

## SIMPÓSIO 65

### INVESTIGAÇÕES SOBRE LEITURA: DIÁLOGOS EM CIRCULAÇÃO NA RODA DOS PESQUISADORES DA ALB

O debate sobre o ato de ler e sobre práticas de leitura tem atravessado pesquisas e intervenções de diversos atores sociais em vários âmbitos no Brasil, entre eles: professores pesquisadores da Educação Básica, professores universitários, pesquisadores, bibliotecários, pessoas atuando em ONGs e diferentes instituições em vários estados do país. A Roda dos Pesquisadores da Associação de Leitura do Brasil é um espaço virtual que agrega esses grupos, oportunizando a interação à distância entre essas investigações e ações sobre leitura espalhadas por todo o país, de modo que as especificidades de cada atuação ou estudo possam ser postas em diálogo entre si. Este simpósio tem o intuito de problematizar e de aproximar reflexões em torno da leitura que têm sido foco de debates entre os pesquisadores participantes da Roda de Pesquisadores da ALB. São vários os enfoques e as discussões sobre o ato de ler que têm permeado esse espaço virtual, entre eles: levantamentos sobre os rumos das pesquisas em leitura no Brasil; investigações sobre memórias e histórias de leituras; reflexões a partir de experiências de práticas de ensino da leitura presentes nas pesquisas acadêmicas e nas ações escolares e não-escolares; relações entre a leitura e a biblioteca; contrastes e confluências entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa; relações entre o ato da leitura e diversas manifestações artísticas. No simpósio “Investigações sobre Leitura: diálogos em circulação na Roda dos Pesquisadores da ALB”, pretende-se reforçar esse espaço coletivo de interlocução de forma a fazer girar os saberes na produção de sentidos sobre o ato de ler.

#### COORDENAÇÃO

**Eliana Kefalás Oliveira**

Universidade Federal de Alagoas/ALB  
llycaoliveira@yahoo.com.br

**Norma Sandra de A. Ferreira**

Universidade Estadual de Campinas/ALB  
normasandra@yahoo.com.br

## A LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES DISCENTES

Heloisa Barretto BORGES – UEFS<sup>1162</sup>

Maria Helena da Rocha BESNOSIK - UEFS<sup>1163</sup>

Rita de Cássia Brêda Mascarenhas LIMA – UEFS<sup>1164</sup>

*“Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (JOUVE, 2002, p. 109).*

**Resumo:** O objetivo principal da pesquisa que originou este trabalho foi traçar o perfil do leitor da escola pública envolvendo professores e estudantes. Apresentamos neste texto resultados oriundos do grupo focal realizado com dez estudantes. A utilização desse instrumento de coleta possibilitou conhecer o lugar da leitura em suas vidas, suas preferências e modos de ler. Os dados revelaram uma relação dos jovens com a leitura influenciada pela família, mídia ou escola, demonstrando que cada leitor constrói a sua história como sujeito historicamente situado. A leitura, neste estudo, é concebida como prática sociocultural que acontece dentro e fora da escola.

**Palavras-chave:** Perfil leitor. Leitura literária. Escola Pública.

### 1. Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa “Leitores da escola pública: um estudo de caso no Colégio Estadual de Feira de Santana”, iniciada em 2008, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e foi concluída em junho de 2012. Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Leitura Múltiplos da Universidade Estadual de Feira de Santana que, desde 1992, vem realizando trabalhos de pesquisa e extensão, tendo os Círculos de Leitura como sua metodologia basilar. A investigação surgiu da necessidade de fortalecimento e sistematização das histórias de leitura dos leitores considerados comuns e, conseqüentemente, com pouca visibilidade nas pesquisas oficiais. O objetivo principal foi traçar o perfil do leitor da escola pública envolvendo professores e estudantes.

Tal experiência revelou um perfil diversificado de leitor, que nem sempre está em sintonia com o perfil preconizado pela escola ao considerar leitores aqueles que apenas leem o cânone literário. Foi percebido, então, que muitos alunos e professores se consideravam não leitores porque liam cultura de massa, livros de autoajuda, *best-sellers*, textos da internet, ou outros suportes e autores não autorizados pela escola. Um aspecto importante deste estudo é

---

<sup>1162</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana (BA), Brasil. E-mail: isabborges@hotmail.com

<sup>1163</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana (BA), Brasil. E-mail: maria.besnolik@gmail.com

<sup>1164</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana (BA), Brasil. E-mail: rbredalima@yahoo.com.br

que foi percebido que os jovens estão lendo sim, desfazendo o equívoco de que os estudantes atuais não leem porque não gostam de fazê-lo.

A questão que moveu nosso desejo de pesquisa foi conhecer os perfis de leitores que circulam na escola básica e que proposta pedagógica no âmbito da formação leitora de seus alunos esta instituição oferece. Muitos estudos e pesquisas já vêm constatando que docentes e discentes têm sido reféns de uma metodologia que não prioriza a valorização do saber literário e da leitura como condição para seu autoconhecimento, sua inserção e ajustamento no mundo em constante transformação. Um argumento lúcido que pode emergir desse turbilhão é que ensinar a leitura constitui-se em uma ação educativa que a escola é desafiada a abraçar, ampliando a responsabilidade para todas as áreas do quadro curricular da Educação Básica.

Da escola, como instituição oficial do processo educativo, especificamente, ainda se espera que envide maiores esforços para investimentos produtivos no campo da leitura, a fim de elaborar projetos de formação de leitores que se enquadrem numa visão crítica da leitura e que propicie o acesso aos materiais disponíveis no mercado. Torna-se sensato reconhecer que a leitura literária intra e extramuros escolares produz múltiplos efeitos e ela pode ser cultivada em espaços sociais diversificados a partir do perfil de seus leitores e seus diferentes modos de ler.

Nesta pesquisa, com intuito de traçar o perfil leitor dos sujeitos da escola pública, adentramos o espaço da escola e estabelecemos com os discentes integrantes desta uma relação de cumplicidade e de escuta. Considerando os limites deste texto, optamos por socializar apenas os dados oriundos do Grupo Focal. A realização do grupo focal foi marcante no processo de coleta de dados por possibilitar um momento concreto em que os jovens se apropriaram da palavra e descreveram suas experiências de leitura a partir da referência da família, da escola e de outros espaços.

A experiência foi realizada com 10 (dez) estudantes do Ensino Médio em uma pequena sala disponibilizada pela diretoria da escola. Ao iniciarmos a atividade, explicamos que nós, pesquisadores, escutaríamos mais do que falaríamos<sup>1165</sup>. A nossa atuação constituiu-se em provocar o diálogo que foi se desenrolando no próprio grupo.

Ao longo do texto, buscaremos discutir as múltiplas faces que a leitura ora apresenta, além das percepções discentes acerca dos seus percursos leitores e do papel da família e da escola na sua história de leitura.

## 2. A leitura: múltiplas faces

As abordagens atuais sobre a leitura têm revelado a grande relevância de seu domínio para o ajustamento do indivíduo em suas práticas sociais, levando em conta que os suportes leitores interagem com a cultura, mantendo um vínculo espaço-temporal ilimitado e se constituindo como um bem cultural disponibilizado à fruição de todos.

A leitura literária tem gozado de um *status* prestigiado no espaço escolar, na contemporaneidade, considerando o entendimento de seus efeitos no imaginário e no psiquismo humanos, bem como no exercício das emoções pessoais e coletivas. Eagleton (1997, p. 22) postula que "... a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais". Assim, fica perceptível que o ser humano está inserido num mundo objetivo de vivências compartilhadas e que há um vínculo significativo entre a literatura e a sua condição existencial. Sob essa ótica, a pessoa

---

<sup>1165</sup> É importante salientar que essa foi a primeira oportunidade dos estudantes vivenciarem a realização de um Grupo Focal, por isso optamos em esclarecer o procedimento de execução.

em sua individualidade/subjetividade experiencia variados sentimentos, os quais são compartilhados na coletividade/objetividade do mundo real. Tais vivências, detentoras de marcas políticas e sociais, afloram tanto no processo de produção de textos literários (visão de mundo do escritor), quanto no processo de recepção (construção de sentidos do leitor).

Considerando o aspecto polissêmico da produção literária, entende-se que as vozes plurais que emanam do texto e que interagem com o imaginário do leitor vão tecendo o sentido global do texto. Então, a construção de sentidos é para o leitor a consequência do encontro que se estabelece entre ele e o livro, sendo marcada sempre pelo ineditismo, visto que cada leitura é única. Para Jouve (2002, p.52): “Existe de fato um nível de leitura em que, por meio de certas “cenas”, o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas”.

Jouve ainda se refere ao “pacto de leitura”, através do qual o leitor encaminha o seu modo de ler a partir do gênero textual e do lugar que este ocupa na instituição literária. São convenções que se constroem de modo sutil e que determinam ao leitor sua maneira de ler a obra e insinuam expectativas de leitura. Assim, “Todo texto, de fato, inscreve-se numa linguagem, uma poética e um estilo, que são, para o leitor, sinais de seu trabalho de deciframento” (JOUVE, 2002, p.69).

Nesse sentido, é na sintonia entre escritor e leitor que a dinâmica da leitura se consolida, posto que “a leitura é sempre a apropriação, invenção, produção de significado” (CHARTIER, 1988, p. 77). O autor chama a atenção para a figura do leitor quando aborda sobre o caráter especialmente singular da experiência leitora, sem desvincular esse sujeito de seu cenário sociocultural. Ele sublinha sua liberdade, embora não absoluta, mas capaz de mergulhar no que lê de modo peculiar, ou subverter o que lê de acordo com os limites interpretativos de sua experiência nos âmbitos temporal e local. Dessa forma:

[...] as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios (CHARTIER, 1988, p. 91-92).

Nessa perspectiva, na compreensão de que há uma interação texto-leitor, concordamos com Jouve (2002) quando destaca que, no ato de leitura, a recepção não ocorre de modo passivo, visto que a obra carece da participação do leitor como destinatário ativo.

Dessa forma, os modos de ler são socialmente referenciados, entretanto, são normalmente motivados pelas conquistas individuais dinamizadas no interior dos grupos sociais, em cujos espaços os sujeitos compartilham vivências da cultura escrita e elaboram visões de mundo aproximadas, sem apagar as peculiaridades leitoras de cada partícipe no ato de ler.

Lajolo, abordando sobre leitura de romances, põe em tela a importância do leitor ao declarar que “sem leitor não há romance nem literatura”. A pesquisadora afirma: “Mas que ninguém se iluda: no mundo da leitura e dos livros nada é possível sem que os leitores – no avesso do trabalho dos escritores – desempenhem seu papel e cumpram sua função” (LAJOLO, 2004, p. 139-140). Depreende-se assim que, explícita ou implicitamente, o leitor marca seu pertencimento na obra literária a partir do esboço inicial da produção e que não importa se autores não admitam essa presença imanente e alguns afirmem não pensar no leitor em seus momentos de criação, visto que a presença do sujeito-leitor é algo marcante como o interlocutor potencial da obra literária.

Cosson, ao propor o “letramento literário”, ressalta a possibilidade de uso social e domínio da escrita literária além dos limites comuns de utilização das práticas escolares. Ele discorre que:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p. 17).

Nesse processo de letramento literário, há que se atentar para a importância do leitor, o qual exerce o papel de consolidar, no ato de leitura, o processo de produção do escritor. A experiência da leitura denota a ação do texto sobre o leitor. A diversidade textual disponível na sociedade letrada permite leituras que emocionam, divertem, informam, convencem, desafiando sempre o leitor a conquistar além de prazeres da fruição, a consolidação de prazeres de saber e conhecer. O entendimento do poder influenciador da leitura é indiscutível, visto que a leitura não é uma experiência neutra. Nas histórias de leituras dos indivíduos, há sempre subjacente ao texto um teor interpretativo-ideológico que contamina o pensar e o sentir desses leitores.

Nessa perspectiva, o impacto da leitura ocorre notadamente num espaço simbólico em que prevalece uma relação entre o mundo real e/ou idealizado do sujeito leitor e o mundo esboçado pelo texto. Diante do exposto, urge criar no espaço escolar oportunidades de experiências leitoras que propiciem aos alunos a (re)descoberta de si mesmos e do mundo, num processo contínuo de ressignificação da vida em todas as suas nuances.

### 3. A leitura: percepções discentes

Quem são esses leitores reais? O que pensam sobre a sua formação como leitores? Qual tem sido o papel da escola na formação de um leitor crítico? Essas são algumas questões que, de certa forma, nortearam as nossas conversas e discussões no Grupo Focal.

Iniciamos provocando uma reflexão sobre as características de um sujeito leitor e se eles se consideravam leitores. As falas selecionadas<sup>1166</sup> revelam uma imagem de leitor centrado no texto escrito, que busca a informação como fonte de conhecimento, um leitor atento aos acontecimentos:

“Acho que ter conhecimento leva a pessoa se tornar um bom leitor, porque se ele quer, por exemplo, ele ouve falar no tema, ele quer descobrir, quer aprofundar nesse tema, nesse assunto. Então ele busca vários tipos de informações e muitas vezes o livro e a leitura são formas de conhecimento que eles vão em busca. Então é conhecimento” (Aluno 01).

“Pra mim o leitor não é só aquele que lê um livro, um jornal. É aquele que lê tudo que está na frente, até um *outdoor*, uma placa, sempre está observando tudo, lendo, sempre informado” (Aluno 02).

“Informação, no caso uma pessoa que lê, ela sempre está bem informada, tem uma opinião, senso crítico. Então você consegue distinguir uma pessoa

<sup>1166</sup> Os sujeitos colaboradores da pesquisa são identificados por números.

que gosta de ler, que tem esse hábito por essa característica, porque quando a gente não lê só fica tendo a mídia, no caso, a televisão e rádio, sempre só essas duas, você acaba ficando limitado, você não tem uma opinião vasta, e quando você lê não, você tem um senso crítico maior [...]” (Aluno 03).

A leitura é apresentada por estes jovens como a possibilidade de compreender melhor os acontecimentos e, a partir daí, formular opiniões, argumentar, demonstrar pontos de vista. Na continuidade da conversa, poucos conseguem se enquadrar nessas características de leitor delineadas por eles, sendo que a maioria não se sente tão leitor. Nas falas já revelam as influências recebidas no seu processo de formação e o tipo de leitura que mais agrada, demonstrando suas preferências, sendo a ficção um tipo de leitura bastante citada, conforme os depoimentos dos alunos 01 e 04:

“Assim, eu me enquadro, eu sou uma pessoa que gosto muito de ler; leio vários tipos de livros, entendeu? Eu não escolho assim não. Pra mim qualquer tipo de livro gosto de ler, gosto de conhecimento, interpretar [...]. Leio todos os tipos de livros. Atualmente mesmo estou lendo *A menina que roubava livros*, estou gostando da história, interessante e tudo. E eu sempre gostei de ler livro, termino de ler um livro e já estou buscando outro com outros tipos de assunto, cada livro de tipos diferentes”.

“Assim, eu tenho um gosto particular por livro que tenha ficção, gosto de ler livros de ficção e gosto de ler esses livros assim que cada capítulo puxa outro capítulo, que tem aquele gancho, que eu quero ler logo que acabei de ler. Aí eu tenho esse gosto, interesse por esse tipo de livro”.

Buscando entender os percursos leitores dos estudantes, provocamos o grupo a rememorar as influências recebidas em seus espaços familiares e nas práticas socioculturais. Os resultados revelaram que, em geral, tais influências se encontram no seio familiar, a exemplo de alguém muito próximo que gosta de ler.

“Tenho uma tia minha, tia de consideração, que ela tem muitos livros e gosta bastante de ler mesmo. Ela tem ficção também, tem um monte de livro assim, interessante, geralmente esses títulos mais conhecidos, e aí 50% das revistas que já li eram dela, que ela me emprestou pra eu ler. Ela sempre me emprestava coisas pra ler, quando eu gosto dele é difícil eu parar de ler” (Aluno 04).

“Eu gosto bastante de livro, eu não sei, o que é... qualquer livro que me indica eu leio. Por causa do meu cunhado, antes eu gostava de romance e agora o que ele me dá e diz “você vai gostar” eu leio, independente que seja suspense, a leitura ou romance” (Aluno 03).

“[...] eu aprendi a ler mesmo foi com meu pai, ele sempre incentivou a gente a leitura e tal. Aí quando minha irmã mais velha se casou com meu cunhado e saiu de casa, ele fez uma biblioteca dentro de casa, ele adora leitura. Aí então ele incentivou bastante mesmo: “Você vai fazer um vestibular e não tem conhecimento de leitura e tal”. Ele começou a me incentivar, emprestar livros e tal, aí a gente compra livro, ele compra, eu compro, a gente troca, foram esses dois, meu pai e meu cunhado” (Aluno 03).

Embora a escola não tenha se revelado, neste Grupo Focal, como o espaço de maior referência na formação leitora dos alunos, alguns demonstraram ser a figura do professor também motivadora.

“Eu tenho vontade de conhecer vários tipos de livros, de autor, no caso o professor de Português incentiva a gente ler. Então isso me trouxe conhecimento. Eu conheci várias histórias, vários romances, então eu leio por conhecimento, por ter vontade de conhecer mesmo” (Aluno 05).

Constatamos também que estamos diante de um leitor que é bastante influenciado pelas novas tecnologias e, principalmente, pela mídia. Este leitor escolhe as suas leituras tomando como referência o sucesso que o livro faz a partir da opinião construída pelos jornais e revistas. Observamos, nesse caso, que não é a escola que direciona as escolhas de alguns leitores.

“Eu acho que me deixo influenciar um pouco pela mídia que lança aquele livro. Aí começa a sair nos jornais, por exemplo, *A cabana*, ... é o livro que a revista Veja indica (Risos). Pela influência da mídia eu li *A cabana* e gostei. Aí eu fico influenciado, assim busco o que gosto e o que fez sucesso. Se tanta gente gostou eu também posso gostar. É difícil eu pegar um livro de cantinho de prateleira pra ler, às vezes é até bom, eu que não presto atenção” (Aluno 04).

Outros leitores recebem influência do cinema. O filme tem uma linguagem diferente da literatura mas, pelos depoimentos dos jovens, esta linguagem tem contribuído na sua formação leitora. O jovem assiste ao filme e quer conhecer o livro que originou o filme.

“O que me motiva também é que eu assisto um filme e fico sabendo que daquele filme tem um livro. Aí falam que o livro é melhor que o filme, aí eu fico na curiosidade por ler o livro logo pra comparar com o filme. O filme mesmo que assisti, *O código da Vinci*, foi um livro que eu fiquei logo louca pra ler, todo mundo fala que é ótimo. Uma coisa que me motiva muito é assistir o filme. Eu acho muito interessante assistir o filme e ler o livro para ter essa comparação, é até bom pra desenvolver argumento, ideias” (Aluno 01).

Hoje, quando buscamos traçar o perfil do leitor contemporâneo, não podemos esquecer de que estamos diante de outra revolução na leitura, como bem lembra Chartier. Na era das novas tecnologias são outros suportes e outras formas e modos de ler e de se debruçar sobre o texto escrito. O acesso à internet é uma realidade vivenciada por praticamente todos os estudantes. Entretanto, é possível afirmar que a procura pela internet tem variado muito a intenção desta busca. Há estudantes que acessam as redes sociais, outros que acessam em busca de textos de opinião, como também há aqueles que veem na internet a possibilidade de ampliação de conhecimentos por meio de pesquisa em *sites* variados.

No Grupo Focal, a opinião de um dos membros sobre o vestibular revelou que este processo seletivo vem estimulando a construção de um leitor mais pragmático, que lê em função de algumas necessidades, a exemplo do texto informativo que é procurado para dar conta de uma exigência da redação.

“Agora que tá chegando perto do vestibular, estou lendo muitos textos na internet, artigo de jornalistas e tudo, por causa da redação. Eu estou no cursinho, aí o professor lá do Acesso falou que a gente que gosta de ler, não

tem que estar preso sempre a livro, que é bom ter a opinião de críticos, jornalistas e tal, por causa da redação, né. Por causa do tema do aborto, aí eu comecei mais a procurar esse tipo de texto informativo. Mas agora, mais por causa do vestibular, porque antes eu não tinha essa procura não” (Aluno 03).

#### 4. Considerações Finais

O que podemos afirmar é que estamos diante de sujeitos que, estimulados a falar sobre as suas leituras, nos apresentam um leque de experiências leitoras, contradizendo a ideia corrente de que o jovem não lê e que não gosta de ler. Deparamo-nos com jovens atentos, preocupados com a sua formação leitora, que reconhecem a importância da leitura e que denunciam que a escola infelizmente não vem cumprindo o seu papel na construção dessa formação. Alegam que as práticas de leitura e as referências indicadas pela escola não atendem às demandas atuais, nem estimulam a busca de novas leituras.

Um dado relevante que merece destaque nesta coleta de dados foi perceber que a influência da família e da mídia foi mais marcante nos percursos formativos dos jovens leitores do que a própria instituição escolar. Diante desse quadro, vale ressaltar que a escola precisa urgentemente repensar suas práticas e concepções de leitura, com vistas a contribuir para a formação efetiva de leitores críticos, exigência de uma sociedade cada vez mais complexa e plural.

Os dados apresentados neste texto, oriundos de uma pesquisa caracterizada como estudo de caso, revelam apenas as percepções dos estudantes acerca da sua formação leitora. Certamente, existem outros olhares e outras percepções sobre o mesmo objeto que, sem dúvida, contribuem para a construção de um perfil mais próximo do que poderíamos chamar de um leitor real. Portanto, neste texto, não temos a pretensão de estabelecer um ponto final, mas apenas de lançar possíveis debates a partir do que foi apresentado.

#### Referências Bibliográficas

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*; tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad.: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOUVE, Vincent. *A Leitura*. Trad.: Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

## A PRESENÇA DO CORPO EM EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA

Eliana Kefalás OLIVEIRA(UFAL)<sup>1167</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem o propósito de refletir sobre a formação do leitor literário a partir de experiências de leitura em movimento e em voz alta desenvolvidas juntamente com um grupo de professores de escolas públicas, docentes e de discentes de universidades do estado de Alagoas. Procura-se tecer reflexões a partir de experimentações de leitura em performance (ZUMTHOR, 2000), levando-se em conta a escuta do corpo (VIANNA, 2005; MILLER, 2007) no ato da leitura, priorizando o contato com o texto literário (FREDERICO, OSAKABE, 2004; BRASIL, 2006), em contraste com uma concepção informativa do ensino de literatura (RANGEL, 2005; PINHEIRO, 2006).

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Leitor. Corpo. Performance.

### 1. Introdução

Diante do desafio de não abordar somente informações *sobre* o texto literário em sala de aula, de não usar, por exemplo, um poema como exemplificação de uma escola literária (como usualmente se faz nos livros didáticos), ou ainda, de não vermos alunos, professores e trechos de obras atados a atividades prescritas pelos livros didáticos, cabe talvez abrir o corpo do leitor para o corpo do texto literário e ver o que se passa nesse (des)encontro. Uma das vias de contato com a obra literária ou de experimentação do texto, perspectiva tão defendida por estudiosos e pelos documentos oficiais que parametrizam o ensino de literatura (BRASIL, 2006), pode ser a leitura em performance, no sentido em que Zumthor (2000) utiliza esse termo, uma leitura que leva em conta o corpo de quem lê, de quem o ouve, de quem vê o texto lido, e ainda o próprio corpo da palavra.

A experimentação de poemas e narrativas na voz e em gestos tem sido o foco de pesquisa do grupo de estudos “Leitura em cena” formado por professores da rede pública de ensino, e professores e alunos de universidades públicas de Alagoas. São diversas as questões que perpassam as práticas de leituras em performance que se tem experienciado. Neste trabalho, a proposta é a de partilhar um pouco o percurso de algumas perguntas que têm emergido a partir de experiências de leitura do texto literário, em especial, a partir da vocalização e da performatização do poema “Cota zero”, de Carlos Drummond de Andrade. Para tanto, primeiramente será feita uma breve contextualização da pesquisa “Leitura em cena”, delineando a metodologia adotada; em seguida, explicitar-se-á alguns pressupostos teóricos, para, a partir da descrição de experimentações realizadas com o poema de Drummond, se discutirem questionamentos que têm atravessado os encontros do grupo de estudos no que se refere à leitura em performance na formação do leitor literário.

### 2. Leitura em cena: práticas e reflexões sobre a leitura em performance

A pesquisa “Leitura em cena: a escuta do corpo na formação do leitor literário”, financiada pelo CNPq, iniciou-se em 2012, tendo como foco inicial uma atividade prática

---

<sup>1167</sup> Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Campus A. C. Simões. Maceió (AL), Brasil. Email: llycaoliveira@yahoo.com.br

realizada através de um curso de extensão de “Leitura e expressão corporal”<sup>1168</sup> voltado para professores de língua portuguesa da rede pública de ensino de Alagoas e alunos dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Paralelamente ao curso de extensão, formou-se um grupo de estudos constituído, em um primeiro momento, por integrantes do curso de extensão e atualmente ampliado para outros pesquisadores, alunos e professores<sup>1169</sup>.

O curso de extensão “Leitura e expressão corporal” aconteceu entre maio e novembro de 2012, totalizaram-se dez encontros, além de três oficinas intensivas com professoras convidadas. As atividades desenvolvidas constituíram-se de práticas de consciência e pesquisa corporal, experimentação sonora, vocalização e performatização de poemas e narrativas, além da discussão de textos literários e de experiências partilhadas.

A proposta metodológica é a de uma pesquisa-ação qualitativa, colaborativa, que, apesar de não ter como local de atuação em um espaço escolar específico, tem como princípio a participação coletiva no direcionamento dos caminhos investigativos da pesquisa e o diálogo intensivo entre a experimentação prática e a reflexão teórica coletiva. As discussões em grupo, no grupo de estudos, a partir de textos teóricos e das experimentações de leitura com o corpo, resultam em uma metodologia participativa, ao envolver as pessoas inseridas na investigação. Além disso, o par reflexão-ação tem sido fundamental no processo de investigação do grupo de estudos, pois o retorno às ações vivenciadas nos módulos do curso de extensão têm aberto questionamentos e dúvidas que vêm ressignificando e redirecionando os caminhos investigativos da pesquisa.

Algumas questões têm sido recorrentes nos diálogos coletivos nos grupos de estudos, ao se refletir sobre o corpo na leitura literária e na formação do leitor, entre elas: o que se passa quando se escuta o corpo na leitura literária? O que faz com que um mesmo texto seja recebido e performatizado de formas distintas por diferentes leitores ou por um mesmo leitor em diferentes momentos de experimentação do texto? A leitura em voz alta e em movimento pode ser uma via para a compreensão analítica do texto? Que possíveis relações se estabelecem entre literatura e artes corporais no ato da leitura performática? Neste texto, procurar-se-á atravessar, ou ainda, tangenciar essas questões procurando não respondê-las, mas reavivar o que há nelas de pergunta, de pesquisa, de possibilidade de investigação.

### 3. Percursos teóricos: a presença do corpo na leitura literária

O contato com a obra literária, a experiência de leitura do texto literário é o eixo sobre o qual as atividades do grupo de estudos Leitura em cena tem se centrado. Trata-se de buscar aprofundar alguns aspectos do que vem sendo defendido por estudiosos do “letramento literário”, entre eles, Paiva (2005), Cosson (2006), ou ainda, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em “Conhecimentos da Literatura”: “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”. (BRASIL, 2006, p.76).

Para que haja a experiência literária, é preciso que o texto seja atravessado pelo aluno leitor na sala de aula. Resta saber como se dará essa travessia a cada vez que um poema, um conto, uma obra entra para dentro daquele espaço. A depender da perspectiva que se toma

<sup>1168</sup> O curso “Leitura e expressão corporal”, oferecido gratuitamente a professores de língua portuguesa da rede pública do ensino e a graduandos de letras e pedagogia, teve como parceiro o Sesc Alagoas, o qual ofereceu gentilmente o espaço do Teatro Jofre Soares, local onde foram realizadas as atividades do curso.

<sup>1169</sup> O projeto de pesquisa “Leitura em cena” (CNPq) é por mim coordenado e conta com a colaboração das professoras pesquisadoras Profa. Dra. Claudia Pimentel (CEDU-UFAL), Profa. Dra. Maria de Fátima Estelita Barros (ICHCA-UFAL), Profa. Ms. Eliane Bezerra da Silva (UNEAL), Profa. Ms. Ana Lúcia dos Santos Silva Batista (UNEAL).

sobre o fenômeno literário determinadas possibilidades são experimentadas ou deixadas de experimentar em sala de aula. A formação do leitor depende dos diversos prismas que se cruzam nas diferentes instâncias do espaço escolar.

Neste trabalho, o caminho que se tem percorrido é o de tentar estabelecer um corpo a corpo com o texto na sala de aula. São variadas as vias teóricas que se entrecruzam nessa experimentação; neste texto, são priorizadas e brevemente abordadas algumas delas, em especial, a noção de escritura e de prazer do texto de Barthes (1989), a de lacuna na teoria do efeito estético de Iser (1979), o conceito de vocalidade poética e de performance (ZUMTHOR, 2000; LOPES, 2004) e a ideia de presença corporal tematizada pela técnica Klauss Vianna (VIANNA, 2000; MILLER, 2007). Trata-se, pois, de discutir algumas práticas de leituras do poema “Cota zero”, de Carlos Drummond de Andrade, entrelaçando as ações com discussões teóricas para que se possam reacender questões em torno da leitura em cena.

#### **4. Cota zero: entre o olho, a voz, o texto**

Em dois encontros do curso de extensão “Leitura e expressão corporal”, tomou-se como texto central para leitura e experimentação na voz e no corpo o poema “Cota zero” de Carlos Drummond de Andrade (1999):

COTA ZERO  
 Stop.  
 A vida parou  
 Ou foi o automóvel?

Ao serem retomadas, nas discussões teóricas realizadas no grupo de estudos (um ano depois de ocorrido o curso de extensão “Leitura e expressão corporal”), as leituras, as vocalizações e as performances vivenciadas nesses dois dias do curso, algumas questões começaram a se delinear, entre elas, a seguinte inquietação: o que se passa quando se trabalha a vocalização de um texto literário? Pesquisar o texto na voz pode ser uma via de interpretação do mesmo? É necessário primeiro ler e analisar o texto para depois vocalizá-lo?

No curso de extensão, o poema “Cota zero” foi antes vocalizado e experimentado em movimento e depois discutido coletivamente. No decorrer das conversas do grupo, apareceu essa questão, interrogou-se sobre as interrelações entre os caminhos analíticos e sensoriais de contato com o poema. Mais do que solucionar a questão, interessa talvez percorrer um pouco do percurso trilhado no curso para problematizarmos esse campo que há entre o leitor e o texto no ato da leitura e na sua formação.

O poema “Cota zero” foi trabalhado nos primeiros encontros do curso de extensão, nos quais a proposta era a de sensibilizar o corpo para a escuta de si e do texto. Para o trabalho com o corpo, o tópico inicial abordado foi a presença (o apoio do olhar, o olhar percebendo o que vê, a percepção dos sentidos), com o intuito de acordar o corpo para o trabalho com a leitura. O tópico presença corporal é central na técnica Klauss Vianna (2000) e um elemento significativo na concepção de leitura explicitada por Zumthor (2000). Para Vianna (2005), o trabalho com a presença corporal permite desautomatizar o corpo do sedentarismo cotidiano, de forma a abri-lo para os caminhos imprevistos e curiosos dos sentidos. Para Zumthor (2000), a condição para que a leitura seja performance é o engajamento do corpo, a abertura da percepção: “A percepção é essencialmente presença. Perceber lendo poesia é suscitar uma presença em mim, leitor” (p.94). Nesse sentido, o ato de ler realizado por um corpo em estado de dormência ou ausência (de um corpo sedentário, anestesiado) é diferente de uma situação em que há uma presença corporal, com a sensorialidade aberta, com a musculatura viva. Não

há como escapar de uma cumplicidade com o corpo. O corpo não é passivo, não é um receptáculo, ele é reativo.

Dessa forma, no primeiro encontro do curso de extensão, o tópico presença e a vocalização do poema “Cota zero” foram o objetivo central do trabalho. Explorou-se a presença através da percepção da respiração, do contato do corpo no chão, do foco do olhar no próprio corpo, no espaço, no outro. Além disso, algumas palavras e alguns fonemas no poema foram vocalizados, a proposta foi de se pesquisar na voz diferentes possibilidades de se enunciar palavras do poema (cada integrante do curso escolhera a palavra que gostaria de explorar vocalmente). Associou-se então a vocalização do texto com o trabalho do foco do olhar. Após essas pesquisas vocais e corporais, no final do primeiro encontro, houve a análise do texto poético e discussão das atividades práticas realizadas.

Foram diversas as análises feitas sobre o texto e os comentários sobre o trabalho corporal com o poema. Sobre a análise do poema, uma professora integrante do curso apontara para a relação entre o carro, o aceleramento da vida moderna e uma interrupção: “o automóvel tem a ver com a vida atropelada, a própria vida atropelada e tal, não é? E aí houve uma parada imediata por alguma coisa” (Professora 1). Outra professora apontara para o declínio moderno da “cota” de oportunidades de nos aproximarmos do que “é mais natural”, “mais simples”:

Eu pensei na modernidade. O automóvel representando essa palavra que traz essa simbologia, essa coisa que significa o afastamento do que é mais natural, do que é mais simples, do que é mais tranquilo, né? E parece que a humanidade, ela está assim em uma espécie de encruzilhada, tem que repensar, acabou todas as oportunidades, essa cota zero eu li dessa forma, a gente precisa repensar o que é que nós desejamos para as gerações futuras. (Professora 3)

Ao apontar para a encruzilhada, para o xeque mate com os quais o poema “Cota zero” parece nos deparar, a professora parece evidenciar que o poema nos provoca a ver a falta que pode nos fazer “o mais simples”, o “mais tranquilo”, como se nos incitasse à própria parada, a abertura para o lapso, para o *intermezzo*, para o espaço vazio, para aquele lugar descoberto entre o segundo e o terceiro verso poema: “A vida parou/ ou foi o automóvel?” Arrigucci Jr. (2010), ao comentar o jogo, o chiste que há em “Cota zero”, chama a atenção exatamente para o aspecto avaliativo, interrogativo e contrastante presente no poema:

a atitude de avaliação implicada no título e o tom interrogativo com que ela se desenvolve, no qual contrastam perspectivas diversas sobre coisas muito diferentes, põem em movimento reflexivo os ritmos opostos da província e da cidade grande, da existência arrastada e da máquina, do atraso e do moderno, mas também da cota de vida e de morte que um ícone da vida moderna como o automóvel introduz na avaliação da própria existência. (ARRIGUCCI JR., 2010, p.20)

É como se o poema nos colocasse à beira de, entre algo dizível, explicável e o inexplicável; entre o compreensível e o não compreensível. Como então pensar se o poema deve ser analisado antes de performatizado ou performatizado antes de analisado, se nele estamos exatamente enfrentando a fronteira, o limite, a tensão entre o que o poema mostra e o que ele cala? Interessa talvez passear pelo poema, atravessá-lo, dialogar com ele, mas sem deixar que a fixidez do mundo paralise o próprio movimento do poema, um movimento que comporta em si a parada, o espaço vazio, a ausência de sentidos: o que há entre “a vida parou” e “ou o automóvel?”. O poema parece burlar o leitor, trapacear o leitor quando o faz parar

diante dessa pergunta sem resposta, portanto, o que interessa é justamente essa sua via de desvio, esse seu jogo de palavras, entrar no teatro encenado da rede de sentidos do poema: “é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro” (BARTHES, 1989, p.17-18). O que se busca na presente pesquisa é entrever o que se passa quando se procurar encarnar esse jogo do qual a palavra literária parece ser o teatro.

Em uma das observações de uma professora, ela cruzou a sua reflexão sobre a experiência de vocalização e performatização com a sua análise do poema:

Eu vi assim, é, as diversas conotações que nós pudemos dar, não é isso? Assim: o tempo, essa parte (?) de você se ver fazendo, de você repensar no que você falou (...). Quando você pede para parar e você faz essa varredura, está relacionado ao seu olhar. E também será que foi mesmo? Você parou? A vida parou? Ou o carro? Ou automóvel, né? Como é esse tempo para você? E o outro, como é que tá vendo esse tempo? Tem n leituras, tem n maneiras de você trabalhar isso aí, de você pensar sobre e fazer diferente, de você sentir, de você dar vida (Professora 2)

O trabalho com o olhar na escuta do corpo, mais especificamente, com a varredura do olhar (focar em um ponto do espaço e varrer o espaço até um outro ponto) interrompida pela pausa é cruzado com a análise do poema na fala da professora. A pausa do olhar é interrelacionada com a interrupção do poema, pergunta-se então: “Você parou?”. Esse lapso de tempo, essa fissura do tempo em relação ao espaço no jogo entre o olhar e os versos do poema na leitura encarnada talvez permita reverberar e dar espaço para o “movimento reflexivo” anunciado anteriormente na fala de Arrigucci Jr. (2010).

## 5. Algumas perguntas para não concluir

Na escuta do corpo, o lusco-fusco do poema se insinua para o leitor? Se sim, então o que restaria ao leitor senão também insinuar-se ao poema, jogar com ele, levá-lo a lugares inusitados? Esse jogo de ida e vinda entre a pesquisa do movimento da voz/corpo e do texto em relação ao corpo permitiria travessias, descobertas, investigações?

O que se pode fazer quando se abre um livro diante de um grupo de alunos na sala de aula? O que acontece com um olho que passeia pelas linhas de um texto e uma leitura que se abre diante dos alunos? Como cada um escuta (ou deixa de escutar) seu corpo no ato da leitura? Como cada um escuta o texto? O que se passa quando um texto é vocalizado? Quando um texto encontra um corpo que provoca o texto em sua voz e seu corpo e remete-o a um outro ou a um grupo? Como se dá o encontro dos corpos no corpo do texto quando se joga com a palavra no que há nela de teatralização? Posso escutar o outro quando lanço a ele meu olhar e minha voz carregada da matéria do texto? A leitura em voz alta e em movimento pode ser um território de investigação e análise do texto? Quando o corpo experimenta o texto faz dele lugar de presentificação dos sentidos? Qual é a cota de tempo que se reserva à escuta do texto, do corpo e de um em relação ao outro no ato da leitura? Cota – quase – zero?

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond. *Sentimento do Mundo*. RJ: Record, 1999

ARRIGUCCI Jr., Davi. *O guardador de segredos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. MEC. Semtec. *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. SP: Cultrix, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Prazer do Texto*. Trad. J. Guinsbug. SP: Perspectiva, 1993.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREDERICO, Enid Yatsuda & OSAKABE, Haquira. “Literatura”. In *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

ISER, Wolfgang. “A interação do texto com o leitor.” In: LIMA, Luis (Org.). *A literatura e o leitor – textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES, Sara. *Anotações sobre a voz e a palavra em sua função*. Tese (Livre docência em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MILLER, Jussara. *A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klaus Vianna*. SP: Summus, 2007.

PAIVA, Aparecida et al (orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: \_\_\_\_\_ & NÓBREGA, Marta (Orgs.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006. p.111-126.

RANGEL, Egon de Oliveira. “Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor”. In: *Leituras literárias: discursos transitivos / Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs.)* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14ª. edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIANNA, Klaus. *A Dança*. (em colaboração com Marco Antonio de Carvalho). SP: Summus, 2005.

WALTY, Ivete Lara Camargos. “Literatura e escola: anti-lições” In: *Escolarização da leitura literária*. EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) BH: Autêntica, 2006.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. SP: EDUC, 2000.

## ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL (ALB): MEMÓRIAS

Lilian Lopes Martin da SILVA (FE/UNICAMP)<sup>1170</sup>  
Luciane Moreira de OLIVEIRA (FE/PUC-Campinas)<sup>1171</sup>

**Resumo:** Relato dos primeiros percursos de trabalho realizados na pesquisa “Associação de Leitura do Brasil (ALB): memórias”, cujo propósito maior é a produção de um arquivo relativo à documentação da entidade. Nesse momento, nos dedicamos aos materiais produzidos no âmbito dos Congressos de Leitura do Brasil, desde a sua origem em 1978 e até sua 18ª edição, em 2012. Trata-se de um vigoroso campo de experiências práticas, em que se articulam ações concretas de construção do acervo documental e a reflexão sobre essas operações. Da mesma forma, vem permitindo a discussão da importância, significado e alcance dessa ação para uma história da leitura em nosso país.

**Palavras-chave:** Associação de Leitura do Brasil. Congresso de Leitura do Brasil. Memória. História da Leitura no Brasil. Leitura.

### 1. A Associação de Leitura no Brasil

A ALB (Associação de Leitura do Brasil) nasceu no início dos anos 80, mais especificamente em novembro de 1981, por decisão de assembléia, durante o 3.º Congresso de Leitura do Brasil, que ocorria em Campinas, São Paulo, numa realização que, nessa ocasião, era do (atualmente extinto) Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

A criação da entidade nesse momento não pode ser desligada dos movimentos pela redemocratização do país que se iniciaram após a ditadura militar, vivida entre os anos de 1964 a 1985, como também da ação de inúmeras outras entidades similares, como o Centro de Estudos “Educação e Sociedade” – CEDES (1979); Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ (1968); Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES (1981); Associação dos Professores de Língua e Literatura – APLL (1978) entre outras, que em conjunto vão constituir importante rede de conquista de país, de instituições cada vez mais democráticas.

Desde então, a ALB vem significando no cenário nacional um lugar de destaque pelo seu empenho na luta em favor do direito à palavra por parte de segmentos sociais e civis, especialmente no que diz respeito aos esforços do país na conquista da educação, leitura e escrita para toda a população. Movimenta, desde sua fundação e através de suas realizações e ações, a reflexão e a discussão sobre a leitura, e, assim, não pode ser desligada de uma história dessa prática em nosso país.

É uma associação que congrega todas as pessoas que estão interessadas no estudo e discussão de questões relativas à leitura - pesquisadores, professores de todos os níveis, estudantes universitários, bibliotecários, jornalistas, editores, livreiros, historiadores, escritores etc. É uma sociedade científica sem fins lucrativos, legalmente instituída em

---

<sup>1170</sup> Professora da Faculdade de Educação – Unicamp – Coordenadora do Grupo de Pesquisas ‘Alfabetização, Leitura e Escrita’ (ALLE). Campinas (SP), Brasil. E-mail: lilian\_lms@terra.com.br.

<sup>1171</sup> Professora da Faculdade de Educação – PUC-Campinas – Pesquisadora do Grupo de Pesquisas ‘Alfabetização, Leitura e Escrita’ (ALLE). Campinas (SP), Brasil. E-mail: luciane.oliveira.br@gmail.com.

novembro de 1981, cuja sede fica na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp em Campinas, e que em 2011 completou 30 anos.

Nesse tempo, a entidade guardou e buscou conservar inúmeros documentos que foram gerados em todas as suas atividades. Documentos escritos, iconográficos, sonoros, que registram sua comunicação com diferentes interlocutores, suas realizações, publicações, etc. Expressam, assim, pensamentos, visões, concepções teóricas, propostas e políticas relacionadas ao campo da educação e leitura.

Neste tempo também, diferentes iniciativas buscaram registrar e historiar o itinerário da entidade na ótica de seus autores e diretores. Esses registros foram produzidos na forma de relatórios anuais ou relatórios de gestão, boletins para associados, trabalhos acadêmicos, entrevistas, etc., e fazem referência à vida da entidade em muitos de seus aspectos.

Lembramos que Le Goff (1992) afirma que o documento é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido ou manipulado, ainda que pelo silêncio.

“O documento é uma coisa que fica, que dura, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntário ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade.” (LE GOFF, 1992, p. 548)

Nosso esforço, com o projeto de pesquisa, ao qual se vincula este trabalho, tem sua justificativa no interior das discussões em torno dos desafios e da importância da constituição de arquivos e acervos de memória em instituições culturais e de educação, bem como de sua preservação, organização e disponibilização para a pesquisa e para a compreensão de objetos de conhecimento na história. Isso num cotidiano fortemente marcado e submetido ao descarte de objetos e documentos.

Seu intuito é compartilhar modos de fazer e de pensar a pesquisa de caráter histórico, sem que sejam observadas todas as exigências imperativas de um procedimento meticuloso e especializado para um inventário histórico, conforme orientações técnicas da pesquisa arquivística ou histórica.

Essa perspectiva foi significativamente alavancada entre nós, com o aumento das apropriações das contribuições da História Cultural, a partir dos anos 90, tanto por campos de conhecimento como a História, a Crítica Literária, como Educação, sobretudo no que diz respeito à História da Educação. Nesse esteio surgiram muitas iniciativas, publicações e investigações, voltadas aos aspectos historiográficos de práticas como a leitura em vários de seus aspectos (gêneros de textos, de impressos, editoração, circulação, etc.). Trabalhos como os de Abreu (1999, 2003) Abreu e Bragança (2010), Lajolo & Zilbermam (1996), Frade e Maciel (2006) inspirado em obras de autores como Chartier, Hebrard, Darton e Burk entre outros convergem para essa perspectiva e lhe conferem orientação teórica e metodológica.

Imagina-se, assim, que com esse projeto, podemos também estar contribuindo para que a Associação de Leitura do Brasil (ALB) possa desempenhar uma de suas funções regimentais, que é constituir-se num lugar de pesquisas sobre a leitura. Ao produzirmos seu arquivo histórico ofereceremos as fontes necessárias à produção não só de memórias da própria entidade e suas realizações cujo impacto na história recente no país em relação à leitura nos parece inegável, como também os documentos de todo tipo que registram as discussões sobre essa prática em muitos de seus aspectos.

## 2. Levantamento e organização de fontes para a construção de memórias da ALB

Ao ser lançado no Brasil, *Práticas de Leitura*, obra organizada por Chartier (1996), traz em no prefácio de Pécora (1996) suas preocupações quanto à apropriação de sua perspectiva no Brasil. Após alertar para os riscos existentes, apresenta o que considera uma vantagem para o campo da leitura, tomado nessa abordagem a realização de trabalhos que examinam materiais primários disponíveis em arquivos, o que viria a exigir um esforço de constituição de *corpus complexos*.

Acreditamos que, transcorridos todos esses anos, e diante de inúmeras obras então surgidas, movimentos nessa direção foram amplamente realizados e podemos contar com trabalhos que, priorizando a perspectiva trazida por Chartier, constituem e exploram arquivos.

Em nosso entendimento, a ALB constitui um desses denominados *corpus complexos*. Forma um fundo documental formado por muitos conjuntos (ou grupos) distintos de documentos. Cada conjunto ou grupo se desdobra em vários componentes ou sub-grupos, que se constituem de diferentes e múltiplas fontes para a composição das memórias da entidade. Numa descrição bastante inicial, podemos dizer que temos cinco grupos de documentos:

1. Um grupo de documentos registra o cotidiano da própria entidade: sua comunicação com os associados, seja através de informativos, boletins, cartas, etc.; sua administração, como os livros de atas referentes as reuniões; seu regimento interno como pessoa jurídica, como seus vários estatutos; relatórios de gestão, todo o material gerado pela atividade de secretaria e contabilidade; material remanescente de sua participação em trabalhos de assessoria e consultoria, entrevistas; sua comunicação com outras entidades e órgãos relacionados ao tema da leitura, etc.;
2. Um segundo conjunto é formado por materiais diversificados pertencentes aos 18 Congressos de Leitura do Brasil de 1978 a 2012;
3. Um outro, pelos materiais do Seminário Nacional ‘ O Professor e a Leitura do Jornal, de 2002 a 2012;
4. Há, ainda, um conjunto referente às publicações da entidade: Revistas - Leitura: Teoria e Prática e Revista Digital Linha Mestra; Publicações em CD’s, como os Anais dos eventos e publicações especialmente desenvolvidas; Coleções de Livros, etc.;
5. Um último conjunto diz respeito aos textos relativos à Entidade (estudos feitos em torno da ALB e seus eventos).

E outros documentos compõe um conjunto com ampla variedade cujos significados serão dados no decorrer da pesquisa, por exemplo a participação da entidade em trabalhos de consultoria.

## 3. Pesquisando os Congressos de Leitura

Uma das primeiras atribuições da Associação diz respeito à efetivação do *Congresso de Leitura do Brasil – COLE*. Conforme o estatuto em vigor, em seu artigo 3º, a ALB efetivará “Um Congresso Bianual de Leitura, intitulado COLE – Congresso de Leitura do Brasil, com local, temário e forma de organização definida pela Diretoria, levando em consideração as sugestões do Conselho Consultivo, do Colegiado de Representantes e/ou de Associados em particular”.

Essa pesquisa se iniciou, portanto, pelo grupo relativo aos congressos de leitura que ao longo de sua existência geraram uma miríade de materiais, que foram se acumulando de forma dispersa na sede da ALB e, muitas vezes, se misturando aos demais materiais gerados pela entidade.

Esse conjunto contém: projetos de evento; solicitações para financiamento; orçamentos; correspondência; relatórios técnicos; fotografias, fitas em áudio, fitas em VHS, DVD's folhetos de divulgação, programas acadêmicos, programações culturais, cartazes, materiais de identificação dos congressistas e dos organizadores, camisetas, etc. São documentos marcados por condições de produção diversas, pois ao longo dos anos de realização do Coles ocorreram mudanças tecnológicas significativas como por exemplo, a fotografia analógica e a digital, a gravação de imagens em VHS e digital e o uso da web para a divulgação, inscrição e registro das atividades...

O processo de aproximação e organização desses materiais ocorreu através das operações relatadas a seguir.

### 3.1 A operação de localizar, reunir, separar e identificar materiais de cada COLE

Iniciadas em 2009 o nosso primeiro esforço foi localizá-los, reuni-los, separá-los do restante do material da ALB. Também se procedeu à busca, junto a antigos associados, de materiais que faltavam na sede da entidade, de modo a completar a documentação referente aos congressos. Igualmente se deu início à digitalização dos anais e programas acadêmicos e culturais dos congressos anteriores ao 12.º COLE ocorrido em 1999, cujos anais já estavam na forma digital, disponível para todos na página da entidade. Esse processo envolveu as ações de refilamento, digitalização e edição dos documentos impressos correspondentes aos 11 primeiros COLE'S, com o auxílio e orientação da Biblioteca Central da Unicamp.<sup>1172</sup>

Com essa etapa inicial, se gerou um primeiro conjunto de pastas que separam e acomodam o material localizado, cole-a-cole. Gerou-se também um conjunto de arquivos digitais. De modo que na sede da entidade, tem-se, atualmente, para consulta e trabalho, um conjunto físico de pastas-arquivo, contendo documentos referentes a cada congresso ou conjunto de congressos. Da mesma forma, se produziu uma primeira versão de documentos digitalizados em formato PDF.

### 3.2 A operação de converter documentos sonoros

No ano de 2010, e com o auxílio de uma Bolsa- Trabalho do SAE<sup>1173</sup> realizamos a segunda etapa do trabalho, que constou de levantamento e tratamento dos arquivos sonoros existentes, produzidos em fitas de rolo e fitas K7. Esses materiais registram em áudio os primeiros congressos, que não eram filmados. Eles estavam guardados sem identificação, exigindo bastante esforço para isso. As fitas de rolo foram enviadas a uma empresa especializada e seus conteúdos convertidos em arquivos digitais gravados em DVD's. As fitas K7 foram reunidas, identificadas, catalogadas e seus conteúdos também foram convertidos para arquivos digitais em formato MP3.

Nesta etapa procedeu-se, ainda, à organização, cole a cole, do material existente em áudio e em PDF, referente aos 11 congressos iniciais. Todas as informações de documentos impressos e em áudio estão num conjunto de DVD's.

### 3.3 A operação de “decupar” os arquivos de áudio

<sup>1172</sup> O TCC faz parte do curso de graduação sob a responsabilidade da Faculdade de Educação. É um conteúdo curricular obrigatório. O TCC em questão é o de Ana Cláudia Ritto, intitulado “Relação Literatura para Crianças e Escola nos Trinta Anos de Congresso de Leitura do Brasil” e defendido em 2009.

<sup>1173</sup> Paulo Azevedo de Melo Junior, aluno de graduação da engenharia elétrica, que durante um ano dedicou-se à identificação e conversão de fitas K7 em arquivos de áudio em MP03.

O trabalho de decupagem tem como objetivo servir de referência ao trabalho de edição. Trata-se do registro, de forma detalhada e em ficha própria, do conteúdo dos arquivos sonoros, indicando a posição e o tempo de duração de cada trecho. Nesse processo identificam-se e indicam-se também os problemas técnicos presentes nos arquivos.

Para esse trabalho construímos a ficha abaixo e as orientações para o seu preenchimento pela equipe de trabalho.<sup>1174</sup>

FICHA DE DECU PAGEM DE ARQUIVO DE ÁUDIO			
Pasta	Arquivo	Evento – Local – Data	Tempo inicial e final – Conteúdo – Observação
Rolo 01	05 – Faixa 5	1º COLE – Campinas/SP – 23 de Setembro de 1978	<p>00:00:00 – 00:17:24 – Debate com o público.</p> <p>00:17:25 – 00:17:50 – Samir Meserani Curi encerra a mesa.</p> <p>00:18:03 – 00:19:35 – Ezequiel Theodoro da Silva – Informações gerais sobre o Congresso; Convite ao coordenador da próxima Mesa – Demerval Saviani: “Divulgação da Cultura”.</p> <p>00:19:43 – 00:25:18 – Demerval Saviani – apresenta os componentes da mesa e lança três perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sociedade brasileira, admitida sua estruturação em classes antagônicas, como se coloca o problema na divulgação da cultura?</li> <li>• Quais seriam os veículos mais eficazes para a divulgação da cultura?</li> <li>• Qual o lugar e importância do livro enquanto veículo de divulgação da cultura?</li> </ul> <p>[Em 00:25:19 – 00:37:45 – gravação com problema técnico: repetição da fala de Demerval Saviani].</p> <p>00:37:47 – 02:04:13 – Debate dos convidados (Milton José de Almeida, Moacir Gadotti, Walter Steves Garcia, Carlos Braggio e Demerval Saviani) sobre as questões colocadas.</p> <p>Gravação interrompida, continua na faixa 6 do rolo 1.</p>

Imagem 1 – Ficha de Decupagem de Arquivo de Áudio

Simultaneamente, à escuta dos arquivos, consultamos os materiais impressos dos respectivos COLE’s (programas, relatórios e anais), que nos serviram de guia no processo. Nos situamos, nesse processo, entre registros escritos e sonoros e todas as diferenças existentes entre eles, originadas por ser um mesmo congresso em momentos distintos: seu planejamento, sua programação, sua execução e seus anais.

Em uma ficha de cada congresso recuperamos e registramos, numa primeira coluna, as informações escritas presentes nos impressos de divulgação; na coluna seguinte, as informações obtidas dos arquivos de áudio; e numa terceira coluna, aquelas presentes nos anais ou caderno de resumos do evento. Deixamos um campo final para registro de observações acerca das diferenças de informações entre os documentos.

A imagem 2 ilustra a ficha construída por nós para registrar as informações dos três diferentes tempos do evento:

<sup>1174</sup> A equipe dessa etapa foi:

- 2012 – A estudante Larissa de Souza Oliveira, matriculada em EP 201 A – Iniciação Científica em Educação, disciplina eletiva dos cursos de licenciatura da Unicamp, que iniciou o trabalho de decupagem de arquivos;

- 2013 – O Bolsista Trabalho – SAE, Marcel Bento de Oliveira, que vem escutando os arquivos gerados para os COLE’s e se ocupa da decupagem do material, a estudante Mariana Aparecida de Jesus Pereira, matriculada em EP 201 A - Pesquisa Científica em Educação, disciplina eletiva dos cursos de formação de professores da Unicamp, que também se ocupa da decupagem de arquivos; a estudante Larissa de Souza Oliveira, matriculada na disciplina EP 807 - Atividades Livres, disciplina eletiva do currículo de Pedagogia/Unicamp, que também se ocupa da decupagem de arquivos; a estudante Louise Peçanha Santana, que desenvolve seu Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia, levantando dados referentes ao 1.º Congresso de Leitura do Brasil, ocorrido em 1978; e a doutoranda Sonia Midori Takamatso, estudante de Pós- Graduação em Educação da Unicamp, que realiza seu trabalho de pesquisa junto desse projeto.

7º Cole - Dias 23, 24, 25 e 26 de Julho de 1991				
Programação Geral Impressa do 8º Cole – 23 de Julho (Terça-feira)	Horários	Arquivos de Áudio do 8º Cole	Caderno de Resumos/Anais do 8º Cole	Observações
<p><b>Abertura Oficial do 8º Cole:</b></p> <p>Autoridades representantes das entidades promotoras</p>	08:30-09:00	Fita k7 #001A.	<p><b>8º Cole - Discurso de Abertura</b></p> <p>•Ezequiel Theodoro da Silva - Coordenador Geral do 8º Cole.</p>	Composição da mesa de autoridades; saudação às autoridades e boas vindas aos participantes do congresso.
<p><b>Conferência de Abertura - "Leitura e Prática docente"</b></p> <p>Marilena Chaui (a confirmar)</p>	09:00-09:30	Fita k7 #001A. Fita k7 #001B.	<p><b>Leitura e Prática docente</b></p> <p>•Eduardo Roberto Junqueira Guimarães - Editor da editora da Unicamp (Representando o professor .Dr. Carlos Vogt / Reitor - Unicamp).</p>	Marilena Chaui ausente do evento. A conferência de abertura é realizada por Eduardo Roberto Junqueira Guimarães.

Imagem 2 – Ficha de Registro de Informações do Evento (impressos e áudios)

Para conduzir esse trabalho, desenvolvemos, de forma compartilhada com a equipe que vinha operando com os arquivos, um conjunto de orientações que foram sendo discutidas e sistematizadas durante o processo de trabalho.

### 3.4 A operação de descrever imagens

O trabalho com a fotografia documental começou a ser feito em 2009 e exigiu um primeiro levantamento, reunião e separação do material iconográfico relativo aos Coles, presentes na sede da entidade, desde o primeiro evento (1978) até o décimo oitavo (2012). Todas as fotografias, negativos e álbuns estão atualmente reunidos e acomodados dentro de sacos plásticos, alguns grosseiramente separados ‘cole-a-cole’ apenas por clips; há uma grande quantidade de imagens sem qualquer identificação, quer em termos de edição de congresso, período, personagens presentes, ou situação. De modo geral, o material se encontra em bom estado de conservação. O que se pretende com o trabalho junto das imagens geradas nos diferentes congressos é a criação de um arquivo adequado tecnicamente, de forma a proporcionar um manuseio mais apropriado às fotografias e aos negativos existentes, a fim de manter a conservação do material e ao mesmo tempo permitir que ele seja consultado e pesquisado pelos futuros usuários interessados no acervo.

A catalogação e descrição desse material começou a ser realizada por ocasião dos 30 anos da ALB e criação de Blog comemorativo (<http://alb30anos.blogspot.com>), a partir de uma ficha desenvolvida para esse trabalho e que possibilitou a proposição de legendas para as fotografias que foram divulgadas no blog.



Imagem 3 - Stand montado na Feira do Livro, ocorrida em Campinas de 18 a 34 de setembro de 1978 nas galerias do Centro de Convivência Cultural de Campinas, durante as atividades do 1º COLE, em 1978.

#### 4. Congressos de Leitura no Brasil: primeiros momentos

Os congressos que antecedem a fundação da ALB (os três primeiros) foram concebidos, planejados e implementados no âmbito do Departamento de Metodologia de Ensino da FE/Unicamp (atualmente extinto), tendo por coordenador geral o Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, membro desse departamento desde o ano anterior.

A documentação que pode registrar esse início não foi, portanto, encontrada na sede da entidade, que lhe é posterior e que apenas parece ter preservado e guardado os materiais produzidos para esses eventos, como folders, cartazes, fotos, fitas etc. Outras materiais escritos, como ofícios e relatórios que registram as atividades cotidianas do departamento de metodologia de ensino, no período de 1977-1981, documentam essa gestão dos congressos. São cartas-convite endereçadas pelo departamento aos participantes dos eventos, solicitações de apoio encaminhadas a autoridades, etc. Do mesmo modo, há documentos de outras instâncias da FE, como as atas da Congregação da faculdade. Esses materiais, todos constantes do arquivo morto do extinto departamento, estão sendo pesquisados, identificados e fotografados, no sentido de virem a se incorporar ao acervo da ALB.

Esses congressos são considerados por nós como precursores da ALB. O documento que registra o planejamento do departamento para o biênio 1978-1979 reforça essa hipótese ao propor a criação de uma associação de leitura como parte do Laboratório de Ensino - LABEN.

A escuta dos arquivos sonoros referentes aos três primeiros Congressos de Leitura do Brasil (1978, 1979 e 1981) nos permitiu, em primeiro lugar, o encontro com colocações de alguns convidados dos eventos, muitos deles já falecidos atualmente e que tiveram ao longo do tempo intensa e expressiva participação nas discussões sobre a leitura, a escrita e a educação. É o caso de Paulo Freire; Haqira Osakabe; Samir Curi Meserani; Ligia Morrone Averbuk. Caso também de professores da Faculdade de Educação, da Unicamp e que estiveram juntos à frente das discussões planejadas para os congressos. Podemos mencionar Maurício Tragtemberg; Milton José de Almeida, Elizabete Pompeu de Camargo. E, finalmente, com um conjunto de outros convidados possíveis de localização na atualidade.

Essa escuta nos permitiu, igualmente, um encontro com os debates realizados em seqüência às colocações dessas pessoas e que não estão recuperados no material impresso (caderno de resumos), bem como com vários outros momentos do evento que permaneceram sem registro nesses impressos como: avisos; intervenções; assembléias; etc.

A descrição dos conteúdos existentes nos registros sonoros, através das fichas de decupagem do material, permite que se tenha o conhecimento e a localização das manifestações dos convidados em sua íntegra bem como de sua condição técnica (se estão incompletas; se a gravação está com problemas; etc). Assim, fica possível, numa primeira medida, a pesquisa desses dizeres em sua íntegra já que o material existente no caderno de resumos, confeccionado posteriormente ao evento, traz ‘resumos’ produzidos a partir da escuta das fitas, o que confere nova autoria a essas manifestações.

Permite também que se tenha acesso ao conjunto de outros dizeres que compõem o entorno imediato dessas manifestações, já que podem operar para a produção de sentidos buscada pelos pesquisadores desse material.

Ao considerar o documento impresso e o documento sonoro como lugares distintos de ‘publicação’ de textos (orais e escritos) estamos indicando que os sentidos desses textos não podem ser construídos tão somente a partir daquilo que dizem, mas da materialidade em que esses dizeres se configuram e que também produzem seus sentidos.

Essa primeira consideração apóia-se na perspectiva teórica de Chartier (1988), para a qual:

“Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja ele, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor.” (CHARTIER, 1988, p. 127)

Ao lado dessa referência, nos inspiramos em Bakhtin (2004), e consideramos que é preciso tomar cada um dos enunciados, não apenas como um ‘conteúdo’ veiculado acerca do tema de cada apresentação (o que se diz), isoladamente das condições de produção em que é produzido, mas como uma palavra que procede de alguém (seu autor) e se lança para o outro (destinatário), entranhada na situação histórica e cultural em que é proferida e em diálogo com palavras que o antecederam ou que lhe são contemporâneas. Seus sentidos vêm desse conjunto. Produz-se nas relações daquilo que está no enunciado com o que está fora dele.

Para esse momento essa análise ainda não está construída. O investimento maior é o levantamento, organização e descrição dessas fontes documentais de modo a viabilizar caminhos mais analíticos.

### **Referências Bibliográficas**

ABREU, M. (org.) *Leitura, História e História da Leitura*, Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB. Fapesp, 1999.

ABREU, M. *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB. Fapesp, 2003.

ASSOCIAÇÃO de Leitura do Brasil. *Estatutos Consolidados da ALB*. Disponível em: [www.alb.com.br/alb/estatuto-2009](http://www.alb.com.br/alb/estatuto-2009). Acesso em: 01 jul 2013.

BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRAGANÇA, A. e ABREU, M. (orgs.) *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, R. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FRADE, I. e MACIEL, F. (orgs.) *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMFG/FaE, 2006.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão... [el.al.]. 4ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

PÉCORA, A. O campo das práticas de leitura, segundo Chartier. Introdução á edição brasileira. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

## CÍRCULOS DE LEITURA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS: TECENDO CIDADANIA NOS ENCONTROS COM AS LEITURAS LITERÁRIAS

Carla Luzia Carneiro BORGES (UEFS)<sup>1175</sup>  
 Rita de Cassia Brêda Mascarenhas LIMA (UEFS)<sup>1176</sup>  
 Sônia Moreira COUTINHO (UEFS)<sup>1177</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, socializamos a experiência do projeto de pesquisa e extensão “Círculos de Leitura: uma tecnologia para além do espaço escolar”, o qual envolve mulheres da zona rural do município de Antonio Cardoso, cidade situada a 30 km de Feira de Santana-Bahia. A escolha de espaços não-formais surgiu do desejo de conhecer e ressignificar as práticas de leitura vinculadas às tradições orais. A vivência em espaços que extrapolam os muros da academia revela a importância da aproximação com os problemas e contextos sociais tanto aos discentes quanto aos docentes envolvidos, contribuindo sobremaneira para o amadurecimento teórico e crítico dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Círculos de leitura. Experiências não-formais. Histórias de leitura.

### 1. Contextualizando a ação

A presença do Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS na comunidade de Antonio Cardoso já é uma realidade antiga. Nos idos de 90, professoras do Departamento de Educação desenvolviam atividades de formação de professores em muitos municípios baianos e Antonio Cardoso era um dos que sediava esses encontros. Tempos depois, esta mesma comunidade foi *lócus* de pesquisa de doutoramento de uma dessas professoras, sendo os Círculos de Leitura com professores rurais seu objeto de pesquisa<sup>1178</sup>.

Colaboradora da pesquisa em 2002 e hoje aposentada, a professora Marlene<sup>1179</sup> nunca rompeu seu vínculo com o Núcleo de Leitura. Sua presença ativa na comunidade e afeição por desenvolver ações de leitura junto às mulheres beneficiadas pelo leite do Programa Bolsa Família do Governo Federal impulsionou a busca por novas parceiras na equipe de pesquisadores e extensionistas do Núcleo com a comunidade de Antonio Cardoso, agora não mais como professoras, mas para assumir o desafio de realizar ações de pesquisa e extensão em espaços não-formais, ou seja, atuar em comunidades rurais, mais precisamente com mulheres beneficiárias do leite distribuído por programas federais.

Desafio proposto, a equipe decide visitar *in lócus* estas mulheres para um passo importante que é a aproximação da Universidade com a comunidade e apresentar a proposta de realização dos Círculos de Leitura. A equipe do Núcleo compreende que, para a realização de atividades de pesquisa e extensão nas comunidades, faz-se necessária a aproximação e o diálogo sobre o trabalho a ser desenvolvido. Acreditávamos que, mesmo a demanda vindo da

<sup>1175</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Brasil. Email: ccarlaluzia@hotmail.com

<sup>1176</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Brasil. Email: rbredalima@yahoo.com.br

<sup>1177</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Brasil. Email: sonicoutinho@bol.com.br

<sup>1178</sup> BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia.** Tese em Educação, defendida na Universidade de São Paulo (USP), 2002.

<sup>1179</sup> Os nomes utilizados no texto foram consentidos pelos respectivos autores, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

comunidade, era preciso o exercício da escuta dessas mulheres, tentando entender o que significava a presença da UEFS (pesquisadores, extensionistas, bolsistas) em seu cotidiano.

Ao tempo em que nos sentíamos atraídas pelo desejo, mais do que de realizar um projeto acadêmico, de realizar a extensão universitária, em sua dimensão comunicativa como defende Paulo Freire (1983), tínhamos o receio de estar “invadindo” um espaço que não era nosso. Se por um lado queríamos comunicar nossas inquietações e conhecer um espaço de leitura diferente dos institucionais, por outro havia o receio das rejeições, das frustrações por não atender às expectativas da comunidade.

O primeiro encontro foi marcado por ansiedades mútuas, inseguranças, expectativas e desejos. A preparação do encontro envolveu a apresentação da intenção do projeto e momentos de vivências literárias. A ideia era demonstrar, já no primeiro encontro, o sentido dos Círculos de Leitura. Como afirma Yunes (2012, p.117), nos reunimos em círculos “para nos aproximar, conversar, decidir coisas, tentar resolver conflitos, dialogar. Sendo assim, alcançamos uma das grandes magias dos círculos e que, no caso dos círculos de leitura, nos interessa muito: o compartilhamento”.

O interesse era de criar oportunidades de compartilhamento que acreditávamos possíveis, por meio dos Círculos de Leitura, além de mobilizar práticas de leitura literária por mulheres rurais, socializar e compreender os seus modos de vida, suas práticas cotidianas de leitura, suas histórias, e assim reconhecer, na realização dos encontros, uma possibilidade de exercício da cidadania pela construção coletiva de estratégias de enfrentamento das demandas educacionais e sociais. A referência a “exercício da cidadania”, neste trabalho, diz respeito ao modo de ler o texto literário que o Projeto possibilita às mulheres participantes. A leitura do literário acontece em sua dimensão discursiva, colocando os sujeitos em diálogo com os diversos aspectos de sua cultura, de seus saberes partilhados e muitas vezes subjulgados. Acreditamos que a construção da cidadania se dá quando os sujeitos são considerados em sua dimensão política, posicionando-se diante de sua condição social.

## **2. Mulheres rurais: traços de uma história de vida**

As atividades do Projeto de Pesquisa e Extensão – *Círculos de leitura: uma tecnologia social para além do espaço escolar* foram planejadas para acontecer em três comunidades rurais (Caboronga, Gavião e Santo Estêvão Velho) e na sede do município de Antonio Cardoso. Ao longo do projeto, a comunidade de Tocos inseriu-se no roteiro, após forte demanda apresentada à equipe do projeto. Neste trabalho, optamos por socializar as vivências apenas da comunidade de Gavião, porque foi o grupo que mais demonstrou acolhida à proposta, tendo participado ativamente dos círculos, debatendo sobre os temas, posicionando-se diante de valores, crenças, enfim, diante da vida, em sua dimensão política.

É importante salientar que, no município de Antonio Cardoso, mais da metade dos moradores, precisamente 50,65% dos 11.554 habitantes de Antonio Cardoso, declararam-se negros no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010. O percentual coloca o município como único de todo o Brasil em que a maioria da população se vê (e se diz) negra. Esta ressalva é importante porque possibilita compreender muitas das questões que são colocadas pelos moradores quando da discussão de temas sociais que emergiram da leitura dos textos literários, tratados em sua natureza dialógica (BAKHTIN, 2004) e em seu fazer escriturístico (DE CERTEAU, 2008).

O círculo de leitura seria um espaço dialógico, no qual os sujeitos teriam a oportunidade do confronto eu/outro que é constitutivo das práticas sociais com a linguagem. Neste confronto, está implicada a relação com o texto escrito que seria lido em voz alta nos círculos, pois

As comunidades rurais envolvidas apresentam uma característica comum entre si: residências simples e distantes umas das outras, presença de um prédio escolar vinculado à rede municipal e uma igreja católica. Em muitas oportunidades, os nossos círculos aconteceram ora no espaço da igreja, ora na sede da escola, espaços escolhidos pelo próprio grupo de mulheres por ser habitual reunirem-se nestes lugares. Esta realidade caracteriza o cenário cotidiano de circulação das leituras literárias realizadas nos Círculos. Destacamos inclusive que, apesar de os Círculos acontecerem com as mulheres, muitos outros membros da comunidade (filhos, esposos, sobrinhos) aproximavam-se e pediam licença para participar, o que já evidencia um primeiro impacto do Projeto na comunidade.

Os Círculos de Leitura constituem-se em vivências compartilhadas com textos literários, nas quais a leitura em voz alta é a prática inicial, oportunizando discussões posteriores. É uma metodologia simples e precisa apenas de um leitor que seja o guia. Esse leitor-guia responsabiliza-se por apresentar e compartilhar com os demais participantes o texto previamente selecionado pelo nosso grupo de pesquisa/extensão com base nos interesses da pesquisa e da comunidade. Segundo o Almanaque do agente de leitura (p.120), “um leitor-guia deve, antes de mais nada, ser um bom ouvinte”. Salienta, ainda, que para “realizar um bom círculo de leitura é preciso se preparar para ele”. Estas orientações são importantes para entender que as práticas de leitura em espaços não formais carecem tanto de planejamento quanto das propostas que ocorrem nos espaços institucionais.

Segundo Gohn (2010, p. 16), “o aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas”. Considerando isso, assumimos nosso papel de interlocutores nas comunidades, com concepções de leitura, de cidadania, de diálogo que, de algum modo, interfere e direciona nossas escolhas e nosso modo de conduzir os Círculos. E é exatamente concebendo esse espaço de diálogo, com estas condições, que avaliamos os primeiros resultados deste trabalho.

## 2.1. Tecendo olhares sobre a Comunidade de Gavião

Gavião é uma comunidade já certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Palmares, do Ministério da Cultura. Está localizada a 145 quilômetros de Salvador e possui cerca de 500 moradores que criam pequenos animais e plantam o essencial para a sobrevivência. Nos Círculos de Leitura, 21 mulheres envolveram-se nas vivências propostas. Eram mulheres majoritariamente negras, ou seja, das 21 mulheres, 17 declararam-se negras, 03 pardas e apenas uma morena. Esses dados confirmam os registros encontrados pelo Censo em 2010, segundo o qual mais da metade da população se declarava negros.

O percentual de mulheres que concluiu a educação básica é muito baixo. Das 21 mulheres apenas 02 concluíram. As demais estão classificadas assim: 12 que cursaram da 1ª à 5ª série; 04 que cursaram da 6ª à 8ª série e 03 que não concluíram o Ensino Médio. Esses dados reforçam a necessidade de políticas que efetivamente contribuam para escolarização dessa parte da população que historicamente foi alijada do processo escolar formal, por motivos os mais variados. Outros dados relevantes dessas mulheres é a opção religiosa: 05 declararam-se católicas, 05 evangélicas e 11 não declararam vinculação a nenhuma religião. Não foi possível investigar os motivos dessas jovens não terem vinculação religiosa. A faixa etária variava entre 15 a 62 anos, sendo 09 entre 15 a 25, 08 entre 26 – 35, 02 entre 36 – 45 e apenas 01 acima de 60 anos. Os aspectos da socio-história dos sujeitos envolvidos neste estudo serão analisados numa segunda etapa da análise ao longo da pesquisa como forma de melhor caracterizar os modos de ler o texto literário pelas mulheres.

Nesta comunidade, muitos foram os temas debatidos e os autores compartilhados, dentre alguns podemos citar Eduardo Galeano, Câmara Cascudo, Ruth Rocha, Marina

Colasanti, MenFox, Fernando Sabino, Rogério Andrade. O objetivo era compartilhar com as mulheres práticas de leitura de textos literários, destacando sua natureza sócio-discursiva. Era oportunizar às mulheres rurais o acesso a textos que provocassem além de encantamento, emoção, desejo, curiosidade, imaginação, beleza, como é comum nas propostas de leitura do literário, a leitura de suas realidades e sonhos, de sua condição social e política no mundo, como sujeitos que estão ora submetidos às estratégias de poder, às ideologias, ora assumem posições táticas de enfrentamento da realidade<sup>1180</sup>. Alguns dos gêneros literários em circulação, foram os poemas, contos, crônicas com intuito de, através da escuta dos textos por um leitor guia, o diálogo, as conversas e opiniões ganhassem espaço e força, inclusive para entender o poder da organização, da construção da autonomia e a luta coletiva advinda da mobilização e reconhecimento dos valores e respeito a si e ao outro.

A cidadania é um processo em construção. Ninguém nasce cidadão. Ser cidadão é um aprendizado diário. Para Dimenstein (1994, p. 03), “o cidadão brasileiro na realidade usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel”. A cidadania plena requer o usufruto dos direitos assegurados constitucionalmente e, como afirma Araujo (2006, p. 17), “o pleno exercício da democracia representativa impõe a completa inexistência de cidadãos de segunda classe, de excluídos sob qualquer natureza ou determinação”. No Brasil, ainda nos deparamos, em pleno século XXI, com um país de ausência de educação de qualidade, de acesso à saúde para todos, de ausência de moradia. Decidimos por considerar as leituras compartilhadas, temas que explorassem não somente a sensibilidade, o belo, o imaginário, mas também que instigassem a reflexão, a análise e o estabelecimento de relações com os fatos do cotidiano e assim, construirmos coletivamente táticas para enfrentar todos os problemas sociais.

A literatura instiga a ressignificar histórias, fatos, acontecimentos e estabelecer conexões. É justamente com esta intenção que a equipe do projeto viajava semanalmente<sup>1181</sup> para uma das comunidades para realizar os Círculos de Leitura. A literatura não tem a pretensão de resolver problemas, mas a intensidade do diálogo com o texto pode nos ajudar a entender melhor a nós mesmos e ao outro. Analisando a importância dos Círculos de Leitura para a comunidade, dona Maria São Pedro (moradora de 62 anos) declarou que “o objetivo mais significativo foi nos unirmos mais e nos valorizarmos. Se valorizar como negros e se posicionarem diante do preconceito. O Círculo deu mais sentido as nossas vidas” (sic). Para Sueide Almeida Moreira (29 anos), moradora da comunidade de Gavião, através da leitura “a gente vai descobrindo as coisas, uma coisa boa e a gente vai aprofundando mais, quer ler mais e a gente lendo a gente fala melhor, entende as coisas melhor, acho que é assim, eu gosto”.

Quando realizado o Círculo de Leitura com o texto *As formigas* de Eduardo Galeano, o fragmento do conto que mais chamou atenção do grupo foi “frente ao fogo, frente ao perigo, as formigas separavam-se em casais e assim, de duas em duas, bem juntinhas, esperavam a morte”. Este fragmento provocou várias possibilidades de leituras e de relações com a própria vida. Segundo Dona Maria São Pedro, “as formigas, com seu modo de organização, nos surpreendem nos ensinam muito”. Afirmou ainda que “as formigas não são apenas pestes para a lavoura, elas são organizadas e tem lideranças. Nós precisamos aprender mais com as formigas (risos)”. Estas análises revelam que mesmo mulheres com pouca escolaridade, como é o caso de dona Maria São Pedro que cursou até a 2ª série do

<sup>1180</sup> Assumimos as noções de estratégia e de tática de DeCerteau, Michel (2008).

<sup>1181</sup> A viagem era sempre realizada com a presença de um ou mais pesquisadores/extensionistas e com as bolsistas de iniciação à pesquisa e a extensão. Na equipe do projeto contamos ainda com a presença do pesquisador local que tinha a função de estabelecer os contatos e de aproximar a equipe às comunidades. Além de assumir a coordenação de alguns Círculos de Leitura em alguma comunidade.

ensino fundamental, tecem com o texto literário relações, conjecturas, nuances e sentimentos que atravessam muros, tempos e constroem novas perspectivas.

Outro tema que provocou no grupo muita reflexão e analogia aos cenários da vida cotidiana foi a crônica *Ousadia* de Fernando Sabino. A experiência desse Círculo foi extremamente importante, pois mobilizou as mulheres a quererem socializar suas experiências de vida. Foi como se elas fossem protagonistas desse episódio. Todas relataram situações similares que já viveram e uma das mulheres contou-nos uma experiência em que não foi atendida em uma loja por conta da cor de sua pele. Por muitas vezes, segundo ela, foi vítima de preconceito e considerou importante tratar sobre isso nos círculos, falando “*da oportunidade e acesso à leitura que os círculos proporcionam a possibilidade de falar, aprender, de questionar, de ser ouvida*”. À medida que os círculos iam acontecendo, aumentava também a confiança das mulheres na equipe do projeto. Essa confiança era fundamental para que elas se sentissem valorizadas, respeitadas e ouvidas.

A escuta do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, foi uma oportunidade de mergulho na própria vida. Algumas mulheres revelaram que “*não é fácil destecer*”. Outras falaram da importância da coragem para romper as relações que nos maltratam tanto afetivas quanto na vida profissional. Ressaltaram que “*o sofrimento muitas vezes é necessário se queremos mudar de vida*”.

Estes depoimentos provocam um sentido novo para o texto, para o diálogo que estabelecemos com as mulheres, tanto em seu modo de ver a vida como em nosso modo de pensar sobre os Círculos. Como diz Paulo Freire (1983), a extensão é uma comunicação, e nos círculos havia, antes de um grupo de pesquisadoras e mulheres beneficiárias do bolsa família, mulheres em diálogo, discutindo temas que circulavam na literatura, mas que, na verdade, pareciam escrituras nossas próprias vidas.

### **3. Tecendo algumas considerações sobre as mulheres**

As leituras literárias provocavam nas mulheres entendimentos e interlocuções singulares ancorados nas suas próprias histórias de vida, assim como em outros desejos e sonhos. É possível arriscar a defender que, com a realização dos Círculos, os traços não apenas das histórias de vida das mulheres rurais vão se delineando, mas outras marcas, outras histórias, outras lutas e labutas vão sendo socializadas. Descobrimos que, no compartilhamento das ideias, das vivências e dos cotidianos, muitas vezes difíceis, as mulheres conseguem enxergar possibilidades de organização e de enfrentamento. Os círculos são espaços nos quais há uma reflexão sobre como o cotidiano das mulheres surge nas escrituras literárias e é representado, dando lugar a práticas de leitura que dão conta da interpretação dessa prática pelas próprias mulheres.

As diversas práticas escriturísticas que circulam na sociedade, segundo De Certeau (2008), estão vinculadas às ideologias, submetidas a relações de poder (estratégias). Para ele, “*(...) a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior*” (DE CERTEAU, 2008:226). A leitura, no entanto, é o espaço que possibilita o enfrentamento da realidade por práticas que buscam romper com o poder (táticas). Neste estudo, propomos a leitura do texto literário como forma de mobilizar este enfrentamento. O exercício da cidadania foi sendo tecido nas leituras literárias, corroborando significativamente a descoberta de que é possível sonhar por uma vida melhor.

### **Referências Bibliográficas**

ARAUJO, Jorge de Souza. *Letra, leitor, leituras: reflexões*. Itabuna – Bahia: Via Litterarum, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social – atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

YUNES, Eliana & REZENDE, Nilza. *Almanaque do agente de leitura*. Rio de Janeiro: Compostela Comunicação, 2012.

## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: MEMÓRIAS DE LEITURA E SUAS REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Filomena Elaine P. ASSOLINI (FFCLRP-USP)<sup>1182</sup>

**Resumo:** Apresentamos resultados de análises discursivas realizadas no âmbito de uma pesquisa, concluída, que investigou as relações que docentes do ensino superior estabelecem com a leitura e como tais relações influenciam seus saberes, práticas e identidades. Nosso *corpus* foi constituído por entrevistas orais, depoimentos escritos e observações de aulas de 10 sujeitos professores, que atuam em cursos de licenciatura, em Pedagogia e Letras, em três diferentes universidades brasileiras públicas. As análises mostram que a memória discursiva (memória de sentidos) não se apaga, mas continua reverberando no cotidiano da sala de aula; por isso a nossa preocupação com os cursos de formação inicial.

Palavras-chaves: Docência. Leitura. Prática pedagógica escolar

### 1. Introdução

Nossas inquietações com o Ensino Superior, em particular com os cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação de professores, instigaram-nos a realização dessa pesquisa, que investigou a relação que docentes do ensino superior, atuantes nos cursos de licenciatura de Pedagogia e Letras, estabeleceram com a leitura durante o curso de graduação por eles realizados. Buscamos compreender as ressonâncias dessas relações para as suas práticas pedagógicas escolares e identidades profissionais. Cumpre mencionar que, neste trabalho, apresentamos um breve recorte desta pesquisa, que se deteve também sobre outras questões, como, por exemplo, relações dos professores com a língua escrita, língua nacional, oralidade, espaços de leitura etc.

Nosso referencial teórico-metodológico é constituído pela Análise de Discurso de matriz francesa, pela Teoria Sócio-Histórica do Letramento, pelas contribuições da História Cultural e por alguns fios da Psicanálise freudo-lacaniana. Filiamo-nos a essas teorias, que nos ajudam a melhor entender a docência e os sentidos produzidos pelos sujeitos que a exercem, no atual contexto educacional brasileiro.

Com o propósito de melhor organizar este texto, assim o dividimos: 1) introdução, 2) fundamentação teórico-metodológica, 3) análises discursivas, 4) alguns alinhavos conclusivos.

Nossa expectativa é a de que nossos(as) leitores(as) possam ser instigados a (re)pensar sobre algumas das inúmeras problemáticas que envolvem o tema: leitura, memória e práticas pedagógicas.

### 2. Alguns importantes princípios e conceitos de nossa filiação teórico-metodológica

Em relação à Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD), destacamos, inicialmente, o conceito de sujeito. De acordo com esse enfoque teórico, o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. No nosso caso, cujos trabalhos concentram-se

---

<sup>1182</sup> Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: elainesol@netsite.com.br

principalmente no âmbito do Discurso Pedagógico Escolar, D.P.E., temos, por exemplo, a posição de sujeito “professor”, “estudante”, coordenador pedagógico, dentre outras, que também integram o D.P.E. É importante acrescentar que partimos da noção de um sujeito fragmentado, clivado, uma vez que o inconsciente o constitui e também de um sujeito interpelado ideologicamente. Não se trata, portanto, do sujeito cartesiano, do indivíduo, tal como concebido pelas Ciências Sociais ou pela Psicologia, mas de um lugar que pode ou não ser ocupado pelo sujeito, de acordo com as condições de produção nas quais o seu dizer é (re)produzido.

Outro conceito relevante para o presente trabalho é o de memória discursiva, tal como preconizado por Pêcheux (1999). Convém lembrar que a memória discursiva da qual fala o filósofo francês é diferente da memória cognitiva, psicológica, ou a que é concebida pelo senso comum: faculdade de reter idéias, fatos e acontecimentos. A memória postulada pelo fundador da AD e, portanto, a que nos interessa, é a memória dos sentidos, constituídos pela relação dialética entre língua e história. Trata-se, assim, “(...) de um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p.10).

Os trabalhos de Payer (2000, 2006) dialogam com os do filósofo francês, Pêcheux (1999), especialmente quando a autora nos explica que a memória discursiva nem sempre é clara, organizada como um texto. Payer (2000, 2006) formula o conceito de memória discursiva constitutiva, que diz respeito não apenas àquilo que já se ouviu, mas que faz parte do sujeito, independentemente de ele saber ou dar-se conta disso.

Esse conceito, o de memória discursiva, tem um peso importante nesta investigação, pois, como já mencionado, temos como pressuposto que vestígios dessa memória sobre as relações com a leitura de sujeitos professores continuam se fazendo presentes, de diferentes formas, em suas formulações discursivas atuais.

Em relação à Teoria Sócio-Histórica do Letramento, destacamos o que diz respeito à formulação do *continuum*, tal como postulada por Tfouni (1994). De acordo com o que postula a autora, é possível falarmos em graus ou níveis de alfabetização e graus ou níveis de letramento. Essa proposição, nascida no âmbito dos estudos do discurso, permite-nos observar uma heterogeneidade com relação aos “eventos de letramento” (Kleiman, 1995), o que abrange desde práticas menos elaboradas, como ler e escrever um bilhete, até outras mais complexas e sofisticadas, como ler, interpretar e compreender textos de autores como Freud, Marx, Saussure, por exemplo, ou, ainda, ler / redigir um manual de instrução para a instalação de um aparelho eletrodoméstico ou de um programa de computador.

Dando prosseguimento a essa seção que se propõe a apresentar brevemente alguns pontos de nosso aparato teórico-metodológico, ressaltamos as inestimáveis contribuições da História Cultural, particularmente as de Chartier (1990, 1999). Em concordância com o autor, entendemos a leitura e a escrita como práticas culturais. Portanto, práticas que sofrem a influência e a determinação dos fatores sócio-históricos, culturais e ideológicos vigentes em uma sociedade, em uma determinada época.

Com a finalidade de situar os(as) nossos(as) leitores(as) sobre alguns dos mais relevantes conceitos referentes aos aspectos metodológicos, destacamos que a AD e a Teoria Sócio-Histórica do Letramento inscrevem-se no paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1989). Rastrear os mais diferentes tipos de pistas, indícios e sinais linguísticos é tarefa do analista. Destacamos que as mais variadas espécies de material linguístico (construções sintáticas, elementos lexicais, morfológicos, fonológicos) concorrem para a criação de efeitos de sentido.

Importa notar que, segundo Pêcheux (1995), o discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos e pode ser entendido como o espaço em que emergem as significações. O discurso é uma das instâncias em que a materialidade

ideológica se concretiza, isto é, um dos aspectos da “existência material” das ideologias. É pela noção de materialidade que podemos intervir na ilusão de transparência, responsável pelo efeito de evidência, obviedade, literalidade. O trabalho com e a partir da materialidade linguística nos encaminha à concepção de língua como um sistema, não a que se reduz às abstratas, mas material, ou seja, enquanto espaço das relações de força e de sentido que refletem confrontos de natureza ideológica (ORLANDI, 1992).

Cumprido dizer que a AD não considera a existência de um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes, o que nos permite conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.

Sendo assim, a partir de um “amplo espaço discursivo” (Maingueneau, 1997) constituído por 54 entrevistas orais gravadas e por nós transcritas, depoimentos escritos (54 sujeitos depoentes) e observações de aulas de 10 sujeitos-professores, que ministram aulas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, em três diferentes universidades brasileiras públicas, selecionamos um recorte, aqui entendido como fragmento correlacionado de linguagem e situação, como nos ensina ORLANDI (1987). Desse recorte, selecionamos algumas sequências discursivas de referência, S.D.R., (Courtine, 1981), que serão analisadas tanto no nível do intradiscorso (fio do discurso) quanto no do interdiscorso. Em nosso recorte, elas serão marcadas em itálico. Os(as) leitores(as) poderá(ão) constatar que as sequências discursivas de referência serão objeto de escuta atenta, rastreamento de sentidos e de suas (re)formulações.

Feitos esses apontamentos a respeito de nossos fundamentos teórico-metodológicos, iremos nos ater às análises discursivas propriamente ditas.

Antes, porém, convém explicitar para os(as) nossos(as) leitores(as) que os nossos gestos de interpretação não são definitivos, acabados, únicos e finitos, pois, a língua, de acordo com o enfoque discursivo, é caracterizada pela opacidade, pelo equívoco, por sua não transparência. Sendo assim, outros e diferentes gestos a partir de outras posições de sujeitos discursivos poderão construir outras interpretações.

### **3. Análises Discursivas: escutando para lá dos sentidos evidentes.**

#### **3.1. Sequências Discursivas de Referência (S.D.R.) Sobre As Experiências Na Graduação Sujeito-professor C.E.E.**

*Cheguei à Universidade sem gostar de ler, embora tivesse optado por cursar Pedagogia e, portanto queria mesmo ser professora. Tive ótimos professores, que faziam de tudo para gostarmos de ler, mas tínhamos que ler os textos acadêmicos, isso era obrigatório. Aí estragava tudo. Agora, uma situação que eu nunca vou esquecer é a da pintura, das artes plásticas, com a professora de Literatura infanto-juvenil, essa experiência mudou, transformou o meu desgosto pela leitura em paixão... Nós desenhávamos, pintávamos livremente o que interpretávamos, nossas interpretações eram nossas, quero dizer, sem interferência. Ter uma tela em branco era diferente, era tudo para mim, não sei explicar muito bem... Eu aprendi a ler na graduação, no curso, graças às aulas em que pude pintar! Sou muito grata a meus professores, mas principalmente à professora de Literatura Infanto-Juvenil. (Sujeito-professor C.E.E.).*

No recorte acima, chama-nos a atenção as condições de produção em que se efetivou a disciplina Literatura Infanto-Juvenil, que proporciona oportunidades valiosas para a (re) construção de outras e novas relações com a leitura, pelo sujeito-professor C.E.E., inserido até

então em formações discursivas que não haviam lhe permitido descobrir que ler pode ser uma atividade gostosa, encantadora e prazerosa.

Vale notar que tal (re)construção efetiva-se através da arte, que nos permite (re)criar o mundo, (res)significá-lo, valendo-nos de palavras, sons, traços, cores, gestos, movimentos, formas, massas, volumes (CALABRESE, 1987). O deslocamento do sujeito-professor C.E.E. para formações discursivas nas quais predominam a multiplicidade de sentidos, possibilitou-lhe ocupar o lugar que temos denominado de “intérprete-historicizado” (ASSOLINI, 2003), ou seja, um lugar onde o sujeito do discurso produz sentidos para além da relação termo a termo, entre as coisas e a linguagem.

Para aprofundar nossa análise, trazemos algumas contribuições de Sigmund Freud (1907, 1908[1976]), fundador da Psicanálise, a respeito da arte, especialmente as discutidas no ensaio *Escritores Criativos e Devaneios*. No pensamento do psicanalista, a tela, assim como uma cena onírica, pode representar um objeto ou situações ausentes, experiências, desejos, angústias, dentre outros sentimentos, emoções e vivências, que, censurados, só se dão a ver por meio de representantes simbólicos. A exemplo do sonho, o objeto plástico, que se situa no espaço de realização imaginária do desejo, é pensado pelo autor segundo a função de representação alucinatória. Essa função de desvio com relação à realidade e à censura é uma característica das obras de arte; a produção artística é, assim, uma atividade de expressão sublimada de desejos proibidos.

Na sequência discursiva, “*ter uma tela em branco era diferente, era tudo para mim, não sei explicar muito bem*” é interessante nos atermos à expressão “*tela em branco*”.

O significante “tela” vem do latim “*tecido*” (os primeiros filmes foram exibidos sobre um pano branco) e “branco”, do grego “*leukós*”, que traz os significados de “luminoso”, “puro”. Do latim, temos “*albus*”, que remete à “brancura natural”, à “cor do leite e da neve”, conforme BUENO (1988).

A análise discursiva desses significantes nos dá indícios de uma posição de sujeito que encontra nesse espaço, tela em branco, oportunidade para (se) dizer, alcançando um “prazer libidinal”, através da realização de um desejo inconsciente, como nos ensina FREUD (1907, 1908, [1976]).

No caso em análise, parece-nos que um dos desejos do sujeito-professor era o de expressar-se “livremente”, isto é, com o mínimo de censura possível: “*nossas interpretações eram nossas, quero dizer, sem interferências, eu me atirava*”. Os significantes “*atirava*” remete-nos ao verbo “projetar”, do latim “*projicere*”, formado por “*pro*”, que significa à frente, mais *jacere*, cujos principais significados são: lançar, jogar, atirar.

Nessas condições favoráveis de produção, o sujeito-professor C.E.E, consegue, portanto, lançar-se, jogar-se, atirar-se à frente, movimentando-se (deslocando-se) de uma posição de sujeito submetido e conformado com as impossibilidades de interpretação e subjetivação, no contexto escolar e na sua própria vida, para a posição de um sujeito que experimenta prazer e liberdade, através de uma experiência com a arte, no caso, a pintura.

No texto acima citado, Freud (1907, 1908, [1976]) destaca que a atividade imaginativa faz-se presente nas crianças e no seu brincar, sua ocupação favorita e mais intensa. As brincadeiras e os jogos não são antíteses do que é sério, mas do que é real. Sendo assim, é no espaço do brincar e das brincadeiras, que a imaginação flui natural e generosamente, daí a sua importância na vida dos pequenos.

O pai da Psicanálise destaca que o adulto, em função de sua inserção social e, conseqüente assujeitamento, recalca seus sonhos, desejos, fantasias, internalizando as censuras do momento histórico em que vive (e dos anteriores também), o que faz com que a censura se torne autocensura. Ainda de acordo com Freud (1907, 1908), o sujeito só se vê na posição de inventar, criar e expor suas fantasias e devaneios através de uma obra de arte.

Importa ressaltar também que neste ensaio, *Escritores criativos e devaneios*, Freud (1907, 1908) compara a escrita à brincadeira infantil, posto que a escrita pode ser um instrumento de catarse. No caso em análise, a produção escrita só se concretiza após a posição de sujeito C.E.E. romper com censuras e autocensura, o que foi possível através de uma experiência artística, notadamente a pintura.

Esclarecemos para o(s) nosso(as) leitores(as) que não estamos tomando as pinturas do sujeito C.E.E. como obras de artes plásticas, nem suas produções escritas como escritas literárias, o que seria uma obra de arte. Estamos tentando mostrar que, neste caso, a experiência artística, concretizada no âmbito escolar, em condições favoráveis de produção, possibilitou ao sujeito romper com formações discursivas que não lhe permitiam interpretar e (se) dizer, muito menos se (ins)escrever.

Nessa linha de argumentação, observamos o quão produtiva e valiosa pode ser uma prática pedagógica que oportuniza o discurso lúdico, como se efetivou a do sujeito-professor-universitário da disciplina de Literatura Infanto-Juvenil. Lembramos que o discurso lúdico é aquele que possibilita a reversibilidade total entre interlocutores, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando, daí, a polissemia aberta (ORLANDI, 1987).

Para fechar este primeiro momento de nossa análise, mencionamos o filme “Escritores da Liberdade”, que narra a história de uma professora, Erin Gruwell, cujos fazeres pedagógico-educacionais permitem a circulação de inúmeras práticas discursivas letradas em sala de aula. A proposta de confecção de um diário aos alunos de etnias diferentes, marcados por experiências de fracasso e expulsão escolar e baixa autoestima, leva-os a (se) descobrirem e valorizarem suas potencialidades, capacidades e, sobretudo, sua condição de sujeitos intérpretes e produtores de sentido, o que resulta numa transformação desses estudantes tidos como “fracassados”, bem como da própria escola, de maneira ampla.

As análises acima expostas mostram que a ressignificação de sentidos cristalizados, sobretudo através da experiência artística é viável e exequível, quando se pode contar com um sujeito-professor disponível e aberto ao novo, ao diferente, ao inusitado. Nessa direção, notamos que a ficção e a realidade não estão distantes, posto que docentes que acreditam e se mobilizam no sentido de concretizar ações educativas que dão ao sujeito-estudante chances e alternativas para significarem-se existem também no dia a dia escolar, no sistema educacional brasileiro.

### 3.2. Análise das Sequências Discursivas de Referência (S.D.R.) Concernentes Às Práticas Pedagógicas do Sujeito-Professor C.E.E.

*Agora, que dou aulas e tenho uns trezentos alunos, sei que eles têm o que dizer... Eles sempre falam em minhas aulas, fazem seus comentários, suas considerações. Eu sempre os incentivo. As redações, produções de texto são deles mesmos, deles próprios, eu não coloco a mão.*

Segundo nossa interpretação, a prática pedagógica do sujeito-professor C.E.E. é marcada por condições de produção que permitem aos estudantes pelos quais é responsável inserirem-se em formações discursivas presentes no seu (dos estudantes) interdiscurso que são “novas” para ele, mas que, ao mesmo tempo, fazem sentido em “seus” discursos em sua memória discursiva (memória de sentidos). Sendo assim, ao afirmar “*sei que eles têm o que dizer*”, o sujeito-professor dá-nos indícios de que em sua prática os estudantes podem ocupar o lugar de um sujeito do discurso que lhes permitem falar de si mesmos, de suas experiências, conhecimentos de mundo, e, por conseguinte, de seus saberes não escolares, exporem seus pensamentos, argumentos, questões, enfim.

Nessa linha de pensamento, lembramos que os sentidos não estão soltos; eles são gerenciados, administrados. O direito à leitura (à interpretação) é socialmente distribuído. Assim, aqueles que têm direito à interpretação, que estão autorizados a ler, a interpretar, a produzir sentidos são os denominados “literatos”, segundo PÊCHEUX (1997). Por sua vez, aqueles que ocupam a posição de sujeitos “escreventes” (Pêcheux, 1997), limitam-se a reproduzir os sentidos preestabelecidos, legitimados. Trata-se do que Pêcheux (1997) denominou de “divórcio cultural”, que recobre uma divisão social do trabalho de leitura, inscrita em uma relação de dominação política: “(...) a uns, o direito de produzir leituras originais, logo, “interpretações”, a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento literal dos documentos, as ditas “interpretações” (PÊCHEUX, 1997, p.58). A sequência discursiva “*as redações, produções de texto são deles mesmos, deles próprios*” nos dá pistas de que a posição sujeito-professor não submete os alunos para os quais ministra aulas ao silenciamento dos sentidos.

Ao possibilitar que os estudantes expressem sua subjetividade e, portanto, ocupem a posição de sujeitos que têm o que dizer, o sujeito-professor demonstra vê-los como sujeitos que podem e devem produzir sentidos, ou seja, sujeitos que ocupam a posição de “literatos” (PÊCHEUX, 1997). Nessas condições favoráveis de produção, a sua prática docente é certamente caracterizada pelo estímulo às análises refinadas e argutas, ao pensamento crítico e ao exercício ininterrupto do aprender a duvidar, questionar. A sequência discursiva “*eles perguntam muito, perguntam de tudo, tem coisas que eu não sei mesmo, que me desconsertam*” ilustra e materializa nossa interpretação.

Como bem elucida Pêcheux (1999), as atualizações na língua são produtos da História social e da história particular. Sendo assim, ao enunciar, o sujeito-professor tece discursos e, para tanto, mobiliza a memória discursiva, produzindo uma mexida, um deslocamento na rede de filiações sócio-históricas e ideológicas. Essas “mexidas” continuam reverberando, e, portanto, produzindo sentidos, que influenciam nos saberes e fazeres do sujeito-professor e, por conseguinte na constituição de suas identidades. Entendemos assim, em concordância com Coracini (2008), que, só a partir de experiências próprias, o professor saberá encontrar caminhos para oferecer ao seu aluno experiências semelhantes (CORACINI, 2008).

Abordar a constituição das identidades requer que explicitemos nosso entendimento a respeito deste conceito polissêmico: compreendemos identidade tal como propõem HALL (2006) e SOUSA SANTOS (2001), ou seja, como “processos identificatórios”, “identificações sempre em curso”, posto que não são fixas, engessadas, congeladas; ao contrário, estão em contínuo processo de (re)construção e (re)configuração. Nas palavras de Hall:

As identidades são sempre fragmentadas; elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. Elas estão sujeitos a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação em curso (HALL, 2006, p.108).

Considerando que a docência é uma profissão dinâmica, em ininterrupto processo evolutivo e que os processos identificatórios estão em constante transformação e ressignificação enfatizamos que os cursos de graduação têm papel importantíssimo na formação docente, no sentido de formar um professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações e acontecimentos desafiadores, em meio aos quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo. Em suma:

Falamos de um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, na qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa. A formulação desse entendimento a respeito da formação dos professores apóia-se em importantes contribuições trazidas por uma literatura nacional e internacional e aponta para a interdependência entre as dimensões pessoa, profissional, e organizacional na profissão docente...” (ALMEIDA, 2012, p.81)

#### **4. Considerações Finais: alguns alinhavos a partir de nossas discussões**

A história e a memória de sentidos (memória discursiva) que nos constituem não podem ser apagadas, e, como mostrado, ações e dizeres do sujeito-professor ecoam e marcam a constituição do sujeito estudante, mesmo que ele, o professor, não saiba nem se (re)conheça enquanto referência para os seus alunos.

Em função disso, vimos defendendo o argumento segundo o qual os cursos de graduação, particularmente os de licenciatura, devem proporcionar aos futuros professores condições adequadas e favoráveis de produção para que ocupem o lugar de intérpretes-historicizados, ou seja, o lugar de sujeitos “(...) que se atrevem a construir leituras (interpretações) outras; sujeitos que conseguem desvincular-se dos processos parafrásticos e das regiões de sentido cristalizados e legitimados pela instituição escolar” (ASSOLINI, 2003, p. 201).

O exercício da docência, na atual sociedade contemporânea, requer que o sujeitoprofessor inscreva-se e circule por diferentes formações discursivas, que lhe permitam aceitar, conviver e lidar com diferentes interdiscursos. Sendo assim, o sujeito-professor pôde contribuir para com a ressignificação de sentidos de uma história particular, cuja memória discursiva não trazia marcas de uma relação amistosa com a leitura, como no caso por nós apresentado. A arte de maneira ampla pode servir como uma importante alternativa para a inserção do sujeito-educando em diferentes formações discursivas que lhes permitam construir sentidos que lhe afetem, que lhe toquem, conforme exposto.

A nosso ver, um passo significativo rumo a construção de uma escola onde sujeitos educandos e sujeitos-professores ocupem posições que não a de “escreventes” (Pêcheux, 1997) pode ser dado a partir da formação inicial de professores, que também precisam ser ouvidos, escutados e valorizados em relação aos seus saberes escolares ou não. Se “ler é saber que o sentido pode ser outro” (Orlandi, 1996, p.17), então é fundamental que, de fato, esses sujeitos possam ler e atribuir sentidos, o que é muito diferente de ser lido e interpretado, características de uma escola que se contrapõe àquela a que almejamos.

#### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. *Interpretação e letramento*. 2003. 269 p. (Tese de Doutorado) Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. 2003.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande Dicionário Etimológico - Prosódico da Língua Portuguesa*. Brasília: Santos, 9v., 1988.

CALABRESE, Omar. *A linguagem da arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

COURTINE, Jean Jacques. *Analyse du discours politique*. Langages, Paris: n. 62, p.127, juin, 1981.

FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneio*. In FREUD Sigmund, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud Vol. 9. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1908). 1976.

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. p. 143-179.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DPA Editora, 2006.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRISTEVA, Julia. Le réel de l'identification. In DAVID-MÉNARD, Monique, et al., *Les Identifications: confrontation de la clinique et de la théorie de Freud à Lacan*. Paris: L'espace analytique, Denoël. p. 47-77, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação-autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PAYER, Maria Onice. *As diferentes memórias discursivas no processo de leitura*. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. p.18-21, 2000.

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Ed. Escuta.

2006.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli.(Org). Gestos de leitura: da história no discurso. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *O papel da memória*. In: ACHARD, Pierre (Org). O papel da memória. Campinas: UNICAMP, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: O social e o político na pósmodernidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. *A escrita - remédio ou veneno?* In: AZEVEDO Maria Amélia & MARQUES, Maria Luia. (orgs.). Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento*. In: SIGNORINI, Inês. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 67-94.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento - mosaico multifacetado*. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org). Letramento, escrita e leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

## EXPERIÊNCIAS DA LEITURA DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Andrea Del LAROVERE (UFG/CAC /PPGEDUC)<sup>1183</sup>

Selma Martines PERES (UFG/CAC /PPGEDUC)<sup>1184</sup>

**Resumo:** Este trabalho é o recorte de uma pesquisa em andamento que busca conhecer as experiências da leitura narradas no contexto escolar e extraescolar por quatro crianças que cursam o ensino fundamental em uma escola municipal de Catalão – GO. Nosso objetivo aqui é discutir as experiências narradas por essas crianças no contexto escolar. **Para investigar as experiências da leitura, adotou-se como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico.** O aporte teórico baseia-se nos conceitos de *experiência* e de *leitura*. Os resultados parciais mostram indícios da experiência da leitura vivida pelas crianças no contexto escolar.

**Palavras-chave:** experiência da leitura. Leitura. Educação.

### 1. Introdução

Ler é uma prática social instituída, em que apenas o contato com a leitura e a escrita não são suficientes para a aprendizagem. Ler e escrever requer ensino (BRESSION, 1996). Desse modo, quando pensamos em leitura, muitos podem associá-la à escola. Sabemos que a escola tem função central na aquisição da habilidade de ler, na promoção da leitura e do letramento. No entanto, a leitura pode estar presente em outros contextos, que não o escolar. Esses outros contextos, como por exemplo, a família, podem formar, ou contribuir com a formação do leitor, principalmente se tomarmos como referência fatores como desejo e necessidade, que podem potencializar o leitor a buscar diferentes leituras em contextos e suportes variados. (MARTINS, 2003)

Dessa forma, a leitura está presente nos mais variados contextos (escola, família, igreja, instituições, etc.) e está disponibilizada nos mais variados suportes (livros, computadores, placas, *outdoors*, revistas, etc.); no entanto, ela necessita do leitor para que este lhe atribua significado, lhe dê vida, visto que, uma vez escrita por um autor, as palavras já estão prontas para serem lidas. Nesse sentido, as experiências da leitura do sujeito podem ocorrer em diferentes contextos e com intensidades distintas, segundo as relações sócio-histórico-culturais estabelecidas entre leitor e mundo.

Em nossa pesquisa, nosso objeto de estudo se centra na experiência da leitura, utilizado por Larrosa (2002), que traz a experiência como algo que marca, que toca. Em levantamento bibliográfico realizado no banco de teses da Capes encontramos algumas pesquisas que abordavam a temática das “experiências da leitura”, no entanto, esses trabalhos traziam a experiência como pano de fundo em relação à leitura, ficando o foco principal voltado para as práticas de leitura e os significados da leitura para grupos determinados. Em outros trabalhos encontramos a questão da experiência citada como vivência e outras pesquisas trouxeram a palavra experiência com o sentido de experimento.

---

<sup>1183</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Catalão (GO), Brasil. Bolsista Fapeg. E-mail: andreadellarovere@yahoo.com.br

<sup>1184</sup> Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Catalão (GO), Brasil. E-mail: selmamartines@uol.com.br

No intuito de encontrar as experiências da leitura, como aquela leitura que toca, que marca, que está imbuída de sentidos, sentimentos e significados, buscou-se, neste trabalho, conhecer a narrativa de quatro crianças matriculadas no quinto ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Catalão-GO. O objetivo principal foi conhecer e analisar as experiências da leitura vividas por essas crianças no contexto escolar e extraescolar, que aqui neste trabalho, foca-se nas experiências da leitura no contexto escolar.

Nas análises das narrativas das crianças, podemos perceber a relevância da experiência da leitura como fator motivador de outras experiências, inclusive as da leitura, e até mesmo como fator motivador para uma mudança de perspectiva de vida.

## 2. Leitura

A palavra leitura, segundo Paulino (2001), provém do latim medievo *lectura* que “[...] significa ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério”. (PAULINO, 2001, p.11) Já a palavra ler, provém do latim *legere*. “Numa primeira instância, ler significava contar, enumerar as letras; numa segunda, significava colher e, por último roubar”. (PAULINO, 2001, p. 11-12)

Para Larrosa (2004), a palavra ler está relacionada com colheita, sendo que

podemos construir uma série de termos com lição, lectio, leitura, seleção, e-leição (elegante), pre-leção ou predi-leção, coleção, coleta. Nessa série ler é colher e, portanto, a ação de ler é próxima a outras palavras afins como recolher, reunir, albergar, compor, recompor...o que põe, o que está aí disposto para ser lido, colhido, coletado. (LARROSA, 2004, p. 96)

Diante da amplitude de significados imbricados na expressão “leitura”, explicitada por Paulino (2001) e Larrosa (2004), pode-se considerar que a leitura é um ato dinâmico e vivo, que está, e sempre esteve em transformação, atrelada à história e às mudanças ocorridas na humanidade.

Roger Chartier (1996a), um dos principais estudiosos da história da leitura, observa em seus estudos as transformações que a leitura passou ao longo da história da humanidade. Inicialmente, a leitura era oralizada, de forma que, quem possuía o domínio da leitura, lia para os demais, numa prática coletiva. Posteriormente, com a ampliação do domínio da leitura entre as pessoas e a disseminação da escrita, a prática individualizada e silenciosa foi ganhando cada vez mais força entre seus praticantes.

Conforme salienta o autor, a leitura é histórica, pois situa o indivíduo em relação a seu contexto e à história da humanidade. A leitura se configura também num ato político, pois pode promover a consciência da função social do leitor, e de que este ato, como enfatiza Freire (2003) é transformador. Além de histórica e política a leitura é também social, pois potencializa a inserção do indivíduo em nossa sociedade cada vez mais informatizada e repleta do código escrito.

Freire (2003) observa ainda, que ler é o ato principal para a aquisição dos demais saberes. Assim, a partir da leitura de mundo que o indivíduo possui vai atribuindo sentido à palavra, ao texto de acordo com os conhecimentos e, por que não dizer, das experiências que vieram a constituir o leitor enquanto indivíduo.

A leitura nessa concepção, pode ser analisada como uma prática ou uma estratégia social, que permite ao indivíduo trocar experiências com o mundo que o cerca. Pode ainda ser influenciada e influenciar, de acordo com a leitura de mundo experienciada por esse indivíduo. Alfabetizar-se, apropriar-se da leitura do código escrito, é uma das formas de ler o

mundo, que relacionada às demais leituras e experiências do indivíduo, dão sentido a um conjunto que se contextualiza e adquire significado. Nas palavras do autor,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p. 11)

Yunes (2003b) partilha das proposições de Freire (2003), de que a leitura é uma ação que precede a escrita. Desse modo, segundo a autora, para escrever o mundo, seria imprescindível lê-lo anteriormente. Assim, lê-se primeiramente o entorno, o contexto e só mais tarde passa-se a ler o código escrito e o texto, que por sua vez, encontra sentido em seu uso, no ato de escrever para alguém ler.

Esta autora também observa que a leitura também pode ser “instrumento de reaproximação à vida”, pois ela permite ao leitor “[...]o deslocamento de horizonte provocado pelo texto [...] mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova”. (YUNES, 2003a, p.11) Isso porque, nas palavras de Yunes (2003a), “[...] quem lê o faz com toda sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional”. (YUNES, 2003a, p.10)

Para Chartier (1996a), ler é uma prática em que “[...] cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.” (CHARTIER, 1996a, p.20)

De acordo com Chartier (1996a) e Yunes (2003a), observa-se que ao ler um texto, o leitor vai, ao mesmo tempo, decifrando códigos, atribuindo sentido conforme o contexto, suprimindo, subvertendo ou acrescentando sentidos que, muitas vezes, sequer foram imaginados pelo autor. Assim, podemos dizer que, o que caracteriza uma leitura prazerosa para uns, pode não o ser para outros, pois, como já anunciado, a leitura é única, ainda que se trate do mesmo texto para o mesmo leitor. Dito de outra forma, a leitura não é um ato meramente mecânico e sem sentido, pelo contrário, é carregada de significado, interação e criação.

Cabe observar também que a subjetividade ao ler não permeia apenas o que se lê, mas está relacionada ao como se lê e ao como acontece a leitura através do que foi lido. E as marcas deixadas pelo leitor durante a leitura podem revelar a subjetividade de cada leitura para cada leitor. “Quem lê o faz com toda sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional.” (YUNES, 2003a, p.10)

Portanto, ao ler o leitor vai atribuindo significados que estão relacionadas às experiências vividas. Desse modo, a leitura é algo individual, privado e subjetivo. Cada indivíduo é marcado ou não por experiências que potencializam a construção de significados no ato de ler.

### **3. Experiência da leitura**

Conforme podemos observar, a subjetividade marca, perpassa, transpõe a leitura; e ler possui um sentido novo e diferente para cada leitor, a cada leitura, em cada espaço e em cada momento. Desse modo, delimitar as leituras que se constituíram em experiência não é tarefa fácil, mas é nessa configuração que encontramos as experiências da leitura.

“Experiência”, etimologicamente, origina-se do substantivo *experiri*, que significa “provar”; do radical *periri* advém o termo *periculum*, que significa “perigo”; e, ainda, tendo-se *per* como radical, observa-se sua origem indo-europeia, que transmite o sentido de prova ou travessia (LARROSA, 2004). Desse modo, a palavra “experiência” parece convidar a se pôr à prova ou a provar algum perigo, a adentrar num território perigoso, a se pôr numa travessia arriscada. Larrosa (2004, p.153) pontua que: “Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’”.

Para Yunes (2003a) a experiência da leitura se caracteriza quando:

O leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas -, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica. (YUNES, 2003a, p. 15)

Podemos considerar que, ao ler, atribui-se significados próprios ao que foi lido. Em outras palavras, cada leitor faz a sua leitura, e, a cada vez, mesmo que seja no mesmo texto, é possível atentar-se a detalhes diferentes. Dessa forma, podemos dizer que em cada leitura, o significado atribuído é sempre novo, pois as vivências mudam, nossas experiências são reelaboradas, e o sentido dado traz em si algo de novo e distinto.

A leitura que nos marca é aquela que está diretamente ligada à nossa subjetividade, configurando-se em experiência(s) da leitura. Contudo, vale lembrar, que o aligeiramento e a banalização, tão presentes em nosso cotidiano, nem sempre tem nos propiciado a prática de leitura como uma experiência plausível.

Em outras palavras, tudo tem passado tão rápido e de forma tão descartável, que não temos dado sentido às nossas experiências. Não percebemos que a cada leitura o leitor lê a sua maneira, de acordo com o que lhe interessa, o que lhe significa e ao seu tempo, numa dada configuração. A experiência da leitura também não se preocupa em distinguir bons ou maus leitores, ou em nomear boas ou más leituras ou obras literárias, a experiência é simples, marcante, inesquecível, não exclui, nem inclui, apenas toca, marca, se constitui.

#### **4. A escolha do método**

Captar e apreender as experiências da leitura implica em algo subjetivo, não quantificável, por isso, para empreender a investigação, nos apoiamos na pesquisa qualitativa, que, em linhas gerais, segundo Bogdan e Biklen (1994), objetiva “[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem os significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70)

Realizamos um estudo de caso do tipo etnográfico, que como destaca André (2005), tem o foco de interesse na descrição da cultura, abrangendo práticas, hábitos, linguagens, significados, crenças e valores de um processo educativo. Assim, a partir dessa compreensão podemos analisar as experiências da leitura vividas pelas crianças investigadas. Ainda segundo a mesma autora, a denominação “estudo de caso do tipo etnográfico”, permite-nos fazer um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, pautando-se em uma descrição densa, subjetiva e particular do objeto de estudo.

Delimitamos o foco de observação nos eventos e suportes em que o código escrito estivesse presente nos contextos escolares. Como recursos metodológicos, utilizamos, a observação participante e entrevistas semi-estruturadas.

O critério de seleção das crianças se deu aleatoriamente, por sorteio, numa tentativa de que não ocorresse o que Sarmento (2003) denomina de “viés das elites” em que se valoriza os melhores e mais bem informados atores, pois nosso foco não estava imbricado nos melhores ou piores leitores e sim, nas experiências da leitura. Sorteamos dois meninos e duas meninas, com o intuito de equiparar a relação entre gênero, e por considerarmos que esta amostra, nos traria dados suficientes para confrontarmos os dados de acordo com a proposta do trabalho. Essas crianças aqui são chamadas de Nara, Isabela, Vinícius e Carlos<sup>1185</sup>. Conforme já dissemos, apresentamos brevemente alguns dados coletados no contexto escolar.

## 5. Experiência da leitura e contexto escolar

Com o objetivo de encontrar as experiências da leitura no contexto escolar, quisemos saber o que as crianças tinham lido na escola que haviam gostado muito, ou que não gostaram nada e o que tinha naquela leitura para que a criança não esquecesse.

Nara nos contou a história “A Bela e a Fera”, cujo livro pegou na escola e que pôde comparar o final com a história adaptada para filme que tinha visto anteriormente. Ela gostou, porque as versões em filme e impressa apresentaram finais diferentes.

Vinícius nos contou uma história do “Menino Maluquinho” que disse ter lido no ano anterior num livro emprestado na biblioteca da escola. Ele nos contou que esse livro foi lido na sua casa e na escola, na hora do recreio. A história contada continha as travessuras próprias das histórias do “Menino Maluquinho”, bem ao gosto das histórias relatadas por ele.

Carlos teve que se esforçar para lembrar de alguma história. Inicialmente se lembrou da capa do livro, que era branca, depois passou a recordar a história, que comparava o comportamento dos seres humanos aos dos animais; história também com um fundo cômico, como o final, que chamou a atenção de Carlos, talvez por se identificar com a leitura:

Carlos: *É, o final é engraçado. [...]*  
*Lembrei! O bicho preguiça fala assim ó: (fala em tom de riso)*  
*mamãe, com quem eu me pareço?*  
*Aí ela fala assim...é, demorou três dias pra pensar com quem se parece.*  
*[...] Mamãe com quem eu me pareço?*  
*Ah, Você se parece com todos os meninos que levantam de manhã e tem preguiça de vir pra aula!*

As leituras, narradas no contexto escolar por Nara, Vinícius e Carlos parecem trazer algumas marcas que podem se constituir numa experiência da leitura. Em suas narrativas, os traços das experiências, ainda que não sejam tão evidentes, podem de algum modo, relacionar a leitura a um contexto, a um sentido, ou a um sentimento. Estas leituras parecem se aproximar da leitura de um texto lido por prazer. Cabe observar que Britto (1999), baseado em Proust, observa que a leitura de um texto por prazer “[...] contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura.” (BRITTO, 1999, p. 86)

Como a experiência não está relacionada apenas ao que é positivo, as crianças narraram leituras que leram na escola que acharam chato e não gostaram. Isabela, por

<sup>1185</sup>

Os nomes das crianças são fictícios, em cumprimento ao artigo 17, capítulo II da Lei 8069/90.

exemplo, relatou que leu um livro até o final e que, pelas ilustrações da capa e contracapa, a história parecia interessante, mas que não retratavam o que ela esperava. Nara, Vinícius e Carlos disseram que não havia nenhuma leitura que não gostaram, e mesmo quando insistimos no questionamento, a resposta dada foi a mesma: “nada”.

Cabe observar que o questionamento foi feito no contexto escolar e que sabiam, de antemão, que estavam respondendo a uma pesquisa relacionada à leitura. Logo, dizer uma leitura que não os agradou, neste contexto, pode ter levado às crianças a inferir que não seria uma boa resposta.

Sobre uma leitura marcante, inesquecível, Isabela narrou uma história que leu em um livro que pegou na biblioteca da escola, após a aula de reforço.

*Isabela: Ai, tinha um livro duma menina que ela tinha um sonho, um sonho quando ela crescesse ela queria ser advogada, era o sonho dela. Só que ela era muito pobre e a mãe dela falou pra ela que ela tinha que estudar muito e trabalhar muito, fazer uma faculdade que aí ela ia realizar o sonho dela. Mas aí... quando ela cresceu, ela sofreu um grave acidente e não teve como realizar o sonho dela, aí ela estava grávida e a filha dela realizou o sonho dela, de ser uma advogada.*

Ela narra a história com detalhes e não titubeou ou teve dúvidas em qual história contar. Depois, quando finalizamos a entrevista e estávamos nos dirigindo para a sala de aula, ela nos relatou que contou essa história para sua professora e pediu que reservasse esse livro para que pudesse ler novamente. Contudo, disse que não conseguiu encontrá-lo, e todas as vezes que retorna para a biblioteca procura por ele.

A história narrada por Isabela traz indícios de uma experiência da leitura, pois, segundo Larrosa (2002), a leitura para se constituir em experiência, deve tocar, marcar, e, por motivos singulares e subjetivos, essa história tocou Isabela. Para Isabela ser advogada significava naquele momento conhecer seus direitos e que poderia usar esse conhecimento em benefício da família. E, também, a realização de um sonho que foi adiado e que se concretiza na geração seguinte. Percebemos que a história narrada por ela tem algum tipo de conexão com esse desejo de ser advogada.

É possível inferir assim, que a história lida por Isabela faz sentido a ela, por conta de suas experiências anteriores vividas no contexto familiar, e, assim como nos coloca Dewey (2010), “Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente.” (DEWEY, 2010, p. 45). Em linhas gerais, a narrativa onde encontramos os indícios de uma experiência da leitura, ocorre dentro de uma trama de significados que só faz sentido a quem vive a experiência e lhe atribui sentido a seu modo, ou parafraseando Yunes (2003), essa leitura necessitou de Isabela para que lhe soprasse a vida.

Por fim, as experiências da leitura no contexto escolar nos mostram que há conexão entre as experiências anteriores e o vivido, tanto no contexto escolar, quanto nos contextos extraescolares e que uma experiência da leitura pode motivar várias outras experiências, desde a ler outros textos para se divertir, ou ler para conseguir analisar melhor uma história e sua versão em filme, até mesmo a ler para motivar novas buscas, novas soluções, novos olhares, novas perspectivas, assim como ocorrera na experiência da leitura vivida por Isabela.

## **Referências Bibliográficas**

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 68 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p 77-91.

CHARTIER, R. ; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (orgs.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996a.

\_\_\_\_\_. Do livro a leitura. In: CHARTIER, R. ; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (orgs.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b. p.77-105.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 165p.

ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/publicacoes/.arquivos/.spdca/eca.pdf> Acesso em: 14/03/2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2003. 87 p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAULINO, G. Pensando a leitura. In: PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. de. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003a. p. 7-15.

\_\_\_\_\_. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003b. p. 41-56.

## FEIRA DO LIVRO: UMA AÇÃO INTERINSTITUCIONAL A FAVOR DA FORMAÇÃO DA COMUNIDADE LEITORA

Eliana Carlota Mota Marques LIMA (UEFS)<sup>1186</sup>  
Geisa Silva de Oliveira NOBRE (DIREC 02)<sup>1187</sup>  
Rosana Fernandes FALCÃO (SEDUC)<sup>1188</sup>

**Resumo:** A leitura permite acesso aos conhecimentos acumulados pela comunidade, uma herança cultural que, por razões econômicas e sociais, é negada a muitos brasileiros. Assim, foi criado o Projeto Feira do Livro, ação de incentivo a formação da comunidade leitora que visa potencializar a formação do leitor de todas as idades, mobilizando a comunidade feirense para importância da leitura como elemento facilitador da compreensão do mundo e da participação de cada ser na construção coletiva da cidadania. Este trabalho pretende socializar ações de fomento à formação de leitores, e publicizar seu processo de criação e execução coletiva, bem como os resultados.

**Palavras-Chaves:** Leitura. Inclusão social. Formação leitora.

### 1. Leitura: elemento facilitador da compreensão do mundo na construção coletiva da cidadania

A leitura é o meio mais importante para aquisição de saberes, é um instrumento básico para a formação do cidadão. Desse modo, faz-se necessário que se estimule o possível leitor a criar o prazer pela leitura, ato que deve começar desde cedo pela família e ser continuado pela escola e por toda a sociedade. Para Kleiman (2002, p.28), só há ensino de leitura quando:

[...] se ensina o aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele pode produzir sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados [...]

As práticas de leitura precisam ser revistas porque infelizmente, encontramos leitores desprovidos de uma base sólida eficiente e desafiadora para o ato de ler. Assim, devem ser colocadas em prática estratégias variadas de leituras, para que os leitores em formação, compreendam e se contagiem do prazer que o texto proporciona.

No decorrer da história a leitura assume várias concepções de acordo com os distintos métodos de aprendizagem de línguas, por muito tempo a leitura foi tratada como sinônimo de decodificação. Atualmente, a compreensão da escrita se torna um processo com importância em si mesmo, atribui-se maior valor a “como”, “o quê” e “para quê” se lê. O processo de leitura já não é somente pretexto para ensinar a estrutura da língua, pois o texto foi reconhecido como portador de mensagens sócio-histórico- culturais que emergem por meio da interação. De acordo com Solé (1998, p. 71), “para o leitor poder compreender, o texto em si

---

<sup>1186</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana (BA), Brasil. E-mail: ecmlima@ig.com.br

<sup>1187</sup> Diretoria Regional de Ensino - Direc 02. Feira de Santana (BA), Brasil. E-mail: geisacoordenadora@hotmail.com

<sup>1188</sup> Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Feira de Santana (BA), Brasil. E-mail: rosanafalcao2@hotmail.com

deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele”.

A trajetória da leitura, sua concepção e influência social, tem suscitado estudos, pesquisas e debates na tentativa de melhor compreendê-las, oferecendo subsídios aos educadores e leitores com o intuito de despertar a criticidade. O ato de ler e as teorias de leitura são analisados a partir de concepções diferenciadas, Solé (1998) define leitura como interação entre o leitor e o texto, já Martins (2003) a define como a interação verbal entre os indivíduos socialmente determinados, construindo uma sintonia íntima com o mundo. Não se pode esquecer o mestre Paulo Freire (1983) que dizia: “a leitura do mundo, precede a leitura da palavra”. O Projeto Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana possibilita o interagir com o livro. A comunidade passa a fazer parte do mundo leitor, lendo, folheando, escutando histórias, entrevistando autores, emitindo opiniões sobre a vivência neste espaço... Enfim, o processo de mediação entre o livro e o leitor é o que garante à Feira o alcance dos seus objetivos como espaço coletivo de formação de uma comunidade leitora.

Sabemos que o domínio da leitura abre possibilidades para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do raciocínio, proporcionando participação na vida social e ampliando visão de mundo, de si e do outro. No entanto, hoje a leitura, como forma de inserção e participação é meta a ser alcançada pela sociedade brasileira. A tarefa de disseminar a criticidade no leitor pode ser iniciada em eventos como a Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana, uma vez que neste ambiente as pessoas das classes populares, também, tem acesso a leitura em momentos diversos de estimulação do ato de ler, e, principalmente no contato com diversas formas de leitura e acesso gratuito a um amplo acervo cultural.

Daí a necessidade de mudança, ou seja, um novo olhar sobre a formação leitora onde a leitura mecânica, sem significados, passa a ser substituída pela leitura crítica em todos os aspectos, pois esta conduz o leitor a vivenciar o texto e a tirar dele subsídios capazes de alargar seus horizontes pessoais, culturais e profissionais.

Para Solé (1998, p.96) “ler por prazer é algo absolutamente pessoal”, mas o espaço coletivo da Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana, ao dispor de acervo diversificado, possibilita a busca pelo prazer de ler a toda a comunidade. Assim, cada um impõe o seu próprio ritmo e é convidado a construir uma rede de saberes partilhada e democrática.

É importante criar condições que facilitem uma prática de leitura diária em suas várias instâncias. As várias possibilidades de leitura por parte dos construtores do ato de ler, assim como a intertextualidade deve ser inserida na leitura possibilitando o contato com a diversidade de textos existentes durante o período de realização da Feira.

Formar um leitor é dotá-lo de habilidades e instrumentos (entre eles o domínio das estratégias de compreensão leitora) capazes de levar a uma leitura seguida de interpretação e mergulho nas entrelinhas de um contexto social. Assim, a Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana pode se constituir como espaço promotor de leituras, onde a formação do leitor se dá através da diversidade e ultrapassa os muros da escola, pertencendo à comunidade inteira.

## **2. Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana: acesso a leitura nas suas diferentes linguagens**

A Feira do Livro/ Festival Literário e Cultural de Feira de Santana, uma ação interinstitucional que envolve diferentes segmentos do município feirense e região circunvizinha, é a expressão concreta da vontade coletiva de órgãos e instituições que

comungam do objetivo de mobilizar a comunidade para a importância da leitura como elemento facilitador da compreensão do mundo e da participação de cada ser na construção coletiva da cidadania.

Em 2008, a partir da união de esforços da Universidade Estadual de Feira de Santana, Arquidiocese de Feira de Santana, Secretaria da Educação – DIREC 02, Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, Serviço Social do Comércio de Feira de Santana – SESC, Serviço Social da Indústria de Feira de Santana – SESI e Serviço Social do Transporte / Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SEST/SENAT a Feira do Livro concretizou-se e, a partir daí, aconteceu em mais quatro edições.

Para efetivação do evento os organizadores traçam uma proposta de trabalho coletiva na qual cada um tem o seu papel através da distribuição de representantes dos órgãos nas comissões de trabalho (programação, divulgação/mobilização, editoras e infraestrutura), as quais organizam seu plano de ação a fim de cumprir o amplo calendário de atividades que demanda o evento. Entre as atividades preparatórias a divulgação e mobilização para o evento é de suma importância, pois a Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana envolve um público abrangente formado por professores, funcionários e estudantes da Educação Básica, das Instituições de Ensino Superior e das demais Instituições não formais das redes pública e particular; profissionais que desenvolvem pesquisa ou extensão relacionados ao tema; gestores públicos e privados; empresários e empreendedores do ramo de editoras, livrarias, distribuidoras e a comunidade em geral, não só da cidade de Feira de Santana, mas de toda a região circunvizinha.

Para atender a todo esse público o espaço escolhido, pelos organizadores, é uma Praça pública localizada no centro da cidade, local que favorece a aproximação de pessoas de diferentes classes sociais, econômicas e culturais, podendo, assim, assegurar o acesso dos excluídos do universo da leitura e de atividades culturais, fortalecendo a proposta de mobilização da comunidade para a importância da leitura como elemento facilitador da compreensão do mundo e da participação de cada ser na construção coletiva da cidadania, um trabalho comprometido com a formação do leitor proficiente e com a disseminação de manifestações culturais.

O evento, também oportuniza o encontro de estilos literários, autores, leitores e é um prazeroso espaço de convivência com a cultura, a arte e o entretenimento. A Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana atrai um público numeroso e heterogêneo, dividido entre aqueles que apenas concentraram-se no espaço central, visitando os stands institucionais, de atividades e exposição e venda de livros e outros que em espaços pré-determinados, participam de atividades específicas como oficinas, palestras, recitais, apresentações teatrais, contações de história, exibição de filmes, lançamento de livros, exposição dos projetos e ações das instituições parceiras.

Propiciando a realização de todas essas atividades em um único espaço o desejo idealizado pelos parceiros de difundir a leitura, nas suas mais variadas linguagens é assegurado, visto que a leitura não está associada somente ao texto escrito, como afirma Martins (1996, p.31).

A escrita é apenas um – provavelmente o mais perfeito e o menos obscuro – entre inúmeros outros sistemas de linguagem visual: a essa mesma categoria pertencem os desenhos, a mímica, os códigos de sinais marinhos e terrestres, luminosos ou não, os gestos, em particular a linguagem dos surdos-mudos, etc.

Dessa forma o evento se ancora na compreensão de que o conhecimento construído pelo povo em seu universo cultural se traduz em diferentes leituras de mundo, logo, o

aprendizado da leitura se dá via processo ininterrupto de interação, no qual o individual e o coletivo se complementam no cenário social, marcado por diversidades econômicas, sociais e culturais, ultrapassando o tempo e o espaço e abrangendo as diferentes linguagens.

### **3. Impactos do trabalho coletivo na formação de uma comunidade leitora**

Constituindo-se em um evento promotor de encontros, trocas e significativas construções, a Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana, que atraiu na sua primeira edição (2008) a participação de 20 editoras e distribuidoras de livros, 30 escolas das redes pública e privada e um público de em média 4.000 pessoas, vem, ao longo dos cinco anos consecutivos de realização, superando todas as expectativas em número de títulos comercializados e em fluxo de pessoas no evento, justificando a sua ampliação e a grande contribuição desta para a instauração de práticas de leitura na comunidade. O que favorece a democratização do ato de ler, tendo em vista que a função de formar leitores, atribuída a escola, não tem sido incorporada por esta a contento, fator imprescindível de inclusão social que, portanto, precisa ser incorporada por todos, conforme discute Galeano (2010, p.105).

Implantar projetos de leitura que assumam o compromisso com a inclusão social é condição para a construção de uma sociedade verdadeiramente humanitária. Nesse sentido não é possível conceber que uma cidade com uma população superior a 600 mil habitantes, assim como em quase todo o Brasil, apenas uma minoria tenha acesso a uma leitura que vai além da decodificação.

Na expectativa de garantir o direito a leitura para toda a comunidade, nas mais diversas expressões, a 5ª edição da Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana (2012), atingiu 40 editoras e um público de em média 45.000 pessoas, que ali compartilharam durante 06 dias momentos de leitura expressados nos livros, nos variados estilos literários, no teatro, na dança, nos recitais, na música, dentre tantas outras formas de expressão.

O evento proporciona momentos de encontro de gerações de diferentes classes sociais, nos quais todos são convidados ao desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura em diversas linguagens, favorecendo assim a construção de um novo olhar sobre a causa da formação de uma comunidade leitora, o que levou órgãos e instituições públicas e privadas, bem como a sociedade civil a unirem-se para discutir a ampliação de caminhos e estratégias que favoreçam a formação de leitores. “[...] os bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que lêem, mas os que sentem prazer e gosto pela leitura.” (Solé, 1998, p.7)

A necessidade de estabelecer ações conjuntas de incentivo a leitura, exige uma nova organização do trabalho realizado pela comissão coordenadora institucional do projeto Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana, uma vez que além da necessidade de implementação deste, torna-se necessário a implantação de novos projetos de intervenção nas dimensões da leitura, tendo em vista a valorização da cultura e da identidade local e da região circunvizinha, bem como a ampliação do acervo cultural da comunidade em geral. São iniciativas que permitem a leitura compartilhada pelos diversos grupos sociais - amigos, trabalho, familiares, vizinhos... - sendo esta motivo de interação e integração entre os mesmos.

Com efeito, não é possível deixar de considerar a influência de sujeitos diversos na formação de leitores. Pai, mãe, familiares, conhecidos do mesmo grupo ou de outros grupos sociais – adultos e crianças - compartilham

práticas de leitura que contribuem para a construção de leitores, através de usos de literatura oral, gestos e atos de leitura, sem, contudo, objetivos específicos para que se dê tal construção. [...] (BRITO, 1998, p.81)

Dessa forma, compreende-se que o projeto Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana atingiu uma dimensão que parece não caber em si mesmo, essa percepção tem se confirmado com a dificuldade de atender as demandas de público participante e de solicitação de stands para expositores, por limitação de espaço físico, quando desde junho/2013 já temos empresas em lista de espera. As demandas expressas podem ser compreendidas como uma denúncia, silenciada por décadas, sobre a necessidade de investir em ações de incentivo a leitura, enquanto condição para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, como fator de inclusão social. Uma dívida histórica que precisa ser resgatada, tendo em vista que, como salienta Galeano, o acesso a leitura ainda é algo a ser assegurado pela sociedade brasileira.

Atualmente, sabemos que o número de publicação de livros aumentou consideravelmente, porém por questões econômicas e sociais esse fato não mudou o perfil do povo brasileiro no que diz respeito a leitura, ou seja, nós brasileiros lemos muito pouco.[...]

Ao falarmos de inclusão social devemos pensar que devem, também, descobrir a importância da leitura como fonte de conhecimento e informação. [...] (2008, pág 105).

Nessa perspectiva, os anseios e expectativas expressos pela comunidade, são traduzidos pela Comissão Organizadora, formada por representantes das diversas instituições envolvidas nesse projeto, nas discussões e reflexões sobre o trabalho desenvolvido na Feira, a cada reunião realizada ao longo do ano, a cada avaliação do processo vivenciado, como uma emergente necessidade de criação de um programa, vislumbrando novas demandas de ações e projetos de incentivo à leitura, dado a importância dessa temática e a necessidade de organizar ações e integrar iniciativas já existentes.

Assim, nasce o Programa Permanente de Incentivo a Leitura com o objetivo maior de criar uma rede de ações que favoreçam a formação de uma comunidade leitora, otimizando forças e investimentos para esse fim. Um programa, ainda em fase de elaboração, que contempla projetos e ações de incentivo a leitura, envolvendo os diversos segmentos da comunidade feirense e das cidades circunvizinhas.

Dessa forma, as ações de incentivo a formação de uma comunidade leitora serão realizadas durante todo o ano, e a Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana não será uma ação pontual, mas um momento de culminância do trabalho realizado através de ações articuladas.

### **Referências Bibliográficas**

AMORIM, Galeano (org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Vimprensa Oficial: Instituti Pró-Livro, 2008.

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Letra, leitor, leituras: reflexões*. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo. Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1983.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2002.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARTINS, Wilson. *A Palavra Escrita*. São Paulo: Ática, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## FLEURY E O DISCURSO SOBRE O ENSINO DA LEITURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS, ENTRE 1922 A 1936

Ilsa do Carmo Vieira GOULART (FE/UNICAMP)<sup>1189</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns dos resultados obtidos na pesquisa de doutorado, ainda em andamento, a partir dos estudos desenvolvidos sobre uma série graduada de livros de leitura, *Meninice*, de autoria do Professor sorocabano Luiz Gonzaga de Camargo Fleury (1891-1969). Neste texto, pretende-se além de apresentar parte da biografia e da bibliografia de Fleury, compreender qual concepção, a respeito do ensino da leitura, estaria marcada nos discursos de Fleury publicados em diferentes periódicos, entre o período de 1922 a 1936. Para tanto, os estudos apoiam-se na perspectiva da História Cultural, que proporciona à pesquisa um direcionamento do olhar investigativo para representações sobre o ensino da leitura.

**Palavras-chave:** Luiz Gonzaga de Camargo Fleury. Ensino da leitura. Representações de leitura.

### 1. Introdução

Ao considerar o texto impresso como um enunciado verbal, dentro de uma concepção dialógica, uma das possibilidades de compreensão das palavras ou dos sentidos que elas carregam ou desencadeiam, pode se consolidar a partir de uma aproximação daquele(a) que as produziu. Isso porque “todo texto tem um sujeito, um autor”, nos afirma Bakhtin (2003, p. 308), e conhecer as condições que cercam ou que um dia, circundaram a produção escrita implica, também, direcionar um olhar para aquele a quem se atribui a autoria da obra.

Partindo da concepção de apropriação cultural como invenção criadora no processo de produção de uma obra didática, é possível interrogar: o que e de que forma os discursos construídos pelo professor Fleury, no início do século XX, sobre o ensino da leitura, nas séries primárias, podem revelar em relação ao ideário de leitura, de livro de leitura de “qualidade” e dos procedimentos metodológicos que envolvem a utilização e a apropriação das obras nas escolas?

Embasados na concepção dialógica de Bakhtin (2003), o trabalho pretende compreender quais as representações a respeito do ensino de leitura percorreram algumas publicações do professor Luiz Gonzaga de Camargo Fleury (1891-1969), publicados na *Revista Nacional*, *Revista Educação* e no *Jornal O Estado de São Paulo* período entre 1922 a 1936. Para o desenvolver da pesquisa o texto se dividirá em três momentos distintos de estudo: o primeiro apresentará quem foi esse autor, a partir das representações daqueles que escreveram sua biografia e com ele se relacionaram, ou mesmo, das representações obtidas pela pesquisadora ao transcrever dados presentes nos documentos. O segundo procurará retratar toda bibliografia escrita e publicada pelo autor. No terceiro momento, o trabalho se voltará para alguns textos de Fleury, sobre os quais se procurará apresentar e analisar quais ideias a respeito do ensino de leitura percorreram sua produção.

---

<sup>1189</sup> Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita. E-mail: illsa.vieira@uol.com.br

A pesquisa se apoia na perspectiva teórica e metodológica da História Cultural, tendo em vista que, de acordo com Chartier (2009, p.47), um dos principais desafios que se apresenta a esta abordagem está em “como pensar a articulação entre o discurso e as práticas”. Ao refletir sobre essa questão, adota-se a forma do “giro linguístico” que, segundo o autor, se baseia em duas ideias fundamentais: uma de que “a língua é um sistema de signos, cujas relações produzem significados múltiplos e instáveis”, e a outra de que “a realidade não é uma referência objetiva externa ao discurso”, mas é sempre construída de e na linguagem. Toda prática se situa, se constitui na ordem do discurso.

Para Chartier (2009) o objeto principal de uma história que se propõe a conhecer a forma pela qual os sujeitos dão sentido às práticas e a seus enunciados, se encontra na tensão entre a capacidade inventiva dos indivíduos (ou comunidades) e a restrição e a limitação das posições de dominação do que se pode dizer, pensar e fazer.

É nesse contexto que Chartier (1990) apresenta o conceito de representação, que se torna uma ideia determinante da nova história cultural, permitindo vincular as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos ou grupos se percebem e percebem o que os envolvem.

## 2. Quem foi Luiz Gonzaga Fleury?

Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, nasceu em 8 de julho de 1891, na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Era o primogênito de seis filhos, resultantes da união conjugal de Major Antônio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, advogado provinciano, natural da cidade de Meia Ponte – hoje conhecida como Pirenópolis, pertencente ao estado de Goiás – e de Tereza Guilhermina Grohmann Fleury, descendente de alemães, da família Grohmann. Recebeu no nome de seu avô, Padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, um influente político no estado de Goiás, também conhecido pela obra de sua autoria, *Roteiro de Meia Ponte*.

Cursou os estudos primários no grupo escolar “Antônio Padilha”, da cidade de Sorocaba, local em que se matriculou no início de 1900. No final de 1902, sua família mudou-se para a Capital, Rio de Janeiro, e em 1903 frequentou o quarto ano do ensino preliminar no Grupo Escolar “Almeida Triunfo”, também no Rio de Janeiro, onde, a seguir, para aperfeiçoamento na língua francesa, frequentou o “Curso Eduardo Vautier”. Em 30 de novembro de 1910, com apenas dezenove anos, diplomou-se “Professor Normalista” pela Escola Normal Secundária da Praça da República, na cidade de São Paulo. Entregou-se, posteriormente, ao estudo de filosofia, psicologia, lógica, economia, política, sociologia, direito, entre outros. (MELO, 1954, p. 225)<sup>1190</sup>

Casou-se em 23 de dezembro de 1911, um ano depois de formado, com a professora santista, Ari Nelsen de Melo Fleury, filha do Capitão Tavares de Melo e Silvina Nelsen, na cidade de Jacareí, no estado de São Paulo. Uma união que resultou em sete filhos<sup>1191</sup>.

Após o casamento, residiu na cidade de Franca, SP, na condição de professor substituto efetivo no Grupo Escolar “Francisco Martins”. Logo depois, foi efetivado em concurso e pediu sua remoção para sua cidade natal, Sorocaba, sendo nomeado Professor Adjunto no Grupo Escolar “Antônio Padilha”<sup>1192</sup>.

<sup>1190</sup> Melo (1954) traz a grafia do primeiro nome de Fleury escrita com “s” (Luís) para Luiz.

<sup>1191</sup> De acordo com os dados obtidos pela árvore genealógica da família Profa. Eunice de Melo Fleury; Orlando de Melo Fleury (19/04/1918-08/05/1918); Enid de Melo Fleury (1919-2003); Dr. Edwaldo de Melo Fleury (1920-1992); Dr. Edgard de Melo Fleury; Eneida de Melo Fleury; Dr. Ewandro de Melo Fleury.

<sup>1192</sup> Estas informações constam no discurso de posse do acadêmico Otto Wey Netto, da *Academia Sorocabana de Letras*, no dia 1 de abril de 2000, como também na obra de Melo (1954, p. 225).

Fleury não atuou apenas no magistério público, mas também ministrou aulas no magistério particular. Por possuir uma habilidade como desenhista, teve várias de suas charges publicadas em jornais de Sorocaba. Essa habilidade propiciou-lhe assumir as aulas de desenho e de francês no “Instituto Sorocabano”.

A inserção de Fleury no magistério paulista, a partir de 1910, ocorreu num período marcado pelo processo de construção de grupos escolares como uma nova forma de organização administrativa e pedagógica do ensino público primário, visando não apenas a implantação de escolas modernas, de “boa” qualidade atendendo às exigências da urbanização, como também, a implantação de um plano do Governo para se reorganizar o ensino popular. A participação de Fleury, compondo o quadro de docentes, na inauguração do terceiro prédio do grupo escolar “Antônio Padilha”, em Sorocaba, coloca o autor em interação com os processos políticos de inauguração de uma nova proposta do ensino público (o funcionamento do ensino primário em um prédio próprio com salas arejadas, pátios arborizados, museus escolares, laboratórios, bibliotecas populares, mobílias adequadas e disponibilização de materiais didáticos para os alunos). (SOUZA, 1998, p.41).

Fleury deixou a função de professor para ocupar cargos administrativos na educação, primeiro como de diretor do grupo escolar “Cel. Joaquim Sales”, na cidade de Rio Claro, em 1919<sup>1193</sup>; depois como inspetor distrital do Ensino em Piracicaba e em São Carlos. Logo retoma a função de professor assumindo a lente de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Secundária de Itapetininga, em cujo estabelecimento de ensino exerceu, também, o cargo de professor substituto de inglês. Assumiu a função de assistente técnico do Departamento de Educação do estado de São Paulo.

Foi membro da Comissão Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Educação; assistente do diretor do Departamento de Educação, do estado de São Paulo; presidente da comissão de Obras Didáticas e da Comissão de Justiça; vice-diretor da Escola Técnica de Comércio “Benjamin Constant”; Chefe do Serviço de Classificação e Promoção de Alunos do Departamento de Educação, do estado de São Paulo; presidente da Comissão de Concursos de Ingresso, Promoção e Remoção; Chefe do Serviço de Educação Primária e Pré-primária, cargo em que se aposentou em novembro de 1939. Retomou a função de diretor do “Ginásio Paulista”, pertence ao Centro Sorocabano de Letras, e à “Sociedade de Filosofia”, de São Carlos<sup>1194</sup>. (MELO, 1954, p. 225)

Por ser um profissional atuante no magistério e por ocupar vários cargos administrativos, foi possível encontrar menção ao seu nome em diferentes trabalhos que retratam um contexto histórico da educação brasileira no início do século XX. Embora haja alusão ao nome de Fleury em algumas pesquisas, não constatamos estudos referentes a sua vida ou obras.

Era irmão mais velho de Renato Sêneca Fleury<sup>1195</sup>, que também, formou-se normalista, atuava como professor, jornalista, escritor e autor de vários livros de literatura infantil e de séries de livros de leitura, entre eles a cartilha rural *Na Roça*. Ambos demonstram um trabalho em cumplicidade ao fundarem, em 1914, a revista “A.B.C.” na cidade de Sorocaba:

<sup>1193</sup> Esta informação foi encontrada no relatório *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1919* (pág. 403) apresentado ao Sr. Secretário do Interior pelo Diretor Geral da Instrução Pública Oscar Thompson.

<sup>1194</sup> As informações a respeito da atuação profissional de Fleury encontram-se descritas na obra *Dicionário de Autores Paulistas*, Melo (1954, p. 225), mas sem a indicação de datas, as quais, até este momento da pesquisa, não foram possíveis de serem identificadas.

<sup>1195</sup> Cf. MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. *A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012. 176 fs.

Em 1914, juntamente com o seu irmão mais velho, Luiz Gonzaga Fleury (que também teve atuação importante no magistério paulista e posteriormente como escritor), Renato Sêneca Fleury fundou “[...] uma importante revista da cidade de Sorocaba, a revista ABC. Tiveram a colaboração do professor Wagner, Bráulio Wernek e Camargo César.” (MESSENERG, 2009, p. 204)

Além de co-fundador da revista “A.B.C.”, também aparece como um dos fundadores da “Revista de Filosofia”, de São Carlos. Colaborador do “Estado de São Paulo”, “A Platéia”, “Cruzeiro do Sul”, “Feira Literária”, “Diário de Rio Claro”, “Cidade de São Carlos”, “O Alfa”, “Revista Nacional”, “Revista de Educação”, “Revista de Filosofia”, “Revista do Brasil”.

Faleceu aos 78 anos, no dia 8 de maio de 1969, na cidade de São Paulo, localidade em que foi enterrado<sup>1196</sup>. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury apareceu no conjunto de profissionais que compuseram a obra *Dicionário de Autores Paulistas*, como um profissional atuante e que ocupara diferentes cargos no magistério. Foi definido por Melo (1954) como contista, escritor de livros para crianças, pedagogo, ensaísta, atuando como professor, diretor, inspetor de ensino, além de assumir funções administrativas.

Seu nome foi atribuído como patrono da cadeira de número 6 da Academia Brasileira de Literatura Infantil<sup>1197</sup>, que teve como acadêmico, seu irmão, Renato Sêneca Fleury, empossado em 1979<sup>1198</sup>. Atualmente seu nome encontra-se como patrono da 37.<sup>a</sup> cadeira da Academia Sorocabana de Letras<sup>1199</sup>, ocupada pelo acadêmico prof. Otto Wey Netto.

### 3. A produção bibliográfica de Fleury

Fleury, além das funções de diretor e inspetor escolar do ensino primário paulista, assumiu a função de tradutor<sup>1200</sup> de textos de autores estrangeiros (franceses) na *Revista Educação*, de São Paulo, num período de dez anos. De acordo com o estudo de Mello (2007), a respeito dos discursos sobre alfabetização vinculados à *Revista Educação* no período entre 1933 a 1943, o periódico contou com a colaboração de 82 autores, sendo 74 homens e oito mulheres. Segundo a autora, dentre esses autores, destacam-se o Prof. J. B. Damasco

<sup>1196</sup> Na edição de 15 de maio de 1969, o jornal *O Estado de São Paulo* publica uma nota da missa de sétimo dia do falecimento de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, com data de realização no dia 16 de junho do mesmo ano; na edição de 6 de junho de 1969, o jornal *O Estado de São Paulo*, publica uma nota da missa de um mês de morte do autor, realizado no dia 7 de junho, ambas realizadas na Igreja Nossa Senhora do Carmo, localizada na rua Braz Cubas, localizada no bairro Aclimação. O jornal *Diário de Sorocaba*, também presta sua homenagem ao autor na edição do dia 15 de maio de 1969.

<sup>1197</sup> A Academia Brasileira de Literatura Infantil, fundada em 21 de março de 1978, no Teatro da Cultura Artística em São Paulo, tendo como principal fundadora Lenyra Camargo Fraccaroli, de acordo com o 1.º parágrafo de estatuto, a academia tinha por objetivo “a cultura do idioma e da literatura nacional infantil e juvenil, para a formação da infância e da juventude”. Informações obtidas no estatuto da Academia Brasileira de Literatura Infantil, pertencente ao acervo da Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury”, da cidade de Sorocaba.

<sup>1198</sup> Cf. MESSENERG, Cyntia Grizzo. *A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012, 176fs, p. 61.

<sup>1199</sup> A Academia Sorocabana de Letras foi fundada em 26 de maio de 1979. Define-se como uma “associação civil sem finalidade econômica, com personalidade jurídica distinta dos seus membros, composta de sócios efetivos, honorários, eméritos, correspondentes e benfeitores, sem distinção de credo religioso ou político, cor e sexo, que tem por finalidade a cultura da língua e da literatura nacional”. Informações disponíveis em <<http://www.academiasorocabana.com.br/>>, acesso em 30/09/2012.

<sup>1200</sup> Fleury aparece, ainda, como tradutor do texto *O corvo e a raposa*, na obra “As Fábulas de La Fontaine”, 3.º vol., Ed. Pedagógica Brasileira, SP, s/d, com comentários de José Arruda Penteado. Disponível em [http://www.brasilcult.pro.br/fabulas/la\\_fontaine3.htm](http://www.brasilcult.pro.br/fabulas/la_fontaine3.htm). Acesso em 05/01/11.

Penna<sup>1201</sup> e o Prof. Luiz Gonzaga Fleury, por estarem encarregados de traduzir os textos de autores estrangeiros como Edouard Claparède, Henri Piéron, John Dewey, Ovidio Decroly, Adolpho Ferrière, Charles Richet, Fritjof Dettow, Mary A. Adams, R. Duthil, Sarah Byrd Askew e Alfred Binet<sup>1202</sup>.

A *Revista Educação* se mostrou um periódico de intenso investimento da produção intelectual do Prof. Fleury, nele foi possível encontrar o maior número de publicações de seus artigos. Seu destaque neste periódico, não se restringiu apenas aos textos traduzidos de autores franceses, mas fez-se reconhecimento pela publicação de diversos textos de caráter científicos, versando sobre diferentes temáticas.

Os textos de Fleury foram destaque em vários periódicos impressos de educação da cidade de São Paulo e pela composição de vários de contos, de livros de literatura infantil e de uma série de livros de leitura. Sua bibliografia aparece disposta, por Melo (1954), numa ordem cronológica de publicação:

“Contos”, S. Paulo, Ed. “Revista do Brasil”, 1922, 200 p.; “Súmula de lógica clássica”, S. Paulo, Ed. “Revista de Educação”, 250 p.; Série de livros de leitura “Meninice”: “Cartilha”, 96 p.; 1º. Livro, 150 p.; 2º. Livro, 150 p.; 3º. Livro, 180 p.; 4º. Livro, 196 p., S. Paulo, Cia Editora Nacional, 1936 a 1940, 19 cm.; “Caminhos do coração”, contos infantis musicados, de colaboração com o maestro Fabiano Lozano, S. Paulo, Editora Ricordi Americana, 43 p.; “O curumim de Araguaia”, S. Paulo, Anchieta, 1945, 60 p.; “Araci e Moacir”, S. Paulo, Anchieta, 1945, 60 p.; “O Palácio de Cristal”, S. Paulo, Editora Brasil, 1945, 70 p.; “A cidade maravilhosa”, S. Paulo, Editora Anchieta, 1946, 79 p., 21 cm.; “A lágrima do príncipe”, S. Paulo, Editora Anchieta, 1946, 21 cm.; “A pulseirinha de Dionice”, S. Paulo, Editora Brasil, 1946, 61 p., 21 cm.; “O tesouro do deserto”, S. Paulo, Editora Brasil, 1946, 62 p.; “Férias em São João do Ipanema”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 59 p.; “As sete travessuras do mono Pinta-o-sete”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 40 p.; “O cisne dourado”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 47 p.; “O menino Beija-Flor”, adaptação, S. Paulo, Editora Brasil, 1948; “As sete aventuras do mono Pinta-o-sete”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1951.

O levantamento realizado por Melo (1954) tornou-se ponto de partida para iniciarmos uma verdadeira “operação de busca”, impulsionada pelo desafiante propósito de traçar um possível mapeamento das principais obras publicadas por Luiz Gonzaga Fleury. A partir da classificação elaborada por Melo (1954), de uma bibliografia que se iniciou na segunda década do século XX, foi possível encontrar outros títulos.

Neste levantamento da produção bibliográfica de Fleury, realizado durante esta pesquisa<sup>1203</sup>, foi possível encontrar vinte e três obras identificadas como “livros de literatura

<sup>1201</sup> De acordo com o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937*, o Prof. João B. Damasco Penna, professor de Psychologia do Collegio Universitário de São Paulo, participou como membro da comissão de revisão da literatura didática no período entre 1935-1936 e 1936-1937.

<sup>1202</sup> Cf. MELLO, Marcia Cristina de Oliveira. *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*. Tese de Doutorado em Educação. 2007. Universidade Estadual Paulista. Faculdade Filosofia, Ciências e Letras. Marília, 2007. 239 fs.

<sup>1203</sup> Foram consultados variados periódicos, como: *Revista Educação*, do acervo da Biblioteca Nacional do Livro Didático, da Faculdade de Educação da USP em janeiro de 2011 e de 2012; *Revista Escolar* e *Cartilha Meninice*, disponíveis no acervo do Instituto de Educação e Pesquisa *Sud Mennucci* em janeiro de 2012; artigos de periódicos pertencentes ao acervo do Instituto Geográfico e Genealógico de Sorocaba e em documentos dos arquivos presentes na Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury”, de Sorocaba, em setembro de 2012; no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e na Biblioteca Rodolfo Garcia, da Academia Brasileira de Letras, em novembro de 2012.

infantil”; uma série graduada de leitura, composta por cinco livros; sete contos (publicados em revistas) e vinte e nove artigos acadêmico-científicos. Ao se realizar uma busca mais acentuada, um rastreamento das publicações deste autor, encontrou-se mais seis obras, de autoria de Fleury, sem indicação de referência (local e data), que não constavam na relação apresentada por Melo (1954).

#### 4. Nos discursos de Fleury: traços de envolvimento com o ensino da leitura

A preocupação do Prof. Fleury com educação manifestou-se em vários de seus escritos. Os discursos publicados por Fleury podem ser compreendidos a partir de uma inquietação com as questões metodológicas que envolviam o ensino, direcionados ora para um esclarecimento ao professor das concepções teóricas dos métodos, ora para a utilização de um método que auxiliasse de modo mais eficaz o desenvolvimento da leitura nas escolas públicas paulistas.

##### a) *Discurso de esclarecimento a respeito dos métodos de ensino*

Em 1922, ao escrever o artigo *O ensino da leitura* (methodo analytic), publicado na *Revista Nacional*, na seção “Educação e Instrução”, Fleury além de esclarecer o que significava o *método analytic*, ele também apresentou modos de aplicação do método analítico no ensino da leitura, denominada *leitura analytica*, a partir de uso de textos e seus respectivos procedimentos.

Como tradutor da *Revista Educação*, Fleury tinha contato direto com publicações relacionadas à educação e com as discussões predominantes do ensino nas escolas públicas de diferentes países, principalmente em relação às questões concepções metodológicas, que fora o centro de embates entre os educadores, no início do século XX.

A questão metodológica apareceu com frequência nos textos de Fleury, como no artigo publicado em 1928, intitulado *As denominações “methodo analytic” e “methodo synthetico”*, em *Pedagogia*<sup>1204</sup>, na *Revista Educação*, em que o autor procurou esclarecer as constantes dúvidas e confusões de nomenclaturas dos posicionamentos metodológicos utilizados pelos professores.<sup>1205</sup>

<sup>1204</sup> Neste texto Fleury trata, de forma mais simplificada e objetiva, a temática discutida no artigo de Renato Jardim, que fora publicado no mesmo ano na *Revista Escolar*. No artigo, Jardim explora o significado das expressões “analytico e synthetico” e esboça quatro possíveis conclusões, entre elas comenta que “em se tratando de definir ou de explicar o que seja um dado ‘methodo geral’, tal exemplificação é de todo inoportuna e causadora de confusão. Para demonstrar que assim é, basta lembrar que os dous methodos geraes, os quaes tudo se reduz, - instructivo e deductivo, - UTILIZAM-SE AMBOS DOS DOIS PROCESSOS DE ANALYSE E DE SYNTHESE, apenas numa ordem diferente. A confusão motivada por este modo de explicar é visível no caso, muito frequente, em que a palavra ‘analytico’ é empregada para exprimir inductivo. Neste caso, por associação de ideias, chama-se syntetico ao methodo deductivo. Ora, methodo inductivo (também chamado observação, experimental, natural) compreende ambos os processos de analyse e synthese. Quando, pois, se pretende explicar que methodo inductivo é chamado analytic ‘ porque nelle se procede por analyses’, ou ‘porque nelle o todo é decomposto em suas partes’, a explicação é até ahi inteligível; mas ao passar esta á reciproca e ao enunciar que o methodo deductivo é denominado synthetico ‘porque se socorre do processo da synthese, porque nelle se vae dos elementos ao todo, do particular ao geral’, etc., nasce ahi o absurdo, e tudo obscurece, pois que o que então se aponta como a ordem deductiva (do particular para o geral) É MERAMENTE UMA DAS PHASES DA INDUÇÃO, e, pois, do próprio methodo que ahi se chamou de ‘analytico’. Cf. JARDIM, Renato. As denominações ‘methodo analytic’ e ‘methodo synthetico’, em *Pedagogia. Revista Escolar*. Orgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. jan-mar., 1928, p. 209-226.

<sup>1205</sup> Mortatti (2000, p. 186) traz as discussões entre as nomenclaturas dos methodos, “as denominações ‘analitico’ ou ‘sintético’ são desaconselháveis por gerarem confusões, conforme apontam os pedagogistas como Bain, Compagne, Charboneau, compayré, dentre outros, uma vez que as palavras ‘análise’ e ‘síntese’ devem ser entendidas em seu sentido lógico, anterior ao sentido químico que evocam”.

Dois anos depois, ao escrever *Sobre o ensino da leitura*, publicado em 1930, pela *Revista Educação*, Fleury comentava que a experiência de dezenove anos atuando como professor, diretor de grupo escolar e como inspetor de ensino, proporcionou-lhe algumas aprendizagens e observações, uma delas consistia na ideia de que uso do *método analítico*, pelo professor, proporcionava uma alfabetização mais rápida e segura:

São aqueles que perceberam, ainda quando empiricamente, como na mór parte dos casos, que não convém fazer do syncrétismo uma phase pura e bem delimitada e nelle permanecer por tempo muito longo, mas que, ao contrário, é vantajoso ir exercendo, desde logo, na medida do possível, a analyse, fazendo-se seguir a esta, também desde logo, consoante as oportunidades, raras de começo, a synthese dos elementos que se forem destacando e dominando – syllabas e, posteriormente, letras, - com a condição, entretanto, de serem taes elementos contidos em palavras dominadas, veiculadas por sentenças curtas, faccis grammatilcalmente simples e em taes palavras apareçam muito reiteradamente.<sup>1206</sup>

Para Fleury só havia uma maneira de conhecer as coisas, objetos, situações em sua realidade a partir de uma relação imediata com a inteligência, e esta acontecia pela *intuição*. Entretanto, o discurso do autorressaltava que as percepções não ocorriam de forma simples, inicialmente se davam de forma confusa, sincrética ou global, por isso considerava que só havia uma maneira de se conhecer, de forma espontânea e imediata, o elemento ou objeto da percepção, e isso se dava pela análise.

Neste texto o autor declarou sua preferência por um trabalho que priorizasse a análise, visto que, de acordo com a concepção pedagógica de Fleury, os professores que adotavam este procedimento obtinham resultados excepcionais: assim “Deixarão de obedecer a ellas os demais professores efficientes pelo só facto de lançarem mão de exercícios espeeiaes de analyse?”<sup>1207</sup>

Para Fleury, a diferença que destacava o trabalho dos professores, qualificando-os como “excepcionaes”, em relação a outros, era o fato de não recorrer a exercícios especiais para conseguirem a memorização dos resultados de análises espontâneas, obtinham-se pela simples aplicação das atividades de sentenças em que as palavras se repetiam de forma suficiente para que ocorresse a compreensão.

Fleury se apoiava na ideia de que o êxito do ensino decorria de uma atuação bem sucedida do professor. Acreditava que era por meio do domínio do método e da facilidade de sua aplicação, que se atribuiria uma imagem de um professor “excepcional”. E para esse profissional não precisaria oferecer-lhe muitas explicações procedimentais, bastaria alguns escritos dispostos em poucas palavras com orientações sobre procedimentos pedagógicos em demasia.

Entretanto, o autor também mostrou que outros professores não alcançavam tais resultados e necessitariam de exercícios especiais, e este posicionamento foi questionado por Fleury, ao procurar compreender até que ponto os exercícios poderiam contrariar os princípios de análise quando realizados precocemente, pois

Isto seria admissível se fosse possível forçar a natureza com resultados efficientes. A verdade é que a mente, tanto mais quando se trata de crianças já de idade escolar, não funciona exclusivamente por “processos syncréticos”, se

<sup>1206</sup> FLEURY, L. G. Sobre o ensino da leitura. *Revista Educação*. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

<sup>1207</sup> FLEURY, L. G. Sobre o ensino da leitura. *Revista Educação*. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

assim me posso exprimir. E uma vez que o professor perceba que é asado o ensejo de conduzir seus discípulos a analyses mentaes em dado momento, para que serve retardá-lo, se sabe usar para esse objetivo de exercícios adequados, que por si só não chocam com as leis da analyse espontânea?<sup>1208</sup>

Com essa questão, Fleury expressava em seu discurso uma ideia de que o fundamento para se alcançar o êxito no ensino estaria na questão aplicação do *método analítico* ou na *análise mental espontânea*, sem ela acreditava que não se poderia ocorrer o aproveitamento possível daquilo que foi ensinado, nem passar dos elementos analisados de uma *percepção sincrética*<sup>1209</sup> à uma percepção clara e reflexiva. Desde que ela permitisse o conhecimento intuitivo dos seus valores reais e funcionais como parte de um todo. A representação de leitura estaria relacionada a adesão ao método analítico.

O que acontecia, segundo o autor, era que a grande parte dos professores não conseguiam ensinar pelo método *analítico* puro e que não faziam análises e sínteses com exercícios especiais, porém alcançavam no *espírito* dos alunos que essas duas operações (análise e síntese) se realizassem de forma espontânea, isto porque

Nenhum methodo, tenha o nome que tiver, use dos processos que usar, jamais conseguirá ensinar ninguém a ler se não encaminhar, ainda que mais ou menos acidentalmente, o espirito do discípulo a analyses e syntheses, sejam ou não estas traduzidas por exercícios exteriores e apparentes.

Quer dizer – não há methodo realmente analytic puro nem methodo synthetico puro, pelo menos taes como funcionam quando efficientes. Todos eles são mais ou menos analyticos, mais ou menos synteticos – o que se verifica até mesmo no methodo chamado synthetico puro, em que a analyse é feita pelo alumno, embora quase sempre posteriormente á synthese, ao arrepio da ordem natural das cousas.<sup>1210</sup>

Embora defendesse que o ensino da leitura pelo método *analítico* seria a maneira mais eficiente para o *ensino activo*<sup>1211</sup>, por considerar que ao ler a criança faria relações com a própria vida. Se tivesse consciência dos resultados que podem alcançar a utilização adequada do método analítico, Fleury reconhece que ocorre uma miscigenação metodológica no ensino da leitura. Contudo o que garantiria o sucesso do trabalho alfabetizador, sem exclusividade de um método, para ele, consistia no resultante da habilidade didática do professor.

O êxito do trabalho não dependia em grande parte de um bom método de ensino, mas de uma boa atuação do mestre, pois haviam professores que se adaptavam melhor com uma

<sup>1208</sup> Idem.

<sup>1209</sup> Ao analisar a pedagogia de Decroly, o autor, traz algumas explicações para a percepção sincrética da criança: “Para a criança da escola primaria, pelo menos, - tudo está em tudo – e é necessário ates esforçar para relacionar do que para separar, para fundir do que para estabelecer distincções bem delimitadas. A psychologia clássica toma a percepção como aggregado de sensações, mas na realidade a sensação não é um estado primário, conforme expõe piéron que explica: ‘em face das cousas a criança tem a principio não uma sensação simples, mas sim uma percepção syncrética, ou melhor, global, um complexus que determina uma reação biológica particular. A percepção nítida dos atributos particulares das cousas é um efeito analytic de educação: todo o conhecimento tem uma evolução sempre idêntica do syncretismo global para a analyse das qualidades e ultteriores combinações da generalização e do raciocínio”. Cf.FLEURY, L. G. Noções sobre a Pedagogia de Decroly. *Revista Educação*. Orgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, janeiro, Vol. X, 1930, p. 11-21.

<sup>1210</sup> FLEURY, L. G. Sobre o ensino da leitura. *Revista Educação*.Orgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo.Ano III, março, Vol. X, 1930.

<sup>1211</sup> FLEURY, L. G. Noções sobre a Pedagogia de Decroly. *Revista Educação*.Orgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, janeiro, Vol. X, 1930.

determinada metodologia que outros. Parecia que o ensino estava firmado por uma representação de leitura como uma atividade orientada e conduzida pelo saber e pelo uso de uma metodologia do professor.

Aos docentes que não conseguissem atingir essa “perfeição” no trabalho alfabetizador, a partir da aplicação do método *analítico*, Fleury incentivava-os que se esforçassem em atingir os melhores resultados a partir do uso de “bons métodos”, sob variação de procedimentos que mais adequassem a sua personalidade didática, seguindo as características de sua psicologia individual, pois, segundo Fleury, era impossível deixar de mencionar as influências e o peso da individualidade e da “psicologia” particular do professor, por ser um aspecto presente em sua atuação na realidade do ensino.

b) *Discurso de aplicabilidade de uma metodologia de análise do livro de leitura*

Anos mais tarde, no artigo *Sugestões para aulas de leitura*, publicado em 1936, pela *Revista Educação*, Fleury traria para seu discurso o problema que muitos professores enfrentavam em relação à linguagem escrita presente nos livros de leitura.

Neste artigo, Fleury iniciou seu discurso chamando a atenção para a “força” que a palavra escrita poderia ter, impressa nos livros didáticos. Sob esta argumentação, sustentou sua crítica a respeito das produções didáticas, alertando para o comprometimento dos autores para com a literatura didática. Para Fleury se a criança apresentar consideração pela palavra do adulto e do mestre, ela também a terá pela palavra impressa, o que colocará os escritores de livros didáticos e àqueles que se dedicam à escrita para crianças, em uma situação arriscada, pois:

Por ahi se vê qual a responsabilidade moral dos que escrevem para a massa do povo e especialmente para as crianças. Devem usar do maior cuidado para não deixarem passar lapsos, enganos ou erros, quer de forma, quer de matéria, maximé de matéria.

Os escriptores de livros para crianças, têm, um trabalho difícil de executar de modo plenamente satisfatório, sendo raros os que o conseguem. Além de que mesmo os espíritos excepcionaes cochilam (“Quandoque bônus dorminat Homerus”...) é comum colaborar com eles, por accrescimos ou omissões, a boa ou má fé dos compositores ou dos revisores, colaboração essa a que acrescem as falhas oriundas dos interesses materiaes dos editores que nem sempre se dispõem a sujeitar-se a certos gastos ou a prejuízos commerciaes devidos ás delongas dos cuidados de revisão.<sup>1212</sup>

Neste texto Fleury explorou em seu discurso duas questões sobre o livro didático, especificamente o livro de leitura, que também apareceram em discussão, em outros artigos, no decorrer das três primeiras décadas do século XX<sup>1213</sup>, um período que pode ser considerado de consolidação da literatura didática brasileira. A primeira questão tratava-se da composição da linguagem escrita dos livros de leitura, em concordância aos discursos apresentados no capítulo I e II, Fleury também defendia que o livro de leitura deveria apresentar alta qualidade na produção e na elaboração de uma linguagem escrita “adequada”,

<sup>1212</sup> FLEURY, Luiz Gonzaga. *Sugestões para aula de leitura*. *Revista Educação*. Órgão do Departamento de Educação do estado de São Paulo. Vol. I, 1936, p.56-58.

<sup>1213</sup> Como exemplo pode-se citar o texto do Prof. Ribeiro, publicado na *Gazeta de Notícias*, em 1939, em que o autor critica o ensino da Língua Portuguesa e a forma como era desenvolvida nas escolas, pois além de grandes falhas no ensino da linguagem “agora, contudo, as questões avultaram. Os livros comerciais multiplicaram. Os professores se improvisaram. E impera uma tal confusão que já ninguém mais sabe onde anda o bom senso!” In: RIBEIRO, Altamiro Nunes. *A Língua e sua Pedagogia – o descalabro no ensino da linguagem*. **Gazeta de Notícias**. Edição de gosto de 1939.

isso por se tratar de uma obra destinada à criança, a qual fora pensada, planejada e idealizada desde a sua composição<sup>1214</sup>.

Outra questão que apareceu como uma tônica discursiva, no texto, tratou-se de refletir a respeito de a quem está direcionada a obra didática. No artigo Fleury sugeriu que o livro escolar, mesmo escrito para crianças, o que ocorria primeiramente é que ele teria um leitor adulto. O que deveria ser visto como um fato aceitável e quase inquestionável era que havia outro destinatário o qual se deveria reconhecer, valorizar e atribuir-lhe evidência no momento da elaboração de uma obra didática: o professor.

Fleury (1936, p. 57) discutiu, ainda neste texto, as variadas possibilidades de atuação do professor diante dos erros gráficos e ortográficos, fosse pelas omissões de palavras ou pelo emprego inadequado delas, ocasionado pela falta de revisão que apresentavam os livros de leitura, resultava a necessidade de o docente inteirar-se da obra, conhecê-la também em suas falhas, pois considerava que “o bom professor é aquele que sabe tirar proveito didático de tudo”.

O defeito que a obra apresentasse, para Fleury, poderia resultar em um “fator didático”, ou seja, poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos, tornando-se, assim, uma atividade eficiente para a aplicação de *aulas ativas*<sup>1215</sup>, em que ocorria a participação e a colaboração de todos, o que também não deixaria de favorecer e aguçar a criticidade das crianças.

Para que isso acontecesse, Fleury considerava que os alunos deveriam em colaboração com o professor, descobrir todos os erros ou lapsos da lição em destaque naquele dia de aula. Uma atividade que demandaria uma revisão prévia do professor para indicar e conduzir a atenção dos alunos para tal erro, tomando os devidos cuidados para que o caso em estudo não ultrapassasse a capacidade de compreensão das crianças.

Após a realização desta atividade de análise crítica da linguagem escrita dos textos, poderia se realizar a revisão do escrito, corrigindo os possíveis erros, lapsos, omissões ou enganos. De acordo com de Fleury (1936, p. 58), ao desempenhar esta proposta pedagógica os alunos poderiam alcançar grande aprendizado da língua escrita.

Fleury (1936) não apenas apresentou, mas defendeu e incentivou, no decorrer do texto, a adesão do professor a esta proposta metodológica, acrescentando que o auxílio aos alunos seria apenas em casos de absoluta necessidade e na medida do possível deveria permitir que

<sup>1214</sup> Observação semelhante, fora publicada três anos depois a respeito da formação de uma literatura didática que se direcionasse para a criança como criança, apareceria em *As imperfeições dos Bons Livros*, num artigo publicado na *Revista do Professor*, em 1939, em que o autor procurava ressaltar as várias imperfeições, ou equívocos na estruturação da linguagem escrita na obra *Pindorama*, de Ofelia e Narbal. Neste texto, o autor apontou incorreções mesmo nos livros considerados “bons” e destacou que a produção literária para a infância, quer para leitura, quer para consulta, demandava “condições especiais de fatura”, em relação ao feitura e ao investimento financeiro para revisão da obra, pois para se obter a qualidade da obra didática não se admitia: “Certas imperfeições de minúcias, certas afirmativas deixadas no vago, certas ambiguidades ou certas maneiras incompletas de dizer, que podem tolerar num livro para adultos, desde que a cultura destes supere o que o escritor deixou subentendido, não se permitem em livro para infância. O escritor didático não tem o direito de apelar para as correções de seu trabalho, valendo-se da experiência e dos conhecimentos do educando, uma vez que o livro tem o fito de enriquecer-lhe a este a sabedoria.” In: S. M. *As Imperfeições dos Bons Livros*. *Revista do Professor*. Ano VI, n.22, 1939, p. 29.

<sup>1215</sup> De acordo com Escobar (1928, p.129), o método de ensino na “escola ativa” consiste no incentivo da ação e do interesse da criança: “só a atividade espontânea é inteiramente e completamente educativa, é a base da escola ideal. A atividade vale mais que a parálisis, mas a atividade pessoal é a própria vida. A criança não aprende por aprender, nem trabalha por trabalhar. A ação não tem virtude em si mesma: a ação é um processo para conseguir fins que interessam ao indivíduo, é um meio para satisfazer necessidades. A ação depende da relação entre o sujeito e a finalidade que se propõe”. Cf. ESCOBAR, José. O catecismo da escola activa. *Revista Escolar*. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p. 128.

os alunos fizessem as observações dos erros e que chegassem a executar a reparação das falhas por si mesmos.

Bem sabemos que, em geral, os professores chamam a atenção de seus discípulos para os erros dos livros corrigindo-os. Mas fazem-no, muita vez, sem provocar a atividade da classe, sem fazê-la esforçar-se e descobri-los e corrigi-los por si, em trabalho de cooperação, sem aguçar o espírito de crítica sadia...

E é para esse gênero de trabalho de classe que lembramos especial cuidado dos mestres de boa vontade.(Fleury, 1936, p. 58),

A questão da espontaneidade infantil foi um aspecto educativo defendido e implantado pela *Escola Ativa*, sem dúvida, muito questionado no início do século, que aparece, de certa forma, incentivado no artigo de Fleury, ao indicar que a criança deveria realizar uma atividade por si mesma, por que “os métodos ativos baseiam-se nisso e dentro dos limites que lhes são determinados eles produzem o que se pode esperar”<sup>1216</sup>.

O discurso de Fleury, a respeito do ensino da leitura, refletiu sobre as influências da nova proposta teórica metodológica do movimento da *Escola Ativa*, que foi ganhando um espaço de discussão entre os educadores da época. O movimento de aulas mais participativas defendia que a atividade pedagógica deveria ser motivada por uma finalidade e por um desejo de sentido, ou seja, todo o conteúdo a ser ensinado precisaria partir de um interesse, ou responder a uma necessidade da criança. O que indica uma representação de leitura como uma atividade atuante e reflexiva sobre e com o texto.

O professor na escola ativa, era visto não como aquele que decidia o modo pelo qual as crianças iriam aprender, mas como aquele que oferecia diferentes oportunidades, por meio de diferentes e variados materiais, dando a liberdade para que as crianças manifestasse suas opções, para que tirassem proveito do que lhes eram oferecidos, visto que

O professor não pode ser um sábio arestoso, um monólito coberto de asperezas, divorciado dos interesses que as crianças sentem, mas ser acessível a ellas, saber seguir o rythimo dos pensamentos infantis para dirigil-os e dominal-os sem oposições nem resistências; quase sempre terá que dirigir, animar, propor, responder; poucas vezes que ‘mandar’.

Na escola activa o desenvolvimento é bilateral: o professor também cultiva, porque as crianças, com seu espirito aventureiro e interrogador obrigam-n-o a observar, a pesquisar, a estudar, a trabalhar.<sup>1217</sup>

Em cumplicidade com estas propostas de *ensino ativo*, Fleury também lembrou que, depois deste trabalho de revisão em sala da obra, precisaria pedir para que os alunos descobrissem e apreciassem as “boas” qualidades dos trechos lidos, voltar a atenção não penas para as falhas, mas para aquilo que o livro poderia oferecer de melhor. A adoção dessa proposta apresentada, segundo Fleury, ofereceria efeitos salutareos ao trabalho dos professores com os livros de leitura, devido a frequência de defeitos que as obras escolhidas para adoção apresentavam em sua composição.

## 5. Considerações inacabadas

<sup>1216</sup> FERRIERE, A. O papel do mestre na escola ativa. Tradução de Manoel Marques de Carvalho. *Revista Educação*. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. I, 1933, p. 339.

<sup>1217</sup> ESCOBAR, José. O catecismo da escola activa. *Revista Escolar*. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p. 138.

Ao observar os discursos de Fleury a respeito do ensino da leitura foi possível identificar duas preocupações que percorreram a produção do autor: a primeira referente ao esclarecimento dos métodos de ensino e outra em relação aos modos de aplicação e de uso dos livros de leitura em sala de aula.

Os discursos sobre o ensino da leitura insinuam representações de leitura ora como uma atividade orientada e conduzida pelo saber e pelo uso de uma metodologia do professor, ora como uma atividade atuante e reflexiva, do aluno, sobre e com o texto.

Nesta perspectiva, ao traçar elucidações sobre os métodos de ensino da leitura e modos específicos de uso dos livros de leitura, o professor fora reconhecido, no discurso de Fleury, como um leitor atuante da literatura didática que por isso mereceria, assim como o aluno, a atenção e os cuidados na elaboração e na produção da obra didática.

O discurso presente nos textos de Fleury apontou uma necessidade do livro escolar oferecer, também, enunciados voltados ao professor, desde que não se perdessem no uso exagerado das palavras, o que inibiria a atuação docente, mas que o orientasse e apresentasse sugestões metodológicas, a fim de que ele próprio pudesse conduzir os alunos aos conhecimentos.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1993. (p. 369)

Chartier, R. *História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Formas e sentidos*. Cultura escrita entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MELLO, Marcia Cristina de Oliveira. *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*. Tese de Doutorado em Educação. 2007. Universidade Estadual Paulista. Faculdade Filosofia, Ciências e Letras. Marília, 2007. 239 fs.

MELO, Luís Correia de. *Dicionário de autores paulistas*. Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A, 1954, p.225-226.

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. *A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012. 176 fs.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.



## LEITURA INTERATIVA EM SALA DE AULA – DISCUTINDO POSSIBILIDADES E LIMITES

Rosa Maria Hessel SILVEIRA (UFRGS)<sup>1218</sup>  
Letícia Fonseca Richthofen de FREITAS (UFPEL)<sup>1219</sup>

**Resumo:** O trabalho é parte de pesquisa mais ampla cujo objetivo é analisar a recepção dum conjunto de obras do PNBE/2012 (anos iniciais do ensino fundamental), por alunos de escolas públicas do RS, examinando eventuais diferenças de receptividade e obstáculos de leitura. Seu foco é a discussão de tópicos como: as possibilidades de enriquecimento da leitura compartilhada e interativa, adequadamente mediada pelo/a professor/a; a importância de propiciar uma leitura multissemiótica de tais livros; a importância de propiciar uma articulação entre o universo ficcional do livro e as experiências das crianças, e a fecundidade de instrumentalizar o aluno para manipular elementos paratextuais.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Leitura. Leitores iniciantes. PNBE. Sala de aula

### 1. O contexto do estudo

O presente trabalho articula-se a uma pesquisa em andamento, intitulada “Literatura infantil: um estudo sobre leituras de obras selecionadas com leitores de anos iniciais”<sup>1220</sup>, cujo objetivo maior é o de analisar a recepção, por grupos de alunos de anos iniciais de escolas públicas do Rio Grande do Sul, localizadas nos municípios de Porto Alegre e de Pelotas, de um conjunto de obras de gêneros e temas diversos, escolhidas da listagem do PNBE<sup>1221</sup> (Programa Nacional Biblioteca na Escola)-2012 para anos iniciais do ensino fundamental, examinando eventuais diferenças de receptividade, interesse e obstáculos de leitura.

A realização de sequências de encontros com seis títulos diferentes do acervo em cada escola, a análise das sessões filmadas, dos trabalhos produzidos e das anotações de diário do campo dos pesquisadores propiciou o levantamento de alguns tópicos a serem discutidos e analisados, em confronto com outras pesquisas do campo da leitura e da literatura infantil. Como tópicos de interesse para discussão, que serão abordados a seguir, situamos: 1. as possibilidades de enriquecimento da leitura compartilhada, quando feita de forma interativa em sala de aula, desde que com uma mediação adequada pelo/a professor/a; 2. a importância

---

<sup>1218</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre (RS), Brasil. E-mail: rosamhs@terra.com.br

<sup>1219</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado da UFPEL. Pelotas (RS), Brasil. E-mail: leticia.freitas@ufpel.edu.br

<sup>1220</sup> O referido projeto conta com pesquisadores de três universidades distintas (UFRGS, ULBRA e UFPEL), sendo realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>1221</sup> O PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) é programa governamental de âmbito federal, que seleciona e constitui acervos de livros de literatura e os distribui para todas as escolas públicas brasileiras. Para se ter uma noção da abrangência do programa, Paiva (2012) nos informa que, no período de 2006 a 2012, por exemplo, foi distribuído às bibliotecas das escolas um número superior a 14 milhões de volumes que tinham como destinatário alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – que é o escopo da pesquisa acima citada. É necessário registrar também que a constituição desses acervos se faz através de análise empreendida por equipe de especialistas em literatura infantil, atendidos os critérios de qualidade do projeto gráfico-editorial e qualidade do texto, além da adequação à faixa etária pretendida, visando – no caso específico da faixa escolar em análise – a constituição de 4 acervos diferentes com 25 títulos, atendida, na medida do possível, a variedade de tipos de livros: livros com texto em prosa, livros de poesia e livros de imagens ou histórias em quadrinhos.

de uma leitura multissemiótica (multimodal) de livros de literatura infantil, considerando a importância da imagem em tais obras e a possibilidade de o professor ser um mediador que leve o aluno a desenvolver sua competência em apreciar e aprofundar as relações entre texto e imagem; 3. a importância de se propiciar uma articulação entre o universo ficcional construído pelo livro com as experiências pessoais, culturais e sociais das crianças, e 4. a possibilidade e a fecundidade de instrumentalizar o pequeno aluno para atentar para e manipular elementos do objeto livro: autor, ilustrador, tradutor, contracapa, edição e outros elementos paratextuais (biografias, dedicatórias) etc., não com um intuito formal, contudístico, mas como veículos de informações que podem enriquecer a própria leitura do texto principal.

Ressaltamos que tais tópicos não são apresentados como conclusões acabadas, mas como itens a serem discutidos, numa dimensão de aperfeiçoamento de práticas que propiciem uma leitura mais significativa de obras de literatura por crianças de escolas públicas, às quais são distribuídos acervos com tais livros. Alguns limites e dificuldades a eles associados também podem ser identificados, como questões de manutenção de interesse e organização do espaço de sala de aula, (im)possibilidade de exemplares de um mesmo título para todos os alunos e necessidade de um planejamento detalhado (incluindo a análise prévia do texto imagético) para a realização de tais sessões.

## 2. As sessões de leitura

Um dos aspectos praticamente unânimes ao se discutir o papel da Escola na formação do leitor literário, diz respeito à importância do professor como mediador dos eventos de leitura. Tal importância, a nosso ver, não se refere à intervenção do professor no sentido de conduzir a leitura buscando um único entendimento para a obra lida; pelo contrário, tais eventos se tornam significativos a partir de uma leitura compartilhada, aberta, e que explore múltiplos sentidos do livro. Em vista disso, a premissa que tem guiado as sessões de leitura do referido projeto aponta para a busca conjunta de significados possibilitados pelo texto na sua interação com os alunos e com os pesquisadores. Nesse sentido, adotamos a posição de que

Diante de textos, estamos mais em situação de interpretação do que de saber ou explicação. A interpretação, assim compreendida, não consiste em procurar o sentido oculto sob o sentido evidente, mas em produzir uma atividade responsiva particular que possa ser a de um grupo, com seus hábitos de leitura (os professores lendo textos de alunos), ou simplesmente individual, com outros critérios de julgamento (DELAMOTTE-LEGRAND, 2009, p. 21).

No que tange então às práticas compartilhadas e interativas de leitura em sala de aula, sob coordenação de um(a) pesquisador(a), mas com a presença e colaboração da professora de classe, surpreendeu-nos, muitas vezes, a fecundidade dessas trocas entre os leitores. Colomer (2007), ao discorrer sobre pesquisas que investigaram práticas de leitura compartilhada<sup>1222</sup>, corrobora essa ideia e destaca a forma como, nas práticas compartilhadas de leitura, se propicia que as crianças busquem conjuntamente os significados, ao invés de somente perguntar sua compreensão ou reação individual. Além disso, a autora ressalta também outros pontos que podem ser objeto de análise na leitura compartilhada, como, por exemplo, verificar

<sup>1222</sup> Um dos nomes de destaque, nesse campo, é o de Aidan Chambers.

se [os alunos] desenvolvem repetidamente os conceitos literários (a diferença entre autor e narrador, o conceito de título, etc.); como se adquire uma metalinguagem que permite refletir sobre o que foi lido; como há crianças que respondem melhor a umas e outras práticas (por exemplo, de construção exploratória, a partir de dados empíricos, ou projetiva, a partir da aquisição de conceitos prévios); ou como os professores podem atuar para escolher as variações culturais das respostas de seus alunos sem inibir o processo pessoal de elaboração (p. 107-108).

Ressaltamos que esses pontos destacados pela autora se mostram profícuos desde que o mediador se mostre sensível, atento e instigador às múltiplas dimensões da leitura, e abra um espaço para a manifestação de entendimentos, hipóteses, manifestações emotivas, confirmações, desmentidos e dúvidas. Nunca é demais lembrar que tais leituras fogem ao antigo padrão de perguntas e respostas em que o professor perguntava para saber se o aluno “tinha lido atentamente”, “com correção” e “tinha entendido o que o livro quis dizer”.

Como exemplo, trazemos aqui alguns recortes da experiência de interação realizada a partir do livro *A Grande Fábrica de Palavras*, de Agnès de Lestrade, com ilustrações de Valeria Docampo, que poderia ser considerado uma espécie de obra de fantasia moderna. A história se passa em um país onde se fala muito pouco, pois as palavras custam caro. Lá existe “a grande fábrica de palavras”, e é preciso comprá-las e engoli-las para depois falar. Quem possui muito dinheiro, pode comprar palavras caras e falar o que quiser, mas quem não tem muitas vezes procura palavras sem muito valor no lixo ou recolhe-as ao vento. Philéas, o menino que protagoniza a história, é apaixonado por Cybelle, e gostaria de dizer a ela palavras bonitas e caras, como, por exemplo, “eu te amo”. Seu rival, Oscar, é muito rico, e diz a Cybelle, que a ama e que um dia vai se casar com ela, para desespero de Philéas, que só pode pronunciar, para sua Amanda, as três palavras que recolheu ao vento: “poeira, cereja e cadeira”. Como também não pode falar, Cybelle sorri e dá um beijo em Philéas, se comunicando com ele de outra maneira que não a verbal.

O livro – especialmente fecundo quanto a sugestões de interpretação - possibilitou muitas discussões e inferências durante a leitura verbal e imagética realizada em conjunto entre os alunos e as pesquisadoras envolvidas na sessão de leitura. Um dos primeiros aspectos que merecem destaque diz respeito à rápida inferência feita pelas crianças, com base em uma ilustração que mostra uma mulher remexendo uma grande lata de lixo e catando palavras, de que no país da fábrica de palavras, só quem tem dinheiro pode comprar palavras:

*Pesquisadora (P)- Mas olha aqui, quem será que fala mais nesse país?*<sup>1223</sup>

*Turma (T)- Os ricos.*

*P- O que vocês estão vendo aqui?*

*Turma- Lixo.*

*Criança (C) 1- Uma mulher catando palavras no lixo.*

*P- Tinha uma mendiga procurando o quê?*

*Turma – Palavras*

*P- Será que ela consegue as palavras caras?*

*C1- Não.*

*C2- Ela não tinha dinheiro.*

<sup>1223</sup> Para efeitos de transcrição, utilizamos o código ortográfico e normalizamos as indicações de plural, mas respeitando integralmente a escolha lexical e de construções.

Um percepção bastante parecida tiveram as crianças de outra escola pesquisada para esta mesma passagem do livro:

*P – O que vocês estão vendo?*

*C1 – Uma mulher no lixo catando palavras.*

*C2- Uma mulher pegando palavras que foram jogadas fora.*

*P – Será que ela é rica?*

*T – Não.*

*P- Por que ela não é rica? Ela está de costas?*

*C1 – Porque rico não cata letras no lixo.*

Além disso, a partir da leitura interativa, discutiu-se o fato de as pessoas mais ricas usarem roupas que continham palavras e textos escritos, enquanto que o vestuário das pessoas mais pobres equivalia a folhas de caderno em branco, só com linhas, sem texto, ou com desenhos, não havendo nada escrito. A partir da relação imagem e texto, as crianças levantaram hipóteses sobre como se vestem e se comportam as pessoas ricas, em contraposição às pessoas pobres:

*P – O que que tem nessa imagem?*

*C1 – Roupas com palavras.*

*C2 – Uma bolsa cheia de palavras.*

*P – O que que tu estás vendo?*

*C3 – Aqui tem uma loja escrito palavras de verão.*

*C4 – Tem dois homens sentados, comendo.*

*P- Eles estão comendo em um restaurante chic, com um prato cheio de palavras.*

*Então, o que tu estás vendo?*

*C5 – Ela tá com uma bolsa cheia de palavras.*

*P- Parece o quê? Será que ela é pobre?*

*C1 – Não, rica.*

*P – E a roupa desse homem, o que parece?*

*C2 – A dos presos americanos.*

*P- Mas não lembra nada que vocês conhecem?*

*C3- Papel.*

*P – Isso, papel.*

*C2 – De caderno.*

*P- E está escrito nela?*

*T – Não.*

Trazemos também alguns recortes da experiência de interação realizada a partir do livro *Obax*, de André Neves. Essa obra, lançada no ano de 2010, e que recebeu importantes prêmios literários – no Brasil, Prêmio Luís Jardim, Prêmio Açorianos e o Prêmio Jabuti (2011), além do Prêmio Speciali, na Itália -, narra a história de Obax, uma protagonista menina, que vivia em um povoado do oeste da África. Já que o povoado em que ela vivia era pequeno e isolado e, nele, ela não tinha muitos amigos, sua brincadeira era inventar histórias, que as pessoas ouviam incrédulas.

Certo dia, Obax contou que tinha visto cair do céu uma chuva de flores, o que provocou muitos risos de todos que a ouviam. Desapontada, a menina, ao tropeçar em uma pedra em forma de elefante, decide sair mundo afora, na companhia de Nafisa (o que se pode

depreender ser um amigo imaginário, cuja forma é “sugerida” pela pequena pedra), um elefante que havia se perdido da manada, a fim de encontrar uma chuva de flores.

Depois de dar a volta ao mundo sem encontrar a chuva de flores, Obax retorna ao povoado e conta suas aventuras na companhia de Nafisa. Mais uma vez, ninguém acredita que a menina tenha viajado nas costas de um elefante, mas Obax quer provar que isso aconteceu mostrando Nafisa, que representaria a prova de sua viagem. Quando todos saem da cabana onde se encontravam, em busca de Nafisa, entretanto, a única coisa que encontram é a pequena pedra; a menina, então, muito triste, decide enterrá-la. No dia seguinte, os moradores do vilarejo percebem milhares de pássaros no céu e, para surpresa de todos, no lugar onde Obax tinha enterrado a pedra, havia nascido um imenso baobá, forte como um elefante, cuja copa estava cheia de flores. Ao se aproximar da árvore, os pássaros bateram as asas, e uma chuva de flores caiu. Desde então, informa o narrador onisciente, todos passaram a prestar atenção nas histórias de Obax.

Observe-se que as narrativas verbal e imagética do livro se articulam, de tal forma que as imagens sugerem, pela utilização de uma mesma textura da coloração da pequena pedra, do elefante e do baobá, que os três “entes” são transformações de um mesmo ser ou partilham algo comum. Esta é uma leitura sugerida, mas não fechada. Efetivamente, o grande tema da história de Obax é o poder da imaginação e da fantasia.

Nesse caso, também foram muitas as trocas ensejadas pela leitura conjunta do texto verbal e imagético do livro, numa discussão deflagrada tanto pela pesquisadora como pelas intervenções dos próprios alunos. Obax, um nome estranho, foi o primeiro enigma a ser decifrado e debatido. Alguns, a partir das primeiras páginas ilustradas que antecedem a narrativa, sugerem que Obax seja o pequeno seixo (a “bolinha”) com que a menina brincava, mas o texto escrito dirime tal dúvida. Já frente à imagem que retrata várias mulheres da aldeia africana, dentro de um estilo expressionista do ilustrador, muitas opiniões são manifestadas e contrapostas:

*C3- Todos têm um nariz esquisito.*

*P - Por que será?*

*C1- Porque todas são mulheres!*

*C3 - E também todas estão dobrando os braços.*

*C2 – Todas elas têm um braço gigante.*

*C1 - O de Obax também é meio grande.*

*C4 – Todas estão com uma touca na cabeça*

*C5 – Todas estão torcidas.*

*C6 - Elas não estão todas torcidas. Elas só estão ajoelhadas.*

Entre os muitos outros exemplos que poderiam ser retirados do nosso corpus, fixamos em alguns diálogos que surgiram quando da leitura de outro livro, bastante original, do acervo do PNBE, *Controle Remoto*, de Tino Freitas e ilustrações de Mariana Massarani. A obra foi considerada “altamente recomendável para crianças” na avaliação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil no ano de 2011; também foi selecionada para a lista dos 30 melhores livros infantis do ano da Revista CRESCER, em 2011, e para o Catálogo de Bologna, em 2010. Além disso, ficou em 3º Lugar no Prêmio Glória Pondé 2010 (Melhor livro infantil).

Escrito em tom jocoso e lúdico, o livro apresenta a história de um bebê que é entregue pela cegonha, junto com um controle remoto, dentro de uma cesta. Passados alguns meses, pai e mãe descobrem que o controle remoto funciona para comandar o bebê através da função de suas teclas: *play* (brincar), *sleep* (dormir), *stop* (parar tudo), *alarm* (hora de acordar), *mute*

(silêncio total), *repeat* (faça o que digo) etc. Muitas situações engraçadas se sucedem na trama, até o dia em que a carga das pilhas do controle remoto termina. Substituídas as pilhas, entretanto, o menino, dias depois, apresenta a síndrome da “Controlerremotite aguda”, causada, segundo o técnico consultado, pelo uso abusivo do aparelho. Com a recomendação de jogar o controle remoto fora e passar a ouvir o menino e suas vontades, uma nova relação se estabelece entre os pais e o filho.

A novidade do projeto gráfico do livro, cujo formato lembra um controle remoto, com a utilização do recurso a palavras e ícones encontrados nesses aparelhos, representa um grande potencial de exploração de leitura com os pequenos habitantes desse mundo dos aparelhos eletrônicos.

*P- Muito bem, vamos começar. Seguinte, vou perguntar para vocês o que este livro lembra, quando a gente pega ele assim?*

*C1- Controle remoto.*

*P- Ah é? Por quê?*

*C1- Porque o título é “ controle remoto”.*

*C2- Porque tem uma TV.*

*C3- Tem uma mãozinha que está com o controle remoto aqui.*

*C4- Um homem assistindo TV.*

*C5- O cara está assistindo TV com dois controles remotos!*

Também no caso de *Controle Remoto*, a própria presença eventual de controles remotos nas casas das crianças (para que eles eram usados nas suas residências?), assim como a questão da língua em que os comandos do controle são identificados (*stop, pause, repeat, mute*) resultou em observações e comentários em que os alunos articulavam suas experiências com passagens da obra, de maneira mais ou menos provocada pela pesquisadora. No caso do neologismo *controlerremotite aguda*, o diagnóstico que um técnico fez do menino que, um dia de manhã, não consegue se acordar e que corresponderia a um excesso de uso do controle remoto, foi produtiva a associação feita pelos alunos com outras doenças cotidianas em cuja denominação se emprega o sufixo -ite: otite, gastrite.

Outro pressuposto do trabalho com a leitura compartilhada diz respeito à possibilidade e a importância de instrumentalizar os novos leitores para a atenção a elementos editoriais do objeto livro, como elementos paratextuais: informações sobre autor, ilustrador, tradutor; contracapa, dedicatórias, edição etc., com o objetivo de esclarecê-los sobre o seu papel como veículo de informações que podem complementar a leitura do texto principal e não, simplesmente, como conhecimentos ou conteúdos escolarizados.

Dois observações se fazem necessárias sobre esse tópico. Em primeiro lugar, o reconhecimento de que, nos projetos gráficos mais recentes de literatura infantil, abundam os elementos paratextuais, possivelmente também com uma intenção comercial – possibilitar ao leitor (frequentemente o adulto pai, mãe, professor) uma rápida identificação da temática do livro, do gênero, da sua “adequação” a objetivos de formação, de entretenimento, de aprendizagem. Ficha catalográfica, dados complementares sobre edição e tradução, dedicatórias, (auto)biografias de autor e ilustrador, sinopse da obra na contracapa são elementos quase onipresentes nos livros que se publicam hoje, ao menos naqueles editados por editoras com mais tradição e que são, mormente, os que integram acervos oficiais.

A exploração de alguns desses elementos nas primeiras sessões de leitura conjunta rapidamente frutificou nas posturas de leitura dos alunos. Dessa forma, com presteza os alunos já se davam conta do que era uma contracapa, dos elementos que ali constavam e, no caso específico de *A Grande Fábrica de Palavras*, foi discutida a questão da tradução:

*P- Agora vamos a outra página.*

*C1- A contracapa.*

*C2 – Primeira edição !*

*C3 – Uma cereja*

*C4- Uma cadeira*

*C5 – Um coração*

*C6- E palavras*

*C7 Umas pegadas*

*C8- Um coração em volta da cadeira.*

*P- E bem embaixo ali do título do livro?*

*C1- Autores e ilustradora*

*P- E o que mais?*

*C1- Tradução*

*P- E o que significa isso?*

*C1- Que é de outro país.*

*C2- Dos Estados Unidos.*

A função das sinopses da contracapa foi logo captada por alguns alunos que, quando no início de uma sessão de leitura de um novo livro, se serviam dela para responderem a alguns desafios da pesquisadora. No caso de Controle Remoto trazemos dois exemplos, sendo que um dos alunos já demonstra mais familiaridade com os elementos paratextuais:

*C3- Este controle é para TV e este para o DVD, eu sei porque eu já li aqui (contracapa)*

*P – Olha só , todo mundo abre bem no começo*

*C1- Tem dedicatória.*

*P- Para quem é a dedicatória?*

*C1- Para Clessius e para Ana Paula.*

É necessário destacar, ainda, o fato de que, no caso do projeto, as sessões foram planejadas de forma que cada criança tivesse em mãos um exemplar do livro, que podia folhear, manusear, cheirar e levar para casa. Esse contato mais estreito com o objeto livro e a possibilidade de cada criança ter tido a oportunidade de reler a história, se demorar nas imagens, copiar partes que lhe interessassem, comparar com outros livros que estivesse lendo, atentar para os elementos paratextuais trabalhados nas sessões de leitura são pontos que julgamos significativos.

Por outro lado, é preciso apontar a existência de elementos que não podem ser desprezados no caso de serem planejadas e desenvolvidas sessões compartilhadas de leitura semelhantes na prática pedagógica cotidiana. É o caso da necessidade de manutenção de interesse e diálogo no espaço de sala de aula em turmas mais numerosas e a dificuldade de haver exemplares de um mesmo título para todos os alunos. Entretanto, é preciso reconhecer que algumas estratégias experimentadas tornam, muitas vezes, o encontro do pequeno leitor com a obra literária um momento singular. Conforme argumenta Oberg, algumas condições podem ser criadas para tornar esse encontro possível:

Evidentemente, sabemos que não há fórmulas mágicas que garantam leitores vinculados à literatura. Porém, sabemos também, que é possível realizar mediações a fim de criar condições favoráveis à experimentação da leitura literária, da leitura de fruição. Nesta teia complexa, as ações/mediações para

a formação do leitor literário não podem deixar de considerar a especificidade da matéria com que lidam, ou seja, a literatura, nem a importância da fruição literária como modo de produção de sentido essencial à construção da cultura e dos sujeitos culturais” (2012, p. 174).

### **Referências Bibliográficas**

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. O que as narrativas infantis nos ensinam sobre a narrativa e o restante. In: FRANCOIS, Frédéric; \_\_\_\_\_. *Crianças e narrativas*. Maneiras de sentir, maneiras de dizer... São Paulo: Humanitas, 2009. p. 11-44

OBERG, Sílvia. Leitores, mediações e fruição literária. In: ROSA, Cristina. *Escritas, leitores e história da leitura*. Pelotas: Ed. UFPel, 2012. p. 169-194

PAIVA, Aparecida. *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

## LEITURAS, BRICOLAGENS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: A CAMINHADA INTERPRETATIVA DO LEITOR PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS.

Mariana BORTOLAZZO (FE-UNICAMP)<sup>1224</sup>

**Resumo:** Neste texto apresento as respostas de três alunas a uma questão de avaliação, propondo um modo de olhar para as produções escritas de modo mais interpretativo. O objetivo foi compreender quais os elementos – textuais, discursivos, interpretativos – que os alunos mobilizam para compor seus textos, realizar seu projeto de escrita e se fazer compreender, sugerindo que cada aluno, em sua atividade leitora, recorre a aspectos diferentes do enunciado da questão e constrói sentidos diversos. Recorremos a uma compreensão enunciativa da linguagem e tentamos identificar os indícios que sugerem quais são as relações estabelecidas pelas crianças com a linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Práticas de escrita. Leitura. Linguagem.

### 1. Uma apresentação

Neste trabalho, apresento algumas considerações parciais que fazem parte da pesquisa de mestrado que toma como uma de suas fontes materiais as respostas dadas às questões de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008”, uma avaliação institucional aplicada a cerca de 3700 alunos do 2º ano do ciclo II<sup>1225</sup> da rede Municipal de Ensino de Campinas-SP.

Com o objetivo de observar as relações estabelecidas por crianças em fases finais de alfabetização com a linguagem escrita, atentando para os movimentos discursivos possibilitados, recorremos a um conjunto de respostas dadas a uma determinada questão da prova que envolvia a escrita de uma carta ao autor de uma novela.

A “Prova Campinas–2008”<sup>1226</sup>, assim como as demais avaliações institucionais atuais, tem como finalidade planejar e implementar políticas públicas para melhoria da escola básica, mas busca se colocar em direção distinta. É uma tentativa de deslocamento do eixo da avaliação prioritariamente centrada em conteúdos e competências para outro, no qual a avaliação está centrada nas práticas socioculturais, especialmente as escolares, como mobilizadoras culturais de conceitos, habilidades, valores e conteúdos, tanto por parte de alunos quanto de professores. Também é uma tentativa de deslocamento do domínio estritamente cognitivo/individual para os domínios político, cultural e social, na tentativa de alcançar uma compreensão sobre o sucesso ou o fracasso de todo o complexo que institui, gera e dinamiza a vida escolar.

Estamos entendendo, conforme Ferreira (2011, p.85), práticas socioculturais que, de modos distintos, dão significado ao mundo, que compõem um conjunto de ações (não aleatórias e partilhadas), que mobilizam expectativas, interesses, propósitos, habilidades,

---

<sup>1224</sup> Mestranda do programa de Pós Graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Campinas-SP. Brasil. mari\_bortolazzo@yahoo.com.br.

<sup>1225</sup> Corresponde à antiga 4ª série, atualmente denominada como 5º ano, após a reconfiguração do ensino fundamental de nove anos.

<sup>1226</sup> Todas as informações relativas à “Prova Campinas - 2008” podem ser encontradas no documento “*Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo - II da Rede Escolar Municipal de Campinas – SP - 2008*”, disponível em <http://www.fe.unicamp.br/alle..> onde também podem ser encontrados os dois Cadernos das provas de Língua Portuguesa e de Matemática de 2008.

conteúdos, objetos, sensibilidades, valores, relações de poder e de pertencimento de grupos. Práticas socioculturais que, mesmo realizadas por uma única pessoa, para que possam ser significadas e interpretadas precisam ser compartilhadas e inscritas em diferentes formas de atividade humana, constituídas no tempo e no espaço.

A “Prova Campinas-2008” foi composta por dois Cadernos aplicados, em dois dias distintos, a 118 turmas da rede escolar, contendo cada um deles 12 questões, sendo seis de Língua Portuguesa e seis de Matemática. As propostas das questões, tanto de Língua Portuguesa como de Matemática, demandaram leitura de enunciados – constituídos, em geral, pelos aspectos que envolvem as condições de comunicação: o que, para quem, como, quando, onde, por que, para quê – e escrita de respostas dentro de espaço destinado para tal. As propostas de questões trouxeram aspectos ligados às práticas de leitura e de escrita, mais ou menos frequentes, mais ou menos valorizados, mais ou menos comuns no ambiente escolar.

Os gabaritos para a correção da prova previam um conjunto de possibilidades, além do “certo e errado”, considerando nuances entre elas, e que foram denominadas como: adequado, parcialmente adequado, inadequado, mais elaborado, ilegível e em branco.

As especificidades desta avaliação permitem estudos qualitativos – não apenas estatísticos – dessematerial, que exigiu das crianças um esforço maior, tanto nas práticas de leitura – dos enunciados principalmente – quanto nas práticas de escrita – pequenas produções textuais. Permitem ainda problematizar a escrita dos alunos em uma avaliação institucional, como tentativa de compreensão de formas de dizer regradas, situadas, datadas em diferentes condições de produção, para diferentes finalidades e com diferentes usos da linguagem.

Assim posto, neste trabalho pretendemos, em um esforço interpretativo apresentar três respostas dadas por alunos diferentes que fazem parte de nosso *corpus* de análise. Essas respostas, bem como as demais, sugerem um empenho dos alunos para a construção de sentidos que acontece de forma individual.

Discutir escrita, neste texto, significa, no plano do desempenho individual do aluno, abordá-la não como uma técnica ou como mera habilidade motora e cognitiva. Discutir essa escrita significa pensar nas práticas que a mobilizam, no interior do contexto em que foi gerada e partilhada pela comunidade de escritores e leitores que lhe dá formas, valores, significados, gestos, gostos, modalidades, convenções etc.

Como é o aluno que responde às questões da prova, o que se tem como resultado, num primeiro momento, não deixa de se constituir como desempenho individual. Mas, no caso da avaliação realizada, este desempenho, em sua discussão e análise, é tomado como algo sinalizador, que oferece indícios dos objetos culturais mobilizados, das práticas realizadas, que, entre outras coisas, dão forma aos distintos conteúdos. (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 49).

## 2. A proposta de produção escrita

Foi analisado, para compor esse texto, um conjunto de 200 provas pertencentes a 103 alunos diferentes, considerando que cada um deles teve em mãos dois cadernos<sup>1227</sup> (contendo as provas de língua portuguesa e de matemática), e referentes a quatro turmas de duas escolas diferentes. As escolas foram selecionadas pela acolhida e disponibilidade que os profissionais

<sup>1227</sup> Deve-se levar em conta, para compreensão dos dados apresentados, que alguns alunos ou fizeram somente o caderno 1 ou somente o caderno 2, provavelmente por estarem ausentes no primeiro ou segundo dia de realização da Prova.

que nelas atuam demonstraram pela nossa pesquisa, possibilitando o acesso e “posse” temporária das provas lá arquivadas.

Para a leitura dessas respostas, buscamos encontrar uma contribuição no campo da linguagem (BAKHTIN, 2010) que nos colocasse em contato com discursos e práticas constituídos de marcas (GINZBURG, 2001) socioculturais e também escolares, produzidos e postos em circulação em diferentes contextos.

Pensar uma avaliação pelas práticas – como é o caso da “Prova Campinas-2008” – pressupõe entendê-las como mobilizadoras de um encontro, sempre móvel, entre um aluno de carne e osso – o qual possui determinadas habilidades, que lê/escreve movido por diferentes interesses e finalidades; que pressupõe uma imagem para seus interlocutores – e um texto que é colocado diante dele, em uma determinada disposição textual e imagética, situado em condições concretas de avaliação em sala de aula.

Olhamos para a escrita das crianças na perspectiva da enunciação e da construção do discurso, segundo os estudos de Bakhtin (2010). Para o autor, cada enunciado particular é individual, ainda que cada campo da atividade humana desenvolva seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que ele chama de gêneros do discurso. Ou seja, assumimos a posição de que cada produção escrita analisada apresenta marcas do sujeito que escreve, e essas marcas podem contribuir para uma compreensão das relações estabelecidas com a linguagem escrita por crianças em anos finais de alfabetização.

O conceito de paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (2001), também vem sendo utilizado como referencial metodológico da pesquisa, já que seus estudos têm contribuído para pesquisas de cunho qualitativo, em que os dados podem ser interrogados pela busca de indícios reveladores, no caso, da relação estabelecida entre a criança e a linguagem no momento da sua escrita, do processo constituído nessa relação. Abaurret *al* (2001), referindo-se ao paradigma indiciário nas pesquisas sobre aquisição da escrita, consideram que:

uma reflexão (...) fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade (p. 17).

Para realizar a discussão proposta neste texto, foi selecionada uma questão, a de número 6 do Caderno 2<sup>1228</sup> que, segundo a comissão elaboradora, faz parte do conjunto de questões em que os alunos são provocados especificamente para as práticas de escrita. Do material coletado, total de 97 respostas para essa questão, apenas 70 respostas foram dadas, porque as demais 27 foram deixadas em branco, totalizando, portanto, 97 respostas observadas.

A 6ª. questão trazia uma breve descrição da situação de preconceito enfrentada por um personagem de novela, Evilásio, um morador negro de favela, e sua namorada Júlia, moça branca e rica. O comando da questão solicitava que as crianças escrevessem uma carta para o

---

<sup>1228</sup> A 6ª. questão traz o seguinte enunciado: *Na novela Duas Caras, transmitida atualmente na TV, um dos assuntos tratados é o preconceito racial. Dois personagens se destacam nesta questão: Evilásio (Lázaro Ramos), um morador negro da favela da Portelinha, e Júlia (Débora Falabella), uma moça rica e branca. Os dois se apaixonam e enfrentam preconceitos racial e social, principalmente da parte da família de Júlia. Escreva uma carta ao autor da novela Aguinaldo Silva. Nela, você deve dar sua opinião sobre os preconceitos vividos por esses dois personagens, explicando o que você pensa sobre esse assunto polêmico e atual. Você deverá também elogiar ou criticar o autor por ele discutir esse assunto na televisão, dando seus argumentos.*

autor da novela, exibida em 2008 pela Rede Globo de Televisão. A proposta era conhecer como as crianças lidariam com a prática sociocultural do “preconceito” quando retratada em contexto ficcional (novela), e como lidariam com um comando textual que solicitava a construção de um texto escrito de caráter opinativo. Como as crianças se posicionariam diante desse desafio de escrita?

Como sabemos, o trabalho da escrita pressupõe e se articula com o da leitura. Ao escrever, configura-se um sujeito que lê o enunciado, mas que também lê seu vivido, como novelas e filmes assistidos, conversas ouvidas, textos e livros lidos, conteúdos estudados, etc. Um sujeito leitor que seleciona, que escava, que perscruta, que indaga, que produz sentidos e interpretações. Uma interpretação que orienta esse gesto de escrever, que lhe dá formas, sentidos, configurações singulares porque “trabalhadas” – recortadas, classificadas, nomeadas, organizadas, ressignificadas – pelo “leitor” e “usadas”, “fabricadas”, “trabalhadas” pelo “escritor”, lavrador da linguagem (CERTEAU, 1996). A escrita concretiza materialmente uma leitura em um espaço branco da folha, produz algo que remete à realidade, mas que dela se distingue (CERTEAU, *op.cit*) na tensão entre o que se lê e o que se escreve.

A extensão das produções revelou-se menor do que esperávamos; mas se visualmente as crianças escreveram pouco, os textos poderiam nos sugerir alguns pontos para reflexão: como elas interagiram com a temática, construindo em torno dela suas opiniões, impressões, comentários? A que informações recorreram e quais mobilizaram para produzir sua opinião sobre um tema polêmico e atual? O que foi “estocado” de sua leitura no espaço em branco da folha?

### 3. As produções escritas: variedade de temas, sentidos e significados

As respostas, em seu conjunto, oscilaram na ênfase quanto ao *gênero*: “carta” ou “opinião”; à *temática*, estritamente ligada ao enredo da novela, ou à generalização para outras práticas sociais de preconceito, entre outros aspectos. Alguns opinavam, mas não faziam carta; outros faziam cartas, mas não tematizavam a questão do preconceito; outros, ainda, não elogiavam e nem criticavam o autor. São produções mobilizadas por um ou outro aspecto presente no enunciado e comando, com certo “apagamento” de outros tantos. Alguns outros produziram cartas opinativas tangenciando a temática, (entre)cruzando aspectos trazidos pelo enunciado, pelo comando e por outras práticas de escrita presentes em diferentes contextos, inclusive aqueles reconhecidos como tipicamente escolares.

Para este texto, selecionamos as respostas de três alunas que são apresentadas aqui como: Luana, Karen e Bruna<sup>1229</sup>. Essas respostas representam para nós, potenciais discursivos diferentes e que são compostas por seleções de elementos diversos que nos sugerem um envolvimento particular com as práticas de leitura e escrita.

#### A resposta de Luana

Na resposta de Luana é possível perceber que ela escreve uma carta dirigida ao autor da novela e manifesta uma opinião sobre o preconceito. A aluna finalizou a carta com um agradecimento e a identificação de autoria – nome do remetente:

*Senhor Aguinaldo Silva, eu acho que esse preconceito é muito errado e que todos são iguais, por isso não devemos ter preconceitos com ninguém, nem*

<sup>1229</sup> Em nosso trabalho, os nomes utilizados são fictícios e não correspondem à realidade. Optamos pela transcrição das respostas na forma como a criança escreveu, porque nossa leitura e análise se voltam para conhecer como os alunos lidam com aspectos ligados ao código linguístico e aos discursivos, relacionados aos usos da linguagem em determinada situação comunicativa.

*com os negros nem com os deficientes físicos. Devemos tratá-los como todos merecem ser tratados. Obrigado. Luana.*

Para Luana, o autor é tratado com formalidade (*senhor; obrigado*), marca de uma representação de um interlocutor que provavelmente é mais velho do que ela; é autor de novela, não faz parte do seu grupo mais familiar e pessoal.

Luana leva em conta que seu destinatário está a par da situação e participa de conhecimentos comuns, e talvez por isso possa expressar diretamente sua opinião, iniciando-a com *eu acho* e não ultrapassando o limite de cinco linhas. Uma escrita sucinta de uma carta manifestando opinião sobre um assunto, que parece orientada principalmente pela situação da avaliação (responde basicamente ao que se pede), e desconsiderando em parte uma situação de interlocução, por cartas, em que se poderia estender para muitas outras referências, informações, expressão de sentimentos, entre outros, num querer dizer ao outro para outras finalidades e com outras intenções.

Outro movimento chama nossa atenção nessa resposta dada por Luana. Nela, o uso da linguagem no modo opinativo parece moldado por um discurso um tanto dogmático: *é muito errado; todos são iguais; não devemos; devemos; todos merecem*.

Ao se expressar, por escrito, sobre a prática do preconceito, essa criança produz sentidos como “verdades” que devem ser seguidas, sendo, portanto, indiscutíveis. Um discurso, talvez, apropriado a instituições como escola, igreja, família, mídia, que se empenham no aconselhamento, doutrinação e formação de valores corretamente aceitos pela sociedade. Um discurso pouco problematizador, também presente, na maioria das vezes, nas práticas ligadas aos preconceitos apresentadas pelos enredos das novelas da televisão, apresentado sempre de forma dicotômica, apoiada no consenso entre certo e errado, justiça e injustiça, bondade e maldade.

Nessa resposta, também não há qualquer referência direta à novela, aos personagens que vivem o drama do preconceito na ficção, aspectos presentes no enunciado da questão. A aluna produz seu texto pela temática que é comum em relação à novela – *esse preconceito* – e amplia para outros tipos de discriminação – deficiência física, vestimenta -, incorporando em seu discurso outras vivências sobre a mesma prática cultural. Ficção e realidade, texto e contexto se misturam e são aproximados na produção da resposta. Presa na expressão de sua opinião, ela não critica ou elogia o autor por tratar do assunto na televisão, como também não faz uma demarcação entre o que está sendo colocado em discussão através da ficção e o que pensam sobre o assunto.

### **As respostas de Karen e Bruna**

As respostas de Karen e Bruna sugerem um atendimento da proposta de escrita predominantemente em um determinado gênero: carta no caso de Karen e opinião, no caso de Bruna. As respostas trazem indícios de enredamento dessas crianças, em maior ou menor intensidade, com as novelas de televisão. Na opção por uma escrita em um único gênero, as alunas Karen e Bruna ignoram praticamente outros aspectos solicitados na questão.

Karen, por exemplo, responde bem ao desafio de escrever uma carta dirigindo-se ao autor, finalizando com uma despedida e assinando como remetente. No entanto, diferentemente das respostas analisadas anteriormente, ela praticamente não faz uso opinativo da linguagem, ignorando totalmente a prática do preconceito ou de qualquer informação relativa ao enredo envolvendo os protagonistas. O que a levou a tal direção? Um desconhecimento total desta novela e, portanto, da temática de que ela trata? Uma prática de produção calcada no gênero, porém desvinculada do que se diz? Vejamos:

*Oí Aguinaldo Silva tudo bem?*

*Eu gostaria que você montasse outra novela para todos assistir a sua novela. Eu acho que você gosta de fazer novela porque você fez esa. Você já fez livro? Espero que sim né. Quantos anos você tem? Eu não sei o quantos anos você tem mas eu queria saber. Tchau um abraço. Karen.*

O início e o final do texto são marcados pelo uso coloquial e informal da linguagem – *oi, tudo bem, tchau, um abraço* – matizados pelo grau de proximidade pessoal entre o destinatário e remetente. No entanto, essa proximidade não é “real”, como também as perguntas direcionadas – *tudo bem? Você já fez livro? Quantos anos você tem?* – são deslocadas da situação comunicativa proposta pelos enunciados da questão. Por que ela gostaria de saber quantos anos o autor da novela tem ou por que lhe interessa saber se já fez livro? Seriam perguntas já exercitadas em situações de escritas de outras cartas, com outros propósitos?

Sua produção remete, ao mesmo tempo, a um entendimento das orientações dadas no enunciado quanto ao gênero – *Escreva uma carta ao autor da novela Aguinaldo Silva... Nela, você deve dar sua opinião sobre...* –, mas apresenta indícios de distanciamento da temática ou do enredo da novela. Seu texto traz perguntas que parecem fazer parte de um modelo de carta (como meio de comunicação entre pessoas constituída de perguntas padronizadas e artificiais para o outro responder) exercitada nas práticas escolares. E, além disso, ao opinar, a criança o faz em relação aos aspectos profissionais de seu destinatário, associando-o a um escritor de livros. Seria, para ela, a carta a escritores uma prática exercitada e mais familiar na escola? Ou a aluna associou o “autor de novelas” a “autor de livros”, provavelmente mais comentado dentro da sala de aula?

Em direção bastante diferente de Karen, a aluna Bruna ignora o comando para produzir uma carta e faz apenas uso opinativo da linguagem, trazendo indícios de ser uma leitora (expectadora) da novela. Vejamos:

*Eu acho que o pai da Júlia tinha que aceitar os dois juntos não é porque o pai da Júlia é branco que ele tem as questão de manda nos negro (...). É o pai da Júlia tinha uma empregada negra que o filho dele dava umas maspeginhos(...)<sup>1230</sup>*

É perceptível que ainda que tenhamos a opinião da aluna, marcada pela expressão *eu acho*, já no início da resposta, ela desconsidera as características próprias do gênero “carta”, uma vez que não faz qualquer referência a quem ela está respondendo: se ao autor, Aguinaldo Silva, ao corretor da prova, ou ao professor da turma. A escrita parece ser aquela que, respondendo a um comando escolar, traz parte do conteúdo exigido (opina sobre o preconceito de cor), mas oferece uma situação de interlocução truncada, provavelmente produto de uma prática escolar de produção que não orienta a reflexão sobre questões como “para quem dou minha opinião?”; ou que tem como proposta uma exposição limitada à indicação da temática: “dê sua opinião sobre...”.

A resposta de Bruna é construída inicialmente destacando um dos personagens principais, aquele que é responsável por desencadear o conflito da narrativa: o pai da moça. Não presente no comando e apresentado de modo generalizado no enunciado como “os pais de Julia”, a aluna aponta duas características importantes desse personagem: *é branco; manda nos negro* para justificar a sua opinião sobre a temática. São duas características não aleatórias e tampouco irrelevantes. Ao contrário, no jogo da linguagem, são representações

<sup>1230</sup> As partes que estão ilegíveis, optamos por omiti-las e deixar um espaço em branco entre parênteses.

historicamente construídas de dominação e preconceito em que brancos são caracterizados como de caráter autoritário e intransigente em relação aos negros.

Nessa mesma direção, ela reforça a inadequação da atitude paterna em relação ao impedimento do amor de Julia e Evilásio, apontando o quanto esse pai insensível desconhece que de certa maneira seu outro filho relaciona-se com uma pessoa negra. Ela reforça sua opinião, solicitada pelo comando da questão, e a coloca marcadamente distinta em relação ao personagem caracterizado como branco, autoritário, “cego”, que nem percebe que as pessoas se relacionam independentemente de sua vontade com outras de cor diferente, sendo enfática: *o pai de Julia tinha que aceitar os dois juntos* (grifo nosso).

Nessa resposta, ao articular conhecimentos a respeito de que preconceito não é certo e que o pai da moça branca deveria aceitar o romance do casal, a criança sugere o final feliz, muito presente nas novelas de televisão e também nas narrativas tradicionais, orais e escritas.

Tal desfecho, que aproxima os apaixonados, levando à superação de todo e qualquer obstáculo, é uma marca bastante recorrente no conjunto de respostas que analisamos. No uso da linguagem opinativa ou na escrita de uma carta, o amor, o respeito, a tolerância devem vencer os diferentes tipos de preconceito.

#### 4. Leituras, bricolagens e construção de sentidos

Acompanhando as ideias de Certeau (1998), de que o a leitura aproxima-se de uma prática de “caça furtiva”, entendemos que portanto, a escrita é produto da “caça furtiva” do desse leitor. Dessa forma, ele se atenta para partes específicas do enunciado, ele seleciona, dentre todas as informações, aquela que chama mais sua atenção no momento da leitura, que o toca de alguma forma. Nessa seleção, o leitor-autor liga sua vida, seus conhecimentos, suas vivências e suas leituras a aquilo que acabou de ser lido e então produz seu texto.

No conjunto, as respostas dadas à questão aqui discutida, que foram lidas e analisadas até o momento, apresentam pontos em comum quanto: 1) ao *gênero* – principalmente o relativo a contos de fadas e histórias infantis, bem como às novelas televisivas, que têm como objetivo o final feliz dos personagens e refletem a luta do bem contra o mal, a dicotomia entre certo e errado; observa-se a opção por um único gênero, com o apagamento de outro: carta ou opinião; 2) à *interlocução*: há casos de interlocução com o autor da novela, que deveria ser de fato o destinatário da carta, mas há também interlocução com o personagem Evilásio, ou com um suposto leitor da prova, ou ainda, com um destinatário também famoso da televisão (como a Xuxa, por exemplo), ou então com ausência de marca de para quem se escreve; 3) aos *usos da linguagem* caracterizados por alguns “padrões” de escrita verificados no cotidiano escolar, como a escrita da carta em um modelo estereotipado, no qual é inventado um conteúdo, como, por exemplo, escrever uma carta para um amigo contando alguma novidade, sem qualquer referência à prática social do preconceito, ou ainda a expressão de uma opinião pessoal no formato de “resposta livre”, frequente em livros didáticos, observando-se usos mais pessoais ou mais formais, melhor elaborados ou não; 4) às *práticas socioculturais* do preconceito – na maioria das vezes, a prática do preconceito de cor foi contemplada (acionada pelo enunciado e comando da questão); em outros casos, as respostas apontaram para outras formas de preconceito (vestimenta, classe sócio-econômica, entre outros). Em outros, ainda, as crianças convocam referências diversas, vistas em outras novelas; trazem informações e vivências de outras práticas e de outros contextos que podem ou não remeter ao lido no enunciado e no comando. São ecos e ressonâncias de outras práticas culturais, como o hábito de acompanhar novelas impróprias para esta faixa etária, de práticas sociais ligadas ao preconceito (de cor, de nível social, de aparência visual) que são vivenciadas na família, na igreja ou outros espaços comunitários e na escola.

De um modo geral, podemos considerar que os alunos fazem usos da linguagem marcados pelo cruzamento de vários discursos produzidos através da mídia, da escola, da igreja e da família sobre a prática do preconceito ou sobre os temas diversos tratados nas respostas. Fazem recorrência a várias imagens socialmente construídas sobre o assunto, utilizam aquilo que já ouviram, discutiram ou já leram. Selecionando, juntamente com as informações dadas pelo enunciado da questão, elementos diversos de seu repertório de enunciados e os compilam na produção dos textos, em uma espécie de bricolagem (CERTEAU, 1998). Um trabalho de escrita que é uma forma de registrar seu trabalho como leitores, que sugere que a construção de sentidos é dada de forma individual por cada sujeito.

### Referências Bibliográficas

ABBAURRE, et al. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 277-326.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Tradução de Ephaim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, N. S. A. Escola, Alfabetização e Culturas Escritas. In: OLIVEIRA JR, W. M., MARTINS, M. do C. (orgs.) *Educação e Cultura. Formação de Professores e Práticas Educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 83-97.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOURA, A. R. L; MIGUEL, A.; SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. *Relatório final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle>>.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. *Avaliar práticas culturais de leitura*. In: *Ensino em Re-Vista*, v. 18, n.1. Jan/Jun, 2011, Editora da UFU. p. 47- 56.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

**LITERATURA INFANTIL NA REVISTA DE ENSINO DA ASSOCIAÇÃO  
BENEFICENTE DO PROFESSORADO PÚBLICO DE SÃO PAULO (ABRIL/ 1902 A  
FEVEREIRO/1904)**

Maria das Dores Soares MAZIERO (Unicamp)<sup>1231</sup>

**Resumo:** Este estudo se propõe a inventariar os textos e autores publicados na seção “Literatura Infantil” da *Revista de Ensino*, no período de 1902 a 1904, procurando situar esta produção no contexto de obras para a infância brasileira. A fonte utilizada são onze exemplares do periódico, publicados durante o espaço de tempo recortado. Espera-se, assim, levantar o conceito de literatura infantil assumido pela *Revista de Ensino* – e, por extensão, por setores envolvidos com as questões que mobilizavam professores, inspetores e dirigentes de ensino.

**Palavras-chave:** literatura infantil. *Revista de Ensino*. Arnaldo de Oliveira Barreto.

## 1. Introdução

A *Revista de Ensino*<sup>1232</sup> foi um periódico publicado entre 1902 e 1918 pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, com o objetivo de “não só facilitar a tarefa do mestre, divulgando os melhores métodos<sup>1233</sup> e processos de ensino, como (...) orientar o governo e os nossos legisladores na elaboração das leis futuras sobre instrução publica.”<sup>1234</sup>

Segundo Catani (2003), em fevereiro de 1901, portanto cerca de um ano antes de sair o primeiro número da *Revista*, Arnaldo de Oliveira Barreto<sup>1235</sup> já havia sido nomeado seu redator-chefe, convidando Romão Puiggari<sup>1236</sup> para auxiliá-lo como redator-secretário e indicando uma equipe de redatores-efetivos formada por: Joaquim Luiz de Brito (Diretor do Grupo Escolar da Bela Vista); João Pinto e Silva (diretor do Grupo Escolar de São João); João Lourenço Rodrigues (Diretor da Escola Complementar Prudente de Moraes); Alfredo Bresser da Silveira (diretor do Grupo Escolar do Carmo, transformado em Escola Modelo anexa à Escola Normal); Emílio Mário Arantes (Inspetor Escolar); Ramon Roca Dordal (professor da 2ª Escola Modelo anexa à Escola Normal e, posteriormente, diretor do 1º Grupo Escolar do Brás), e João Chrysóstomo B. dos Reis Jr. (Inspetor escolar). (CATANI, 2003, p. 50 e 53)

<sup>1231</sup> Doutoranda pela FE/Unicamp. Campinas (SP), Brasil. E-mail: s.maziero@uol.com.br

<sup>1232</sup> Sobre a *Revista de Ensino* e a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, ver *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. (CATANI, Denice, 2003)

<sup>1233</sup> Nesta e nas demais referências e citações, optamos por manter a ortografia oficial da época.

<sup>1234</sup> *Revista de Ensino*, n. 1, p. 3, abril, 1902.

<sup>1235</sup> **Arnaldo de Oliveira Barreto** (1869-1925) nasceu em Campinas/SP. Formado pela Escola Normal em 1891, foi professor de escola isolada, até ser convidado por Miss Browne, em 1894, para reger uma classe na Escola Modelo anexa à Escola Normal. Teve uma carreira de muito sucesso, exercendo cargos importantes no campo educacional paulista, tais como Diretor do Ginásio de Campinas, Inspetor de Ensino e Diretor da Escola Normal da Praça da República. Foi também autor de cartilhas e livros escolares, sozinho ou em parceria com outros professores com quem trabalhou. A partir de 1915 até o ano de sua morte, coordenou a Coleção “Biblioteca Infantil” da Editora Melhoramentos.

<sup>1236</sup> **Romão Puiggari** (1865-1904) nasceu na Espanha, mas veio para o Brasil ainda jovem. Formado pela Escola Normal em 1888, foi professor em Mogi-Mirim, na Escola Modelo anexa à Escola Normal, e diretor do 1º Grupo Escolar do Brás. Foi também autor de uma série de livros didáticos em parceria com Arnaldo Barreto.

Arnaldo Barreto se manteria à frente da *Revista de Ensino* de abril de 1902 a fevereiro de 1904, e Romão Puiggari o acompanharia como redator-secretário até abril de 1903, quando se afastou da função “devido aos seus muitos afazeres”<sup>1237</sup>, sendo substituído por João Pinto e Silva, continuando, porém, a escrever para o periódico como colaborador.

A *Revista de Ensino*, no período recortado, teve publicação bi-mensal, sendo subsidiada pelo governo do Estado de São Paulo, como vem informado na folha de rosto de cada número, o que garantia sua impressão na Tipografia do “Diário Oficial”. A publicação contava com seções fixas, uma das quais denominada “Litteratura Infantil – Contos infantis e seleção de poesias, diálogos e pequenas comédias para recitação”<sup>1238</sup>, onde eram publicados textos escritos por diversos autores, alguns deles da equipe efetiva de redatores e outros professores e pessoas ligadas ao ensino público paulista, inclusive autores de cartilhas e livros escolares.

O objetivo do presente trabalho é inventariar todos os textos e autores que foram publicados na seção “Litteratura Infantil” da *Revista de Ensino* durante o período em que Arnaldo Barreto foi seu redator-chefe (abril/1902 a fevereiro/1903), procurando situar esta produção no contexto maior de publicações de obras para a infância brasileira.

A fonte utilizada são os onze exemplares da *Revista de Ensino* publicados durante o período recortado, os quais fazem parte de acervo constituído para pesquisa de doutorado<sup>1239</sup> em andamento. Espera-se, com tal análise, lançar luz sobre o conceito de literatura infantil assumido pela *Revista de Ensino* e, por extensão, por setores envolvidos com as questões educacionais que mobilizavam professores, diretores e inspetores das escolas paulistas do início do século XX.

## 2. A Seção Literatura Infantil

A seção “Litteratura Infantil” foi publicada desde o primeiro número da *Revista de Ensino*, em Abril de 1902. Não apresentava um número de páginas fixo, e a quantidade de textos publicados, ao que parece, estava vinculada à distribuição geral das matérias em cada número do periódico.

Publicar em qualquer seção da revista, segundo determinação dos Estatutos da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, era um direito dos sócios fundadores e efetivos da entidade, também considerados colaboradores e assinantes da *Revista*. Ainda podiam ser considerados colaboradores todos os sócios honorários e contribuintes, bem como “os profissionais, quando assinantes”, apesar de não se esclarecer quem seriam exatamente tais “profissionais”.<sup>1240</sup>

A seleção dos textos a serem publicados ficava a cargo do redator-chefe, nomeado pelo presidente da Associação. O ocupante daquele cargo também se tornava editor do periódico, estando entre suas funções - definidas no artigo 33 do Capítulo XII dos Estatutos - “autorizar a publicação dos escriptos dirigidos á Revista por seus colaboradores”, além de “propor à directoria a não publicação dos que achar inconvenientes”<sup>1241</sup>. Sendo assim, é razoável supor que os textos publicados na Seção “Litteratura Infantil” tenham recebido a

<sup>1237</sup> *Revista de Ensino*, n. 2, p. 188, junho, 1903.

<sup>1238</sup> *Revista de Ensino*, n. 1, p. 4, abril, 1902.

<sup>1239</sup> *Biblioteca Infantil Melhoramentos: um projeto para a formação do leitor infantil brasileiro*: FE/Unicamp, Grupo ALLE. Início: 2011. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira. O objeto de estudo da tese são os livrinhos da Biblioteca Infantil Melhoramentos, especialmente aqueles publicados no período de 1915 e 1925, quando Arnaldo de Oliveira Barreto coordenou a coleção.

<sup>1240</sup> *Revista de Ensino*, n. 1, p. 111, Abril 1902.

<sup>1241</sup> *Idem*, p. 116.

aprovação de Arnaldo Barreto, professor que exerceu tal função no período de abril/1902 a fevereiro/1904, por serem exemplares do que então se considerava literatura destinada às crianças.

No período estudado, foram publicados 98 textos, sendo 63 poesias, 29 textos em prosa, um texto misto (prosa e verso), dois textos para serem representados, bem como a letra de três hinos, apesar de a *Revista* possuir uma seção denominada “Himnos Escolares”, onde eram publicadas letra e pauta musical (Ver Anexo I). Estes textos foram escritos por 35 autores diferentes, sendo que dezenove deles publicaram apenas um único texto na *Revista*, caso em que se encontram tanto autores consagrados da literatura brasileira e francesa, como Inglês de Souza, Vicente de Carvalho e Victor Hugo, quanto professores que escreveram para homenagear seus alunos, um aluno que escreveu um texto considerado digno de destaque ou, ainda, um anônimo (o texto não traz o nome do autor) e outro de quem constam apenas as iniciais: M.M.

Um levantamento buscando os autores que publicaram mais de uma vez ao longo do período mostra o seguinte quadro: o que mais publicou foi Romão Puiggari (18 textos); seguem-se: Antonio Peixoto (11 textos); Arnaldo Barreto (08 textos); Francisco Furtado Mendes Vianna (07 textos); Benedicto Octavio (05 textos); Pedro de Melo (05 textos); René Barreto (05 textos); Zalina Rolim (05 textos); Hippolyte Pujol (04 textos); Theodoro de Moraes (03 textos); Carlos A. Gomes Cardim (02 textos) e Cortez Franco (02 textos). (Ver Anexo II)

Na impossibilidade de se fazer a identificação de todos os 38 autores, nos deteremos em alguns desses onze nomes que publicaram mais de uma vez no periódico. Alguns deles estiveram relacionados de maneira muito direta à *Revista de Ensino* ou à Associação do Professorado Paulista, caso de Romão Puiggari e Arnaldo Barreto, os redatores principais; de Antonio Peixoto, 2º Secretário da Associação, e de Carlos A. Gomes Cardim, que foi um dos signatários da ata de fundação da entidade. René Barreto, além de ser irmão de Arnaldo Barreto, também participou ativamente da vida da Associação.

Essa rede de relações profissionais e pessoais se revela, inclusive, nas dedicatórias de alguns textos, como “O velho professor” (de Theodoro de Moraes), dedicado a Arnaldo Barreto, ou “Companhia fatal”, poema escrito por Francisco Vianna e dedicado a René Barreto.

O fato de estes homens atuarem no mesmo campo profissional – o sistema escolar paulista do início do século XX – e de pertencerem a uma agremiação de defesa dos direitos dos professores, pode explicar em parte a presença constante dos mesmos entre os autores publicados. Além disso, como apenas os assinantes e sócios efetivos da Associação podiam enviar colaborações para publicação, as quais deveriam ainda ser aprovadas pelo redator-chefe da *Revista*, acabava por constituir-se em outro fator que contribuía para que os textos ficassem circunscritos a dois círculos: o primeiro formado por profissionais do ensino; o segundo por pessoas ligadas ao grupo responsável pela edição da *Revista* por relações de amizade e parentesco, ficando excluídos autores de livros infantis já reconhecidos na época, como é o caso, por exemplo, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira (*Contos Infantis*), ou mesmo Figueiredo Pimentel (*Contos da Carochinha*, dentre outras obras), que não pertenciam ao campo educacional de São Paulo.

Outro ponto que une alguns desses nomes é o fato de terem sido autores de livros escolares: Romão Puiggari, Arnaldo Barreto, Francisco Viana, Theodoro de Moraes e Carlos A. Gomes Cardim escreveram e publicaram cartilhas e séries de livros de leitura, alguns deles adotados nos grupos escolares de São Paulo e de outros estados brasileiros, alcançando grandes tiragens. Esse fato é relevante, porque explicaria o conteúdo cívico e moralizante de quase todos os textos: foram escritos por professores, diretores escolares ou inspetores de

ensino, pensando na destinação didática que poderiam ter, até porque este periódico tinha entre seus objetivos a instrumentalização dos professores para o trabalho docente, o que remeteria a um uso prescritivo e utilitário dos textos publicados em todas as seções, inclusive aqueles classificados como “Literatura Infantil”

Também é necessário levar em conta que a maioria dos textos publicados não pode ser entendida a partir dos parâmetros posteriormente utilizados para classificar os textos destinados à infância; Lajolo e Zilberman (1987), inclusive, apontam o fato de que no final do século XIX e início do século XX, a literatura para crianças no Brasil integra um “projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos” (p. 32). Assim, a leitura dos textos publicados na seção “Litteratura Infantil” publicada pela *Revista de Ensino* nos leva a concluir que para a equipe de redatores do periódico a categoria literatura infantil parecia restringir-se ao que era produzido para ser lido pela criança em situação escolar, devendo os textos ter sempre uma destinação pedagógica.

Zalina Rolim é o único nome dentre todos estes que pode ser incluído “entre os precursores de nossa literatura infantil” (ARROYO, 1988, p. 217), tendo publicado livros contendo poemas infantis (*Coração*, 1893 e *Livro das Crianças*, 1897). No entanto, suas atividades como sub-inspetora do Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Praça a tornam apta a atender os requisitos necessários para publicar na seção de literatura infantil da *Revista*, mais do que as qualidades literárias de sua obra.

Outro caso digno de nota, mas por razões diferentes são os textos do professor Hyppolyte Pujol, escritos em francês, o que nos leva a perguntar: as crianças dos grupos escolares e escolas isoladas paulistas do início do século falavam francês?

De qualquer modo, o que se pode verificar pela leitura dos textos publicados na seção “Litteratura Infantil” da *Revista de Ensino* é que eles carregam a marca de terem sido escritos com profunda orientação didática, o que se torna facilmente compreensível se levarmos em conta o objetivo da publicação. Devido à natureza do presente trabalho, não é possível fazer uma análise do conteúdo destes, mas na maioria dos autores nota-se uma preocupação grande em escrever textos de caráter cívico e moralizante, nos quais são exaltadas as belezas da pátria e a importância do cultivo de virtudes como a humildade, a simplicidade, a generosidade e o amor aos pais, irmãos e amigos.

Excetuando-se Zalina Rolim, o que mais se aproximaria do que passou a ser considerado literatura infantil nos anos posteriores seriam os textos creditados a Romão Puiggari, compostos por traduções e adaptações de poemas e trechos em prosa publicados por autores como Tolstói, José Selgas, Florian, Fenelon, Andersen e Thomaz Iriarte, estes últimos incluídos numa série denominada “Mestres da literatura infantil”, publicada ao longo de três números da *Revista*; de todos estes autores, porém, nas décadas seguintes apenas Andersen se confirmaria como autor lido pela infância brasileira.

### 3. Considerações Finais

A coluna “Litteratura Infantil”, publicada pela *Revista de Ensino* entre 1902 e 1903, traz um recorte do que era considerado adequado como texto infantil no início do século XX no Brasil: textos de cunho nacionalista e moralizante, preferencialmente em versos, escritos por professores primários, diretores escolares, inspetores de ensino e autores de livros escolares, cujo público-alvo, na verdade, eram os professores e professoras responsáveis pela instrução infantil nos grupos escolares paulistas. Assim, o objetivo principal dos textos era basicamente didático: eles seriam, muito provavelmente, utilizados durante as aulas para o ensino de leitura em voz alta, com o objetivo de formar leitores proficientes e cidadãos

responsáveis e amantes de sua pátria. Apenas em 1915, onze anos após a passagem pela Revista de Ensino como redator-chefe, Arnaldo de Oliveira Barreto vai idealizar uma coleção destinada à infância (e não mais aos professores), em que se passou a pensar a leitura como fruição e não apenas como obrigação escolar.

### Referências Bibliográficas

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

CATANI, Denice. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira – História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1987.

MELO, Luís Correia de. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A, 1954.

*POLIANTÉIA COMEMORATIVA DO 1º CENTENÁRIO DO ENSINO NORMAL DE S. PAULO (1846-1946)*. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946.

### Revistas consultadas:

Números da *Revista de Ensino* do Professorado Público de São Paulo consultados (Tipografia do Diário Oficial)

Numero 1: Abril de 1902 – Anno I

Número 2: Junho de 1902 – Anno I

Número 3: Agosto de 1902 – Anno I

Número 4: Outubro de 1902 – Anno I

Número 5: Dezembro de 1902 – Anno I

Número 1: Abril de 1903 – Anno II

Número 2: Junho de 1903 – Anno II

Número 3: Agosto de 1903 – Anno II

Número 4: Outubro de 1903 – Anno II

Número 5: Dezembro de 1903 – Anno II

Número 1: Fevereiro de 1904 – Anno II

**Anexo 1:** Literatura Infantil nos números da *Revista de Ensino* no período de abril de 1902 a Fevereiro de 1904 (Redator-chefe: Prof. Arnaldo de Oliveira Barreto)<sup>1242</sup>

<b>REVISTA Número 1 – abril de 1902</b>	
Contos a Elza I – A PATRIA	Antonio Peixoto
Sempre a verdade A moedinha	Zalina Rolim Zalina Rolim
4. O Protector (Ratisbonne – <i>La Comédie Enfantine</i> )	R. Puiggari (tradutor)
5. Como se arranja um gallo...	A. Barreto
6. O Grillo (livremente de Florian)	R. Puiggari

<sup>1242</sup> Os títulos foram transcritos respeitando a ortografia da época, inclusive no que diz respeito à acentuação.

7. Scena nocturna (do livro didactivo. <i>Um anno de escola publica</i> )	Arnaldo Barreto
8. As consequências da vingança	
<b>REVISTA Número 2 – Junho de 1902</b>	
1. O velho mestre (inedita): poema	René Barreto
2. O dedinho vaidoso (sentimento de união e affecto na familia): prosa (Traduzido)	Zalina Rolim
3. Aváro (inedita): poema	J. Pinto E Silva
4. Uma carta de meu pae (do livro inedito <i>Um ano de escola publica</i> ): prosa	Arnaldo Barreto
5. Conto de inverno: prosa	Antonio Peixoto
6. Ao Brasil (inedita): poesia	Joaquim Dos Anjos
7. A borboleta e a flor (inedita): poesia	Antonio Peixoto
8. Uma familia feliz: prosa (conto dedicado aos meus alumnos do grupo escolar de santa Ephigenia, nesta capital)	A. Penna
9. O poema da laranjeira: poesia (inedita)	Arnaldo Barreto
10. Duas auroras: poesia (inedita)	B. Octavio
11. Zangas de um avô(*) (monologo) * Este monologo foi escripto expressamente para ser recitado pelo distincto actor Peixoto, na noite de sua festa artística, em S. Paulo, a 2 de maio de 1902.	Dr. Pedro Gomes Cardim
<b>REVISTA Número 3 – Agosto de 1902</b>	
1. Historia de Clotilde (das “Miniaturas”)	Jenny Maia
2. Ninhos (*) (inedita): poesia (*) Publicada com auctorização da Exma. Inspectora do <i>Jardim da Infância</i>	Zalina Rolim
3. 21 de Abril (Do livro inédito <i>Um ano de escola publica</i> ): prosa e poesia	Arnaldo de Oliveira Barreto
4. Minha vida (*) – (inedito): poesia (*) Publicada com autorisação da exma inspectora do <i>Jardim da Infância</i>	Zalina Rolim
4. Contos a Elza: prosa	Antonio Peixoto
5. Hontem, hoje e amanhã: poesia (inedita)	M. M.
6. Christo, christão: poesia - A Henrique de Barcellos	Vicente de Carvalho
7. A partida de Jacyra: poesia (inedita)	Antonio Peixoto
8. Premio da caridade: poesia (inedita)	Benedicto Octavio
<b>REVISTA Número 4 – Outubro de 1902</b>	
1. A calumnia: poesia (inedita)	L. de Campos
2. Mira de la sandia – episodio historico: prosa (2740nédito)	Carlos A. Gomes Cardim
3. Paradoxos: 2740nédit (2740nédito)	Antonio Peixoto
4. Velho mestre: prosa(ao professor Arnaldo Barreto)	Theodoro de moaes
5. Em viagem: poesia (2740nédito)	R. Puiggari
6. Amigo: poesia (2740nédito)	P. Silva
<b>REVISTA Número 5 – Dezembro de 1902</b>	
1. A nuvemzinha – Mlle. Suzanne Cornaz (Traducção inédita)	R. Puiggari
2. O presente de Nhonhô: poesia	Antonio Peixoto
3. Os conselhos da vovó: prosa (2740nédito)	Julieta de Escobar e Silva
4. O caroço (* Escripto para o menino de 8 annos, Edmundo Russomano, alumno do 2º anno do Grupo Escolar de Bragança) (inedita)	Theophilo Lopes
5. A virtude de um lacinho de fita: prosa	Antonio Peixoto

6. Precoce (a meu irmão): poesia	Francisco F. M. Vianna
<b>REVISTA Número 1 – Abril de 1903</b>	
1. História de um Grillo: prosa	Theodoro de Moraes
2. Divagação (prosa)	J. Paixão
3. Quarto Anno: poesia	Cortez Franco
4. Devaneio (Inédita): poesia	Major Dr. Menezes
5. CONTOS A ELZA - III - Conto do Natal: prosa	Antonio Peixoto
6. Canção: poesia	R. Puiggari (Do 2º livro da – Série Puiggari-Barreto)
7. Fábula de Florian (tradução livre) (inédita): poesia	René Barreto (do 3º. Livro da – Série Puiggari – Barreto)
8. Salvação de Lygia (Do “Quo Vadis?”) - inédita	Francisco Furtado M. Vianna
<b>REVISTA Número 2 – Junho de 1903</b>	
1. Visitando uma Escola: poesia	<b>Não consta</b>
2. Himno Oficial do Grupo Escolar “Dr. Almeida Vergueiro”	Música de Joaquim Azevedo Filho / Letra de Carlos Ferreira
3. O vendedor de Jornaes: poesia	René Barreto
4. Hymno para o 2º Grupo Escolar do Amparo	Carlos Ferreira e Maestro Antonio Carlos
5. Companhia Fatal: poesia (dedicado a René Barreto)	Francisco Furtado Mendes Vianna
6. Tolstoi – Escripitor Didactico – I - O Camponez e o espírito das águas – Conto II – O lobo e o Escquilo (Fábula) III – Um rico pobre: prosa	Conde Leon Tolstoi (Traducção de R. Puiggari)
<b>REVISTA Número 3 – Agosto de 1903</b>	
1. O corvo e a raposa: poesia	Arnaldo Barreto
2. TOLSTOI! – escriptor didactico - Os três ladrões - A casaca nova do czar - O visir Abdoul - Castigo Severo	Traducção de R. Puiggari
3. O Ferreiro: poesia	Damasceno Vieira
4. “Cezar Augusto” – Comédia Infantil em um acto	Original de Carlos Alberto Gomes Cardim
5. Junho: poesia	Antonio Peixoto
6. Os desamparados: poesia	Francisco Vianna
7. A fabula e a Verdade: poesia (Florian)	Pedro de Mello (tradutor)
<b>REVISTA Número 4 – outubro de 1903</b>	
1. <i>Qui a fait cela?:</i> poesia (inédita) ( <i>a’ mon fils Alfred Pujol</i> ) – em francês	Hippolyte Pujol
2. Os pássaros: poesia (Inédita)	B. Octavio
3. Himno Infantil (Inédito) Para o 2º grupo escolar do Amparo Dedicado ás Exmas. sras. que exercem o magistério na comarca do Amparo)	Jorge Pires de Godoy
4. Paraphrases: versos (inedita) A cigarra e a formiga	B. Octavio
5. Os mestres da literatura infantil - Fenelon (O gato e os coelhos) - Andersen (A cosinha encantada)	Colleccionado por R. Puiggari
6. <i>Les deux édifices:</i> poesia (inédita) – (traduit de Valentim Magalhães) – em francês	Hippolyte Pujól

7. A tempestade: prosa	C. Franco
8. A instrução e a humanidade: poesia (inérita) (allegoria)	Pedro de Mello (Piracicaba – Agosto de 1903)
<b>REVISTA Número 5 – Dezembro de 1903</b>	
1. Lês Requins: poesia (Inédita) – em francês	Hyppolyte Pujol
2. Os pequeninos: poesia	René Barreto
3. O avô mendigo: poesia (Inédita)	Francisco Vianna
4. Confissão: poesia (Inédita)	B. Octavio
5. A luz é a vida: poesia (Inédita)	Octaviano de Mello
6. A consciência: prosa	Victor Hugo
7. O ambicioso e a fortuna (Fábula) - Poesia	Pedro de Mello
8. Natureza!: poesia	V. Cruz
9. Os mestres de literatura infantil - José Selgas . A modestia (Inédita) – Traduzido do Hespagnol - poesia - Florian . O rei justo (paraphrase): poesia	R. Puiggari (tradutor) R. Puiggari (tradutor)
10. Fábula de Florian (Inédita): poesia	René Barreto (tradutor?)
11. Minha Lyra - Canção (Inédita): poesia	Antonio Peixoto
<b>REVISTA Número 6 – Fevereiro de 1904</b>	
1. O “João de Barros” e o tuim: prosa	Theodoro de Moraes
2. Musa infantil – João Gluttão: poesia	Pedro de Mello
3. L’aumône Du pauvre (Traduit de Julio Diniz) – Inédita: poesia – em francês	Hyppolyte Pujol
4. Os mestres da literatura infantil - THOMAZ IRIARTE: o GATO, O LAGARTO E O GRILLO: poesia - O concerto dos animaes (Inédita): poesia	Tradução de R. Puiggari
5. O jardim e o jardineiro: poesia	Pedro de Mello
6. Dó infantil (Inédita): poesia	Francisco Vianna
7. O ninho de andorinhas (Inédita): poesia	Francisco Vianna:? (Traducção de Viennet)
8. O café de João Pinheiro: prosa	Inglez de Souza (O Missionário)
9. Poesia recitada no Jardim da Infância de S. Paulo, na solemnidade da entrega dos diplomas aos professorandos normalistas de 1903 (inérita)	José Ribeiro de Escobar

**Anexo II:** Autores que publicaram mais de um texto na Revista de Ensino

<b>AUTORES</b>	<b>Nº de textos que publicou</b>	<b>Total de Textos publicados por ano</b>		
		<b>1902</b>	<b>1903</b>	<b>1904</b>
ROMÃO PUIGGARI	18	04	12	02
ANTONIO PEIXOTO	11	08	03	-
ARNALDO BARRETO	08	07	01	-
FRANCISCO VIANA	07	01	04	02
B. OCTAVIO	05	05	-	-
PEDRO DE MELO	05	-	03	02
RENÉ BARRETO	05	01	04	-
ZALINA ROLIM	05	05	-	-
HIPPOLITE PUJOL	04	-	03	01

HIMNOS ESCOLARES	03	-	03	-
TEODORO DE MORAES	03	-	03	-
CARLOS A. GOMES CARDIM	02	01	01	-
CORTEZ FRANCO	02	-	02	-

## MOVIMENTAÇÕES URBANAS: LEITURAS E LEITORES DO JORNAL *SUPER NOTÍCIA*

Renata Kelly de ARRUDA (Unicamp)<sup>1243</sup>  
Lilian Lopes Martin da SILVA (Unicamp)<sup>1244</sup>

**Resumo:** Um cenário peculiar nos é apresentado junto a movimentação diária das ruas de Belo Horizonte/MG: a convivência entre pressa matutina e leitura, atividade essa comumente imaginada como ação que requer silêncio e concentração. Esse panorama nos instiga a questionar discursos já implícitos, como o de que “brasileiro lê pouco” ou a supervalorização de alguns determinados “tipos” de leitura em detrimento de outros. Quem seriam esses leitores? Localizar esse leitor, identificar as formas de recepção e detectar as possíveis interações existentes a partir da leitura do jornal *Super Notícia* são os principais objetivos propostos em nossa pesquisa.

### 1. *Super Notícia*: um fenômeno de vendas

O jornal *Super Notícia* foi lançado em 1º de maio de 2002 com tiragem de 4.000 exemplares diários e com a aposta inédita - no caso do município de Belo Horizonte - de produzir um conteúdo voltado ao segmento ‘dito’ popular de leitores. Aqueles que, diferentemente do jornal *O Tempo*, atingiriam os leitores das classes C e D.

Miranda (2009) apresenta a fonte de inspiração para a construção da identidade do *Super* além de falar do desafio da inserção de um jornal popular no mercado mineiro:

O formato textual e visual do periódico foi inspirado no *Diário Gaúcho*, que circulava no Rio Grande do Sul desde 2000. No início, parecia haver um certo descrédito em relação às vendas do *Superna* própria redação do jornal, pois a cidade não tinha tradição com jornais populares e até aquele momento não havia publicação semelhante no estado. Contudo, em três anos, *Super Notícia* conseguiu tensionar a circulação do jornal de referência *Estado de Minas*, principal publicação dos Diários Associados em Minas Gerais, que tinha a maior tiragem no estado e começou a perder vendas. (MIRANDA, 2009, p.51)

Na época de seu lançamento, o *Super Notícia* era comercializado a R\$0,50 (cinquenta centavos de Real) e a fim de competir com o tablóide *Aqui*<sup>1245</sup> (nova publicação, do Grupo Diários Associados<sup>1246</sup>) lançado no ano de 2005. Esse tablóide que mantém uma média de 45 páginas diárias traz conteúdos semelhantes aos abordados pelo *Super*, design gráfico parecido e foi lançado a R\$0,40 (quarenta centavos de Real), preço mais baixo como estratégia para tentar atrair os leitores do concorrente. Como resposta, o preço de capa do *Super Notícia* foi reduzido para R\$0,25 (vinte e cinco centavos de Real), valor mantido desde então.

<sup>1243</sup> Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação - FE/Unicamp - Grupo de Pesquisa ‘Alfabetização, Leitura e Escrita’(ALLE)

<sup>1244</sup> Prof.ª Faculdade de Educação /Unicamp - Grupo de Pesquisa ‘Alfabetização, Leitura e Escrita’(ALLE)

<sup>1245</sup> O jornal *Aqui* continua sendo produzido no estado de Minas Gerais, registrando média diária de circulação de 35.941 (dados de 2011)

<sup>1246</sup> Fundado em 1924 por Assis Chateaubriand, atualmente é o 6º maior conglomerado de empresas de mídia do Brasil.

O início de seu acompanhamento pelo Instituto Verificador de Circulação (IVC)<sup>1247</sup> deu-se em novembro de 2004, quando sua média de exemplares vendidos por dia era de 6.759. O mês de janeiro de 2006 pode ser assinalado como o primeiro marco de vendas para a publicação, quando o jornal atingiu a marca de 79.378 exemplares vendidos e conquistou o primeiro lugar em vendas de jornais no estado de Minas Gerais, desbancando a liderança que perdurava mais de quatro décadas do tradicional jornal Estado de Minas (Miranda, 2007, p. 25). A publicação que contava com cerca de 7 mil exemplares em circulação diariamente, saltou para a tiragem de 300 mil exemplares.

Alguns autores conferem às publicações ditas populares a responsabilização por esse aumento no número da vendagem de jornais em um período em que os discursos previam exatamente o oposto. Pesquisa de Sant'anna, realizada ressalta que os sujeitos acessariam diferentes meios de comunicação para se informarem e essa relação deve ser considerada nas explicações para a diminuição na circulação e leitura de jornais impressos. O autor pondera que algumas características do periódico contribuem para manter as vendas e outras, aliadas às dificuldades econômicas e mudanças de hábito dos consumidores brasileiros, revelam os motivos da baixa procura pelo meio em comparação com outros veículos de comunicação. O autor ainda assinala que a informação em tempo real na internet e no rádio, programas noticiosos, documentários disponíveis nas TVs por assinatura e a melhoria na qualidade gráfica e textual nas revistas semanais fizeram com que os jornais perdessem leitores.

Nesse cenário onde um aumento no número de vendas não era previsto ou esperado Dornelles (2009) observou que:

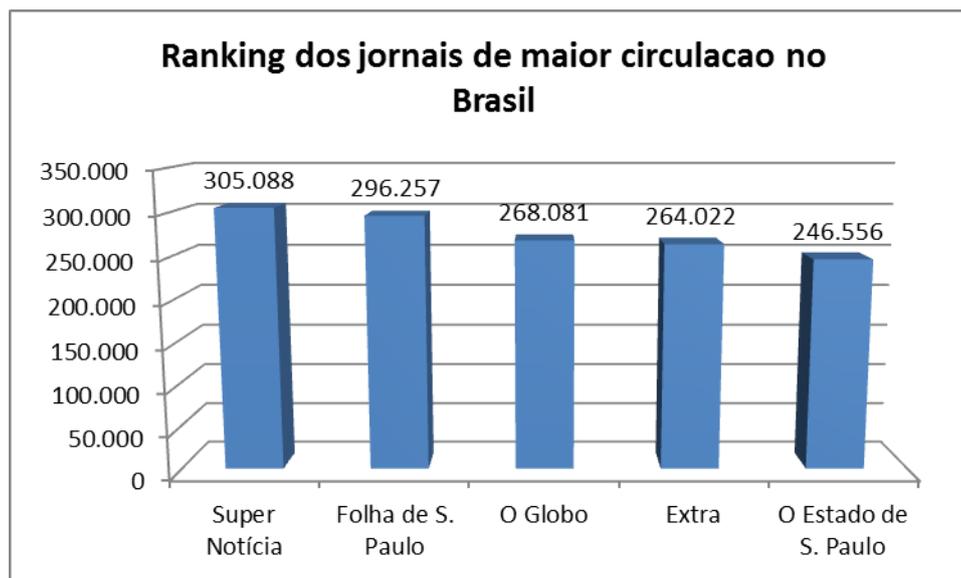
Ao confrontar as dez maiores circulações pagas de 2006 com as mesmas posições em 2007, percebe-se que, no Brasil, os jornais populares, de fato, começam a ganhar espaço no ambiente antes dominado pelos diários tradicionais. Entre os dez mais bem colocados no ranking, três derivam da fórmula notícia rápida, fait divers e bom preço: *Extra* (Rio de Janeiro, R\$ 1,00), *Super Notícia* (Belo Horizonte, R\$ 0,25) e *Meia Hora* (Rio de Janeiro, R\$ 0,50). (DORNELLES, 2009, p. 66)

Desde o ano de 2008, o *Super Notícia* reveza o primeiro lugar em média de circulação diária com a publicação Folha de S. Paulo<sup>1248</sup>. Dados de março de 2012 sustentam o *Super Notícia* como primeiro lugar na média de circulação diária com 305.088<sup>1249</sup> conforme gráfico abaixo:

<sup>1247</sup> IVC é uma entidade sem fins lucrativos que tem por objetivo certificar as métricas de desempenho de veículos impressos e digitais. Atualmente, o IVC realiza a divulgação de informações e auditorias de mais de 400 publicações (jornais e revistas) filiadas ao Instituto.

<sup>1248</sup> Contabilizando apenas as versões impressas vendidas via assinatura e através de bancas. Se contabilizadas também a versão eletrônica para *tablets*, a Folha de S. Paulo alcança o primeiro lugar no ranking nacional.

<sup>1249</sup> Dados disponibilizados pelo IVC referentes a março de 2012



**Fonte: Instituto Verificador de Circulação (IVC)**

Mais que o primeiro lugar em circulação geral do país, não há dúvidas de que *Super Notícia* é um fenômeno. Nenhum outro jornal na história da imprensa nacional havia conquistado tal colocação em tão curto tempo (pouco mais de cinco anos). Sendo também o primeiro jornal mineiro a alcançar essa posição no cenário nacional.

Ao longo dos 10 anos de sua existência, o *Super Notícia* manteve sua “fórmula” inicial, tanto no que diz respeito a suas seções, interação com leitores e promoções<sup>1250</sup>. Com relação ao seu projeto gráfico, destacamos a reforma sofrida pela publicação no ano de 2009. O formato tablóide (35 cm x 26 cm) foi adotado desde a sua primeira edição e é mantido desde então. Outros itens que podemos destacar como presenças constantes são: o preço do exemplar em destaque; chamadas curtas que procuram “atirar” a curiosidade do leitor; utilização de *fait divers* (fatos diversos)<sup>1251</sup>; fotos de mulheres em poses sensuais, quase sempre em trajes mínimos e manchetes esportivas, mais precisamente manchetes futebolísticas, com destaque para o noticiário dos dois principais times de futebol do estado – Cruzeiro e Atlético. Esses elementos formariam a chamada tríade mulher, futebol e violência.

Arruda (2009) lista as principais características apresentadas na parte interna da publicação como a predominância de cores chamativas - páginas editoradas com fatura de fotos e/ou ilustrações coloridas; seções de utilidade pública em que os leitores podem enviar reclamações referentes à má prestação de serviços ou publicar fotos e/ou informações de desaparecidos; páginas dedicadas ao “lazer” do leitor com passatempos, horóscopos, piadas, charges; resumos de novelas e programação dos cinemas da cidade. Aos esportes é dedicado uma média de 4 páginas, com informações sobre diversas modalidades esportivas, sendo para o futebol – principalmente mineiro - o maior destaque.

## 2. Impressos populares e leitura

<sup>1250</sup> Trata-se de promoções onde o leitor deve juntar um conjunto de selos semanais (o jornal diário sai com um selo por edição), que juntamente com um valor pequeno em dinheiro são utilizados na troca com algum prêmio: carrinhos de brinquedo, utensílios domésticos e eletro portáteis.

<sup>1251</sup> Termo francês que designa a notícia do dia: crimes, roubos e acontecimentos extraordinários têm importância circunstancial, constituindo-se na principal fonte de alimentação do noticiário. (ANGRIMANI, 1995, p. xx)

O discurso que remete, sem nenhum tipo de reflexão, a leitura de jornais populares, almanaques, romances de banca e outras leituras como práticas marginais de sujeitos sem acesso a “verdadeiros” materiais de leitura nos parece um equívoco que pode limitar nosso olhar para práticas importantes, vivas, plurais e porque não, embasadas em sua própria lógica.

Uma particularidade que podemos levantar, diz respeito à participação do jornal no dia a dia de seus leitores como um “amigo” presente que sabe o que foi vivido e presenciado. Nessa relação, o jornal trata de coisas conhecidas, sobre as quais os leitores podem opinar, acontecimentos de locais que conhecem e nos quais transitam. Diante da proposta de Koch e Elias (2006), mediante o ato de leitura e produção de sentido, entrariam em cena as experiências e os conhecimentos do sujeito. O leitor acessa de pronto sua biblioteca interna— seja através da notícia relacionada ao que leu no dia anterior, seja pelo comentário do colega de trabalho - que com ele dialoga, seja por leituras e vivências anteriores. De certo modo, esse leitor não apenas se procura nas páginas, mas encontra a si e ao seu dia-a-dia naquelas páginas. Como dito por Park (1999): lê-se o conhecido, através de saberes anteriores. E onde o jornal está? Ele está próximo dos leitores, em seu caminho diário a um preço acessível e que predispõe ao consumo frequente e essa relação social cria hábitos e porque não dizer, cria costumes.

Ainda com vistas a esse pensamento, é importante que reflitamos – e mais importante ainda, tendo como base o público a quem o jornal é destinado – a respeito do papel de “salvação”destinada a leitura. É como se o papel da leitura como engrandecedora do espírito, discurso oriundo do século XIV, ainda fosse validado nos dias atuais. E é. Mas essa salvação é reservada a textos e impressos legitimados para a realização desse fim. Inegavelmente, os resquícios desse pensamento se manifestam diariamente. Quando nos deparamos com a ‘leitura negada’ temos o real veredicto da existência de uma espécie de consenso que só validaria a leitura de livros, em papel de boa qualidade, realizada em silêncio e de maneira solitária, em um lugar confortável, que atuaria separando o leitor do resto do mundo, do que é mundano (Steiner, 2001). Os livros de banca, em edições de bolso, assim como os jornais ‘populares’ estariam fora desse código de aprovação.

Esses seriam valores de conduta primordiais a quem lê e que, por conseguinte estaria aceitando a salvação que a leitura lhe proporcionaria. Na contramão da leitura dita negada, nos deparamos com a leitura que provém de status de seu leitor. O ato de ler – ou mesmo de portar materiais de leitura nos sugere um indivíduo alfabetizado, diferenciado e em posição social diferenciada junto a meus colegas que não leem ou o fazem com dificuldades. Essa forma de pensar a leitura remete à uma atividade que era exclusividade da nobreza, sinônimo de riqueza intelectual e que permanece no imaginário de grande parte da população mesmo depois de sua democratização após o advento da sociedade burguesa, que alfabetizou uma maior parcela da população, ampliando o mercado livreiro e gráfico (Paulino, 2001). A segregação obviamente continuou e continua, mas nessa amplitude do número de cidadãos leitores surge a figura do leitor aglutinador que unia as pessoas:

Dessa forma, se por um lado essa atividade segregava uma grande maioria, por outro, paradoxalmente, unias as pessoas num ritual, que vai se estender durante muito tempo em algumas comunidades. É esse o caso dos serões domésticos no Brasil, no século XIX, em que uma pessoa da família lia para as outras (...) Muitas vezes não interessava o texto, mas as regras que ele transmitia para a vida social (...) (PAULINO, 2001, p.18)

No caso do jornal em estudo, a observação de suas práticas de leitura diárias nos apresenta a figura do leitor que compartilha o impresso após sua leitura completa ou das partes de interesse. Talvez impulsionados pelo baixo custo do exemplar, essa prática foi

observada em algumas situações, desde a doação do exemplar ao colega que está ao lado no ônibus, tentando a todo custo “pescar” informações do exemplar do colega ao lado, à disposição do exemplar em seu local de trabalho para que outros também o leiam ou o intencional abandono do exemplar em um banco de praça.

Essas sociabilidades nos propõem uma espécie de reconhecimento recíproco que os leitores do jornal compartilhariam. Paulino (2001), baseada em Habermas dispõe sobre essa sociabilidade de forma bastante apropriada quando diz que a leitura, mesmo vista como ato individual, mantém uma dimensão socializada/socializante, já que constitui uma inserção do sujeito numa prática presidida por relações interativas.

Com relação à prática física desse hábito leitor, no caso do jornal, estamos diante de uma prática urbana que difere da universalização do modo correto de se ler, do quase consenso que nos é oferecido, de que o ato de ler requer silêncio, concentração extrema e conforto. Uma espécie de herança do excesso de didatismo, que além de dispor sobre o “como ler”, também exigiria conclusões e reflexões padronizadas e dentro do esperado. Mas o leitor reage a isso, Paulino (2001, p.53) nos apresenta essa revolta leitora: “O leitor, no entanto, insurge-se contra tal censura e passa a ler inclinado ou deitado, no quarto ou no banheiro, nos parques, nos ônibus”. No caso do Jornal, esse leitor reflete e relaciona o lido, com o que foi publicado anteriormente; também participa como produtor à medida que o jornal mantém um canal de diálogo à disposição de seus leitores.

Apesar da vitória desses sujeitos, que saem em embate – mesmo sem saber - rumo à desmistificação da leitura como atividade catedrática, aprofundando nossas reflexões em torno do que representa a leitura do jornal *Super Notícia*, na cidade de Belo Horizonte, podemos afirmar que sua leitura não é uma ação valorizada pela sociedade do ponto de vista intelectual, já que não é caracterizada como uma leitura que tenha como fim, a produção de conhecimento, como seriam, os livros conforme observa Paulino (2001),

(...) a leitura de livros parece ser um habitus de classe (...). É nos livros que estão a filosofia, a literatura e as ciências. Dessa forma, a maioria dos cidadãos estatisticamente considerados alfabetizados não é levada ao universo, dados como mais nobre, o dos livros. (PAULINO, 2001, p.26)

O objeto livro circula em meios que mais parecem excluir do que incluir sujeitos. Muitas bibliotecas públicas localizam-se em regiões centrais, distantes das periferias urbanas, em prédios históricos providos de ostentação arquitetônica, e são repletas de códigos que dificultam o acesso aos materiais de leitura por parte dos não iniciados. Desde a chegada, o sujeito se depara com a obrigatoriedade da guarda de bolsas e objetos; atualmente, em grande parte, o acesso ao código de localização do exemplar dá-se através de terminais de computador, que é preciso saber operar; com o código em mãos, a busca não foi concluída: é preciso localizá-lo nos corredores e suas várias placas indicativas que sinalizam informações como “periódicos” ou “referência”.

Mesmo que atualmente, comecemos a ter iniciativas públicas, de ONG’s e entidades, particulares ou comunitárias na direção da implantação de equipamentos mais informais ou modernos, localizados em regiões distantes dos centros, em parques, prédios, terminais de ônibus, metrô, jardins, etc, o que permanece no imaginário das pessoas parece ser exclusivamente a ideia da biblioteca como local sisudo, de muito respeito, para os letrados, inacessível.

Na contramão a isso, nos deparamos com os altíssimos índices de circulação e vendas do *Super Notícia*. Vendas que superam grandes jornais cuja circulação em nível nacional se apresenta muito mais abrangente. Além de sua efetiva e maciça presença nos pontos de maior movimento da capital mineira, distribuição cuidadosa e madrugadora, seu texto escrito parece

ter agradado a seus leitores. O texto, como solicitante de cooperação do leitor como condição para sua existência, exige que o escritor – jornalista, no caso – preveja e antecipe os movimentos desse público.

Com base em Umberto Eco em seu *Lector in fabula*, Arruda (2009) discorre:

Quando o autor prevê o seu próprio leitor modelo não significa apenas que ele espere a sua existência, mas também significa que o texto será movido de modo a realmente construí-lo: textos dirigidos a empregadas domésticas, a crianças, textos dirigidos a médicos, etc. A escolha de seu público alvo já estaria previsto fazendo com que o conteúdo da publicação seja composto por aquilo que previsivelmente o seu leitor pode entender. (ARRUDA, 2009, p. 22)

Desde seu lançamento, a publicação manteve a proposta inicial de seus textos. Sendo um dos precursores do formato “jornal popular” na cidade de Belo Horizonte, seus textos breves e dispostos graficamente de maneira confortável, oferecem ao leitor uma espécie de resumo do que é notícia naquele período – desse leitor, apressado e não totalmente absorto em sua leitura, pois não pode perder o ponto onde deve dar sinal para descer do coletivo, não é e não pode ser exigido grande esforço de concentração.

### 3. Próximos passos

Uma exploração do jornal, em sua textualidade e materialidade, tendo em vista a identificação das estratégias de sua produção, para através delas e com elas buscar responder a essas e outras questões, nos colocaria certamente na direção de levantar as formas de interpretação desse leitor, as imagens e representações que estão a guiar os autores e produtores do impresso. opção é por buscar uma aproximação de leitores de ‘carne e osso’, que, em interação com o *Super Notícia*, de fato e concretamente ‘respondem a ele’, o manipulam, o transformam, e significam, praticando a leitura com ele, enraizando-o no contínuo de suas vidas. Não falamos de sujeitos abstratos, mas situados, no espaço e tempo; na vida urbana; situados, sobretudo, do ponto de vista cultural e pertencentes a uma dada comunidade de leitores, que partilha protocolos de leitura, legitimados na comunidade a que pertencem. A que comunidade pertencem? Que protocolos são esses?

A pesquisa pergunta pelas formas de obtenção do impresso *Super Notícia* pelos sujeitos; pelas sociabilidades surgidas nas eventuais interações realizadas pelos leitores a partir da leitura do jornal; suas motivações para leitura; pelas formas de apropriação do impresso por esses sujeitos; *como* o tornam parte integrante do seu dia a dia; pela existência ou não de outras práticas de leitura, desencadeadas, talvez, por sua inserção no “mundo da cultura escrita” através da aproximação com esse suporte; pelos significados emprestados por essa comunidade à essa prática; pelos percursos de leitura realizados e outros aspectos ligados ao pólo da recepção deste impresso.

Uma tentativa de pensar o jornal como uma unidade que integra a comunicação verbal, um processo complexo e relacional em que locutores e receptores não estão isolados e com funções excludentes, ativa e passiva, respectivamente, mas interligadas e dialógicas.

### Referências Bibliográficas

ARRUDA, Renata Kelly de. *Leitura em trânsito: uma aproximação com as práticas de produção, difusão e leitura do jornal Super Notícia*. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social)– Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

- DORNELLES, Beatriz. O futuro do jornal. *Revista FAMECOS*, n. 40, p. 63-67, dez. 2009.
- KOCH, I V; ELIAS, V M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- MIRANDA, Flávia da Silva. *Aqui uma Super Notícia: os lugares do leitor em dois jornais populares*. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- PAULINO, Graça. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PARK, Margareth B. *Histórias e leituras de almanaques no Brasil*. São Paulo: Fapesp, 1999.
- SANT'ANNA, Lourival. *O destino do jornal*. São Paulo: Record, 2008.

## O ENSINO DA LEITURA EM UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: ELABORAÇÕES ACERCA DO PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento OMETTO (UNIMEP)<sup>1252</sup>  
Rita de Cássia CRISTOFOLETI (UNICAMP)<sup>1253</sup>

**Resumo:** Discutimos a mediação do professor no processo de formação do leitor autônomo, seja ele o jovem universitário ou o jovem adolescente da escola básica. Os dados foram produzidos no contexto da disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa de um curso de Pedagogia e em uma escola da rede pública estadual paulista que atende alunos do Ensino Fundamental II em uma pesquisa financiada pelo CNPq/CAPES durante o acompanhamento de aulas de trabalho pedagógico coletivo. Assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, por compreender que essa abordagem possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, em suas condições concretas de produção.

**Palavras chave:** Formação do leitor. Formação inicial de professores. Formação continuada de professores. Mediação. Autonomia leitora.

### 1. Introdução

Este artigo parte da tese de doutorado de uma das autoras, defendida em 2010, na qual procurou-se compreender diversos aspectos relativos aos processos de formação do sujeito leitor em um curso de formação de professores. O trabalho em questão tematizou acerca da mediação nos processos de significação dos conceitos de letramento e de alfabetização pelas alunas.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia, uma das autoras ministrava a disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa, em uma instituição privada, localizada no interior do estado de São Paulo, que oferecia curso no período noturno para jovens estudantes que na sua grande maioria chegavam ao ensino superior dotadas de recursos materiais e culturais variáveis, sendo algumas oriundas de famílias pouco letradas.

Nas relações de ensino, em diversas oportunidades, as jovens universitárias contavam que não estavam habituadas a ler livros e que se desencorajavam diante de textos longos ou difíceis que compunham o material do curso, penalizando sua participação nas aulas e a compreensão que elaboravam daquilo que lhes estava sendo proposto. Neste sentido, uma preocupação constante era com as intervenções que cabiam ao curso de formação instaurar, tendo em vista que parte dessas alunas pretendia assumir a docência no Ensino Fundamental. Como essas alunas, pouco afeitas à leitura, mediariam a formação dos jovens leitores das séries iniciais, quando se tornassem professoras? Como se tornariam autônomas nos próprios processos de leitura para que pudessem formar leitores quando se reconhecessem na prática?

Assumindo a tese de que as relações que os sujeitos estabelecem com o ato de ler, em diferentes situações, por serem constitutivas, repercutem nas práticas por eles assumidas

---

<sup>1252</sup> Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba (SP), Brasil. E-mail: cbometto@yahoo.com.br

<sup>1253</sup> Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, Brasil. E-mail: ricacri@uol.com.br.

(ASSOLINI, 2008), a indagação sobre como instaurar a leitura em sala de aula, de modo a incentivar as alunas a se experimentarem em diferentes textos e modos de ler fora uma constante.

Na atualidade, temos desenvolvido projetos que investigam questões relacionadas ao trabalho com a linguagem e, ao desenvolver um projeto de pesquisa que teve seu início em agosto de 2012 e, enviado ao CNPq/CAPES, fora aprovado com financiamento para o período de 2013-2014, deparamo-nos com uma problemática bastante semelhante, enfrentada agora pelos professores dos jovens adolescentes: como monitorar e mediar as relações dos alunos com os textos selecionados para leitura se eles não se interessam pela leitura? Cabe destacar que este projeto tem como objetivo compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas ATPCs<sup>1254</sup> e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica e às práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II.

Nos limites deste artigo discutiremos aspectos relativos às mediações dos professores no processo de formação do leitor autônomo, quer seja ele o jovem universitário ou o jovem adolescente da escola básica. Cabe destacar que tanto no contexto das atividades de leitura na formação inicial de professores no Ensino Superior quanto das ATPCs, as aulas foram audiogravadas e transcritas bem como foram realizadas anotações em diário de campo.

## **2. A compreensão de leitura a partir da teoria enunciativa de Bakhtin**

Ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto.

Entendido como as relações de sentido entre enunciados, o diálogo é definido por Bakhtin (2002) como o modo de funcionamento real da linguagem. Nas relações sociais, historicamente organizadas, instauradas e mediadas pela linguagem, sujeitos concretos, situados como interlocutores lançam mão das unidades da língua e com elas produzem enunciados em resposta a outros, que os precedem, e em antecipações a possíveis réplicas, que os sucedem. Cada enunciado produzido é arena de encontro e de confronto entre opiniões de interlocutores imediatos ou de pontos de vista, visões de mundo, teorias etc, em circulação na comunicação cultural.

Nessa perspectiva, a compreensão é réplica, é responsividade ativa: “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2002, p.132), em um movimento de adesões, recusas ou acordos, de aprovação, reprovação ou polemização, de reprodução ou de re-significações, de explicitação ou de apagamentos de sentido, numa dada condição social. Ou seja, os interlocutores buscam significar ativamente os enunciados postos em circulação, em um jogo de palavras e contrapalavras, que polemizam entre si, completam-se, respondem umas às outras.

Nesse contexto, a leitura, compreendida como atividade de linguagem e de interação especificamente humana, é constitutivamente social, histórica e singular. Assim, em sua atividade de elaboração dos sentidos do texto, o leitor compreende-o ativamente, cotejando-o aos sentidos que já o constituem.

Focalizado a partir da interlocução, o texto é sempre incompleto. Ele se “desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p.311), na medida em que ao texto pronto corresponde um texto a ser criado, que a ele responde e reage.

---

<sup>1254</sup> Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Na complexidade dessas interações, interessa-nos discutir as mediações do professor na formação do leitor autônomo, tanto no sentido daquilo que se oferece para ler, quanto em relação aos modos como se acolhe e significa a leitura feita pelo aluno sem ignorar as contribuições dos professores nem o fato de que elas só são lembradas pelo negativo, quando se trata de evidenciar os bloqueios em relação aos livros ou a hostilidade à leitura adquiridos na escola.

### 3. A leitura nas relações de ensino: o que nos dizem as jovens universitárias e os jovens adolescentes?

Incomoda-nos os enunciados que dizem que os alunos, com relação à leitura, não chegam autônomos ao ensino superior, que não compreendem com mais profundidade os textos acadêmicos. Esse é o ponto de interrogação: como estamos percebendo, vivendo e significando a complexa dimensão da autonomia no trabalho relativo à leitura?

Ao constatar que as alunas do curso de Pedagogia não estavam habituadas a ler livros e que se desencorajavam diante de textos longos ou difíceis que compunham o material do curso, penalizando sua participação nas aulas e a compreensão que elaboravam daquilo que lhes estava sendo proposto, nossa indagação recaía sobre um aspecto específico: como aproximá-las da leitura, uma vez que as relações que os sujeitos estabelecem com o ato de ler, em diferentes situações, porque são constitutivas, repercutem nas práticas que poderão assumir?

Posto isto, dentre as diversas atividades desenvolvidas durante um semestre letivo, buscou-se apreender, na interação verbal instaurada pela leitura, em suas condições concretas de produção, indícios de suas elaborações sobre o ato de ler.

O que nos dizem as jovens universitárias...

**Vanessa:** Professora, hoje não será leitura compartilhada? É mais fácil entender o texto quando vocês leem junto.

**Patrícia:** Cláudia, quando você lê, fica mais fácil de entender. Você dá entonação e só a sua entonação já ajuda a compreender melhor.

**Mara:** Sabe o que é? Eu gosto de ler, mas ler romance, tipo "O Código Da Vinci", "Crepúsculo". Mas esses textos da faculdade são muito difíceis...

**Laís:** Não adianta, eu não gosto meeeesmo de ler. [Indagada sobre o motivo] Eu não consigo entender nada desses textos que vocês dão pra gente!

Nessas condições, a sensação era de incômodo por duas razões, a primeira era a consciência de que a utilização do recurso da leitura compartilhada poderia garantir uma leitura que não era realizada previamente. A segunda, era a preocupação com a falta de autonomia das estudantes para realização de leitura individual que lhes possibilitasse compreender o texto. Parecia, sempre, que ao ler com os alunos a capacidade de leitura autônoma se protelava.

No entanto, ainda que criticada, a leitura compartilhada, mediada pela professora, possibilitava a explicitação e o cotejamento dos sentidos em sala de aula e criava condições para uma efetiva participação das alunas como co-enunciadoras na produção do sentido do texto. Nesse movimento complementar e contraditório, a expansão dos sentidos do texto (sua polissemia) e a seleção (filtragem<sup>1255</sup>) desses sentidos assentavam-se na incompletude do próprio texto que, em sua origem, remetia a outros textos, explicitando a relação entre

<sup>1255</sup> O termo filtragem foi utilizado por Brandão (1998) em análise da leitura a partir das teses de Bakhtin, mediada pelas idéias de Maingueneau.

discursos, sintetizada no conceito de dialogismo. Como o leitor não é um ser privado de palavras, a leitura implicava o encontro entre os sentidos que já constituíam as leitoras e aqueles propostos pelo texto.

Essa experiência vivida com as alunas do curso de Pedagogia, alguns anos antes, reaparece em uma interlocução entre professores do ensino fundamental II durante a discussão, em ATPC, sobre a temática da leitura. Isto posto, traremos o fragmento da discussão e, posteriormente teceremos uma análise tomando os dois episódios como objeto de atenção e análise.

Cabe destacar que essa atual pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola da rede pública estadual na cidade de Piracicaba-SP que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As ATPCs são organizadas na escola em três diferentes horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. No primeiro trimestre de 2013 temos participado de dois grupos de ATPCs apenas com professores do ensino fundamental II, quinzenalmente, com média de dez professores por encontro. Nos primeiros encontros estabeleceu-se que nossas discussões seriam pautadas nos registros das atividades com leitura e escrita vivenciadas em sala de aula, em uma espécie de tematização da prática.

O que nos dizem os professores dos jovens adolescentes...

**Adelina** (Artes): Os alunos não fizeram a questão da prova, quando indaguei: “Mas como? Vocês não leram?”, disseram: “ai eu li, mas essa ai eu não vi”. Ai eu vi que eles estão muito viciados em que alguém interprete para eles para depois eles falarem: “há é assim?!?”.

**Fátima** (Inglês): e sem querer, eu não participei da última discussão, mas a prova de inglês também foi feita, eu fiz assim, eu coloquei o enunciado em português, não coloquei o enunciado em inglês, mas o assunto era o inglês, (alunos) “a senhora não vai ler??”, (professora) “não...”, (alunos) “você não vai explicar??”

**Amélia** (Ciências): concordo com ela. Eles não querem ler, não querem pensar. Mas assim, quando você fala que tem prática [de leitura] em todas as matérias a leitura você tem que incentivar ele a ler, então você pega no seu programa de aula e vai fazer ele ler você tem que esquecer do tempo. Então leu o parágrafo e pergunta: o que você entendeu desse parágrafo que você leu? Ai é o objetivo. Mas eles não querem ler. Estou até aguardando para fazer isso porque você chega e um não quer ler o outro fala que não vai.

**Fátima** (Português): foi a discussão que a gente fez no dia da avaliação diagnóstica de nós lermos. A gente estava analisando o desempenho dos alunos na prova, nós fizemos essa discussão, essa coisa de a gente ler a prova para eles, deles lerem a prova sozinhos. Foi bem distinto, porque eu na quinta serie faço essa leitura, porque você faz a leitura pausadamente na quinta serie, para eles lerem com atenção e entender certinho, para ensiná-los também.

Como os professores estão significando os enunciados dos alunos sobre as solicitações para que estejam lendo com eles e para eles? A problemática parece ser a mesma, tanto no ensino fundamental quanto na graduação... Dessa perspectiva cabe-nos perguntar como a leitura/compreensão autônoma dos textos pelos alunos tem sido entendida pelos professores? Sob uma perspectiva cognitivista em que se reivindica a autonomia na compreensão interna do texto, na qual o texto é tomado como uma unidade de sentido em si mesmo? Ou sob uma perspectiva discursiva, que considera que as manifestações linguísticas se produzem por sujeitos concretos, em condições concretas de produção e que os sentidos se produzem na

interação texto-sujeito? Continuando com essas indagações, ao considerarmos esses dois conceitos em sua diversidade histórico-ideológica, que implicações as concepções de leitura assumidas contribuem para a configuração da autonomia e vice-versa?

Leitura autônoma – que efeitos de sentido mediatizam o conceito de leitura quando este vem acompanhado do qualificativo autônoma? Em uma perspectiva idealista que contrapondo heteronomia e autonomia, contrapõe o sujeito e o outro?

Tais sentimentos em relação ao ato de ler, via de regra, são relacionados a uma ideia de leitura que, desde a modernidade, vem prevalecendo dentro da escola. Sustentada pela ilusão de sentido literal ou de efeito referencial e baseada em um modo lógico-gramatical de compreensão da linguagem, a leitura é entendida como a decodificação de um texto. Com base em tais pressupostos, definem-se uma leitura “certa”, que reproduz os sentidos institucionalmente legitimados do texto, e uma leitura “errada”, na qual o leitor se afasta desses sentidos. Ambas asseguram que o aluno dificilmente ultrapasse o campo da repetição empírica.

#### **4. A mediação do professor no processo de leitura por leixias**

Autonomia leitora (ou autonomia como leitor) – que efeitos de sentido mediatizam o conceito de autonomia quando referido à atividade de leitura ou àquele que lê, quando se considera a leitura como atividade histórica, na qual nos inserimos pela mediação do outro?

Considerada a autonomia sob uma perspectiva histórica, segundo a qual tal conceito remete a atos voluntários, intencionais, que implicam uma decisão pela busca do fim proposto, que longe de configurarem um estado a ser atingido, indiciam uma condição de auto-regulação que se dá em diferentes instâncias, nas diversas práticas sociais, e que vai sendo apropriada e elaborada nas atividades reguladas pelo outro, como definir um leitor autônomo?

Parece-nos que experiências compartilhadas, tempo de apropriação e de elaboração de conhecimentos diversos a respeito da atividade da leitura incorporam-se à noção de leitor autônomo. Como destaca Nilma Lacerda (2003), nesse sentido, não se considera que os leitores nasçam feitos, mas que eles se formam com trabalho e determinação, o que envolve as mediações da professora e de outros atores sociais para o desenvolvimento de algumas capacidades discursivas e linguísticas, inseridas em práticas sociais, concretas, de leitura. “Numa perspectiva histórico-cultural, a autonomia só é possível com o outro [...] os modos de ação [dos sujeitos] não são pré-determinados” (SMOLKA, 1994, p.75). Ou seja, em nossas relações com o outro, que são relações sociais determinadas pelos lugares e papéis sociais nelas em jogo, apreendemos o outro, ao mesmo tempo em que a ele nos expomos. Nessa relação, porque consideramos, compreendemos e avaliamos os atos dos outros e porque os outros emitem compreensões e juízos acerca de nossos atos, tornamo-nos capazes de compreender e avaliar a nós mesmos, o que possibilita a emergência de modos de ação autônomos.

Vygotsky (1989, p.99) considera que os processos de aprendizado – atividades mediadas pelo outro (interpessoal) – suscitam e impulsionam os processos de desenvolvimento – atividades autorreguladas (intrapessoal). O aprendizado humano, destaca ele, “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual [os seres humanos] penetram na vida intelectual daqueles que [os] cercam”.

O papel mediador e seus possíveis efeitos em termos dos processos de desenvolvimento em curso nos sujeitos, nas relações cotidianas, são vividos, de acordo com Vygotsky (2003), sem que se explicitem, para os sujeitos envolvidos na relação interpessoal, qualquer intencionalidade no sentido de aquelas relações representam possibilidades

recíprocas de apropriação e elaboração de práticas e significados em circulação na vida social. Nas relações escolares, a possibilidade de ensinar e aprender algo com o outro é explícita, tanto para o professor quanto para o aluno.

No entanto, ao mesmo tempo em que os sujeitos vão se apropriando dessas formas de fazer, vão também elaborando-as e modificando-as, tudo o que antes foi vivenciado entre sujeitos, em relações interpessoais, nesse processo vai sendo internalizado, tornando-se próprio do sujeito, no entanto, singularizado por suas elaborações (VYGOTSKY, 1989).

Tal como o vivido com as jovens universitárias, os professores da escola básica assustam-se com os enunciados dos alunos e com a falta de autonomia leitora por eles evidenciada. Amélia, no entanto, chama a atenção do grupo para uma prática possível, ou seja, "então leu o parágrafo e pergunta: o que você entendeu desse parágrafo que você leu? Ai é o objetivo".

Esse objetivo destacado pela professora assemelha-se muito ao processo de leitura efetivamente vivido no curso superior, um processo de leitura compartilhada durante a qual as discussões aconteciam a partir de fragmentos dos textos lidos. Ora parágrafos eram discutidos, ora frases ou poucas palavras, o que se configurava como uma leitura por *lexias*.

Estamos entendendo a leitura marcada por um *recorte por lexias* como um recorte por unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor. *Lexia*, do latim, significa leitura, do grego, linguagem. Segundo Barthes (1977), a proposta de um trabalho por *lexias* é penetrar no texto passo a passo, em seu sentido geral, buscando compreender as cadeias de sentidos. Assim sendo, algumas vezes, as *lexias* compreendem frases inteiras, outras vezes, apenas poucas palavras. O que importa é que seja escolhido o melhor espaço para se observar o sentido.

Ao fazer os recortes por *lexias*, o professor tem a possibilidade de dirigir a atenção dos alunos para aspectos que julgue relevantes no texto, evocando outros textos que referenciem os sentidos reunidos naqueles fragmentos, situando-os em seu contexto, explicitando referências nele contidas. A compreensão do encadeamento de ideias no interior do texto em estudo, por sua vez, remete a outros tantos textos com os quais ele se relaciona e aos quais responde. Portanto, o próprio professor, no ato de ler com e para os alunos, compartilha o chamamento/articulação com outros textos implicados no texto lido, ou seja, o exercício de cotejamento torna-se explícito na leitura que acontece em sala de aula.

Nesse movimento interdiscursivo, os textos já lidos pelos alunos também se articulam ao texto que está sendo estudado, tanto pelas perguntas por eles trazidas, pelas relações que estabelecem entre textos, quanto pelas indicações e destaques feitos pelo professor.

Embora essa forma de condução da leitura fique mais centrada no professor, ela amplia a compreensão do texto, apontando possibilidades de compreensão que sozinhos os alunos possivelmente não o elaborarão. Este tipo de mediação da leitura, pelo professor, é facilitadora da compreensão pelo aluno, na medida em que existe uma relação prévia do professor com o texto que se oferece para leitura. O professor não só conhece anteriormente o texto, como se prepara para a aula, lendo o texto da aula e outros textos para comparar informações, apontar generalizações, dar explicações sobre um tema ou assunto. O professor trabalha em si a leitura. Explicita para si sua compreensão do texto.

Nessa forma de leitura há espaço para que o professor torne explícita sua relação afetiva com o texto. Nessa explicitação entram em jogo elaborações de apreciação estética e/ou afetiva e seu juízo de valor frente ao estilo do texto, os valores colocados em circulação por ele, sua adequação ao grupo de alunos.

A relação prévia do professor com o texto permite-lhe definir focos de interesse e de estudo para compartilhar com o aluno, enriquecendo sua leitura, tanto por apontar aspectos que ele pode não ter considerado, quanto por lhe permitir a discussão e aprofundamento de

aspectos do texto que também se destacaram para ele. A mediação do professor ocorre porque seu movimento de elaboração começou muito antes do início da aula.

Este pode ser um modo concreto e compartilhado de estudar um texto, uma vez que o gesto do professor de "ler junto" configura-se como uma possibilidade de ampliar os sentidos do texto por sua remissão (pelo cotejamento com) a outros textos, que nem sempre são conhecidos pelos estudantes, e de dirigir o foco de atenção dos alunos para os aspectos que interessam ao professor no estudo do texto por ele proposto, não como redução dos sentidos possíveis da leitura ou de conformação do leitor a um sentido dado, mas como mais uma forma de interlocução colocada ao alcance do aluno.

## **5. Tecendo algumas considerações sobre a formação do leitor autônomo**

Para Bakhtin (2002), os significados e sentidos se produzem historicamente e ganham materialidade na imediaticidade da relação social, sendo que o campo de materialização da ideologia é o da interação verbal, o que torna a linguagem, por excelência, o lugar de encontro/confronto entre ideias. Assim, o nascedouro dos significados e sentidos que circulam na vida social está nas relações sociais consideradas na imediaticidade das suas condições materiais de produção e na sua relação com a corrente da comunicação verbal e com a grande História e não na consciência dos indivíduos, entendida como algo interno ou intrínseco aos sujeitos

A partir destas constatações, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1989, 2003) e a teoria da enunciação de Bakhtin (2002, 2003), levamos a considerar que um trabalho pedagógico que busque a emergência da autonomia pelos alunos deve se pautar não só na dimensão cognitiva dos sujeitos, mas ampliar-se para uma dimensão discursiva da linguagem. Mais do que um sujeito individual e solitário, somos sujeitos interativos e, pela mediação do professor, há a possibilidade de apreensão de modos de agir pelos alunos. A linguagem deixa de ser considerada apenas como código e instrumento de comunicação, dando lugar a uma concepção de linguagem como sendo o lugar de interação entre sujeitos.

Ao selecionar um texto para a leitura dos alunos, o professor leva em consideração a sua relação com os objetos de ensino e da disciplina em que atua, com os objetivos dos projetos político pedagógicos do curso e da instituição em que estão inseridos, das imagens de aluno, de educação escolar, de leitura e de leitores que os constituem.

Do mesmo modo, os alunos produzem compreensões das propostas e daquilo que leem. Compreensões singulares que são tributárias de outras compreensões, que são mediadas pelos marcadores linguísticos e pelas pistas deixadas nos textos, por seus autores, pelo professor em suas propostas, pelas condições de produção estabelecidas nas relações de ensino.

Nesse contexto, as relações de ensino configuram momentos do aprendizado da própria leitura e, como tal, instâncias de apropriação e de elaboração da prática de linguagem e da experiência social pela mediação da linguagem, em um processo marcado pela constituição recíproca entre a socialização e a individuação, no sentido de que cada ser social se faz sujeito à medida que incorpora a si e elabora em si as práticas, significados estáveis e sentidos emergentes de sua cultura.

## **Referências Bibliográficas**

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. *Professoras alfabetizadoras, suas leituras e suas práticas pedagógicas escolares*. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/285/318>. Acesso em: 13/abr/2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTHES, Roland. Análise textual de um conto de Edgar Alan Poe. In: CHABROL, C. (org.). *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 36-62.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 281-290.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (Pós-) Modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005. p. 15-44.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1977. p. 39-46.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LACERDA, Nilma. Os peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org.). *Tempo e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003. p. 219-253.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. In: *Caderno de desenvolvimento infantil*. N. 1, ano 1, julho. Curitiba, PR : Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da criança da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 23-39.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA DA MULHER LEITORA

Simone Cléa dos Santos MIYOSHI (UFU)<sup>1256</sup>

**Resumo:** O recorte abarca a representação visual de leitores no Brasil entre o final do século XIX e o início do XX, em especial voltado à representação pictórica da mulher leitora. O enfoque nessa apresentação será acerca das obras de pintores brasileiros como José Ferraz de Almeida Júnior, Oscar Pereira da Silva e Henrique Bernardelli e outros. Embora alguns pesquisadores as tenham estudado na literatura de ficção, em especial nos romances brasileiros, este trabalho propõe ampliar o entendimento de um imaginário que incluía a representação visual, nomeadamente na pintura. É possível perceber através da representação pictórica da mulher leitora uma idealização, ao mesmo tempo em que os preceitos artísticos demandavam uma representação realista (ou naturalista) do mundo. Nesse sentido, quais seriam as diferenças e equivalências entre a figuração da mulher leitora e a mulher “real” naquela época? Quais seriam as relações entre a representação pictórica da mulher leitora e as práticas da mulher “real” com relação à leitura e, de forma mais ampla, com a educação? Quais relações e reflexões podem surgir nesse cruzamento; representação pictórica da leitura, práticas de leitura e as políticas educativas do período estudado? Por fim, esta comunicação visa compartilhar pesquisa em estágio inicial acerca das representações e imagens de leitores, tendo como disciplinas de abordagem, sobretudo, a história da educação, a história cultural e a história da arte, bem como questões envolvendo gênero e diversidade etária. No intuito de ampliar o nosso conhecimento sobre o papel dessas imagens em relação à história da educação, buscando em particular entender os lugares da mulher nessa relação e como as práticas de leitura poderiam interferir na sua constituição enquanto sujeito.

**Palavras chaves:** Iconografia das práticas de leitura, História da Leitura História da educação, História Cultural, Mulheres

### 1. Introdução

Este artigo busca compartilhar algumas reflexões acerca das representações e imagens de leitores, tendo como disciplinas de abordagem, sobretudo, a história da educação, a história cultural e a história da arte, bem como questões envolvendo diversidade etária e de gênero. Bem como, compartilhar estudos iniciais acerca do tema.

O recorte abarca a representação visual de leitores no Brasil entre o final do século XIX e o início do XX, em especial voltado à representação pictórica da mulher leitora. Para tanto aqui, enfocarei as obras de pintores brasileiros como José Ferraz de Almeida Júnior<sup>1257</sup>, Oscar Pereira da Silva<sup>1258</sup> e Henrique Bernardelli<sup>1259</sup>.

<sup>1256</sup> Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: simclea@hotmail.com

<sup>1257</sup> Almeida Júnior nasceu em Itu (SP), em 1850 e faleceu em Piracicaba (SP) em 1899. Foi um pintor importante, entre outros motivos, por retratar com sucesso o povo do campo. Entre suas obras mais famosas estão: *O derrubador brasileiro* (1888), *Caipira picando fumo* (1893), *Amolação interrompida* (1894), *Saudade* (1899) e *A partida da monção* (1899).

<sup>1258</sup> Oscar Pereira da Silva nasceu em São Fidelis (RJ) em 1865 e faleceu em São Paulo (SP) em 1939. Foi um pintor de gêneros diversos: pintura histórica, retratos, cenas do cotidiano, paisagens e naturezas-mortas. Principais obras: *Escrava Romana* (1882), *Infância de Giotto* (1895) e *Fundação da Cidade de São Paulo* (1909).

A escolha desses artistas se deve à importância de suas trajetórias no período estudado e pela produção de obras representativas do tema – como os quadros *Moça com livro* (sem data), *Leitura* (1892) de Almeida Júnior, pertencente ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo – ou *A Leitura (s/data)*, de Oscar Pereira da Silva, do mesmo acervo, *Interior com menina que lê* (1886) de Henrique Bernardelli. Neste caso, ambas representam além de leitores, mulheres leitoras.

A abordagem dessas obras no curso da pesquisa tem sido feita da seguinte maneira: 1) identificação das obras e das condições de sua produção, tais como as circunstâncias de encomenda, a relação e a comparação com outros exemplares de mesma iconografia; 2) a inserção das obras nos ambientes públicos e/ou privados, considerando sua exposição, reprodução em outros suportes (revistas, jornais etc.), recepção crítica e impacto social por meio de textos e comentários feitos em sua época; e 3) o cotejamento com a história da educação, isto é, a compreensão dessas obras em paralelo à cultura, às políticas e práticas educacionais do período, de modo a lançar luzes sobre os sentidos da representação da mulher leitora nas artes visuais em consonância com os projetos de modernidade da Primeira República.

Através de uma pesquisa inicial, é possível perceber através da representação pictórica da mulher leitora uma idealização, ao mesmo tempo em que os preceitos artísticos demandavam uma representação realista (ou naturalista) do mundo. Nesse sentido, nos deparamos com algumas indagações, quais seriam as diferenças e equivalências entre a figuração da mulher leitora e a mulher “real” naquela época? Quais seriam as relações entre a representação pictórica da mulher leitora e as práticas da mulher “real” com relação à leitura e, de forma mais ampla, com a educação? Embora alguns pesquisadores as tenham estudado na literatura de ficção, em especial nos romances brasileiros, este trabalho propõe ampliar o entendimento de um imaginário que incluía a representação visual, nomeadamente na pintura. Para tanto, se faz necessário o aprofundamento da bibliografia sobre a educação feminina e suas relações com as práticas de leitura, bem como sobre a arte e a documentação do final do século XIX e início do XX. O objetivo, com isso, será ampliar o nosso conhecimento sobre o papel dessas imagens em relação à história da educação, buscando em particular entender os lugares da mulher nessa relação e como as práticas de leitura poderiam interferir na sua constituição enquanto sujeito.

Na obra *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*, Alessandra Schueler e José Gonçalves Gondra identificam uma renovação nos estudos contemporâneos sobre a história da educação brasileira. Os autores notam a variedade de abordagens e o “abandono de explicações generalizantes sobre os supostos insucessos da história educacional brasileira” (GONDRA & SCHUELER, 2008, p. 19), bem como a estruturação de “outras percepções sobre a diversidade de formas de educação e dos processos múltiplos de socialização de indivíduos e grupos sociais ao longo do tempo.” (idem, pp. 19-20) Evocam também o trabalho de Thaís Fonseca<sup>1260</sup>, que observou a necessidade de rompimento com as linhas que predominavam na história da educação brasileira, desde o período colonial, segundo as quais seriam a Igreja e o Estado as “agências centrais, quase exclusivas, nos processos educativos.” (idem, p. 20) Ainda segundo os autores:

Tal abordagem, ancorada em concepções do presente, dedicou pouca atenção aos processos educativos formais ou informais, intencionais ou não, como as

<sup>1259</sup> Famoso escultor, nasceu em 1857, foi contemporâneo de Victor Meirelles e estudou na Academia Imperial de Belas Artes.

<sup>1260</sup> FONSECA, Thaís. História cultural e história da educação na América portuguesa. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 12, jul./dez. 2006.

oficinas de artistas e artesãos, os sistemas de aprendizagem do trabalho agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, entre outros. (idem, *ibid.*)

Os autores apontam igualmente para a importância e a força dos atuais estudos históricos sobre a educação das mulheres. Segundo eles, houve uma reviravolta desde as ações feministas dos anos de 1970, incorporando ainda questões de classe e etnia, além de especificidades ligadas às diferentes idades (idem, pp. 199-201).<sup>1261</sup> Mas Gondra e Schueler vão mais longe quanto aos objetos que devem ser apropriados pela história da educação:

a ação invisível que se processa no espaço privado, no convívio íntimo, nas leituras comuns, nas conversas, músicas, danças, festas, procissões e jogos, por exemplo, precisa ser considerada de modo a trazer uma população de acontecimentos, frequentemente esquecida nos estudos de História da Educação, e que ajuda a compreender como o homem vem sendo educado e como temos compreendido a própria possibilidade de educar o homem. (idem, pp. 10-11)

Nessa direção também entrariam as produções artísticas, ou seja, as imagens construídas dos leitores. E aqui cabe enfatizar a mulher como leitora – e de como ela vem sendo representada nas artes visuais há muito tempo. Algumas questões relacionadas ao valor atribuído às suas práticas de leitura, em confronto com as práticas de leitura dos sujeitos masculinos, em diversas idades, ou sobre quais leituras poderiam ser feitas pelas mulheres e a sua representação nessa iconografia, tudo relacionado ao momento histórico-educacional proposto por este projeto, merecem ser levantadas e desvendadas.

## 2. Representação de mulheres leitoras na literatura

O estudo amplo e detido da imagem de leitores – e não apenas da mulher leitora – na França vem sendo contemplado há décadas por Roger CHARTIER, que pode ser considerado um dos grandes precursores e especialistas a estimular abordagens do assunto. Pesquisadores como Marisa LAJOLO (1991 e 1996) e Barbara HELLER (1997) vêm estudando a representação literária das práticas de leitura no Brasil. No entanto, de forma específica e aprofundada, a representação de leitores ainda é pouco explorada em diversas áreas, sendo tomada quase sempre como assunto secundário – ainda que algumas vezes de forma bastante bem sucedida em relação ao tema principal (por exemplo, nos próprios casos de estudo feitos por Lajolo).

Segundo Lajolo:

a leitora [no imaginário literário] entrou em cena há muito tempo. Sua presença e participação se fizeram notar a partir do surgimento da imprensa e do fortalecimento da escola, o que lhe conferiu a condição de sujeito diferenciado, marcado pela identidade de gênero. Portanto, a história da leitora tem um início que coincide com o nascimento da modernidade e rastrear tal história supõe recuar no tempo e no espaço na busca de origens (LAJOLO, 1996, p. 236).

---

<sup>1261</sup> Com relação aos estudos de gênero na história da educação, os autores afirmam que “o impulso inicial pode ser atribuído a trabalhos como os de Guacira Louro”. Idem, *ibid.*, p. 201.

Lajolo, em seu livro *A formação da leitura no Brasil*, além de oferecer um panorama histórico do tema disserta sobre a representação da mulher leitora na literatura. Grandes escritores do período, tais como José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo e Machado de Assis, caracterizaram muitas heroínas como leitoras assíduas e competentes, muitas vezes suplantando “a relação subalterna e passiva com o mundo da cultura escrita” (LAJOLO, 1996, p. 251). Exemplo disso é Emília, personagem do romance *Diva* (1864) de José de Alencar, que “tem tal familiaridade com os livros, intensidade e qualidade da leitura, que uma corte de admiradores se submete a seu juízo literário.” (idem, *ibid.*)

Porém, a despeito dessa representação literária de uma prática assídua e competente de leitura da mulher, sua realidade não condiz com as condições gerais da época, sobretudo tratando-se da educação feminina. Segundo o historiador e crítico literário José Veríssimo, em 1902:

As nossas avós, na máxima parte, não sabiam ler, e o número de analfabetos no Brasil, em 1890, segundo a estatística oficial, era, em uma população de 14.333.915 habitantes, de 12.213.356, isto é, sabiam ler apenas 16 ou 17 em cem brasileiros ou habitantes do Brasil. Difícil será entre os países presumidos de civilizados, encontrar tão alta proporção de iletrados”(p.246)

A representação da mulher leitora na literatura não condizia com a mulher leitora real da época, ou melhor: a representação da mulher leitora na literatura apenas tratava de uma minúscula parte das leitoras brasileiras. Na verdade, muitas dessas mulheres leitoras eram criticadas por intelectuais brasileiros e mesmo sob o olhar do estrangeiro. Novamente é José Veríssimo, em sua obra “A educação Nacional”, de 1890, quem desqualifica a leitura feminina:

num movimento, aliás, de muito rebaixamento: a cultura da mulher deixa a desejar porque ela não lê a grande literatura e, por vez o que consomem estas senhoras não pode ser grande literatura por constituir matéria de leitura de tão despreparados olhos. (apud LAJOLO, 1996, p. 244)

De fato, segundo Barbara Heller, “a mulher deveria ler apenas o necessário para ensinar as primeiras letras e as primeiras operações matemáticas às gerações mais novas” (HELLER, 1997, p. 10). Heller, em sua tese de doutorado *Em busca de novos papéis: imagens da mulher leitora no Brasil (1890 a 1920)* desenvolveu um importante estudo acerca da imagem da mulher leitora na literatura. Ela aprofundou questões relacionadas ao ensino das mulheres na época e o lugar que elas ocupavam na sociedade, bem como quais tipos de leitura lhes eram permitidos ou não. Heller identificou que, nos romances, de modo geral, a mulher somente poderia se dedicar à leitura quando esta pudesse levá-la, na condição de esposa e mãe, a um gerenciamento melhor do lar. Do mesmo modo, nessas representações literárias, a mulher raramente possuía um local apropriado para leitura – diferente do homem, para quem quase sempre havia um gabinete com biblioteca própria para a sua prática de leitura.

Nas artes visuais algo semelhante parece ocorrer se observarmos a grande quantidade de pinturas que representam leitoras de livros.<sup>1262</sup> Mas para confirmar tal hipótese seria preciso um estudo longo e abrangente, feito de forma concentrada e por muitos anos – um

<sup>1262</sup> Uma grande quantidade de quadros, fotografias e gravuras sobre o tema foi coligida no blog Peregrina Cultural: <http://peregrinacultural.wordpress.com/>

estudo que, aparentemente, nesse ponto, ainda não foi realizado.<sup>1263</sup> De todo modo, o que se propõe para essa pesquisa tem como ponto de partida um estudo modesto, dedicado a leitura da representação em algumas obras, uma delas intitulada *Leitura*, pintado por Almeida Júnior, que até o momento apresenta-se como a obra mais representativa nesse recorte, aqui apresentado.

### 3. Representação pictórica de leitoras

INÁCIO FILHO (2004) em “Modernidade e educação feminina: as construções históricas de uma educação negada”, artigo apresentado no *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*, aborda modelo educacional dos pensadores; Rousseau, Pestalozzi e Froebel entre outros. Nele é possível entender o que era esperado da mulher e do homem, e como, e para que, cada um deveria ser educado, e o lugar deveria ocupar na sociedade.

Portanto, as relações entre a imagem da leitura e a próprio ato de ler – atribuição de sentidos, significados diferenciados por cada sujeito leitor – levando em consideração sua história, sociedade a qual está inserido e as diferentes formas de ver e interpretar o mundo que o cerca.



Leitura (1892)

A partir da breve análise desse quadro e o que sua imagem representa, é possível vislumbrar as concepções de mundo e sociedade a qual o mesmo está inserido. É possível perceber um universo de idéias e ideais, de valores sociais, estéticos e políticos. De acordo com Manguel (2001), as imagens estão disseminadas no nosso cotidiano, em nossa vida, a todo tempo elas estão presentes comunicando algo ou apresentando uma leitura de mundo.

Dessa maneira parece ser possível estabelecer relações entre a representação do ato de leitura do quadro, com as concepções de mundo vigentes na época a qual o quadro foi concebido. A leitura atenta das obras das historiadoras da arte Maria Cecília França

<sup>1263</sup> Há um livro bastante interessante, mas de cunho geral, isto é, voltado à divulgação para um público leigo mais amplo e não de cunho acadêmico. O livro é *Reading Women* de Stefan Bollmann, New York: Merrell, 2005.

LOURENÇO (especialista na obra de Almeida Júnior), Ruth Sprung TARASANTCHI (especialista na obra de Pereira da Silva) e Camila DAZZI (especialista na obra de Henrique Bernardelli) poderá contribuir imensamente para leitura das imagens que representam mulheres leitoras. Bem como, ajudar na busca de respostas para algumas questões relacionadas nesse estudo.

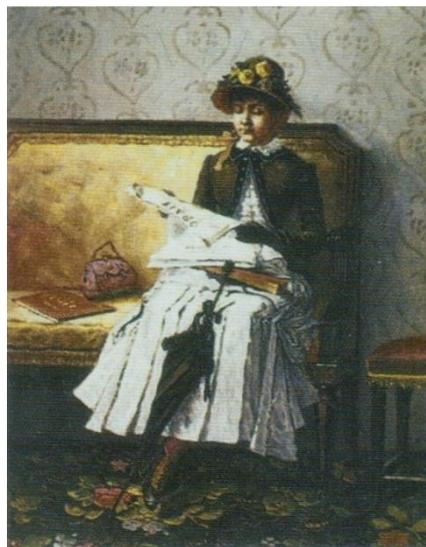
A obra em questão foi feita em 1892, época marcada pela constituição da Primeira República e do ideário republicano (1890-1930), onde os políticos desejavam um Brasil renovado e apartado da roupagem monarquista. Momento histórico de grandes mudanças, sobretudo na área da Educação, por conseguinte na direção dos rumos do ensino público brasileiro.

Repensar o ensino das primeiras letras e a estrutura do equipamento escolar era palavra de ordem. Os prédios escolares eram marcados pela monumentalidade e pelos símbolos de cultura e progresso. Segundo Souza (1998) eles revelavam o anseio do governo republicano de divulgar suas ações e promover seu pensamento.

Os políticos e educadores almejavam a formação de um novo cidadão. Portanto, se engajaram na construção de novas escolas e espaços diferenciados de formação, para tanto idealizaram a ornação desses espaços com quadros, imagens, esculturas, pinturas, monumentos que valorizavam o pensamento republicano da época.

As propostas educativas atribuíam ao espaço escolar o dever de formar um cidadão “renovado”, onde a instrução escolar, sobretudo a alfabetização da massa fosse o desencadeador dessa mudança. Promovendo a superação da ignorância e do analfabetismo, contribuindo dessa maneira para modernização do país. A Educação então como princípio de ordem e progresso. Instaurou-se o ensino laico nas escolas públicas, com a clara intenção de desligar-se do pensamento religioso que até então comandava as escolas.

A representação de uma leitora de jornal nesses tempos desejosos de grandes mudanças parece bastante pertinente, no entanto numa primeira pesquisa mostrou algo raro. Uma contradição, já que a imprensa estava em franco desenvolvimento e mostrava-se um veículo de comunicação e informação, mais democrático e acessível. No entanto, Oscar Pereira da Silva, monarquista convicto (opção política conservadora na época), eternizou uma leitora de jornal *O país*. Aliando a imagem a uma ideia - o jornal como instrumento de comunicação democrático e de acesso a todos.



A Leitura (s/data)

Rui Barbosa, neste mesmo período, escreve os Pareceres sobre a Instrução Pública Primária. O mesmo apresenta-se como grande crítico das políticas educacionais do império e suas práticas formalistas, que defendiam os métodos, valorizavam a experiência, atenção, memorização através de imagens, livros, cartilhas, o aguçar dos cinco sentidos e percepção visual. Juntamente com Barbosa, Benjamim Constant, introduz ideário positivista na Educação, paralelamente os republicanos se aproximavam cada vez mais desse pensamento. August Comte (1798-1857) ambicionou a regeneração moral da sociedade francesa – aqui no Brasil o pensamento era similar: os republicanos almejavam o desenvolvimento da ciência e da sociedade.

O naturalismo científico atravessa as disciplinas. Não por acaso, Almeida Júnior costuma ser classificado como legítimo representante da pintura naturalista brasileira. Do mesmo modo, na pedagogia, as formas de ensino e aprendizado deveriam se inspirar do natural. Foi o próprio Secretário de Interior do Estado, Cesário Motta Júnior (1847-1897) – pessoa próxima de Almeida Júnior<sup>1264</sup> –, quem defendeu o “método intuitivo” na educação:

*“O projeto republicano para a educação visava, além de reformas materiais, mudanças de conteúdo. Para isto, era necessário abandonar o método utilizado, até então, que incluía o “fastidioso decorar” e oprimia a memória. A ordem agora era adotar o “método intuitivo”, seguindo os preceitos das autoridades no assunto: “ensinar de modo, quanto possível, intuitivo, segundo os preceitos de Pestalozzi, facilitar o desenvolvimento dos sentidos, aproveitando-lhes a curiosidade, como quer Froebel [...]”<sup>1265</sup>*

O excerto esclarece as fontes de Cesário Motta. Pestalozzi e Fröbel são continuadores e renovadores do pensamento de Rousseau, para quem o indivíduo é por natureza um ser bom, dependente apenas de orientação e instrução. Cesário Motta Júnior parece ter sido um dos principais articuladores na criação do primeiro museu de arte de São Paulo, dentro do qual *Leitura*, juntamente com quadros de Almeida Júnior na temática “caipira”, seria uma das primeiras obras ingressantes. Essas obras formariam o núcleo mais valorizado de sua pinacoteca nos anos iniciais.

Os quadros que retratam pessoas com livros podem ser divididos *grosso modo* em duas categorias: 1) aqueles voltados para um mercado das artes, geralmente de pequenas dimensões e de caráter mais intimista; 2) aqueles destinados à apreciação pública, ou seja, aos museus e repartições de governos, muitas vezes de grandes dimensões e com finalidade à propaganda política ou a homenagens.

<sup>1264</sup> Almeida Júnior viveu o auge de sua produção em meados dos anos 1890, época de intenso debate ideológico sobre a educação, que deveria se voltar amplamente à população. Em São Paulo, a palavra de ordem entre os republicanos era instruir; tudo devia girar em torno da educação

<sup>1265</sup> MOTTA, Cássio. *Cesário Motta e seu tempo*. São Paulo: s.c.p., 1947, p.139. Apud ALVES, p. 74.



Moça com livro (s/data)

Desta forma, cabe desvendar e conhecer mais profundamente as relações entre a iconografia, onde há mulheres leitoras representadas e o momento político, cultural e educacional da época. É possível refletir e indagar se os artistas, através de suas obras comungavam com o pensamento que vigorava naquele tempo. Através de suas pinturas apresentavam um novo cidadão intelectual e letrado, possivelmente simbolizando o crescimento intelectual da nação.

Nesse sentido, ressalta-se a pertinência de realizar um aprofundamento nesse estudo, no qual está em andamento, buscando desvendar se essas imagens cumpriam o papel propagar os valores da época ou eram utilizadas como recurso pedagógico, subsidio para formação do cidadão, entre outras questões suscitadas no decorrer desse texto, bem como, vislumbrar um novo campo de entendimento acerca dessas imagens.

### Referências bibliográficas

CHARTIER, Roger. “Do livro à leitura”. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 4ª. edição revista. São Paulo: Liberdade, 2009, pp. 77-105.

\_\_\_\_\_. “As práticas da escrita – Práticas da leitura”. CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras (Companhia de Bolso), 2009, pp. 128-162.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro, do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Imprensa Oficial, Editora da UNESP, São Paulo, 1998.

COLI, Jorge. *Como estudar a arte brasileira do século XIX?* São Paulo: Editora Senac, 2005.

DAZZI, Camila. *As Relações Brasil-Itália na Arte do Segundo Oitocentos: estudo sobre a obra de Henrique Bernardelli (1880 a 1900)*. Dissertação de Mestrado em História da Arte, IFCH, Unicamp, Campinas.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto / Editora UNESP, 1997.

FRIAS, Paula Giovana Lopes Andrietta. *Almeida Junior: uma alma brasileira?* 2006. Dissertação de mestrado em artes visuais. IA Unicamp, Campinas.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs). *História da Educação em Perspectiva, ensino, pesquisa e novas investigações*. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

GONDRA, José G. & SHUELER, Alessandra F. M. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez 2008.

HELLER, Barbara. *Em busca de novos papéis: imagens da mulher leitora no Brasil (1890-1920)*. 1997. Tese de doutorado em teoria literária. IEL Unicamp, Campinas.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LOURENÇO, Maria Cecília França. *Almeida Júnior - um criador de imaginários*. Catálogo de exposição na Pinacoteca do Estado. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2007.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da Leitura*. 2ª Edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lendo Imagens*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva. INÁCIO FILHO, Geraldo. “Modernidade e educação feminina: as construções históricas de uma educação negada”. In: *Anais do III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE: A educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: PUC-PR / SBHE, 2004, 12 pp. Disponível em [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/497.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/497.pdf). Acesso em maio de 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz.. *Rastros de leituras na capital paulista*.. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

TARASANTCHI, Ruth Sprung. *Oscar Pereira da Silva*. São Paulo: Empresa das Artes / Pinacoteca do Estado, 2006.