotipados e pouco claros, preocupando-se mais em alertar sob aspectos de sensibilização e conscientização ética do que em apresentar conhecimento autêntico e conceitual a respeito da África e suas relações com o contexto da sociedade brasileira. Além disso, constatou-se, de forma problemática, a recorrência de certos casos de preconceito religioso na abordagem de determinados temas, tais como as religiões de matriz africana.

Ademais, as datas oficiais, tais como do dia 20 de novembro, já vinham se mostrando como sendo utilizados pelas escolas desde antes da sanção da Lei 10.639/03, demonstrando que, desde a implementação da legislação, e nisto também se inclui todos os programas de avaliações de critérios para materiais didáticos, não foi planejada uma unidade ou padronização para a formação e produção de conteúdo e práticas que visem tratar destas relações étnico-raciais.

Crisóstomo, Zanon e Luquetti (2014) destacam que a oralidade, a época em que escreviam, continuava a ser um fator pouquíssimo abordado pelos materiais didáticos e currículos de ensino. Além do fato da existência de diversas possibilidades de implementar práticas pedagógicas com relação étnico-racial por parte do trabalho com oralidade, pode-se adicionar o argumento dos autores supracitados, que apontam que a instrumentalização dos gêneros orais, por já se tratarem de gêneros naturalmente dominados pelos educandos, facilitaria amplamente o processo de ensino-aprendizagem, reforçando-os na noção de que já dominam a própria língua.

Conforme argumentam Ribeiro e Menegassi (2008), mesmo sob a presença da letra legislativa, ainda se constataavam certas recorrências da presença de preconceito racial no âmbito escolar e, conseqüentemente, em seus materiais didáticos abordados em sala de aula. Segundo os autores, o que é mostrado em um livro didático possui um enorme potencial de fundamentar uma imagem mental, uma noção, uma perpetuação de determinado arquétipo. Neste fator, encontra-se o evidente risco de distorcer imagens, reforçar estereótipos e, portanto, tornar o preconceito e a

discriminação cada vez mais perpetuados na sociedade, agindo, por consequência, de maneira destrutiva na autoestima da criança não branca.

Desta forma, no que concerne à representação do negro nos livros didáticos, deve-se, naturalmente, combater os estereótipos, tais como, em exemplo dado pelos autores, se combate os estereótipos de gênero, no sentido em que a escola e o material didático possuem um comprovado poder de construir uma imagem mental que, por sua vez, possui um potencial de moldar o caráter e reforçar certos aspectos identitários e padrões comportamentais.

É verdade que muito foi alcançado na luta pela representação e tais avanços não devem ser ignorados, contudo, os materiais demonstram que, no que diz respeito à representação do negro nos livros didáticos, o que se apresenta ainda deixa a desejar quando se avalia na perspectiva de que o projeto de uma educação igualitária e cidadã exige que as representações imagéticas, arquetípicas e simbólicas não expressem inferioridade ou superioridade, pois, como evidenciado, tal informação apresenta enorme potencial modelador para a mente infantil, que entra em contato com tal material. Desta forma, ainda há um longo caminho para que se combatam e se erradiquem os estereótipos de raça ainda presentes no imaginário social, frequentemente transladado para os materiais didáticos por mais que os critérios de avaliação sejam pautados pelo combate ao preconceito de qualquer escala.

3. ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Silva (2011) delinea que, no Brasil, existe um movimento acadêmico voltado para o estudo da representação social, desenvolvido no sentido de oferecer familiaridade com seu conceito e, sobretudo, envolvê-lo junto de análise crítica e, logo, de sua produção científica. A autora pondera que a compreensão plural do conceito de representação social, o quesito social e histórico, bem como o motivo de ser produzida, são necessários para a interpretação/análise das transformações da representação social do negro, bem como dos fatores determinantes dessa transformação.

No que abrange a relevância desse estudo, destaca-se a necessidade de percepção de que é mais que urgente a inclusão e inserção cidadã-participativa dos indivíduos que compreendem a parte majoritária e substancial da estrutura étnico-cultural da sociedade brasileira. A análise, partindo de um objeto teórico e referente à representação social,

foi descrita pela análise de um objeto concreto, analisando a representação do negro no livro didático com vistas ao combate de ações racistas e depreciativas. Uma vez que:

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, **a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução.** (SILVA, 2011, p. 182, grifo nosso).

Ademais, é imprescindível, nessa análise de representação social, corroborar com Moscovici (1978, p. 10), sabendo o “porquê” se produzem as representações sociais, uma vez que sua função “[...] é contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais [...]”. Aos olhos críticos da representação social, a transformação dos processos de formação da conduta humana em relação à representação do próximo, bem como as relações que se dão com o próximo, devem estar voltadas às práticas que se aproximem das reais.

Assim, a teorização sobre a representação social do negro na esfera do livro didático (SILVA, 2011) pode suscitar conclusões, tais como: (a) a representação de um ou mais grupos é fundamental para o processo de (des)construção de suas identidades, uma vez que o indivíduo sente-se internalizado nesse processo; (b) a representação social do negro está em constante transformação, por meio de outras perspectivas/ópticas da realidade e de solicitações de ordem econômica, política, social e moral; (c) os estereótipos e juízos de valor e as imagens cristalizadas do negro, que englobam a representação de sua imagem, podem ser revistos mediante a exigência de uma sociedade plural, constituída de universos parciais e substituindo a exclusão pela inclusão/cooperação; e (d) a ideologia, como a particularidade da realidade de interesse de determinado grupo, especificamente de recalque da diferença, presente na representação social, que pode ter sido aceita por determinados grupos como uma política de manutenção de poderes econômicos e de prestígio da sociedade.

Para este trabalho, tomamos como objeto de análise o livro de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, do 5º Ano do Ensino Fundamental, de autoria de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Marchetti, publicado, em 2019, pela Editora SM, para o quadriênio 2019-2022 do PNLD.

A fim de melhor expor a representação do negro em cada capítulo do livro, elaboramos o quadro abaixo, com a síntese do que contém em cada um dos oito capítulos em relação ao negro.

Capítulo 1	Ilustração com referência a textos. (p. 10, 11, 13, 40 e 44). Exercício com imagem de referência. (p. 13, 19, 24, 32, 34, 35, 36, 39, 42 e 45). Frequência da representação social do negro: 17/40.
Capítulo 2	Ilustração com referência a textos. (p. 47). Exercício com imagem de referência. (p. 55, 57, 70, 71, 72, 76 e 77). Frequência da representação social do negro: 8/21.
Capítulo 3	Ilustração com referência a textos. Exercício com imagem de referência. (p. 95, 99 e 101). Frequência da representação social do negro: 3/7
Capítulo 4	Ilustração com referência a textos. (p. 106, 122, 123 e 127). Exercício com imagem de referência. (p. 107, 109, 114, 117 e 131). Frequência da representação social do negro: 9/28.
Capítulo 5	Ilustração com referência a textos. (p. 145, 157). Exercício com imagem de referência. (p. 151). Frequência da representação social do negro: 3/22.
Capítulo 6	Ilustração com referência a textos. (p. 173, 183, 188). Exercício com imagem de referência. (p. 168, 182, 189). Frequência da representação social do negro: 6/13
Capítulo 7	Ilustração com referência a textos. (p. 191, 193, 194, 200, 207, 208, 213, 215, 216, 217, 219). Exercício com imagem de referência. (p. 195, 204, 205, 206, 209, 210, 211). Frequência da representação social do negro: 19/42
Capítulo 8	Ilustração com referência a textos. (p. 224, 225, 233, 234, 235, 244, 245, 247, 248, 249, 253). Exercício com imagem de referência. (p. 228, 230, 231, 232, 238, 239, 242). Frequência da representação social do negro: 20/34
Total	Imagens do livro didático com representação social do negro: 85/207

Quadro 1 – Representações do negro no livro analisado – Fonte: Ribeiro; Nascimento; Batista (2023)

Como observado, corrobora-se com Silva (2011) que há transformação na representação do negro a partir do reconhecimento da forma como era representado e com base nas políticas públicas de inclusão. Podemos conceber que, a partir do reconhecimento étnico que envolve não só negros, mas indígenas e afrodescendentes,

a identificação da visibilidade se dá por meio de igual *status* econômico, já que, na maioria das imagens reproduzidas no material analisado, há hábitos, atitudes cotidianas e experiências semelhantes aos brancos, embora apareçam em menor quantidade. O traço identificador que serviu para análise restringiu-se aos traços/caracteres fenotípicos, como os cabelos crespos, a cor da pele, os penteados específicos, como o estilo *blackpower*, um símbolo de resistência do movimento negro.

Apesar disso, ainda “[...] é preciso considerar o que é ser negro no Brasil” (SILVA, 2011), e conceber as formas de construção de uma identidade própria negra. O que se delinea, na pesquisa e nesse caráter situacional, é a unificação de uma única identidade, uma identidade que envolva todas as raças, em uma mesma cultura, a brasileira. Esse é o desejo não só dos estudiosos que desenvolvem pesquisas nesta área, mas que também se dá a partir do interesse comum de construir essa identidade, não a tornando simbólica.

A identidade que é desvelada a partir das imagens presentes no livro didático é assegurada. O Decreto 9.099/2017, no inciso III do artigo 2º do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como o inciso II do artigo 3º visam democratizar o acesso às fontes de informação e cultura, bem como estimular o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais.

Diante das constatações diárias que presenciamos nas relações sociais – e raciais – seja na sociedade e diretamente na educação, o Ministério da Educação (MEC) visa minimizar o racismo institucional que pode (e está) presente no cotidiano escolar. As iniciativas que surgem, por meio de documentos, por parte de políticas públicas ou projetos, representam as reivindicações expostas a sua totalidade e visam coibir seu desdobramento. Nesse sentido, podemos estabelecer um paralelo, a vias de exemplo, entre grupos não-governamentais e seu contínuo trabalho em ofertar a compreensão cultural do nosso país, em sua pluralidade, através de expressões na arte, música, religião, entre outras.

Como já explicitado, antes da implementação da Lei 10.639/03, já se detinha atenção do quadro socioeconômico que o grupo social em questão se enquadrava, bem como todos seus percalços históricos. Estabelecendo a necessidade de englobar as práticas culturais e legitimá-las, o MEC é uma das corporações – e uma das mais fundamentais – que, por um lado, incorporou a temática étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A visibilidade dessa discussão se desvela no tema Pluralidade Cultural e decorre de discussões amplas. Por outro lado, no embate dessa discussão, nos atenta para o fato de que embora visualizemos a

integração dessas reivindicações deste movimento, soa-se mais como um discurso que se apresenta de forma lacunar. Ademais, a mesma autora justifica a tese com a ideia de avanço, que somente será dada mediante a materialização deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar do negro e da sua representação social em quaisquer esferas exige, além do conhecimento de causa, sensibilidade, olhar crítico e reflexivo para as questões atinentes àquilo que se deve falar.

Neste artigo, falamos, brevemente, sobre como a presença da figura do negro em um livro didático de Língua Portuguesa, utilizado na rede pública, no 5º ano do Ensino Fundamental. Para demonstrar como essa representação se dá no material analisado, destacamos as vezes em que há ilustração com referência a textos e exercício com imagem de referência, o que nos revela que existem, 85 ocorrência, de um total de 207 imagens, o que equivale a 41,06% do total de imagens e representa um grande número, tendo em vista que, se compararmos a outros livros didáticos, veríamos que a quantidade seria expressivamente menor, apesar de o nosso foco não ter sido comparativo em relação a outros materiais, mas apenas ilustrativo.

Consideramos, portanto, que o livro *Aprender juntos: Língua Portuguesa* contempla, satisfatória e positivamente, a representação do negro, já que ele é apresentado com protagonismo e sem referências negativas, além de conter representatividade numérica considerável, uma vez que, a começar pela capa do livro, ele está presente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019.
- BRASIL, **Decreto nº 9.099/2017**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático, Brasília, 2017
- BRASIL, **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2003.
- CRISÓSTOMO, Monique Teixeira; ZANON, Sebastião Reis Teixeira; LUQUETTI, Eliana Crispim França. **Livro didático e políticas linguísticas: uma reflexão necessária**. Rio de Janeiro, 2014.
- FREITAS, Ivana Silva. **A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa**. Tese (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Artes e Letras– Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, p. 206. 2009.

- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003:** desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em revista*. n. 47. UFPR. Paraná, 2013 p. 19-33.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RIBEIRO, Giselle Rodrigues; MENEGASSI, Renilson José. O negro e sua representação no livro didático de língua. **Revista Travessias**, Cascavel, 2008.
- SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.
- SILVA, Anatalice Mota da. **A inclusão social do negro no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental após a implementação da lei 10.639/03.** Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em letras. Faculdade de Letras pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES – do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2013.
- SILVA, Cicero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; MARCHETTI, Greta. **Aprender juntos:** Língua Portuguesa. São Paulo: Edições SM, 2019.

SOBRE OS AUTORES

Cacildo Galdino Ribeiro é doutorando na Universidade Federal de Catalão em Estudos da Linguagem, onde é Secretário Executivo, atuou como Coordenador de Cultura e Diretor de Extensão, Mestre em Estudos da Linguagem e Graduado em Letras pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência nas áreas de Letras, com ênfase em Lexiologia Pedagógica, Políticas Linguísticas, e em Extensão e Cultura.

E-mail: cacaribeiro@ufcat.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1306-6546>.

Juscelino Francisco do Nascimento é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), graduado em Letras/Inglês e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), da qual é Professor Adjunto do Curso de Letras/Português, e Diretor do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos. Professor permanente dos Programas de Pós-graduação em Letras, da UFPI; Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: juscelino@ufpi.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-2876>.

Natan César Batista é graduado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação

de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, envolvendo formação de professores de língua, usabilidade de ambientes virtuais no ensino-aprendizagem de línguas e ensino de Língua Inglesa.

E-mail: natancesar121@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9622-1868?lang=en>.

Recebido em 16 de outubro de 2022 e aprovado em 24 de fevereiro de 2023.

Avaliações de leitura: como alunos do fundamental I retomam textos-fonte?

Reading assessments: how do elementary students resume source texts?

Evaluaciones de lectura: ¿cómo los estudiantes de primaria recuperan los textos fuente?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p63-78>

CLAUDIA RIOLFI¹

MARIANA CALÓ²

RESUMO: Como, em provas de Língua Portuguesa, a interpretação de textos literários ocorre? Analisamos 39 perguntas e 1.100 respostas, coletadas por um ano, em uma pesquisa com inspiração etnográfica, em classes do 3º ano do ensino fundamental I, de uma escola pública. O grupo de participantes foi formado por trinta crianças, majoritariamente com nove anos. Foram objetivos: 1) Analisar as questões de interpretação de textos literários das provas; e 2) Compreender como, ao respondê-las, os participantes retomam os textos-fonte. Para analisar as questões, consideramos a complexidade da tarefa, gerada pelo quanto de inferência faz-se para responder. Para averiguar as retomadas, verificamos as alterações das respostas com relação aos textos-fontes, cotejando duas tendências: a vertente parafrástica e a das escritas mais subjetivadas. Ao longo dos trimestres, as questões apresentadas às crianças foram aumentando em nível de complexidade. Paralelamente, elas passaram a se apoiar menos na reprodução do texto-fonte ao respondê-las.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; interpretação de texto; avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT: How, in Portuguese tests, does the interpretation of literary texts occur? We analyzed 39 questions and 1,100 answers, collected for a year, in an ethnographic-inspired survey,

1. Faculdade de Educação/USP.

2. Bolsista do Programa de Formação de Professores na Universidade de São Paulo.

Avaliações de leitura: como alunos do fundamental I retomam textos-fonte?

in classes of the third year of elementary school, in a public school. The group of participants consisted of thirty children, mostly nine years old. The objectives were: 1) To analyze the questions of literary text interpretation of the tests; and 2) To understand how, when answering them, the participants return to the source texts. To investigate the questions, we considered the complexity of the task, generated by how much inference is made to answer. To study the retakes, we verified the alterations of the answers in relation to the source texts, comparing two tendencies: the paraphrastic aspect and the one of the more subjectivized writings. Over the quarters, the questions presented to the children increased in complexity. At the same time, they began to rely less on reproducing the source text when responding.

KEYWORDS: Reading; text interpretation; discourse analysis; learning assessment.

RESUMEN: ¿Cómo se produce la interpretación de textos literarios en las pruebas de lengua portuguesa? En una investigación de inspiración etnográfica, analizamos 39 preguntas y 1.100 respuestas, recopiladas durante un año, en clases de tercer año de escuela primaria en una escuela pública. El grupo de participantes estuvo formado por treinta niños, en su mayoría de nueve años. Los objetivos fueron: 1) Analizar las cuestiones de interpretación de textos literarios en las pruebas; y Comprender cómo los participantes recuperan textos fuente al responderlas. Para analizar las preguntas, consideramos la complejidad de la tarea, generada por cuánta inferencia se hace para responderlas. Para investigar las recuperaciones, verificamos los cambios en las respuestas en relación con los textos originales, comparando dos tendencias: el aspecto parafrástico y el de los escritos más subjetivos. A lo largo de los trimestres, las preguntas presentadas a los niños aumentaron en nivel de complejidad. Al mismo tiempo, comenzaron a depender menos de la reproducción del texto fuente al responderlas.

PALABRAS CLAVE: Lectura; interpretación de textos; evaluación del aprendizaje.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como, em provas escolares de Língua Portuguesa, a interpretação de textos literários vem ocorrendo? Para colaborar com a compreensão a respeito deste ponto, analisamos perguntas e respostas em avaliações trimestrais, aplicadas regularmente por duas professoras, ao longo de um ano, em duas classes de terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual. Nosso estudo incide em duas vertentes: a primeira volta-se a como as questões de interpretação de texto são elaboradas e a segunda, por sua vez, a como os alunos reagem a elas.

Pouco se tem feito para analisar o que ocorre nos processos envolvidos na avaliação da aprendizagem quando o que está sendo avaliado é se a criança consegue interpretar textos literários dados a ler nas aulas de Língua Portuguesa. São mais comuns os trabalhos que analisam as avaliações externas (Conferir por exemplo, BRIDON; NEITZEL, 2014 e LEAL *et al.*, 2017). Menos abundantes são aqueles que tematizam aspectos mais conceituais ligados à avaliação da aprendizagem, como, por exemplo, os que discorrem a respeito da necessidade de critérios para a avaliação de textos escritos (SUASSUNA, 2017). Localizam-se, ainda, pesquisas que focalizam o término do ensino fundamental (GOMES, 2017). Assim, julgamos que, ao tratar de aspectos mais ligados ao cotidiano educacional, como as provas regularmente aplicadas em sala de aula e o modo como as crianças respondem suas questões, nossa pesquisa pode vir a apresentar uma importante colaboração a respeito de como alunos aprendem a entender o que leem e a partilhar aquilo que entenderam.

Ensinar a ler é uma questão linguística, pedagógica e social (ORLANDI, 2018). A cada vez que o aluno responde a uma pergunta que vai ser corrigida, precisa decidir o quanto de informações do texto-fonte recuperar, podendo receber um julgamento negativo tanto se retoma dele poucas informações quanto se permanece colado a ele, reproduzindo-o. Não se imagina, portanto, que, nos primeiros anos de escolarização, responder a questões de interpretação de texto, de modo compatível com as expectativas do adulto, trata-se de uma tarefa que requer da criança conhecer ou não o conteúdo que está sendo testado. É necessário investigar não somente o que se pergunta, mas também os modos como se responde.

São, portanto, dois os objetivos deste estudo: 1) Analisar as questões de interpretação de textos literários presentes nas provas de Língua portuguesa aplicadas em duas turmas de ensino fundamental I, em escola pública estadual paulista, ao longo de um ano; e 2) Compreender como os participantes retomam, nas questões de interpretação de texto, os textos-fontes que foram dados a ler nas avaliações.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A cada vez que retoma um texto para responder questões, a criança é convidada a se localizar entre duas tendências: a da repetição do mesmo (vertente parafrástica) e a da produção do novo (escritas mais subjetivadas, originadas de eventos interpretativos) (ORLANDI, 2007; 2015).

Caso opte pela vertente parafrástica, ao recuperar o texto-fonte, tenderá a se limitar a duas das três possibilidades de retomada, elencadas por Orlandi (2007): a *repetição empírica* e a *repetição formal*. A *repetição empírica* é o exercício da memória, repetindo-se da mesma forma como leu ou ouviu. Em exercícios de interpretação de texto, esse tipo de retomada pode ser propiciado por questões que permitem a transcrição, total ou parcial, de elementos presentes no texto-fonte, para a formulação da resposta. A *repetição formal*, por sua vez, é caracterizada pelo exercício gramatical, repetindo-se o que leu ou ouviu, de maneira distinta. Se, ao contrário, optar pela vertente da produção do novo, seu modo de retomar o texto-fonte recebe o nome de *repetição histórica* (ORLANDI, 2007), um processo no qual, ao historicizar o seu dizer, o indivíduo se constitui enquanto autor do texto.

No contexto da escola básica, para que, ao longo da sua formação, o leitor venha a utilizar-se da repetição histórica, parece haver alguns pré-requisitos. O primeiro é que professores e alunos compreendam o texto como um espaço de incompletude, uma peça que apresenta indeterminações que permitem a leitura polissêmica (ORLANDI, 2009).

O segundo refere-se à própria natureza dos questionários de leitura. Dentre outros desafios, o estudante precisa discriminar diferentes níveis de questões com relação ao quanto de inferência é necessário fazer para conseguir respondê-las, já que, caso esteja bem elaborado, o questionário não trará perguntas todas iguais, diversificando o desafio intelectual – necessário para completá-lo. Applegate *et al.* (2002) descrevem quatro diferentes níveis de complexidade da tarefa. No primeiro nível, o aluno precisa apenas localizar a resposta na superfície textual e transcrevê-la. No segundo, precisa, com base em informações do texto, gerar uma conclusão ou inferência. No terceiro, por sua vez, a utilização dos conhecimentos prévios de quem responde às questões é necessária para fazer inferências. O quarto nível, por fim, volta-se para as ideias centrais de um texto, exigindo que o leitor se posicione com relação a sua leitura.

Por fim, o terceiro dos pré-requisitos para que a vertente da repetição histórica possa ser favorecida na formação do leitor incide sobre a cultura escolar. Quando as questões de leitura oferecidas se restringem ao primeiro nível, fazendo com que o único desafio do aluno seja localizar, na superfície textual de um texto-fonte, qual parte copiar para compor a resposta, estamos em face a um ensino de leitura que responde ao modelo cópia-colagem (GERHARDT *et al.*, 2015).

O modelo cópia-colagem pode gerar nos alunos um entendimento equivocado a respeito do que é ler, ao salientar apenas uma das partes do processo de leitura. Ao frisar sua dependência da superfície textual, pode, também, gerar uma apreensão distorcida a respeito de quais são as suas capacidades como leitores. Para os professores pode, ainda, dificultar que discriminem se o aluno compreendeu o que leu ou se está meramente reproduzindo o que foi lido. Assim sendo, é necessário construir uma cultura escolar que tenha como norte as atividades de leitura cujos desafios compreendem os níveis 3 e 4 descritos por Applegate *et al.* (2002). Ao possibilitarem a integração dos saberes do aluno com o texto, elas “são mais propícias para a formação do leitor literário” (NASCIMENTO, 2009, p. 130).

AS RETOMADAS DE TEXTOS-FONTE

Algumas vezes, ao retomar os textos-fonte, as crianças reproduzem literalmente seu conteúdo. Em uma pesquisa em que se estudou o que ocorre quando alunos do terceiro ano do ensino fundamental são solicitados a reescrever textos previamente lidos, D’Alessandro, (2020) percebeu que cerca de 5% das respostas são reproduções fiéis dos textos memorizados pelos estudantes.

Utilizando-se das categorias propostas por Grésillon (2007), para comparar o texto-fonte e a reescrita redigida pela criança, D’Alessandro, (2020) percebeu, ainda, que a construção da autoria passa por um processo no qual, ao longo do tempo, a criança se apoia menos no texto-fonte, introduzindo mais transformações ao retomá-lo.

Ainda conforme as categorias de Grésillon (2007), podemos afirmar que exemplos de alterações comuns com relações a textos-fontes são a adição de palavras e de expressões (*acréscimo*); a mudança de segmentos em relação aos seus lugares originais (*deslocamento*); a troca de uma parte do texto por outra (*substituição*) e o apagamento de partes do texto-fonte (*supressão*).

OS CONTORNOS DA PESQUISA REALIZADA

Realizou-se uma pesquisa de campo com inspiração etnográfica. A antropologia divide o termo etnografia em dois sentidos: (1) conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas, linguagens, significados e comportamentos de um determinado grupo social e (2) relato escrito com a descrição da utilização dessas técnicas (GEERTZ, 2008). Os estudos etnográficos

em educação, portanto, voltam-se para a compreensão do processo educativo em determinado contexto, utilizando-se de observação participante, de entrevista intensiva e de análise de documentos (ANDRÉ, 1995).

Assim, durante 168 horas, distribuídas ao longo de um ano letivo, participamos das atividades de duas classes de terceiro ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública estadual. Registramos as principais atividades de cada dia em diário de campo, abrangendo o contexto de forma integral: crianças, professoras, assistentes de classe, atividades propostas, materiais didáticos, práticas e rotinas.

A escola onde a pesquisa foi realizada localiza-se no distrito Butantã, na zona oeste da cidade de São Paulo, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro (0,928) é o décimo oitavo entre os vinte melhores de São Paulo (BARATTO, 2016). Tem fácil acesso a transporte público e conta com instalações que contemplam, além das salas de aula, pátios e um parquinho, outros ambientes de aprendizagem, tais como laboratórios (de ciências físicas e biológicas e de informática), biblioteca, auditório, complexo de artes etc.

OS PARTICIPANTES

O grupo de participantes era formado por trinta crianças: dezoito meninas e doze meninos, em sua maioria com nove anos de idade. Treze alunos eram pertencentes ao 3º ano 1; os outros dezessete, ao 3º ano 2.

Os responsáveis assinaram os termos de autorização para uso das produções em contexto de pesquisa.

As duas classes contavam com grupo relativamente homogêneo em relação à aprendizagem, com 10% dos alunos demandando exercícios diferenciados e acompanhamento mais próximo. Nenhum responsável dos alunos que necessitavam atendimento especial autorizou a participação na pesquisa.

CORPUS

Analizamos as perguntas de interpretação de textos literários em avaliações trimestrais de Língua Portuguesa e as respostas redigidas por 30 alunos. No primeiro trimestre, foram aplicadas 11 questões e, conseqüentemente, redigidas 330 respostas. No segundo, 10 questões e 300 respostas. No terceiro, por fim, 18 questões e 480

respostas. Assim, nosso *corpus* consistiu em um total de 39 questões e de 1.110 respostas elaboradas para respondê-las.

Cumpramos esclarecer que as professoras regentes das duas turmas compunham e aplicavam as mesmas provas. Em todos os trimestres, as avaliações tinham a mesma estrutura. Começavam por um texto literário (com duas a quatro laudas de extensão), prosseguiam com questões de interpretação de texto relativas a ele, e, então, eram complementadas por exercícios do tipo gramatical.

As provas eram compostas majoritariamente por questões dissertativas e por poucos exercícios gramaticais, que também tomavam o texto-fonte como base para as perguntas. Questões de enfoque gramatical poderiam solicitar, por exemplo, que o respondente localizasse e colorisse a fala de um dos personagens no texto; encontrasse no dicionário de Língua Portuguesa o significado de palavras presentes no texto-fonte etc. Por não se caracterizarem como perguntas de interpretação do texto-fonte, elas não serão analisadas no presente artigo.

No primeiro trimestre, a avaliação teve como base o texto-fonte *O Negrinho do Pastoreio*, na versão de Dumont (2002), história tradicional de um jovem escravo que, após ser torturado por seu dono, protagoniza milagres. No segundo, enfocou *Maria Angula (Equador)* (URIBE, 1988), que, em termos gerais, narra a desventura da prepotente Maria Angula, vítima da vingança de uma vizinha. No terceiro trimestre, por fim, utilizou-se o texto-fonte *Uma festa muito esperada*, adaptação do capítulo I, do primeiro volume da trilogia *O Senhor dos Anéis: a sociedade do anel* (TOLKIEN, 2019), que narra uma comemoração promovida por Bilbo Bolseiro, herói de *O Hobbit*.

QUESTÕES DE LEITURA QUE PODERIAM SER RESPONDIDAS POR MEIO DE REPRODUÇÃO DO TEXTO-FONTE EM AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Das 39 questões de interpretação de texto propostas para as crianças ao longo do ano, 33 delas, 83,78% do total, são perguntas que poderiam ser respondidas por meio de reprodução de fragmentos do texto-fonte, correspondendo, portanto, no que diz respeito à compreensão leitora, ao nível 1, descrito por Applegate *et al.* (2002), aquele no qual a resposta está explícita na superfície textual.

Com relação à prova do primeiro trimestre, um exemplo de questão é “Quem era o Negrinho do Pastoreio?”. Cotejando a pergunta com o trecho inicial de *O negrinho do Pastoreio*, percebemos que, para ser bem-sucedido em sua resposta,

bastaria ao aluno copiar as primeiras linhas do texto, em um exercício de repetição empírica (ORLANDI, 2007). A figura 1, a seguir, reproduz uma resposta típica dos participantes da pesquisa.

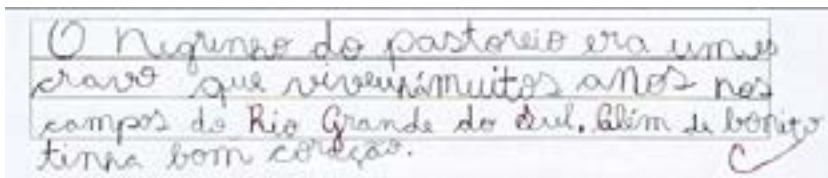


Figura 1: Resposta exemplar para “Quem era o Negrinho do Pastoreio?” em prova do Primeiro Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Cotejando-se o conteúdo da figura 1 com as primeiras linhas de Dumont (2002), pode-se verificar que, salvo o uso de letras maiúsculas em “Rio Grande do Sul” e em “Além”, a resposta é um exemplo de repetição empírica (ORLANDI, 2007). Consiste na reprodução de um trecho do texto-fonte, a saber: “O negrinho do Pastoreio era um escravo que viveu há muitos anos nos campos do Rio Grande do Sul. Além de bonito, tinha bom coração” (DUMONT, 2002).

Observando as marcas gráficas que indicam a correção da prova, percebemos que, embora tenha havido o cuidado de reparar os pequenos equívocos ortográficos, nenhum comentário na direção de estimular a criança a escrever com as próprias palavras foi acrescentado ao lado do sinal de “c” que marca a resposta correta. Logo, aparentemente a expectativa da instituição foi cumprida quando a criança se limitou a reproduzir o que havia previamente lido.

Houve ligeiro deslocamento dessa posição por parte das crianças no segundo trimestre, mesmo nas questões que permitiam respostas por meio de reprodução de fragmentos do texto-fonte. Um exemplo de questão do nível 1 é “Por que Maria Angula começou a ter problemas depois que se casou?”. A figura 2, a seguir, reproduz uma resposta típica a ela.

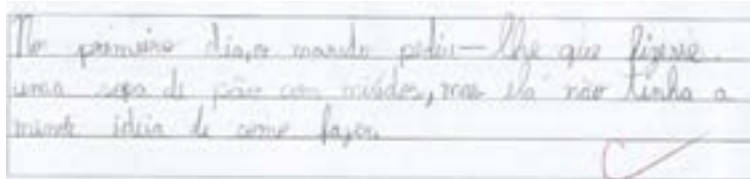


Figura 2: Resposta exemplar para “Por que Maria Angula começou a ter problemas depois que se casou?” em prova do Segundo Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Cotejando a resposta transcrita na figura 2 com o fragmento do texto-fonte que lhe deu origem, pudemos perceber que ela foi composta por meio de dois processos diferentes.

Para redigir a primeira parte da oração subordinada, a criança recorreu à repetição empírica, limitando-se a transcrever “No primeiro dia, o marido pediu-lhe que fizesse uma sopa de pão com miúdos”, sentença integralmente presente no texto-fonte. Já para escrever a segunda parte da resposta, aparentemente houve uma tentativa de deixar o registro linguístico de sua resposta mais informal, aproximando a modalidade da língua portuguesa àquela de fato falada por sujeitos de sua idade. Assim, ao invés de meramente reproduzir “mas ela não tinha a menor ideia de como prepará-la”, o autor do texto recorreu à substituição (GRÉSILLON, 2007), no caso, trocando “prepará-la” por “fazer”, em um exercício de repetição formal (ORLANDI, 2007).

No terceiro trimestre, a exemplo do que ocorre na figura 3, a seguir, percebemos que, para compor suas respostas, os alunos tenderam, de modo mais visível, a deixar de se limitar a meramente transcrever partes do texto, mesmo quando isso era possível. Um exemplo de questão do nível 1 é “O que Bilbo queria fazer no dia 22 de setembro?”. Ela poderia ser respondida por meio da transcrição do seguinte trecho do texto original: “Bilbo Bolseiro anunciou que celebraria seus 111 anos de idade, no dia 22 de setembro, com uma inesquecível festa de aniversário”. A figura 3 exemplifica uma resposta que foge a este padrão.

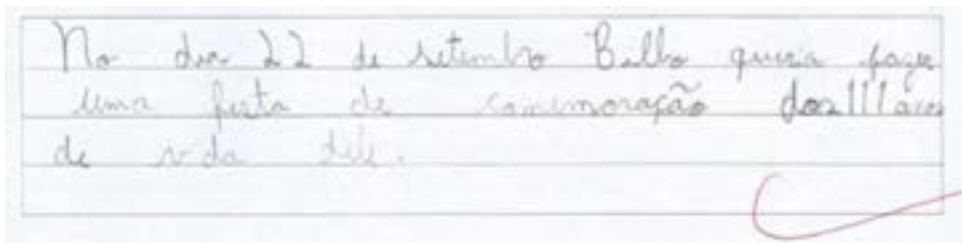


Figura 3: Resposta exemplar para “O que Bilbo queria fazer no dia 22 de setembro?” em prova do Terceiro Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2021

Observando a resposta presente na figura 3, vemos que a criança utilizou mais operações de transformação textual, quais sejam:

- Deslocamento do adjunto “no dia 22 de setembro” para posição inicial da frase;
- Supressão do sobrenome “Bolseiro”;

Avaliações de leitura: como alunos do fundamental I retomam textos-fonte?

- Acréscimo de “queria fazer”. Note-se que essa expressão, por sua vez, foi retirada do corpo da questão de prova;
- Deslocamento de “uma inesquecível festa de aniversário” que, por meio de substituição, é transformada em “uma festa de comemoração”; e
- Acréscimo do adjunto “de vida dele”, para especificar o que seria comemorado.

Posto isso, cumpre levantar algumas hipóteses que possam explicar por que as crianças conseguiram este progresso. Uma é a escolha do texto-fonte da prova do terceiro-bimestre, que remete a uma trilogia de filmes de bastante sucesso junto ao público infanto-juvenil. Com maior afinidade diante do universo do texto, o repertório dos participantes estaria ampliado e, aumentando-se as chances de a interpretação ocorrer. No caso específico dessa questão, a temática “festa de aniversário” é também bastante familiar para as crianças desta faixa etária, proporcionando maior identificação com o assunto a ser tratado na resposta e, mesmo, maior facilidade em encontrar repertório para escrever. Outra é o próprio aprendizado da leitura e da escrita ocorrido ao longo do ano.

QUESTÕES DE LEITURA QUE NÃO PODERIAM SER RESPONDIDAS POR MEIO DE REPRODUÇÃO DO TEXTO-FONTE EM AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

16,21% do total das questões de interpretação de texto (06 delas) são questões que demandam maior complexidade na leitura. Elas estão transcritas no quadro 1, a seguir.

Trim.	Texto-Fonte	Questões	Nível
1º	O Negrinho do Pastoreio	Por que o fazendeiro perdeu a corrida de cavalos?	2
		O negrinho do pastoreio era um escravo. O que você acha da escravidão das pessoas?	4
2º	Maria Angula (Equador)	Como Maria Angula ficou quando abriu o caixão no cemitério? Por quê?	2
		O marido de Maria Angula a procurou em toda parte, mas jamais soube do seu paradeiro. Para onde você acha que o defunto a levou? Por quê?	4
3º	Uma festa muito esperada	Quais poderes que você acha que o anel poderia ter além de fazer desaparecer?	3
		Quando Gandalf se despediu de Frodo para onde você acha que ele foi? O que você acha que ele foi fazer neste lugar?	4

Quadro 1: Questões de interpretação de texto para além da superfície textual – Fonte: quadro elaborado pelas autoras

Ao analisar as provas aplicadas nos três trimestres, pudemos examinar 180 respostas a estas questões, buscando verificar que tipos de retomada dos textos-fonte foram utilizados para compor as respostas. A repetição histórica (ORLANDI, 2007) foi o recurso mais utilizado durante o ano, generalizando-se no terceiro trimestre.

A figura 4, a seguir, reproduz uma resposta para “Por que o fazendeiro perdeu a corrida de cavalos?”. Conforme observamos a partir dos sinais de correção, ela foi considerada inadequada por quem corrigiu a primeira avaliação trimestral.

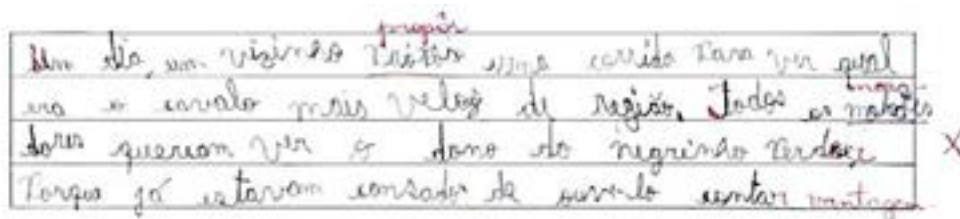


Figura 4: Resposta considerada inadequada para “Por que o fazendeiro perdeu a corrida de cavalos?”, em prova do Primeiro Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Observando a figura 4, percebemos, pelo “x” ao lado, que a resposta foi considerada inadequada por quem a corrigiu. Há, além disso, marcas que indicam desvios de forma: letras maiúsculas e minúsculas, pontuação e formato de letra pouco legível.

Refletindo a respeito dos motivos que teriam levado à não aceitação da resposta, podemos pensar que a inadequação localizada pelo corretor reside no fato de que o texto não configura em uma tentativa de responder ao que foi perguntado: “Por que o fazendeiro perdeu a corrida de cavalos?”. De fato, construiu-se um texto dividido em três partes no qual, primeiramente, narra-se como a corrida veio a existir e, depois, apresenta-se um comentário a respeito do desejo dos moradores em relação ao fracasso do dono do negrinho. Por fim, expõe-se uma resposta incompleta para a pergunta – “Por que já estavam cansados de ouvi-lo conta”. O fato de a criança não ter completado a frase com a palavra “vantagem” deixa uma suspeita a respeito de seu entendimento do que estava escrevendo.

Por que a criança teria respondido dessa forma? Lendo o texto-fonte que constava na prova, encontramos a seguinte formulação: “Um dia, um vizinho propôs uma corrida para ver qual era o cavalo mais veloz da região. Todos os moradores queriam ver o dono do negrinho perder, porque já estavam cansados de ouvi-lo contar vantagem sobre seus cavalos.” Ora, cotejando o manuscrito reproduzido na

figura 4 com o texto-fonte, nota-se que, ao invés de tentar redigir uma resposta, a criança limitou-se a copiar seu quinto parágrafo.

As figuras 5 e 6, a seguir, reproduzem respostas para “Como Maria Angula ficou quando abriu o caixão no cemitério? Por quê?”. A primeira foi considerada incorreta e a segunda correta por quem corrigiu a primeira avaliação trimestral. Para que apreciemos a diferença entre elas, apresentamos, no quadro 2, a seguir, um excerto do texto-fonte.

1	E num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do
2	defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em
3	silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e.. Ali
4	estava o pavoroso semblante do defunto! Teve a vontade de fugir, mas o próprio medo
5	a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-a uma, duas, três
6	vezes na barriga do morto e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago.
7	Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a calma, preparou
8	a janta amedrontadora que, sem saber, o marido comeu lambendo os beiços.

Quadro 2: Fragmento do texto *Maria Angula (Equador)* (URIBE, 1988)

Lendo o fragmento do texto transcrito no quadro 2, percebemos que, para responder à questão, a criança precisaria fazer uma breve paráfrase do trecho em negrito nas linhas 4 e 5. Entretanto, ao examinarmos as decisões tomadas por quem redigiu a resposta transcrita na figura 5, notamos que sua opção foi diversa.

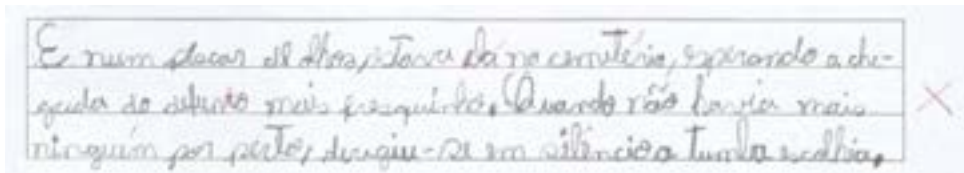


Figura 5: Resposta para “Como Maria Angula ficou quando abriu o caixão no cemitério? Por quê?”, em prova do Segundo Trimestre – Fonte: *Materiais da Pesquisa*, 2022

Lendo a resposta transcrita na figura 5, podemos ver que, ao retomar o texto-fonte, a criança optou por copiar as três primeiras linhas do parágrafo no qual ela teria encontrado material para compor a resposta.

É provável que tenha sido influenciada pelo modelo cópia-colagem (GERHARDT *et al.*, 2015), pois, nos primeiros trimestres, a maioria das questões de interpretação de texto se restringiam ao primeiro nível, cujo único desafio dos alunos tratava-se de localizar a resposta na superfície textual do texto-fonte.

Passemos à figura 6.

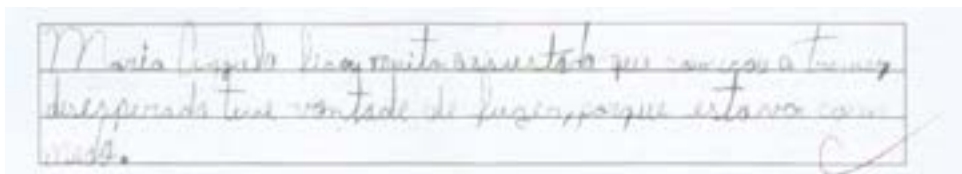


Figura 6: Resposta para “Como Maria Angula ficou quando abriu o caixão no cemitério? Por quê?”, em prova do Segundo Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

Na figura 6, encontramos a resposta: “Maria Angula ficou muito assustada que começou a tremer, desesperada teve vontade de fugir porque estava com medo”. Com relação ao texto-fonte, as principais operações são as seguintes:

- Acréscimo de “Maria Angula ficou muito assustada que começou a”;
- Substituição de “tremendo” por “tremer”;
- Supressão de “dos pés à cabeça”;
- Acréscimo de “desesperada”; e
- Deslocamento de “teve vontade de fugir”.

Este modo de responder, mais subjetivado, ampliou-se no terceiro trimestre. Na figura 7, segue um exemplo de resposta à pergunta que não convida à reprodução do texto-fonte.

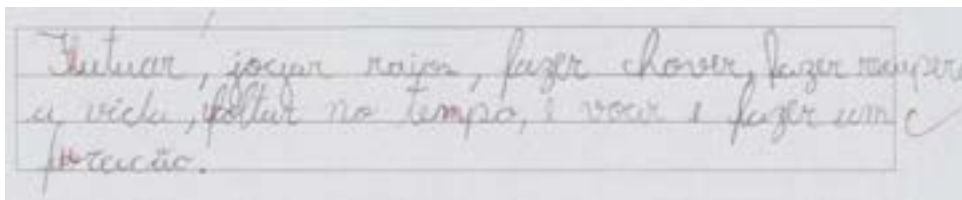


Figura 7: Resposta para “Quais poderes que você acha que o anel poderia ter além de fazer desaparecer?”, em prova do Terceiro Trimestre – Fonte: Materiais da Pesquisa, 2022

A questão “Quais poderes que você acha” convida a criança para uma reflexão pessoal. Não se trata de visitar o texto para copiá-lo, mas, sim, de relê-lo para calcular, a partir da narrativa, o que poderia ou não ser possível.

Lendo a resposta da criança, percebemos que ela procedeu por enumeração, isto é, construiu uma lista de ações, composta por verbos ou locuções verbais, acompanhadas de seus respectivos objetos. Destaca-se que “fazer chover”, “fazer recuperar a vida” e “fazer um furacão” são expressões que foram montadas a partir do exemplo “fazer desaparecer”, que consta no corpo da pergunta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar-se o percurso do que ocorreu com duas turmas de ensino fundamental I, cujos estudantes responderam a questões de interpretação de textos literários em provas de Língua Portuguesa, ao longo de um ano, pudemos acompanhar uma trajetória que se fez majoritariamente da *repetição empírica* à *repetição histórica*, às vezes, sustentada pela *repetição formal* (ORLANDI, 2007).

Com relação às questões de interpretação de texto presentes nas provas de Língua portuguesa, em especial nos dois primeiros trimestres, o predomínio de questões nas quais o desafio é localizar o que copiar do texto-fonte pode ter influenciado alguns alunos a se fixar no modelo cópia-colagem até o fim do ano (GERHARDT et al., 2015).

Não obstante, analisar como os participantes retomam os textos-fontes ao responder às questões propostas, mostrou que as crianças conseguem, paulatinamente, construir modos de dizer que, ao se fundamentar no que já foi lido, consistem em uma escrita mais subjetivada, na qual o pequeno autor tenta dar a ver o que pensa a respeito do que foi perguntado.

Assim, aparentemente não existe correlação biunívoca entre o tipo de questão às quais as crianças são expostas nas avaliações e seu progresso em direção a diferentes modos de responder, pois, embora inicialmente, tenha havido uma tendência a generalizar indevidamente o procedimento de cópia-colagem, mais tarde, ela foi superada. Recomenda-se, portanto, mais pesquisas na direção de compreender como crianças lidam com o que leem para que possamos ter mais claro os tipos de apoio a serem ofertados durante o ato de ler.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus, 1995.
- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, Newark, NJ, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.
- BARATTO, R. Os 20 distritos com os IDH mais altos e mais baixos de São Paulo. **ArchDaily**, 2016.
- BRIDON, J.; NEITZEL, A. de A. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, 39 (2), 437-462, 2014.
- D'ALESSANDRO, S. L. **A rebelião dos pequenos copistas: marcas de reescrita em textos produzidos por crianças**. (doi: 10.11606/D.48.2020.tde-15022021-203451) [Dissertação, Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo]. Repositório institucional teses USP, 2020.
- DUMONT, S. **Os meninos que viraram estrelas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. 48 p.
- GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 15 (1), 180-208, 2015.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 443 p.
- GOMES, S. dos S. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista**, n. 63, 221-236, 2017.
- GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: como ler os manuscritos modernos**. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- LEAL, T. F., MORAIS, A. G., PESSOA, A. C. R. G.; NASCIMENTO, J. C. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22 (68), 187-211, 2017.
- NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 160 p.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 180-190,
- ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, n. 4 (1), 9-20, 2015.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. Cortez e Editora da UNICAMP, 2018. 118p.
- SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, n. 66, 275-293, 2017.
- TOLKIEN, J. R. R. **O senhor dos anéis: a sociedade do anel (576)**. Harper Collins, 2019.
- URIBE, V. **Contos de assombração**. 4. ed. Ática, 1988. 89 p.

SOBRE AS AUTORAS

Claudia Riolfi é professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada (EDM). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fez pós-doutorado pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da FE/USP, orientando mestrados e doutorados.

E-mail: riolfi@usp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2698-4207>.

Mariana Caló é pedagoga, formada pela Universidade de São Paulo, bacharel em publicidade e propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Mestranda em Educação na área de Linguagem, Literatura e Psicologia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuou como professora polivalente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Atualmente, é bolsista do Programa de Formação de Professores na Universidade de São Paulo e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação.

E-mail: mariana.calo@usp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0389-8939>.

Recebido em 25 de agosto de 2022 e aprovado em 23 de fevereiro de 2023.

Ensaaios

Poéticas de uma casa povoada em sua solidão

Poetics of a populated house in its solitude

Poéticas de una casa poblada en su soledad

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p81-96>

TIAGO AMARAL SALES¹

RESUMO: Em meio à solidão de uma casa em tempos pandêmicos, aguçar o olhar para ver a vida que nela habita pelas virtualidades, ler as ausências-presenças, registrar afetos e desejos, criando multidões em coexistências. Eis um arquivo de vivências do início da pandemia de covid-19.

PALAVRAS-CHAVE: Desejos e afetos; cartografia; ausências-presenças; pandemia; vida.

ABSTRACT: Amidst the solitude of a house in pandemic times, to sharpen your eyes and see the life that inhabits it through virtualities, read the absences-presences, register affections and desires, creating crowds in coexistence. Here is an archive of experiences from the beginning of the covid-19 pandemic.

KEYWORDS: Desires and affections; cartography; absences-presences; pandemic; life.

RESUMEN: En medio de la soledad de una casa en tiempos de pandemia, agudizar tu mirada para ver la vida que la habita a través de virtualidades, lee las ausencias-presencias, registra afectos y deseos, creando multitudes en convivencia. Aquí hay un archivo de experiencias desde el comienzo de la pandemia de covid-19.

PALABRAS CLAVE: Deseos y afectos; cartografía; ausencias-presencias; pandemia; vida.

1. Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU).

Após uma noite oniricamente movimentada, acordo em um quarto silencioso. Eram sonhos turbulentos de quedas sem fim que passavam por hospitais, praias, aviões, escolas, corpos, misturando-se com memórias delirantes, em saudades, ausências, medos e desejos. Estes afetos, pouco a pouco, dão espaço para um corpo que tenta se localizar no território-lar. Nos silêncios ecoam vozes. Narrativas em sinfonias povoam uma casa pela manhã em sua aconchegante e ensurdecadora solidão.



Imagem 1 – Cama povoada em sua solidão – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Inspirado no ensaio fotográfico do artista Paulo Buenoz (2009), me coloco em movimentos de registrar a minha cama por alguns dias após o amanhecer e antes de nela apagar os vestígios da noite. Me sinto um pouco como Paulo, cobaia de um experimento que não sei bem o que é. Gravo alguns olhares sem rigidez metodológica de frequência e nem de horário. Ocasionalmente, faço a maioria das fotografias bem cedo, pois a insônia e o desejo de mudar de sonho me despertam junto do amanhecer que anuncia o retorno do astro rei.



Imagem 2 – Na companhia das sombras – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Quantos corpos habitam uma solidão? Quantas companhias povoam um território-lar em tempos pandêmicos? Haverá saída que dê vazão para estes povos que coabitam em meio aos medos e às imprevisibilidades virais?

*Quantos somos? Quantos podemos ser?
Quantos de mim e quantos de nós?
Paulo Buenoz (2009, p. 268)*

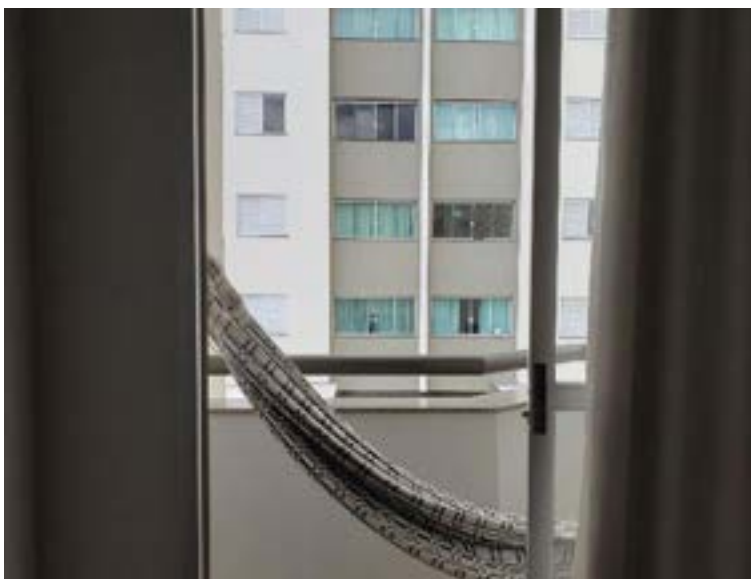


Imagem 3 – Paisagens – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Em meio às ausências, presenças. Em meio aos vazios, cheios. Vidas que emergem e preenchem uma casa em cores, sons, intensidades. Povoam em meio à saudade. Fazem companhia na solidão. Participam da instauração de outras solidões, de outros modos de estar comigo, de viver e encontrar com o outro. Solidões que deslocam e também misturam noções e percepções de eu e de outro.



Imagem 4 – Paisagens oníricas – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

A cama amanhece todos os dias diferente, mesmo que com um certo padrão: parte descoberta e parte coberta. Em alguns dias, adentro mais o território vazio de uma ausência instaurada por escolhas e medos contagiantes. A superfície-cama forma paisagens em sinuosidades, relevos-memórias e intensidades-desejos. Talvez não exista nada de vazio ou ausência ali: ela está cheia em suas presenças, mesmo que virtuais. Eis a sutil capacidade de ler o mundo que me cerca e grafar a vida que me resta.



Imagem 5 – Saudades borradas – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Em meio aos lutos, lutas para manter-se são. São e salvo? Presenças e ausências borram-se. Uma vida em contato com as suas fragilidades. Ouço vozes das memórias, lembranças de outros tempos. Registro o que me acompanha. Uma porta se abre nos reflexos. Para onde este caminho aberto pode me levar? Ou melhor, para onde posso ir com estas aberturas que forjo a todo momento?



Imagem 6 – Portais – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Um feixe de luz penetra a casa, me faz companhia e lembra que é dia. Contaminado por afetos que atravessam o corpo em intensidades, procuro incessantemente a vida que habita proximamente, que convive, coexiste e faz companhia ao que apresenta-se como deserto. Ver a vida que habita o deserto pandêmico e, junto dela, sonhar. Ver a vida em forças, fragilidades, fraquezas, franquezas e intensidades.

*Como então preservar a capacidade de ser afetado senão através de uma permeabilidade, uma passividade, até mesmo uma fraqueza?
E como ter a força de estar à altura de sua fraqueza, ao invés de permanecer na fraqueza de cultivar apenas a força?*
Peter Pál Pelbart (2016, p. 32)



Imagem 7 – Nada(r) no possível – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Todos existem, mas cada um a seu modo.

David Lapoujade (2017, p, 14)

Permaneço atento às existências mínimas que me fazem companhia e também à minha vida. Como tenho existido? Quem coexiste comigo?

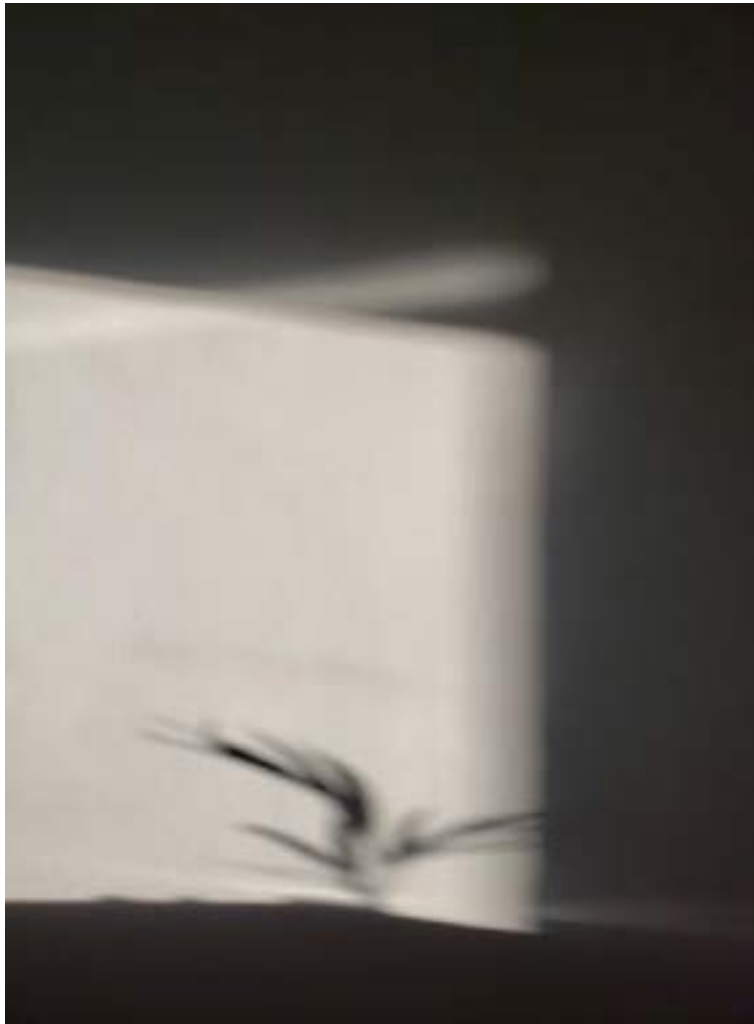


Imagem 8 – Outras paisagens – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Uma sombra, um reflexo. Um corpo, uma vida. Vazios, silêncios. Pausa. Espaços. Paisagens, cartografias ...

*Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta:
ela é potência completa, beatitude completa.*

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos.

Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades.

Gilles Deleuze (2002, p. 12, 14, 16)



Imagem 9 – Companhias mais que humanas – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Seres habitam o chão e mantêm-se de olhos abertos 24 horas por dia. Atentos, me protegem dos perigos de um mundo que parece tão inóspito, afastando outras formas vivas que possam atrapalhar nossas coexistências.



Imagem 10 – Noite inquieta – Fonte: Registro do autor realizado em 2020.

A cama testemunha uma noite inquieta, mas não demais para bagunçá-la totalmente. Metade desarrumada, metade arrumada. Partes disformes, movimentos esquizos. Lá estava ela: totalmente marcada, seja pelas presenças ou pelas ausências. Lá estava eu, vivo. Em tempos de distanciamento, as ausências são presenças e preenchem toda a casa. Travesseiros, cobertor, lençol e virol fazem companhia para um corpo que delira em sonhos, sonhos e mais sonhos. Anseia uma travessia.

De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho.

Ailton Krenak (2019, p. 48)



Imagem 11 – Apontar direções imprecisas – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

*Neste momento, a terra está cheia de refugiados,
humanos e não humanos, e sem refúgios.*
Donna Haraway (2016, 2)

Os tênis opostos à porta buscam um refúgio no casulo-casa na medida em que anunciam um corpo que, ao chegar do fora-perigoso, despe-se para evitar qualquer contaminação exterior possível. Casulo, pois, longe de ser prisão, o lar é território de proteção e aconchego. Densamente povoado, acolhe e tem me dado muitos frutos para colher hoje e em futuros possíveis. Próximos à porta, os calçados anunciam a entrada em território seguro. Quem tem um lugar para se abrigar?



Imagem 12 – Mesa cheia em seu vazio – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

A mesa, com suas cadeiras, me lembrava de momentos que nem existiram, de histórias ainda não escritas, de cartografias traçadas nos desejos de encontros, de companhias que, mesmo não estando ali, se faziam presença. Corpos-humanos ausentes dão espaço para corpos-máscaras, anunciando que há perigo na esquina. Máscaras que, acopladas ao meu corpo, me protegem. Deixo-as descansando enquanto estou no casulo-casa. Assim como eu durmo, elas também merecem pausas para recuperar as suas forças enquanto expurgam quaisquer microvidas que possam nelas impregnar.



Imagem 13 – Acordar em um sonho azul – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Em insônias, despertar. Em cansaços, abrir a janela e ver a vida que habita lá fora. Acompanhar o nascer do sol, as mudanças de temperatura e luminosidade do dia que dizem estar começando, mas, na verdade, nunca parou. Deixo-me poroso para um mundo que me infecta, que me faz outro, que me metamorfoseia. Um mundo que eu sou e também fujo. Um céu, em devir-azul, com sua delicadeza, fragilidade e impermanência, me afeta em calma e força, preenchendo todo o espaço, me lembrando que estou vivo e que ter paz é possível.



Imagem 14 – Cotidianos e outras marcas – Fonte: Registro do autor realizado em 2020

Pouco depois, uma luz adentra o quarto. As camadas-contorcidas são lembranças de uma noite inquieta de sonhos-delírios, mas também de descanso. A luz-do-sol penetra o lar e força uma esperança contagiante de que outros mundos são possíveis agora. E eu sigo.

REFERÊNCIAS

- BUENOZ, Paulo L. CorpoCobaia e o Caderno das Contaminações. **Bagoas: Revista de Estudos Gays: Gênero e Sexualidades**, v. 3, n. 4, p. 233-270, 2009.
- DELEUZE, Gilles. A IMANÊNCIA: uma vida.... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18. 2002.
- HARAWAY. Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. Trad. Susana Dias, Mara Verônica e Ana Godoy. **ClimaCom – Vulnerabilidade** [Online], Campinas, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAPOUJADE, David. **Existências Mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.

SOBRE O AUTOR

Tiago Amaral Sales é professor adjunto nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, vinculados ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Pós-doutorando em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Santa Catarina (UNESA). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU).

E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3555-8026>.

Recebido em 01 de janeiro de 2023 e aprovado em 18 de março de 2023.

Textos de divulgação científica sobre física quântica nas histórias de leitura de ingressantes em um curso de Licenciatura em Física

Scientific communication texts on quantum physics in the reading stories of new entrants to a teacher degree in physics

Textos de divulgación científica sobre Física cuántica en las historias de lectura de alumnos recién ingresados de un curso de Licenciatura en Física

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p97-111>

JOSELAINÉ SETLIK¹

RESUMO: Analisamos a presença da divulgação científica relacionada ao conhecimento de quântica nas histórias de leitura de ingressantes em um curso de Licenciatura em Física de uma universidade federal. Para isso, foi elaborado um questionário aplicado a estudantes de uma das disciplinas da primeira fase de tal curso de graduação. As perguntas realizadas foram organizadas em torno de três temas de interesse deste estudo: 1) Qual a relação dos estudantes com textos escritos e a leitura de forma geral? 2) Qual a experiência desses estudantes com textos e leituras de divulgação científica antes da graduação? 3) Quais textos e meios de divulgação os estudantes usaram para conhecer a física quântica antes da graduação? Os resultados apontam para a importância de textos de divulgação científica na constituição da história de leitura de parte desses estudantes e que a maioria ainda não acompanha mídias sobre ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Divulgação científica; licenciatura em física; ingressantes.

ABSTRACT: We analyzed the presence of scientific dissemination related to quantum knowledge in the reading stories of newcomers to a physics teacher degree at a federal university. For this, a questionnaire was developed applied to students of one of the courses of the first phase of this undergraduate course. The questions asked were organized around three topics

1. Instituto Federal do Paraná (PPGCTS).

of interest to this study: 1) What is the relationship of students with written texts and reading in general? 2) What is the experience of these students with texts and readings of science communication before undergraduate course? 3) What texts and means of dissemination did the students use to learn about quantum physics before undergraduate course? The results point to the importance of scientific dissemination texts in the constitution of the reading history of these students and that most of them still do not follow science media.

KEYWORDS: Public Science Communication; degree in physics; incoming students.

RESUMEN: En este estudio, analizamos la presencia de la divulgación científica relacionada con el conocimiento de la física cuántica en las historias de lectura de los nuevos estudiantes de un curso de Licenciatura en Física en una universidad federal. Para ello, se diseñó un cuestionario que se aplicó a estudiantes de una de las asignaturas de la primera fase de dicho curso de grado. Las preguntas realizadas se organizaron en torno a tres temas de interés en este estudio: 1) ¿Cuál es la relación de los estudiantes con los textos escritos y la lectura en general? 2) ¿Cuál es la experiencia de estos estudiantes con textos y lecturas de divulgación científica antes de la carrera universitaria? 3) ¿Qué textos y medios de divulgación utilizaron los estudiantes para conocer la física cuántica antes de la carrera universitaria? Los resultados señalan la importancia de los textos de divulgación científica en la formación de la historia de lectura de algunos de estos estudiantes y que la mayoría aún no sigue los medios de comunicación sobre ciencia.

PALABRAS CLAVE: Divulgación científica; licenciatura en física; ingresantes.

INTRODUÇÃO

Atualmente conhecimentos de e sobre Física, em especial Física Moderna e Contemporânea, circulam em nossa sociedade por meio de diversos textos, tal como os livros de divulgação científica escritos, que, para além da importância na formação do cidadão geral (FERREIRA, QUEIROZ, 2012), e para a Ciência (FLECK, 2010), podem ou não serem um convite para o ingresso profissional nessa área de conhecimento e ensino. A percepção das ciências da natureza como estável, rígida e fixa é apontada na literatura como um dos motivos que afastam os estudantes de cursos superiores relacionados a esse tipo de conhecimento (HOLMEGAARD, MADSEN, ULRIKSEN, 2014). Nessa perspectiva, e considerando que textos de divulgação científica, em geral, circulam os conhecimentos físicos de uma forma mais plástica, próxima ao cotidiano, ilustrativa e simplificada (FLECK, 2010), esse tipo de texto pode ser importante para despertar a motivação para o estudo da física.

Na Física, os textos científicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem são, frequentemente, quase exclusivamente o livro didático (FLECK, 2010; YAMAZAKI, *et al.* 2017; SETLIK, 2022), isso acontece tanto no ensino superior, como no ensino básico – de tal modo que, a leitura acaba não sendo percebida como uma atividade que não pertence ao ensino de física (SETLIK; HIGA, 2019). No entanto, é importante destacar que um professor em formação precisa estar próximo do público geral e, portanto, ensinar e divulgar os conhecimentos em outras esferas, transitando entre linguagens e formas textuais, o que requer o conhecimento, gosto e o contato com diferentes tipos de leitura. A formação em Física pode limitar outras possibilidades de leitura na área, mas diversos tipos de textos são fundamentais na formação de todos os professores da Educação Básica. Uma discussão mais ampla nesse sentido do papel dos textos científicos e de diferentes formas textuais no ensino de física pode ser encontrada em Setlik (2022).

Neste estudo, buscamos analisar a presença dos textos de divulgação científica e da quântica nas histórias de leitura de ingressantes em um curso de Licenciatura em Física de uma universidade federal do Brasil. Para isso, foi elaborado um questionário exploratório no *Formulários Google* e o link de acesso enviado para o *e-mail* de estudantes matriculados em uma das disciplinas da primeira fase de tal curso de graduação no ano de 2019. As perguntas realizadas encontram-se na seção Metodologia e foram organizadas em torno de três questões/temas de interesse deste estudo: 1) Qual a relação dos estudantes com textos escritos e a leitura de forma geral? 2) Qual a experiência desses estudantes com textos e leituras de divulgação científica antes da graduação? 3) Quais textos e meios de divulgação os estudantes usaram para conhecer a Física Quântica antes da graduação?

Almejamos apontar indícios sobre como os textos podem fazer parte da história de leitura (ORLANDI, 2014) de ingressantes em um curso de Licenciatura em Física para que possamos fomentar discussões acerca das práticas de leitura e textos que fazem parte da formação inicial do professor de física.

O USO DE QUESTIONÁRIOS PARA INVESTIGAR OS TEXTOS E PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Alguns estudos, através da aplicação de questionários a alunos de graduação de cursos superiores, problematizam a leitura na universidade em geral, portanto com o foco para além de cursos de licenciatura. Estudos realizados nos cursos de

Engenharia ou de Ciências e Tecnologias (CORNEJO, *et al.* 2012; DELAMARO, *et al.* 2006) evidenciam que os estudantes universitários possuem hábitos de leitura que nem sempre contemplam as necessidades da formação profissional. Cornejo, *et al.* (2012) alertam que o livro impresso é o principal meio de leitura relacionada à formação, e não há proximidade destes estudantes, por exemplo, com a divulgação científica, desconhecendo até a natureza deste gênero.

Oliveira (1996) buscou identificar as diferentes “funções de leituras” proposta por Greaney e Newman (1990)² (aprendizagem, lazer, fuga, estímulo, preencher o tempo, alvos sociais definidos, moralidade, auto-respeito, flexibilidade e utilidade) de 123 universitários de Engenharia e Fonoaudiologia. Segundo os resultados desse estudo, as funções predominantes na universidade são Aprendizagem e Utilidade, o que está relacionado com a fase de formação desses estudantes. A autora indica a necessidade de programas universitários de apoio que possibilitem ao estudante maior flexibilidade e capacidade para atender a diferentes funções de leituras.

Especificamente em relação aos cursos de Licenciatura em Física, Setlik e Higa (2018) aplicaram um questionário, de modo exploratório, a oito alunos de uma disciplina de Metodologia de Ensino. As respostas indicaram que, para estes futuros professores, a leitura é um dos principais meios para a aprendizagem de Física na sua graduação, a maioria dos estudantes cita leituras técnicas indicadas pelos professores da graduação, sendo que estas compõem praticamente todo o repertório de leitura desses futuros professores. Embora esses alunos valorizem a leitura na sua formação inicial, poucos conseguem pensar em formas de utilização da leitura, além do livro didático, no ensino na Educação Básica. Entretanto, a importância de práticas de leitura e escrita é defendida não só na Licenciatura em Física, como também aos estudantes que pretendem se tornar cientistas na área da Física (KLUCEVSEK, BRUNGARD, 2016), já que a ciência também utiliza gêneros discursivos próprios e essenciais na construção dos conhecimentos científicos. Klucevsek e Brungard (2016) apontam a visão do Conselho Nacional de Pesquisa³ dos EUA,

Qualquer educação em ciências e engenharia precisa desenvolver a capacidade dos alunos de ler e produzir textos específicos para cada domínio. Como tal, toda lição de ciência ou

2. Greaney, V.; Newman, S. B. (1990) The function of reading: a cross cultural perspective. **Reading Research Quarterly**, n. 25 (3), p. 172-195.
3. National Research Council. (2012). **A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas**. Washington, DC: National Academy Press.

engenharia é em parte uma lição de linguagem, particularmente lendo e produzindo os gêneros de textos que são intrínsecos à ciência e engenharia. (National Research Council, 2012, p. 76 citado por Klucevsek e Brungard, 2016, p. 3, *tradução nossa*).

Segundo Patterson, *et al.* (2018), essa perspectiva da importância de textos na ciência, como aspecto fundamental e não complementar, é defendida em diferentes estudos em ensino de ciências. Portanto, os autores anteriormente citados, defendem que a compreensão de leitura deve ser considerada um componente da base de conhecimento profissional dos professores de ciências. Para eles, os professores precisam ter um repertório de estratégias de leitura para que possam explorar este aspecto fundamental da ciência (os textos) com os seus alunos.

Por esses estudos, percebe-se que para além da formação de professores, há uma preocupação com a leitura na formação universitária, como um todo, já que todo o conhecimento para circular, e, conseqüentemente, o processo formativo, depende de formas textuais. Para a formação de qualquer profissional a leitura é uma prática essencial, e quando pensamos em um futuro professor, o conhecimento, domínio e prática de formas textuais para além do livro didático da ciência, como a divulgação científica, pode ser considerada uma competência/habilidade basilar da formação profissional. Nesse estudo, usamos um questionário para analisar se a divulgação científica, em relação à quântica, faz parte da história de leitura de ingressantes em um curso de Licenciatura em Física, para instigar reflexões sobre o papel do curso de formação inicial em Física nesse sentido.

METODOLOGIA

Este estudo tem uma abordagem quali-quantitativa e inclui estudantes ingressantes no ano letivo de 2019 em um curso de Licenciatura em Física de uma universidade federal do sul do Brasil. O questionário foi elaborado com a ferramenta *Formulários Google* e compartilhada através dos *e-mails* dos ingressantes no curso de Licenciatura daquele ano. Obtivemos a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da universidade e a autorização da Coordenação do Curso para pesquisar os dados de *e-mails* desses estudantes. O questionário foi enviado para o *e-mail* de 37 estudantes (com número de matrícula de 2019) na disciplina de Física Geral I. Junto ao link do questionário, foram enviados esclarecimentos sobre a pesquisa, sendo a participação do estudante voluntária, bem como um termo de consentimento com

informações para contato com os pesquisadores em caso de dúvidas. Recebemos voluntariamente respostas de 12 desses estudantes. Neste estudo apresentaremos esses estudantes como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 e E12.

As questões realizadas através do Questionário são apresentadas a seguir no Quadro 1. Algumas questões envolveram resposta entre duas alternativas e a escolha de uma delas conduzia o estudante a uma segunda pergunta (pergunta 1 ou pergunta 2). Essa construção do questionário facilita a codificação das respostas em grupos para uma análise quanti e qualitativa. Ressaltamos que além das perguntas dessas 3 temáticas apresentadas no Quadro 1, realizamos perguntas acerca do perfil do estudante: nome, idade, formação, profissão, porque escolheu o curso de Licenciatura em Física, etc.

Temática	Questões realizadas
<p>1) Qual a relação dos estudantes com textos escritos e a leitura de forma geral?</p>	<p>a. Possui o hábito de ler? (Marcar: Sim ou Não). 1. (Se sim) O que você gosta de ler? 2. (Se não) Por que você não costuma de ler? b. Qual foi o último livro que você leu? c. Atualmente está lendo algum livro? (Marcar: Sim ou Não). 1. (Se sim) Qual? d. Dos seguintes tipos de textos quais você costuma ler? (Assinalar as alternativas, sendo possível mais de uma) • notícias em diferentes mídias • artigos de divulgação científica • livros de literatura • livros de divulgação científica • livros de auto-ajuda • livros didáticos • histórias em quadrinhos • Bíblia • Outros: _____ e. Você leu alguma obra literária para o vestibular? (Marcar: Sim ou Não). 1. (Se sim) Qual/Quais? f. Você considera que possui dificuldades para ler? (Marcar: Muita dificuldade, pouca dificuldade ou nenhuma dificuldade). g. Em quais lugares você mais lê? (Assinalar as alternativas, sendo possível mais de uma) • universidade • trabalho • casa • igreja • consultório • Outros: _____</p>

<p>2) Qual a experiência desses estudantes com textos e leituras de divulgação científica antes da graduação?</p>	<p>a. Durante o seu Ensino Médio, você se recorda de alguma aula de Física que incentivou a leitura de textos? (Marcar: Sim ou Não). 1. (Se sim) Poderia nos contar mais detalhes sobre como aconteceu esse incentivo à leitura em física durante o seu Ensino Médio? b. Você já leu algum livro de divulgação científica sobre conhecimentos de Física? (Marcar: Sim ou Não). 1. (Se sim) Qual livros de divulgação científica você já leu? c. Quais sites de notícias sobre ciência você acompanha?</p>
<p>3) Quais textos e meios de divulgação os estudantes usaram para conhecer a Física Quântica antes da graduação?</p>	<p>a. Você se recorda de alguma aula sobre conhecimentos de Física Quântica, durante o seu Ensino Médio? (Marcar: Sim ou Não). 1. (Se sim) Você recorda de como foi essa aula (ou as aulas) que abordou (abordaram) conhecimentos de Física Quântica? b. Por meios de quais mídias você já teve contato com conhecimentos de Física Quântica? (Cite exemplos de forma específica: Livro TÍTULO; Documentário TÍTULO; Filme TÍTULO; Notícia sobre...)</p>

Quadro 1: Questionário construído na plataforma Formulários Google em torno de três temáticas – Fonte: Os autores (2019)

Após a codificação dos questionários respondidos, as análises foram realizadas, com a construção de quadros sínteses, das respostas desses estudantes, possibilitando a construção de interpretações e cruzamento entre os dados construídos. Partimos da noção de história do sujeito-leitor como apontado por Orlandi (2014) para identificar textos e leituras com que os estudantes possuem experiências e indicar a importância do curso de Licenciatura para ampliar as experiências de leitura (assim como considerar essas experiências anteriores) durante a formação do futuro professor.

RESULTADOS

Iniciamos analisando as respostas dentro da questão temática 1: Para a pergunta (a) acerca do hábito de leitura desses estudantes, a maioria (cerca de 83% ou dez estudantes) responderam que sim, possuem esse hábito.

Os dois estudantes que responderam não possuir hábito de ler foram codificados como E4 e E8. De modo sucinto, E4 expressa que prefere “ver filmes e séries”, no momento da resposta ao questionário não estava lendo nenhum livro e para o vestibular leu apenas o resumo das obras indicadas. O estudante E8, por sua vez, expressa que foi atraído pelo curso de física pela baixa concorrência no vestibular,

trabalha bastante e não possui tempo para ler. E8 não se recorda do último livro que leu e não realizou a leitura de obras indicadas para o vestibular, por exemplo. Coerentemente, esses dois estudantes possuem resposta comum em outra questão, a pergunta (d), assinalando, nos “tipos de textos” que costumam ler, apenas “Notícias em diferentes mídias”.

Em relação aos dez estudantes que possuem hábitos de leitura, eles foram codificados como E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11 e E12 e exploramos os dados construídos a seguir. De forma geral, nossos resultados fornecem indícios de que os alunos que possuem hábitos de leitura têm maior afetividade com a questão do ensino, em comparação com os dois estudantes que afirmaram não realizar leituras.

A seguir sistematizamos no Quadro 2 o tipo de leitura que o estudante gosta (pergunta (a), item 1), qual o último livro que leu (pergunta (b)) e o que estava lendo no momento de resposta ao questionário (pergunta (c)). Ressaltamos em negrito textos citados que podem possuir relação com a Física e sinalizamos com o símbolo * os textos que podem circular conhecimento de quântica.

Estudante	O que gosta de ler? (pergunta (a), item 1)	Último Livro que leu (pergunta (b))	Livro que estava lendo (pergunta (c))
E1	Publicação científica, literatura e filosofia	A Dança do universo*	O universo elegante*
E2	Obras de divulgação científica, romance, aventura, ficção científica	Razão e Sensibilidade	Uma Breve História da Ciência*
E3	Maior parte das vezes, livros de ficção científica e de fantasia	O Orfanato da Srta. Peregrine Para Crianças Peculiares	Está lendo, mas não citou o nome (talvez o estudante considerou o livro anterior)
E5	Desde ficção científica, livros mais direcionados ao conhecimento científico e artigos. (A pergunta é referente ao gênero textual ou conteúdo em si?).	“A Metamorfose” de Franz Kafka.	“O universo de Carl Sagan” de Yervant Terzian e Elizabeth Bilson
E6	Literatura clássica, ficção científica e distopia.	Kindred da Octavia F. Butler [ficção científica feminista]	Viagem ao centro da terra de Júlio Verne [ficção científica]
E7	Literatura Brasileira e Inglesa Clássicas, Ficção Científica, Livros teóricos das áreas de Física, Filosofia e Política	Origens do Totalitarismo	Está lendo, mas não citou o nome (talvez o estudante considerou o livro anterior)

E9	Livros científicos (mais voltados à física e a astrofísica) e algumas literaturas	Mistério Quântico*	Conceitos da física -R. Feynman
E10	Livros de ficção	Sob a redoma - Stephen King	Está lendo, mas não citou o nome (talvez o estudante considerou o livro anterior)
E11	De tudo, desde livros e artigos científicos até as embalagens de comida	Metamorfose	Laranja mecânica
E12	Contos, matérias e livros que façam reflexões sobre assuntos específicos	<u>50 ideias de física quântica que você precisa conhecer*</u>	Eu e outras poesias, de Augusto dos Anjos

* Livros que apresentam conhecimentos relacionados à Física Quântica.

Quadro 2: Tipos de textos e livros apontados pelos estudantes ingressantes no curso de Licenciatura que possuem hábito de ler – Fonte: Os autores (2019)

Percebe-se que o gosto de leitura dos diferentes estudantes são diversificados (2ª coluna Quadro 2), porém todos, com exceção de E12, citam leituras relacionadas com ciência, mesmo sendo ficção científica (consideramos que há relações possíveis). Da literatura para o vestibular, com exceção de E2 e E10 que não leram, todos os outros estudantes mencionam mais de um livro indicado no edital do vestibular que realizou a leitura, para o vestibular ou durante o Ensino Médio - apesar de termos esses dados, não detalharemos pelo foco do nosso estudo - apenas consideramos como um indício de que a maioria dos estudantes são de fato leitores de diversas obras. É interessante notar que os livros citados por vários desses alunos estão relacionados com Física. Destacamos com asteriscos os livros que, inclusive, trazem conhecimentos da Física Quântica: A dança do universo, O universo elegante, Uma breve história da ciência, Mistério Quântico e 50 ideias de Física Quântica que você precisa conhecer. Portanto, antes das perguntas explícitas sobre o contato deles com Física Quântica, já aparecem aqui, na questão temática 1, indícios de que textos escritos que circulam quântica, em livros, tem circulado entre estudantes que saíram do Ensino Médio e se interessam por Física.

Assim a questão temática 1 já indica que os estudantes usam textos escritos também para aprender algo relacionado à Física (seja história, conceitos, ficção). Entretanto, como não sabíamos o que esperar como respostas das perguntas anteriores, questões mais específicas foram feitas a respeito de leitura e livros de Divulgação Científica de Física – dentro da questão temática 2.

A respeito de leituras realizadas/ incentivadas em aulas de Física no Ensino Médio (pergunta (a)) – dentro do contexto formal de ensino -, estudantes que demonstraram ter um perfil de diversas leituras relacionadas à ciência (E1, E3, E6, E9, por exemplo) responderam não (não se recordam do incentivo à leitura em aulas de física). Portanto, essas leituras indicadas por estes estudantes, que sistematizamos no Quadro 2, são frutos de um interesse pessoal desses estudantes e não de algum trabalho de aproximação que possa ter sido realizado no espaço formal de ensino da escola.

Recordam-se de no Ensino Médio o seu professor de Física ter usado/ incentivado a leitura quatro estudantes: E2 que não especifica como; E5 lembra de artigos de 4/5 páginas que eles resumiam e faziam comentários; E10 diz que apenas o livro didático e E12 recorda de ser incentivada a leitura de notícias acerca de conhecimentos da física.

Como não sabíamos as respostas anteriores perguntamos explicitamente quais livros de divulgação científica de Física (não necessariamente quântica) os estudantes já leram (pergunta (b)), no Quadro 3 sistematizamos as respostas. Além disso, perguntamos se os estudantes acompanham algum site, canal, blogs sobre Ciência (pergunta (c)), entendemos que outros tipos de textualização, não escritas, podem ser importantes na formação e incentivo/motivação dos estudantes para o estudo da física.

Estudante	Livros de Divulgação Científica que conhece/ leu (pergunta (b))	Outros Sites, Canais, Blog que acompanha (pergunta (c))
E1	A Dança do universo O universo numa casca de noz Uma breve História do tempo O universo elegante Dimensões ocultas Astronomia e astrofísica para leigos	Matéria de capa, history
E2	Big Bang	Vsauce, Ciência Todo Dia, Pírua
E3	O Universo numa Casca de Noz, Stephen Hawking. Feynman sobre as leis da física.	Não respondeu
E4	Não	Nenhum
E5	“O micro e o macro” que é uma reunião das colunas do Marcelo Gleiser e “O universo de Carl Sagan”, que é uma coletânea de artigos.	Além de seguir páginas de planetários, observatórios, grupos de apoio e incentivo a astronomia, acompanho por meio de app instalados como o Science News, Artigos de, entre outros.
E6	Não	Pírua, nerdologia, revista Super Interessante, revista Galileu

E7	Uma Breve História do Tempo, Buracos Negros (Palestras de Stephen Hawking), 50 ideias de Física Quântica que você precisa conhecer, Teoria da Relatividade (edição LP&M)	Não respondeu
E8	Não	Não acompanha
E9	Buracos negros, mistério quântico, universo na casca de noz, conceitos da física.	TED, Unicamp, BBC
E10	Não	Não respondeu
E11	Uma breve história do tempo	Nenhum no momento
E12	Além do último livro que li, não. [50 ideias de Física Quântica]	Não acompanho

Quadro 2: Tipos de textos e livros apontados pelos estudantes ingressantes no curso de Licenciatura que possuem hábito de ler – Fonte: Os autores (2019)

Pelo Quadro 3 vê-se que E4, E6, E8 e E10 nunca leram um livro de divulgação científica sobre Física. E4 e E8 não possuem hábito de leitura (como destacado na questão temática 1), nem acompanham mídias sobre ciência. E10 também não leu nenhum livro deste tipo, nem acompanha mídias de ciência, todavia é leitor, cita em suas respostas, como sistematizadas no Quadro 2, outras leituras não relacionadas com Física. E6, por sua vez, acompanha várias mídias (cita a revista Galileu e Superinteressante) e canais sobre conteúdos com caráter de divulgação científica.

E12 não acompanha outras mídias sobre ciência e cita o livro 50 ideias de Física Quântica como a primeira leitura (recente, ver Quadro 2, talvez por causa do curso de licenciatura) de divulgação científica sobre Física. Parece ser o primeiro contato de E12 estudante com a Física Quântica. E11 também só teve uma leitura de livro de divulgação científica, o livro uma breve história do tempo, e não acompanha regularmente nenhuma mídia de divulgação científica. E3 e E7 não acompanham regularmente nenhuma mídia, mas citam leituras de livros de divulgação científica que realizaram relacionadas à Física.

É interessante o dado de que mais da metade desses estudantes participantes, sete estudantes, não acompanham regularmente mídias de ciência. Enquanto de que quatro estudantes, apesar de serem leitores, não tiveram contato (experiência de leitura) com livros de divulgação científica sobre Física ainda.

Na questão temática 3, estudantes foram questionados sobre se recordar de alguma aula sobre Física Quântica durante o seu curso de Ensino Médio (pergunta (a)). Apenas quatro estudantes (E3, E4, E5 e E12) responderam sim, portanto

menos de 40%, enquanto a maioria (E₁, E₂, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁) respondeu não. Em relação aos estudantes que responderam sim, três estudantes (E₃, E₄, e E₅) enfatizam que a abordagem foi breve e no último bimestre. No caso de E₄, foi por um seminário de um grupo de estudantes, solicitado pelo professor, no qual os conceitos não foram muitos explicativos. E₁₂, por sua vez, menciona que foi em aulas da disciplina Química, sobre radiação.

Os estudantes foram questionados sobre mídias, em geral, nas quais tiveram contato com conhecimentos de Física Quântica (pergunta (b)). Como resultado temos: You Tube (E₁, E₂ e E₆ - este último especifica o canal nerdologia); Matéria de capa (E₁); TV Cultura (E₁); Livros (E₂, E₃, E₇, E₉, E₁₁, E₁₂); Notícias (E₂); Internet (E₃, E₅, E₇, E₉, E₁₂); Twitter (E₄); Artigos (E₅) Videoaula (E₅); Revista Superinteressante (E₆); Série Cosmo (E₆); Mídia digital (E₁₀); Palestras (E₁₁); Documentários (E₁₁) Nunca teve contato (E₈). Ou seja, para muitos estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Física o primeiro contato com a física quântica acontece em espaços não-formais de ensino, por meio de divulgação científica, que tem também as suas limitações, ou ainda, o primeiro contato irá acontecer apenas no curso de graduação.

O fato desta última questão ter sido aberta para a escrita livre torna difícil analisá-la, já que pode haver vários entrecruzamentos, os documentários podem ser o mesmo que Youtube e também que Internet. Assim, como o Twitter pode ser considerado em internet. De forma geral, vê-se que a internet e os vídeos têm bastante espaço no contato desses estudantes com Física Quântica, mas mesmo assim, os livros são citados por metade dos alunos (seis estudantes), além de revistas, internet, notícias que podem estar relacionadas à leitura de textos escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o número de participantes do estudo impossibilite generalizações, os resultados encontrados apontam para a importância da divulgação científica na constituição da história de leitura (ORLANDI, 2014) de parte desses estudantes, especialmente sobre a física quântica que ainda é pouco abordada no ensino formal Médio. Apenas dois dos estudantes que responderam ao questionário apontam não serem leitores em geral e não ter tido contato nenhum com texto escrito de divulgação científica, nem na escola, nem por interesse pessoal. E um dos estudantes, apesar de ser leitor, não teve contato com divulgação científica de física ainda. Os outros nove estudantes participantes responderam ter tido contato e/ou possuir gosto pela leitura de textos de

divulgação científica, sendo que um desses estudantes explicitamente apontou livros deste tipo como o principal motivador para o seu ingresso no curso de física.

Esses estudantes citaram como conhecidos diversos textos, que inclusive circulam Física Quântica, como revistas e livros de divulgação científica (A dança do universo, O universo elegante, Uma breve história da ciência, O universo de Carl Sagan, Mistério quântico, Conceitos da física, 50 ideias de física quântica que você precisa conhecer, O universo numa casca de noz, O micro e o macro, Buracos Negros, Dimensões ocultas, entre outros). Entretanto, apenas três dos estudantes participantes responderam ter tido contato com leituras de Física no espaço da escola durante o Ensino Médio, e apenas quatro tiveram aulas sobre Física Quântica, o que pode corroborar com a necessidade ainda persistente de inclusão da Física Quântica (PAULO, MOREIRA, 2011; BUNGUM, *et al.* 2018) e da divulgação científica como parte do ensinar-aprender física no Ensino Médio (FERREIRA; QUEIROZ, 2012; ALMEIDA, RICON, 1993).

Outro resultado interessante é em relação a outros tipos de textos, em outros suportes como o digital, sete dos estudantes responderam não acompanhar mídias audiovisuais sobre Ciência, parecendo que o texto escrito, como os diversos livros de divulgação científica citados por eles, tem bastante espaço em suas histórias de leitura sobre ciência – é preciso considerar que o contexto do questionário também pode ter influenciado nas respostas (BAKHTIN, 2011). Entretanto, cinco desses estudantes citaram, como meios que acompanham, sites e canais audiovisuais da internet que circulam divulgação científica.

A partir desses resultados outros estudos em maiores escalas, ou em cursos/ regiões/ contextos específicos, podem ser realizados para identificar indícios das histórias de leituras desses estudantes e como o curso de formação inicial irá contribuir, a partir daí, para somar ou alterar a realidade educacional em física dentro daquele contexto em relação ao textos e práticas de leitura. A partir desse estudo, outras questões de investigação são levantadas, por exemplo: como os cursos de Licenciatura em Física podem ou não considerar e/ou alterar essas histórias de leitura dos estudantes ingressantes? Ou ainda, como os futuros professores constroem conhecimentos sobre textos, divulgação científica e Física Quântica durante o curso de graduação?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P. M. de; RICON, A. E. Divulgação Científica e texto literário – uma perspectiva cultural em aulas de Física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 10, n. 1, p. 7-13, abr. 1993. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- BAKHITIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BUNGUM, B.; BØE, M. V.; HENRIKSEN, E. K. Quantum Talk: How small-group discussions may enhance students' understanding in quantum physics. **Science Education**, v. 102, n. 4, 2018.
- CORNEJO, J. N., ROBLE, M. B., BARRERO, C., MARTÍN, A. M. Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y de tecnología. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 9, n. 1, p. 155-163, 2012.
- DELAMARO, M.; MINGRONI, A.; CICONE, D. Sobre hábitos de leitura de estudantes de engenharia: um diagnóstico preliminar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA – COBENGE, 34., 2006, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, set. 2006.
- FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Textos de Divulgação Científica no Ensino de Ciências: uma revisão. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 3-31, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- HOLMEGAARD, H. T., MADSEN, L. M., ULRIKSEN, L. To Choose or Not to Choose Science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme. **International Journal of Science Education**, v. 36, n. 2, p. 186-215, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.749362>.
- KLUCEVSEK, K. M.; BRUNGARD, A. B. Information literacy in science writing: how students find, identify, and use scientific literature, **International Journal of Science Education**, v. 38, n. 17, p. 1-23, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1253120>.
- OLIVEIRA, M. H. M. A. D. Funções da leitura para estudantes de graduação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 1, p. 61-68, 1996.
- ORLANDI, E. P. A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. **Letras de Hoje**, v. 21, n. 1, 2014.
- PATTERSON, A.; ROMAN, D.; FRIEND, M.; OSBORNE, J.; DONOVAN, B. Reading for meaning: The foundational knowledge every teacher of science should have. **International Journal of Science Education**, v. 40, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1416205>.
- PAULO, I. J. C. de; MOREIRA, M. A. O problema da linguagem e o ensino da mecânica quântica no nível médio. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 2, p. 421-434, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000200011>.
- SETLIK, J. Leitura e formação inicial de professores de Física: o que apontam as diretrizes curriculares de formação? **Ciência e Educação**, Bauru, v. 28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220053>.
- SETLIK, J.; HIGA, I. Percepções de estudantes de um curso de licenciatura em física sobre a leitura e a escrita no ensino e na aprendizagem de física. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 18-38, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v3n2.7446>.
- SETLIK, J.; HIGA, I. Contribuições e Dificuldades de Práticas de Leitura e Escrita para Ensinar e Aprender Física no Ensino Médio: Reflexões à Luz da Cultura Escolar. **Revista**

- Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 449–482, 2019. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2019u449482.
- YAMAZAKI, S. C.; ANGOTTI, J. A. P.; DELIZOICOV D. Aprender como Ensinar Física através do Livro Texto de Ciclo Básico Universitário: um Fenômeno Didático em questão. **Amazônia** (UFPA), v. 13, p. 5-22, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v13i28.4875>.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SOBRE A AUTORA

Joselaine Setlik possui doutorado em Educação Científica e Tecnológica, com especialização em ensino de física (PPGECT-UFSC). Atualmente, está conduzindo pesquisas de pós-doutorado no Instituto Federal do Paraná (PPGCTS) em comunicação pública de ciência e tecnologia. É filiada ao Instituto Federal do Paraná (PPGCTS).

E-mail: joselainesw@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3242-2550>.

Recebido em 13 de setembro de 2022 e aprovado em 02 de março de 2023.

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2022

A todos o nosso agradecimento pelo importante trabalho voluntário realizado.

Adriana Varani, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

Ana Cristina Baladelli Silva, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

Ana Lúcia Horta Nogueira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

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

Antonio Almeida, Universidade Federal de Feira de Santana.

Beatriz Cintra Martins, Universidade de São Paulo (PGEHA/USP).

Camila Cilene Zanfelicce.

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

Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas.

Cláudia de Oliveira Daibello, Universidade Estadual de Campinas.

Daniervelin Renata Marques Pereira, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP.

Eduardo Silveira, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Elaine Teixeira da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais.

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Gabriela Barbosa Souza Xavier, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA.

Luciane Moreira de Oliveira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Marcelo Vicentin, Universidade São Francisco, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

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

Maria Betanea Platzer, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Maria Carolina Scartezini Cruz, pesquisadora independente, Itaberaba, BA.

Maria Inês Ghilardi Lucena, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

Raquel Meister Ko Freitag.

Rodrigo Nascimento de Queiroz, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO.

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP.

Rubia Cristina Cruz, GEPEC/UNICAMP.

Taís Aparecida de Moura, Universidade do Estado de Minas Gerais, Passos, MG.
Thais Maíra Machado de Sá, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
Thiago Henrique Barnabé Corrêa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG.

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

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

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

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

Submissão de originais

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

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

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

Normas editoriais

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

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

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

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

Convite à leitura

ARTIGO INTERNACIONAL

Antropofagia e pedagogia do conceito: Experimentações devorativas de um manifesto em direção a uma kinosofia por vir

ARTIGOS

O Processo da Leitura: considerações sobre compreensão, aspectos cognitivos e tipos de processamento da informação

A representação social do negro em um livro didático de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental

Avaliações de leitura: como alunos do fundamental I retomam textos-fonte?

ENSAIOS

Poéticas de uma casa povoada em sua solidão

Textos de divulgação científica sobre física quântica nas histórias de leitura de ingressantes em um curso de Licenciatura em Física

