



CIBEC/INEP



B0030297

EDUCAÇÃO BÁSICA
SÉRIE

Institucional

• 4 •

A FORMAÇÃO DO LEITOR:
O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES
DE FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PARA A
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL



MEC

1.13
23f

**AFORMAÇÃO DO LEITOR:
O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES
DEFORMAÇÃO
DO PROFESSOR PARA A
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

PRESIDENTE DA REPUBLICA

Itanir Franco

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

Murílio de Avellar Hingel

SECRETÁRIO EXECUTIVO

António José Barbosa

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Maria Aglaê de Medeiros Machado

COMITÉ TÉCNICO DE PUBLICAÇÃO

Célio da Cunha, José Parente Filho, Helena Maria Sandoval de Miranda,
Walter Garcia

APOIO TÉCNICO EDITORIAL - DPE/COMAG

Nabiha Gebrim de Souza, Marília Miranda Lindinger, Margarida Jardim Cavalcanti, Cira de Matos B. Pinto, Marilena B. Vendramini, Suzi B. S. Manganelli

Publicação realizada dentro do Programa de Cooperação Educativa Brasil/França.

CADERNO EDUCAÇÃO BÁSICA

Série
Institucional

Volume 4

A FORMAÇÃO DO LEITOR:
O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES
DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

1994, Ministério da Educação e do Desporto

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, por qualquer meio, sem prévia autorização por escrito da editora.

AUTORES

Eliane Yunes, Célio da Cunha, Jaime Pinsky, Elie Bajard, Antônio A. G. Batista, Luciana de Mello Gomide Foina, Ana Maria Lisboa de Mello, Josênia Vieira da Silva, Rita de Cássia Maia e Silva Costa, Vera Teixeira de Aguiar, Patrick Dahlet, Lígia Cademartori.

Composto e diagramado na

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Afonso Brás, 431

Tel.: 822-5099

CEP 04511-901 - São Paulo - SP - Brasil

COORDENAÇÃO DA PREPARAÇÃO/REVISÃO

Luiz Vicente Vieira Filho

PREPARAÇÃO DO TEXTO

Valter A. Rodrigues

REVISÃO

Lucila B. Fachini

EDIÇÃO DE ARTE

Valdir Oliveira

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Eduardo Camargo do Amaral

DIAGRAMAÇÃO

Tânia Cristine Balsini

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Riva Bernstein

1994

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
I - Políticas de formação do leitor	
Por uma política nacional de leitura	
<i>Eliane Yunes.....</i>	10
A formação de uma sociedade leitora e a política de educação básica	
<i>Céli</i> <i>oda</i> <i>Cunha.....</i>	27
Brasileiro não lê?	
<i>Jaime Pinsky.....</i>	34
II - Aspectos teórico-metodológicos para o domínio da aprendizagem da leitura e da escrita	
O projeto Pró-Leitura na formação do professor	
<i>Elie Bajard.....</i>	38
A leitura, a pesquisa e a formação do professor: o saldo de uma experiência	
<i>Antônio A. G. Batista.....</i>	47
A alfabetização na escola	
<i>Luciana de Mello Gomide</i> <i>Foina.....</i>	59
Leitura e literatura no espaço da escola	
<i>Ana Maria Lisboa de Mello.....</i>	70
Leitura e escrita na alfabetização: uma abordagem psicolinguística	
<i>Josênia Vieira da Silva.....</i>	73
Significação e intertextualidade: uma possível contribuição para a formação do leitor	
<i>Rita de Cássia Maia e Silva Costa.....</i>	79
Biblioteca e formação de leitores	
<i>Vera Teixeira de Aguiar.....</i>	99
Leitura e construção de sentido: a perspectiva enunciativa	
<i>Patrick Dahlet.....</i>	104
III - Conclusões do Seminário Nacional sobre Formação do Leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental	
Conclusões dos trabalhos	
<i>Lígia Cademartori.....</i>	132
Propostas e sugestões das oficinas e espaços teóricos	
<i>Ana Maria Lisboa de Mello e Vera Teixeira de Aguiar.....</i>	136

APRESENTAÇÃO

No marco da política nacional de universalização da educação básica com qualidade e equidade, o domínio da leitura e da escrita constitui condição essencial para assegurar o sucesso escolar e o exercício pleno da cidadania.

Embora essa questão venha sendo objeto de muitos estudos e debates sobre aspectos teóricos e práticos, torna-se inadiável a concentração dos esforços da sociedade civil e do Estado em torno de uma política de formação do leitor.

Na perspectiva de contribuir para a formulação e implementação de políticas de formação do leitor e, sobretudo, para a melhoria das práticas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, a Secretaria de Educação Fundamental apresenta aos educadores esta publicação, resultado do "Seminário Nacional sobre a Formação do Leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental" realizado em Brasília, no período de 14 a 16 de dezembro de 1992, no marco do Programa de Cooperação Educativa Brasil/França.

A primeira parte contém textos que orientam uma política nacional de leitura, elaborados por representantes da Fundação Biblioteca Nacional, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto e da Câmara Brasileira do Livro.

A segunda parte, voltada para aspectos teórico-metodológicos relativos ao domínio da leitura e escrita, trata de temas fundamentados na prática pedagógica de professores universitários e especialistas das áreas de letras e de formação de professores.

A terceira parte contém uma síntese das conclusões dos painéis, oficinas e espaços teóricos realizados por ocasião do citado Seminário.

Espera-se que a análise e o aprofundamento destes subsídios, à luz das experiências dos educadores que atuam na área, conduzam ao fortalecimento e à renovação das políticas, programas e projetos de formação do leitor, atribuindo prioridade ao domínio da leitura e da escrita no âmbito da educação básica.

I

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA

Eliane Yunes*

INTRODUÇÃO

O papel de uma política de leitura às portas do século XXI

Da Antiguidade até o século XIX, a filosofia, procurando manter um *continuum*, elaborou um modelo de pensamento a partir da racionalidade, assim foi entre os gregos, no Renascimento e durante o Iluminismo. O eixo que interliga esses pontos é o da busca da razão pura, que procura assegurar aos processos sociais certa relação de logicidade.

Desde o Renascimento, quando a economia agrária cedeu espaço ao mercantilismo, as relações sociais se alteraram em profundidade. A Revolução Industrial, por sua vez, definiu ainda melhor os contornos económicos das empresas emergentes, enquanto, paralelamente, o Estado, agora republicano, fortalecia o perfil das nações, valorizando a marca de seus produtos com chancelas nacionais.

No entanto, se as metas do desenvolvimento alcançaram seu ápice, ficaram ao longo do caminho os despojados das benesses, em quantidades hoje assustadoras: 70% da humanidade desfruta 10% dos bens acumulados, segundo dados da Unesco. A desigualdade intensificou os desequilíbrios e as guerras, apesar da promessa da razão e da ciência de que o conhecimento, o "esclarecimento", nos fariam a todos melhores. A questão que se impõe desde logo é relativa ao desserviço desse conhecimento esclarecido nas mãos de déspotas, manipuladores de quaisquer interesses que sejam divergentes dos seus. A razão instrumental serviu a poucos.

O próprio pensamento racionalista, no início do século XX, avançou o suficiente para fazer abalar suas certezas. A modernidade liberal, burguesa, iluminista, mostrou-se inapta para tratar do que foi silenciado, das minorias (?) marginalizadas. Nessa esteira, Einstein, Nietzsche,

* Assessora Especial da Política Nacional de Incentivo à Leitura — Fundação Biblioteca Nacional.

Marx e Freud abriram caminhos que Wittgenstein, Foucault, Derrida, Barthes percorreram, anotando o relativismo, o descentramento, as formações discursivas, o inconsciente como recursos para apontar uma "diferença" no sistema universal logocêntrico. A clássica noção kantiana de subjetividade mostrou-se inadequada para pensar a relação como mundo "objetivo". já que as certezas abalaram-se pelo descentramento da verdade e o deslizamento da noção de essência, transformando o próprio discurso da história em articulação de um ponto de vista narrativo face aos compromissos de "origem".

Nesse terreno movediço, a linguagem complicou-se: as falas perderam suas garantias de originalidade, atravessadas pelo ideológico, os sentidos reconheceram-se múltiplos e a interpretação tornou-se o único jogo possível para o acercamento menos imperfeito da totalidade inabarcável. Pensou-se, pois, dominar a linguagem, e fazê-la capaz de dizer/perceber as diferenças e de realizar o exercício da interpretação, que coloca o homem na perspectiva de uma intersubjetividade.

Paralelamente a essa fragmentação do conhecimento, os recursos à mídia eletrônica, a expansão da comunicação de massa, a informatização dos documentos trouxeram uma certa ilusão de domínio do processo (des)construtivista do saber. A par da homogeneização reducionista da informação, a sofisticação informática bem-distribuída poderia transformar os usuários em algo mais que apertadores de botões a seguir ordens constantes e predeterminadas. A circulação rápida do conhecimento poderia, evidentemente, compensar a falta de acesso a benefícios mais imediatos no cotidiano, trazendo ao homem comum algumas facilidades que aliviarão sua sobrecarga no processo de desenvolvimento pós-industrial.

Por outro lado, do ponto de vista económico, a seta disparada há um milénio não mudou a direção linear, e as empresas agigantaram-se num processo de mundialização que inclusive enfraquece as nações no plano nacional/unitário, uma vez que os interesses do capital quebram fronteiras e divergências de ordem política até então intransponíveis. O modelo "exportador" nacionalista inviabilizou-se e submeteu as nações ao modelo de produção multinacionalizada, amparado por um movimento financeiro em que a moeda corrente se mede por papéis e o dinheiro de plástico tem circulação garantida pelo capital organizado mundialmente. Mantidas suas identidades nacionais, as próprias nações associam-se em blocos como forma de se fortalecerem. Ainda o processo

de automação na produção trouxe um patamar definido de rentabilidade para sua inserção nos grupos plurinacionais.

Propor nos anos 90 uma política nacional para a leitura pode parecer óbvio e ao mesmo tempo uma anacronia, se considerarmos que "políticas" se desdobram com prodigalidade, em tempos menos democráticos, sobre eixos extremamente diretivos e centralizadores. A demanda de uma política, no entanto, não corresponde necessariamente à montagem de ações verticalizadas e autoritárias. Pode-se pensar em uma ação do Estado como mobilizadora e articuladora das experiências e esforços da sociedade civil, das instituições não-governamentais e do próprio governo, que delineiem prioridades, associem recursos e invistam num programa coordenado que multiplique seus efeitos, descentralize as iniciativas e incorpore os resultados numa rede que facilite a extensão dos benefícios a outros grupos interessados. Nesse sentido, a lentidão do processo é sobejamente compensada pela assunção definitiva das práticas de leitura pela própria sociedade.

Confrontado com essa perspectiva de complexos e amplos processos, o país se vê obrigado a "humanizar-se", isto é, recolocar questões de base, como a da solidariedade nas relações sociais e na formação da cidadania, aliada a uma capacitação para o uso da tecnologia.

Já de há muito ouve-se repisar que o desenvolvimento de países inexpressivos até as duas últimas décadas deu-se no momento em que o investimento em educação foi o mesmo que o destinado a obras faraônicas em outras nações. Em uma relação dialética, educação e cultura, que são faces de uma mesma moeda, passam pela apropriação da tradição, fazendo sua releitura e reinserção em um contexto de atualidade.

Se a escola tem se revelado inócua, a reboque do processo social, guardiã de assertivas e informações implodidas fora dos muros escolares, no cotidiano do aluno, é sobretudo porque a concepção mesma de leitura que sustenta sua ação é deformadora. A prática da leitura é efetivamente condição da modernidade, reconhecida como espaço de circulação de informações múltiplas. A leitura, sem ser panaceia de todos os males, é matéria de definição e de superação de alguns dos impasses do desenvolvimento. Tanto mais que ela não se restringe às letras, mas atravessa outras linguagens.

Na medida em que a leitura deixou de ser mera decodificação de signos gráficos — reconhecimento das letras e palavras da cadeia sin-

tagmática do discurso — e passou a comportar uma interpretação da voz narrativa como um diálogo *entre* leitor e obra, o horizonte de expectativas com relação a essa prática alterou-se. A significação não é imanente, não preexiste à figura do intérprete que, em verdade, não é um indivíduo, mas outro discurso historicizado capaz de traduzir em cadeia infinita o processo mesmo da significação. Os sentidos são construídos e as leituras cambiáveis. O mundo é um ponto de vista que precisa ser desde logo assinalado como *loci*s circunstanciado da produção desse discurso. A linguagem, única esfera da realidade tangível pelo homem, é, no entanto, móvel e se coloca como instância mesma de sua condição histórica e social.

Enquanto, pois; o homem não toma parte nesse complexo de informações e sentidos, de interpretação e criação, sua participação social estará reduzida ao plano da cópia e da repetição. A tarefa a que o Estado e a sociedade se vêem legalmente compelidos é a de viabilizar as condições de fato para que a população compartilhe o acervo cultural, político e social acumulado pela nação. Mas isso depende de uma rede efetiva de disseminação da informação, tão acessável como os terminais de contas bancárias e mais difundido que eles, reunindo experiências, dados etc. que permitam a socialização rápida do conhecimento.

Nesse sentido, a política de incentivo à leitura, quer no âmbito educacional, quer no social — vale dizer, *tout-court*, no plano cultural — está atrasada. Não por falta de pensadores e teóricos, de especialistas e analistas, de experiências e programas, mas por falta de *decisão política* materializada em disposição para dialogar e disponibilidade de recursos para aplicar. Sem isso, tudo o mais é retórica.

De qualquer modo, nesta sociedade massificada produz-se cultura também sob a forma de resistência às pressões de esferas mais poderosas. As iniciativas e experiências desenvolvidas em universidades, comunidades, fundações, grupos civis, secretarias de Educação e Cultura, além das propostas por consultores e especialistas, não podem ser ignoradas. Na verdade, elas são as estacas onde essa política deve assentar seu apoio para fortalecê-las e ampliar seu raio de ação, procurando valorizar os esforços originais bem-sucedidos até formar uma rede nacional de informação e divulgação das ações efetivamente realizadas e avaliadas.

A uma política nacional, por natureza globalizante, não cabe enveredar por modelos fechados e pressupostos inarredáveis. Deve

corresponder à articulação de iniciativas existentes e por existir, na perspectiva de economizar recursos e tempo, respeitar iniciativas, sem pressões totalizadoras que acabem por reinventar a roda a cada volta. As estratégias podem ser diferenciadas segundo grupos de atuação, condições locais e público-alvo; urge uma discussão ágil sobre a questão, unindo ministérios, instituições privadas e empresariado. Não apenas os ministérios de Educação e Cultura devem ter compromisso com o país leitor; também a agricultura, a saúde, o transporte, o meio ambiente precisam da leitura para esclarecer, informar, orientar, solicitar e receber colaboração, facilitar o diálogo entre quem paga e quem recebe para prestar serviços.

Um circuito *on Une* de informação seletiva básica a ser desencadeada é fundamental para a rede de bibliotecas públicas: uma casa de cultura não é apenas uma casa de eventos, mas também onde se processa em *continuum* uma reflexão sobre as relações da sociedade com sua criação e suas necessidades. Daí o papel fundamental da leitura para qualificar não apenas o cidadão, mas os serviços do Estado, ancorando o desenvolvimento social.

O esforço conjugado dos níveis federal, estadual e municipal (onde os recursos para educação e cultura correspondem no Brasil a 25% do orçamento por disposição constitucional), o compromisso entre a pesquisa universitária e a atuação no campo social, o aproveitamento dos meios de comunicação de massa e dos recursos eletrônicos, além do consentimento de empresários para compartilhar responsabilidades são questões básicas a serem acordadas se não quisermos perder o último trem da história. Enquanto as verdades pessoais e o interesse particular não cederem espaço ao diálogo, pouco faremos além de contemplar a exemplaridade de ações dispersas que nunca chegam a constituir um programa capaz de dar conta deste (quase) continente.

No horizonte de tempos pós-modernos, aqui a tradição não se guardou, a não ser em sua pior face; a modernidade e sua ruptura por isso mesmo é trato de poucos, e a contemporaneidade, uma crise. O simulacro, o descarte, a velocidade das mudanças exigem algumas bases sobre as quais erigir o *modus vivendi* de uma cultura plural — esse aspecto, longe de ser complicador, pode oferecer soluções originais para cada decisão de uma ação partilhada em favor da leitura no Brasil.

Da parte federal, a Fundação Biblioteca Nacional se propõe a atuar em cinco linhas, com o perfil de assessoramento, apoio e avaliação.

1. Programa de formação de recursos humanos, em estratégia de longa duração e ação continuada à distância, com produção de materiais pedagógicos permanentes para os implicados no processo: pais, professores, leitores etc.

2. Extensão da rede de espaços de leitura para creches, hospitais, praças, estações de transporte, condomínios etc, além de atualização e dinamização de acervos de bibliotecas públicas.

3. Difusão da leitura nos meios de comunicação de massa e eletrônicos.

4. Formação de uma rede básica de serviços de apoio à disseminação da informação em torno dos materiais e práticas de leitura.

5. Avaliação permanente dos programas desenvolvidos.

Em meio a essas ações, é indispensável a formação de uma rede nacional com acesso a um banco de dados para se acompanhar o "estado da arte" da leitura, ano a ano. A parceria com universidades, secretarias de estados e municípios já têm em algumas cidades o embrião das estratégias de fundo, com o envolvimento de outros ministérios, como o da Educação na educação básica, o da Saúde e do Meio Ambiente, e de entidades civis que podem e devem se associar ao programa, que não pode ser confundido com campanhas falaciosas. Ao setor editorial cabe também a palavra no sentido de colaborar, sugerir, apoiar e co-patrocinar a exigência inadiável de uma política articulada da promoção da leitura para o desenvolvimento econômico e social do país, além de formar leitores permanentes.

ANTECEDENTES

A. Projetos experimentais no Brasil

Em sociedades de massa industrializadas, a capacidade de ler e escrever deixou de ser um privilégio para se converter em necessidade fundamental do desenvolvimento socioeconômico. Enquanto o discurso reconhece esse fato, a praxis o renega. Entre nós falta sempre a vontade política para tirar extensos setores da população do isolamento que lhe impõe a impossibilidade de partilhar a informação e estabelecer formas próprias de expressão e comunicação.

Informação, por certo, muito distinta da veiculada pelos meios de comunicação de massa, a tevê em especial, com sua voz dirigida para a

aparente homogeneidade a que submete temas e pontos de vista, sem deixar margem para as divergências.

A leitura que dá passagem à reflexão — sobretudo a leitura literária, tomada por engano como puro prazer estético sem comprometimentos sociais — é a porta aberta para a realização de um *novo mundo*, efetivamente, onde pode estar presente a pluralidade de vozes e interesses diversos em conflito em nossas sociedades. Paradoxalmente, a ficção está mais próxima da vida que o noticiário cotidiano, nos países latino-americanos.

Entretanto, temos deixado essa responsabilidade apenas para o sistema educativo formal, como se o aparato social por si só pudesse criar uma sociedade leitora.

Que acontece então se o indivíduo que vai à escola não consegue alcançar uma convivência permanente com a leitura? Se a própria escola, antes, mais afasta do livro do que leva a desfrutar a leitura? Em sociedades onde se desvalorizou o saber da tradição oral — já Platão em seu *Fedro* nos havia advertido para a ambiguidade do escrito, como veneno e remédio para a memória — quase tudo depende desses signos gráficos nos quais fixamos uma a uma as muitas caras que a verdade pode ter.

O que surpreende é que o profícuo trabalho nessa direção tem sido feito quase sempre por agências não-governamentais, institutos e fundações que, além de suprir a deficiência ou indiferença estatal, muitas vezes vêem que suas excelentes propostas e iniciativas não são levadas em conta e desaparecem pela falta de um canal idóneo e seguro para seu desenvolvimento e continuidade.

A omissão já custa à América Latina o preço insustentável da dívida externa e interna do subdesenvolvimento. Pode ser que isso pareça um exagero, como nas tragédias gregas, mas esta é, lamentavelmente, uma tragédia latino-americana.

Os esforços, por exemplo, que permitiram à Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil do Brasil atender a 600 mil crianças e 30 mil adultos entre 1986 e 1989 esgotaram-se por falta de interesse, de visão, de compromisso social do governo, das editoras, de instituições nacionais e internacionais desatentas ao trabalho de evitar a perda de quinhentas bibliotecas comunitárias que se organizaram com muitos sacrifícios, através da iniciativa e do investimento da própria sociedade civil.

Tomemos como referência, para exemplo, a Fundação Nacional e façamos uma descrição breve de como ela conseguiu desenvolver pro-

jetos de estímulo a leitura desde 1980, quando organizou a Ciranda de Livros, até o ano de 1989, momento em que, com quatro outros projetos, para públicos distintos de leitores potenciais, continua lutando pelos mesmos objetivos que levaram à criação da instituição em 1968.

A Ciranda foi dirigida a escolas da periferia urbana e da zona rural, onde a experiência com a biblioteca não existia. Com o término do patrocínio, o Ministério da Educação continuou o projeto de distribuição de títulos às escolas públicas do país, mas preteriu a necessidade de investir maciçamente na capacitação dos agentes. Livro Mindinho Seu Vizinho se organizou para ocupar as associações de moradores com uma biblioteca para crianças e pais. Para as favelas das capitais dos estados, foi articulado o programa Leia, Criança, Leia. Em hospitais públicos, o Conta Contos, para enfermarias infantis, acabou se desdobrando em bibliotecas permanentes com o projeto Meu Livro, Meu Companheiro. No estado de São Paulo e na cidade do Rio de Janeiro, muitos hospitais já o adotaram. O programa nacional de apoio a crianças carentes solicitou o apoio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil para que sua assistência tivesse um caráter educativo. Recriança era um programa que incluía bibliotecas, vídeos e metodologia de educação integrada, partindo da literatura para alcançar o interesse pela alfabetização e leitura.

Quase todos os projetos se tornaram objeto de estudos e avaliação sistemática por parte de pesquisadores de nível acadêmico universitário. Os projetos têm em comum alguns princípios políticos e pontos metodológicos indicados a seguir:

- Estímulo à responsabilidade social de empresas na capacitação de crianças e jovens para participar efetivamente da sociedade através da compreensão crítica do mundo, que a leitura pode promover.
- Mobilização do adulto para o reconhecimento do potencial transformador da leitura tanto na sua vida quanto na dos que estão sob sua responsabilidade — a capacitação é permanente para os envolvidos, mestres, pais, médicos, professores etc.
- Apresentação da leitura como fonte de prazer e informação, de reflexão e crítica, em oposição aos hábitos tradicionais, que sujeitam a leitura a avaliação e notas — o ensino da leitura muda com a prática prazerosa.
- Desmitificação do livro, da literatura e da biblioteca como espaços privilegiados de intelectuais e gente culta; apresentá-los como instrumentos democráticos de troca de ideias e conhecimento é reconhecer que sua substância mesma está na vivência dos povos.

- Distribuição de livros com seleção de autores e ilustradores representantes de gêneros e estilos diversos para que se possa alcançar um amplo contato com as várias formas de linguagem escrita.
- Organização sistemática de materiais de apoio pedagógico específico face às específicas situações do público leitor potencial para sustentar a filosofia e a continuidade da prática da leitura.
- Formação de pessoal da própria comunidade através de oficinas regulares para assistir de modo permanente e espontânea a leitura dos iniciantes, quando não houver especialistas disponíveis para esse acompanhamento.
- Campanhas de difusão dos projetos pela televisão regional, com recursos do patrocinador, e, quando possível, recorrer a camisetas, selos, botões, cartazes, que também envolvam a todo leitor potencial em um clima pró-leitura.
- Acompanhamento e avaliação do projeto em suas etapas até o término da experiência.

No entanto, todo esse esforço não chegou a alcançar uma estabilidade para os projetos por falta de recursos, ou, melhor dizendo, por falta de uma política de apoio permanente ao incentivo à leitura no país.

Eis aí o ponto nevrálgico da questão: ao final de três, quatro anos, os projetos desaparecem, quer porque a iniciativa privada muda seus interesses conforme o mercado, sem atinar com a importância permanente da atividade que promoveu, quer porque o governo não assume a manutenção das experiências bem-sucedidas para com elas formar uma poderosa rede de distribuição da informação e promoção da leitura.

Ante essa situação vivida durante toda a década de 80, a Fundação, pensando no ano da alfabetização proclamado pela Unesco, decidiu avaliar sua experiência e rever suas estratégias: a leitura não é exclusividade de escolas e bibliotecas e tampouco corresponde ao simples decifrar do pensamento alheio posto sob a forma escrita.

Com os estudos realizados no Centro de Documentação e Pesquisa da Fundação, por alunos e pesquisadores de cursos de leitura e literatura infantil nas universidades do país, pouco a pouco vamos desenhando um quadro mais realista da situação da literatura infantil, quanto ao ensino, à produção, à crítica etc. em todos os estados. Os estudos demonstraram a força extraordinária que os contos têm para mobilizar

jovens, crianças e adultos para pensar, refletir e interessar-se por partilhar a construção de uma sociedade melhor.

B. De projetos a políticas

Em 1989 a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil propôs ao Instituto Nacional do Livro uma nova estratégia de fomento à leitura. Ao longo de um ano, reunida com autoridades locais, empresários, mídia eletrônica e impressa, bibliotecas e escolas, a FNLIJ esboçou um plano comum e integrado de ação para uma cidade-piloto: durante um ano ocupar as atenções de toda a população, alertando sobre a importância política, social e cultural da leitura. Afinal, a criação de uma sociedade leitora é responsabilidade de todos. A base para um programa nacional de estímulo à leitura que uma ação de Estado deve se propor a conduzir está em criar condições para o exercício da cidadania responsável.

É evidente que a conjunção de forças de prefeituras, empresários e promotores socioculturais, conscientes dos impactos que podem ter sobre o desenvolvimento, deveria mudar o rumo dessa questão nos anos 90. Já não nos servem ações de bibliotecas e de escolas isoladas: o lar, os meios de comunicação de massa, todos devem partilhar e articular-se em uma política de promoção da leitura.

Mas, nesse caso, é preciso definir uma política nacional de valorização da leitura e alcançar a articulação de iniciativas de organismos não-governamentais e de apoio às experiências regionalizadas e descentralizadas: a ação conjunta a que toda sociedade deve corresponder. Por outro lado, sem o envolvimento efetivo dos meios de comunicação de massa, em particular a televisão, sem a multiplicação e manutenção de bibliotecas e espaços de leitura modernos, já não é possível aos programas tradicionais mover multidões para alcançar o século XXI da civilização eletrônica, que, no entanto, continua sempre mais dependente da escrita e da leitura.

A questão que nos separa do Primeiro Mundo é tida como econômica, mas na verdade somos um povo de futuro duvidoso, porque não somos capazes de ler e lidar com as informações que dão lastro a decisões que se tomam mais além sobre nosso presente e futuro.

As metodologias de promoção da leitura podem ser diferentes e devem transformar os homens em leitores pelo prazer de partilhar a linguagem, chave mágica da sociedade humana. É indispensável o impulso arti-

culado das forças vivas e lúcidas da sociedade que reconhecem a leitura como instrumento básico de todo desenvolvimento, pois a expressão livre do pensamento e o domínio da linguagem são condições indispensáveis para a compreensão de seus sentidos e a participação política responsável.

Nos países latino-americanos a aventura de ler segue sendo uma ventura de poucos, como os que agora podemos dizer que mundo queremos para as novas gerações sem que elas possam, de fato, intervir.

Para promover uma sociedade leitora — objetivo da Unesco para a década de 70, que agora propõe para os anos 90 um esforço mundial para a alfabetização — a única insuperável e extraordinária metodologia é *ler*. O que parece circular e tautológico merece, no entanto, algumas considerações.

Não é possível estimular a leitura e cativar novos leitores se não estamos convencidos das vantagens de ler. Não seremos capazes de converter analfabetos ou iletrados em leitores se não estamos convencidos da importância da leitura. Nós que estamos como intermediários entre os livros e as crianças — pais, mestres, bibliotecários, editores, livreiros e produtores culturais —, se não vivemos a leitura como um ato permanente de enamoramento com o conhecimento e a informação, se não praticamos o prazer da convivência com a leitura, não lograremos promovê-la, nem ampliaremos o número de leitores. Ou seja, se não estamos capacitados, como capacitaremos outros? Ou melhor, se não estamos animados, como animar os demais?

Sem dúvida, o sonho de uma sociedade leitora é viável se buscarmos estratégias a fim de materializá-lo. No marco estatístico de nossas populações é impossível pensar em promover a leitura sem o recurso dos meios de comunicação de massa.

Onde estão os suplementos infantis dos periódicos, os programas de televisão que adaptam contos para adultos e crianças? Nos contentaremos em converter todos em robôs que apertam botões de computadores, programados?

Mais que lutar contra o poder de sedução dos meios, devemos utilizá-los para objetivos mais nobres, que permitiriam a cada cidadão autonomia de pensar e decidir no conjunto social e na linha da história. Mas tampouco eles são suficientes.

Metodologias para animação da leitura são criadas segundo o público, a situação e os recursos disponíveis: grupos de contadores de histórias, jogos literários, clubes de leitura, encontros com autores, recitais

de poesia, concursos temáticos etc. Mas falta a definição de estratégias que possam sustentar e fazer avançar as teorias.

Passemos à sugestão de algumas propostas que, através da pesquisa e do exercício da cátedra universitária, se apresentam como urgentes, e que, no cotidiano da FNLU, comprovaram ser verdadeiras:

1. Toda ação deve começar com uma campanha permanente de informação sobre a natureza e as funções da leitura. É a tomada individual de consciência que permite a consolidação da leitura como um bem coletivo. Este ponto carece de um projeto nacional de difusão da leitura através dos meios de comunicação de massa.

2. A ação pela leitura deriva de uma ampliação de agentes em jogo no nível social, a fim de responsabilizar o indivíduo em seu trabalho, em seu lazer, na vida social como um todo, como promotores naturais do prazer e da necessidade de ler: a família e as organizações sociais são instrumentos fundamentais.

3. Toda promoção da leitura depende do acesso que as pessoas tenham aos livros, e para isso necessita de uma política que se ocupe da formação e organização de redes de bibliotecas, centros de documentação, publicações especializadas e bem-distribuídas, além de programas de informação massivos sobre onde e como estão acessíveis à população, e que serviços podem oferecer.

4. O trabalho a favor da leitura não pode se confundir com proselitismo: o desenvolvimento da leitura não corresponde à oferta de "receitas" de leitura suportadas por modelos teóricos, mas sim ao favorecimento da eclosão de novos modos de ler o que está escrito, para não sujeitar experiências distintas a um modelo de interpretação fechado. Isto deve estar bem claro para os agentes promotores de leitura.

5. Integração vertical e horizontal entre os organismos que investigam e os que planificam e executam a promoção da leitura através de congressos, seminários e encontros que aproximem a teoria da realidade.

6. Ampliação das tiragens para baratear os custos de publicação, não pelo mecanismo do subsídio, que se funda em compromissos e interesses diversos da autêntica promoção da leitura, mas sim pela garantia pelo Estado de uma tiragem para as bibliotecas de obras já publicadas e selecionadas por um comité multi-institucional de organismos especializados ou consagrados pelo interesse do leitor.

7. Interesse das editoras em apoiar os organismos não-governamentais que promovem a leitura com a publicação de materiais técnicos

mente simples e práticos que disseminem a informação orientada ao grande público. Pensamos que o penúltimo grande beneficiário do trabalho destes grupos é o editor: o último é, com efeito, o leitor.

8. Difusão das experiências metodológicas através da formação de um banco de dados onde qualquer pessoa possa registrar o desenvolvimento de um trabalho que tenha sido efetivado com êxito. Essas experiências seriam em seguida processadas e disseminadas de acordo com a demanda e conforme as características dessa demanda, ou em publicação regular e barata, ao alcance dos interessados. Essa é uma iniciativa que indubitavelmente corresponde ao governo, à universidade, aos centros de documentação: a organização de uma rede nacional de informação sobre a promoção da leitura.

9. Inclusão, de imediato, nos currículos dos cursos de formação de licenciatura em pedagogia, letras, biblioteconomia, comunicação social, da disciplina "promoção da leitura" como ferramenta indispensável de informação e formação de agentes capacitados.

As estratégias definidas podem servir de base a ações concretas descentralizadas, ainda que articuladas, que criem e renovem suas metodologias segundo as necessidades e condições de cada grupo potencial de leitores.

Entretanto, é necessário ter em conta que a crise por que passa a leitura na América Latina não se origina unicamente nos problemas relacionados com os métodos educativos, produção de livros infantis e sua articulação, mas é, fundamentalmente, produto de uma crise geral de uma sociedade discriminatória que não oferece igualdade de oportunidade de acesso à cultura, e da situação de dependência em que se encontram os países latino-americanos. Logo, essa crise não é mais que um dos efeitos de um problema social de aspecto mais amplo.

No entanto, uma pesquisa realizada nos EUA por solicitação do Congresso, recém-publicada, aponta que somente 7% das pessoas provenientes do ensino médio estão aptas a ler uma mensagem informativa e compreender seu significado. Quanto ao texto artístico, a capacidade de propor interpretações é ainda mais reduzida, já que não conseguem estabelecer relações entre texto e realidade.

Isso não é muito diferente do que se passa em países europeus com alto nível de alfabetização, onde o iletrismo alcança menos que o impacto do discurso eletrônico da imagem. Porém, temos de lembrar que, simplesmente, nada chega à tela sem antes ter sido texto.

Por essas razões, pensar a animação da leitura pode ser um equívoco, sem os antecedentes globais nos quais temos insistido. O risco é perder-se entre os fios cruzados de atividades diluidoras da leitura, onde o texto seja não mais do que pretexto para o uso de outras linguagens.

Parece-nos que os programas de animação da leitura devam converter-se em oportunidade de encontro entre leitor e texto para uma leitura do mundo através da palavra — a advertência de Barthes sobre o fascismo do idioma que nos obriga a dizer coisas. Sem dúvida, no viés do discurso artístico, é percebido o revés da realidade. É o passo que permite criar uma prática permanente de leitura. Dizer com Paulo Freire, "a leitura do mundo antecede a leitura da palavra", ainda que a força ideológica do discurso iluda o leitor que pensa encontrar os significados na palavra. Parodiando António Machado, "leitor, não há sentido, o sentido se constrói na leitura". A isso deve conduzir a animação: ao encontro da consciência crítica, às relações palavra-mundo. Para isso importa mais a contribuição humana que as metodologias. Criar as condições para valorizar a leitura é o meio mais seguro para animar o leitor. É ele quem anima a leitura.

UNA PROPOSTA EM DISCUSSÃO: AS LINHAS BÁSICAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA

Uma breve avaliação das ações do Estado na promoção da leitura nos últimos cem anos no país revela a falta de decisão política, as estratégias equivocadas e a superficialidade das iniciativas. Também aí, onde as campanhas de alfabetização investiram milhões de dólares sem alcançar o objetivo de integrar socialmente o indivíduo e transformá-lo em agente capacitado para o desenvolvimento econômico, é evidente que o problema está no conceito de leitura e seu desdobramento.

Os determinantes do afastamento do livro e da leitura passam:

- a) pela iniciação equivocada do leitor;
- b) pela posição do livro na escala de valores da tradição cultural;
- c) pela falta de acesso ao material impresso;
- d) pela situação do livro e da leitura no sistema educativo;
- e) pela ideia (falsa) de que o lugar da leitura seja apenas a escola.

Para reverter esse quadro é necessário:

- a) optar seriamente pela capacitação regular dos agentes;
- b) ampliar através dos meios de comunicação de massa as informações e referências a livros e periódicos;
- c) multiplicar e dinamizar os espaços de leitura, tais como bibliotecas e salas de leitura;
- d) reformular toda a metodologia de difusão da leitura em sala de aula;
- e) estender a prática da leitura a todos os campos de interação social.

A preocupação da Unesco com a promoção de sociedades leitoras não é somente em relação ao Terceiro Mundo. O que hoje se vê é uma Europa civilizada, a um passo da reunificação política e económica, movendo programas de fomento à leitura, tais como *Apenteur Lesen*, na Alemanha, e *La Fureur de Lire*, na França, entre outros. Reconhece-se que o domínio da linguagem oral e escrita é condição para a realização sócio-histórica e que, alheios à interlocução, os homens não se transformam em reais cidadãos.

Assim, vivemos o risco de um círculo vicioso no qual o desenvolvimento não é alcançado sem a educação, e a educação depende do desenvolvimento. Se a América Latina, em seu quinto centenário, não decidir digerir sua trágica história de dependência e exploração com uma reflexão que permita à sua população conhecer, interpretar e atuar de modo coerente com sua realidade, não irá alcançar melhores condições de vida.

As discussões em congressos e encontros nacionais com reconhecidos especialistas no tema sugerem à Biblioteca Nacional que proponha como pontos básicos de uma política:

a) Ação *interministerial* quer dizer, não só o Ministério da Educação e a Secretaria de Cultura devem se ocupar do problema. Todas as ações governamentais na saúde, no transporte etc. devem articular-se para oferecer a oportunidade de ler. Sem burocracias, sem transferência de recursos, os projetos podem e devem ser executados com meios e pessoal de cada ministério, sob a supervisão da Biblioteca Nacional, que, no caso, é a proponente do programa.

O ápice do programa seria a aprovação especial do Congresso para a política, no marco do projeto de um plano estratégico de desenvolvimento económico e social. A leitura não é somente uma questão escolar.

Há razões suficientes para estimular a leitura em hospitais, presídios, conjuntos habitacionais, estações de trem, de ônibus, parques públicos, museus, zoológicos etc. Todas as ações se desenvolvem com a participação direta do Estado e dos municípios, inclusive na fase de planejamento.

b) Integração e cooperação financeira entre os governos federal, estadual e municipal, com o compromisso de atuar por, pelo menos, dez anos, de modo sistemático, através do Programa Nacional de Incentivo à Leitura, que deixa de ser iniciativa de um governo para tornar-se ação do Estado.

Envolvimento do Fundo do Papel e da Câmara Brasileira do Livro, em convênio com a Biblioteca Nacional, para aplicar os recursos em promoção de leitura para novas gerações.

Reestruturação da lei de apoio à cultura pelo mecanismo de patrocínio de empresas privadas a iniciativas de promoção da leitura nos mais distintos campos da atuação social: preservação ambiental, saúde, alimentação, agricultura etc.

c) Operacionalização de uma rede de informação, assessoria e apoio que permita rápida articulação entre os que têm o conhecimento e a experiência e os promotores essenciais da leitura, dentro e fora da escola. Nessa rede, instituições diversas, com experiências vitoriosas, devem estar articuladas, para que os serviços possam ser descentralizados. Nesse âmbito, a sugestão é a convocação de uma comissão nacional de especialistas, representantes de instituições que, com mandatos definidos, atuem sob a forma de um conselho consultivo da PNL.

d) Chamadas oficiais no rádio e na televisão, que fomentem o gosto pela leitura e despertem nos indivíduos o interesse de se beneficiarem dos acervos disponíveis em sua comunidade; além disso, programas sobre leitura e livros em geral.

e) Multiplicação dos espaços de leitura, com dinamização dos acervos, a partir de um programa estruturado de promoção da leitura que estenda aos espaços culturais e bibliotecas a presença do livro e da leitura, além de acervos novos em praças, agências bancárias, metros, rodoviárias e empresas em todos os municípios.

Objetivos

a) O objetivo principal é alcançar, pelo desenvolvimento de uma nova mentalidade, com espírito crítico despertado por leituras, a formação de uma cidadania responsável e ativa.

b) Promover um melhor desempenho escolar.

c) Envolver a família, as empresas, além da escola, na prática regular da leitura pela consciência de sua utilidade e pela experiência prazerosa.

d) Favorecer o acesso ao livro e outros materiais de leitura à comunidade em geral.

e) Melhorar as condições de vida da população para sua participação no desenvolvimento econômico do país.

Mecanismos

a) Valorização e ampliação do sistema de bibliotecas públicas.

b) Capacitação de mestres, bibliotecários, agentes culturais e assistentes sociais para promover a leitura em sua área de atuação.

c) Integração das iniciativas regionais para tornar ágil o intercâmbio de experiências e do trabalho de assessoramento.

d) Organização de eventos promocionais e programas de atividades regulares e permanentes nos espaços da leitura.

e) Publicação e distribuição sistemática de materiais simples e de promoção da leitura nas feiras, escolas, trabalho e para as famílias, com informação atrativa e com sugestões.

f) Avaliação anual do programa por uma equipe pedagógica especializada.

As propostas que a Fundação Biblioteca Nacional encaminha ao governo do Brasil através da Secretaria de Cultura somente poderão se desenvolver com a disposição política de se manter um programa a longo prazo.

O assessoramento e a avaliação são encargos da Fundação Biblioteca Nacional, através do conselho consultivo a se formar; a execução por convênios, a cargo de instituições experientes, privadas, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a Associação Brasileira de Leitura, ou públicas, como universidades, bibliotecas etc, com os governos estaduais e municipais; dessa forma, a intervenção do Estado será pequena, e a sociedade civil estará sempre mais envolvida nas ações de seu interesse direto.

A recomendação final é que o programa seja levado a cabo em experiências-piloto de cunho regional, para permitir planejamento e avaliação corretas, correção de rumos e expansão do programa com segurança. Em todo o processo, entidades especializadas e especialistas do Estado e outros devem ser convidados para alcançar resultados mais efetivos.

A FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE LEITORA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

*Célio da Cunha**

A etapa mais importante no processo de formação de uma sociedade leitora é, indiscutivelmente, a escola. Nesse sentido, a estruturação de um sistema nacional de educação básica de qualidade constitui a primeira entre as diversas prioridades nacionais.

Tudo indica que o país esteja gradualmente sendo acordado para a magnitude da questão da educação fundamental, não somente no âmbito dos poderes públicos — governo federal, estadual e municipal — como também no âmbito da sociedade civil. É crescente, por exemplo, a consciência dos empresários de que, sem a aquisição de habilidades cognitivas básicas de leitura, escrita e aritmética, a competitividade empresarial nos planos nacional e internacional estará comprometida.

O governo federal, bem como os estaduais e municipais, esforçam-se por colocar em prática uma nova política de educação básica, que possa reverter nos próximos anos a baixa produtividade do sistema escolar, onde apenas 45 de cada mil crianças concluem a escolaridade obrigatória de oito anos sem reprovação. Todavia, o déficit cultural acumulado historicamente é muito grande, o que torna difícil eliminá-lo a curto prazo.

A omissão histórica do governo e das elites gerou um quadro educacional não apenas estarrecedor, mas de difícil reversão. Alguns indicadores de quantidade e qualidade¹ atestam a profundidade do problema.

De quantidade

- Persistência de altas taxas de evasão e repetência. Devido a isso, o sistema educacional precisa oferecer 35% de vagas a mais do que seriam necessárias para satisfazer a demanda.

- O sistema combinado de evasão e repetência tem feito com que, ao longo do percurso escolar, sejam necessárias 24,8 matrículas-ano por formando.

* Diretor do Departamento de Desenvolvimento Pedagógico - MEC/SEF.

¹ IBGE. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*. Rio de Janeiro, 1989, p. 96-136.

- Como consequência, somente 26,5% dos adolescentes de dezesete anos possuem oito ou mais anos de estudo.
- Com base nos dados de 87/88, somente 51%, em média, dos que começaram a 1ª série conseguiram concluir a 4ª série. Esse dado é importante, pois é necessário que a criança complete, ao menos, os primeiros quatro anos do 1.º grau para que a alfabetização não sofra retrocesso.
- No Brasil, em média, apenas 46,5% dos adolescentes conseguem atingir quatro anos de estudo, considerados necessidade básica e prioridade social.

De qualidade

- Na 1ª série, atingem o patamar mínimo de conteúdos básicos desejáveis em português e matemática somente 30% e 20% dos alunos, respectivamente.
- Essa proporção cai ainda mais a partir da 1ª série, chegando na 7ª série a resultados praticamente inexpressivos: 1,20% em português e 0,64% em matemática.

Analfabetismo

Quanto aos índices de analfabetismo, apesar da diminuição do percentual, o quadro continua preocupante:

- Em 1990, 24,5 milhões de pessoas de cinco anos e mais se declararam analfabetas.
- Destas, quase 18 milhões eram pessoas de quinze anos e mais.
- Na faixa etária compreendida entre dez e quatorze anos, o índice de analfabetismo é da ordem de 14,4%. O analfabetismo nessa faixa, em valores tão significativos, é um dos mais sérios indicadores da doença do sistema escolar.

Se agregarmos a esses indicadores a situação de pobreza da família brasileira, o cenário social para a formação de uma sociedade leitora adquire uma complexidade sem precedentes. Em 1990,

53,5% das crianças e adolescentes brasileiros viviam em famílias cuja renda mensal *per capita* não ultrapassava meio salário mínimo. Em números absolutos, esse percentual corresponderia a quase 32 milhões de

pessoas, enquanto no início da década o número de pessoas vivendo nessa faixa era de aproximadamente 30 milhões².

Constata-se dessa forma que não se pode dissociar uma política educacional e cultural de uma política social e econômica mais ampla. A tese que o Ministério da Educação defende hoje, de uma pedagogia da atenção integral à criança e ao adolescente, representa uma alternativa de política pública que objetiva ampliar o número de variáveis envolvidas numa nova estratégia de intervenção social. Todavia a extrema desigualdade na distribuição de renda, gerando níveis de pobreza inadmissíveis, pode colocar em risco, como tem colocado, as políticas educacionais do país. Parte considerável dos recursos investidos na educação brasileira é gasta com repetência e evasão. Além de serem insuficientes os recursos, a baixa produtividade do sistema escolar configura-se como um desperdício economicamente insustentável.

É certo que, como diz Cagliari,

a falta de condições materiais não causa danos cognitivos, mas pode causar a falta de condições para o uso dessa capacidade no sentido de realizar coisas que socialmente estão ao alcance apenas das pessoas que dominam a sociedade através do dinheiro e do saber acumulado e socializado, como, por exemplo, tudo aquilo que se faz na escola ou através dela³.

É essa falta de condições que constitui o ponto nevrálgico do problema da educação fundamental, falta de condições não apenas de ordem material, mas notadamente de natureza pedagógica. A escola básica brasileira requer uma nova pedagogia, que por sua vez requer um novo professor. Nesse caso, conforme argumenta Cagliari, é mais correio admitir não uma *síndrome de dificuldade de aprendizagem*, mas uma *síndrome de dificuldade do ensino*⁴, ou seja, falta à escola competência para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Na ausência desse requisito, ela reprova, refugiando-se numa concepção pedagógica ultrapassada, que valoriza muito mais o regulamento do que a educação da criança e do adolescente, que vão à escola em busca de aprendizagem mínima. Em decorrência dessas más condições, de ordem material e pedagógica, o desempenho qualitativo da escola de 1.º grau apresenta

² IDEM, *ibidem*, p. 14.

⁵ Luiz C. CAGLIARI. O príncipe que virou sapo. in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 11/85, n.º 55. p. 59.

⁴ IDEM, *ibidem*, p. 61.

pontos críticos que exigem políticas sistemáticas e continuadas de educação fundamental. Heraldo Marelím Vianna, que tem sido nos últimos anos um dos mais competentes pesquisadores da avaliação do rendimento escolar, apresentou a seguinte síntese dos resultados obtidos em língua portuguesa:

As crianças de 1ª série, em português, apresentaram alguns bons desempenhos, mas revelaram problemas agudos de alfabetização e *não souberam ordenar palavras para a formação de frases*, ainda que essas palavras fossem simples e as frases se revestissem de grande singeleza. Os resultados de português da 3ª série poderiam ser considerados razoáveis, ainda que poucos alunos se tenham situado em um nível melhor; contudo, foram observados problemas em relação à interpretação de textos, ortografia e vários pontos da gramática. Especificamente, pode-se constatar certa incapacidade para o uso de palavras que possibilitassem a complementação de frases com sentido. Os bons resultados obtidos por grupos de 5ª série em português não impediram a identificação de *graves deficiências por alunos desse nível*. As lacunas de conhecimento observadas na 5ª série refletiram uma defasagem acumulada da aprendizagem: problemas positivados na 1ª e na 3ª séries voltaram a se repetir na 5ª série, *especialmente na parte de compreensão de textos*. As dificuldades reveladas pelos resultados da prova de português da 7ª série comprovaram que o desempenho não chegou a mediano. A análise estatística das respostas permitiu verificar deficiências anteriormente constatadas na 1ª, na 3ª e na 5ª séries; *além disso, na parte de compreensão de textos, os jovens da 7ª série demonstraram um vocabulário extremamente carente* face ao seu nível de escolaridade.

-4 redução, apesar dos resultados quantitativos altos, na 5ª e 7ª séries, revelou-se o ponto mais crítico dos desempenhos, na avaliação do 1.º grau da rede oficial.

As notas atribuídas pelos avaliadores apontaram a ocorrência de um erro de tendência central na avaliação; no entanto, a análise qualitativa mostrou que, salvo poucas exceções, as crianças apresentavam problemas na capacidade de expressão escrita, *com flagrantes deficiências no domínio do vernáculo*⁵ [grifos nossos].

Heraldo M. VIANNA. Evasão, repetência e rendimento escolar - a realidade do sistema escolar brasileiro, in *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, n.º 4, 1991. p. 90-91.

Por essa situação, não se pode nem se deve culpar o professor que, a bem da verdade, tem procurado, nas condições mais adversas, realizar o que tem sido possível. Se a sua formação configura-se como deficitária, precisamos antes examinar a atuação dos atores envolvidos na definição e execução das políticas educacionais.

Entre as causas apontadas por Vianna para tão baixo desempenho, várias estão direta ou indiretamente relacionadas à formação do professor e à organização do ensino. Destacam-se, entre elas: superpopulação das classes, reiteradas faltas dos professores, alta rotatividade docente, defasagem dos conteúdos, deficiência na formação pedagógica, apelo à memorização, defasagem entre o currículo e a realidade sociocultural do aluno, falta de um ensino básico eficiente que desenvolva a capacidade de ler, escrever e contar, inadequação de livros e materiais didáticos à cultura social do aluno, metodologias impróprias, constantes alterações curriculares nem sempre ajustadas à realidade do aluno, currículos congestionados, ausência de assistência pedagógica, desestímulo e desinteresse dos professores em relação à escola e ao ensino, ausência de participação da família e deficiência do sistema de avaliação, altamente repressivo e punitivo, que age como fator de desestímulo junto ao aluno e não orienta o seu processo formativo⁶.

Diante desse retrato, conclui-se que no binómio escola-professor reside uma das dimensões mais importantes da política nacional de formação de uma sociedade leitora. Sem escolas e professores com requisitos mínimos de dignidade educacional, o projeto de uma sociedade leitora, condição essencial para o desenvolvimento da cultura, sem dúvida fracassará. E isso se torna ainda mais importante quando se atenta para a advertência de Cuéllar de que

a dimensão cultural do desenvolvimento é hoje ainda mais crucial na medida em que a cultura e o saber tendem a ocupar um lugar cada vez mais importante no seio da produção, da economia e de toda a atividade humana⁷.

A atual política de educação fundamental do MEC tem procurado, na medida do possível, estar atenta a alguns desses pontos críticos. Nessa política, cuja preocupação com a qualidade e adequação do en-

⁶ IDEM, *ibidem*, p. 89-90.

⁷ J. Perez de CUÉLLAR. Por um outro desenvolvimento. *Folha de S. Paulo*, 13-12-92.

sino aos diferentes cenários constitui um de seus principais vetores, a valorização dos professores ocupa lugar de destaque, tanto no que se refere à formação e capacitação, quanto no que diz respeito às condições do trabalho docente e de profissionalização do magistério. Por um lado, o MEC procura, através de uma política equitativa de financiamento, utilizar os recursos de que dispõe para induzir um novo patamar de profissionalização docente, ou seja, conseguir que estados e municípios organizem carreiras que possam assegurar dignidade ao trabalho do professor e, por outro, rever a formação e a capacitação, mediante o apoio a projetos inovadores propostos por esses estados e municípios.

A crise do magistério brasileiro chegou a tal ponto que são praticamente inexistentes as diferenças de desempenho entre os professores formados em cursos superiores e os de nível médio, e destes em relação aos professores leigos. Isso se deve ao fato de a profissão de professor ter-se tornado uma opção secundária no processo da escolha profissional. Em inúmeros casos, ser professor significa estar numa "sala de espera" até que surja uma opção mais atraente no mercado de trabalho. Reverter essa situação constitui objetivo prioritário de uma política educacional.

Assim, se, por um lado, conforme já foi mencionado, o Ministério da Educação procura exercer uma ação política junto aos estados e municípios, que são as instâncias executoras da política educacional, por outro, procura igualmente colocar em prática linhas de ação para melhorar o nível do professor, tanto em termos de educação continuada, quanto de formação. No primeiro caso, destaca-se o aumento de recursos para treinamento com a consequente mobilização do sistema universitário para uma política sistemática e continuada de capacitação; quanto à formação, o ministério decidiu desenvolver experiências inovadoras para a formação do professor, contando para isso com a cooperação da França, país que tem procurado introduzir inovações importantes nesse campo.

Paralelamente, também com a cooperação francesa, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC criou o Pró-Leitura, um programa que visa o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino da leitura. Seis unidades da federação estão sediando essa experiência. É certo que, de acordo com Cagliari, o problema da escola vai além da questão linguística. Todavia, afirma o pesquisador que, com

um conhecimento melhor de linguística, muitas asneiras deixariam de ser ditas⁸.

Em termos ainda de formação merece destaque a revisão das escolas normais e das licenciaturas, e, particularmente, do papel das faculdades de Educação, cuja experiência no Brasil apresenta pontos críticos que precisam ser repensados com a maior urgência.

A política do MEC tem ainda dois aspectos essenciais para este seminário: a escola e o livro didático. Promover o fortalecimento da escola e assegurar um livro didático de qualidade para as séries iniciais são metas de curto prazo. Em relação ao livro didático, merece destaque o Projeto Nordeste, que tem nesse instrumento uma de suas principais linhas de ação. O projeto começará a ser executado no próximo ano, com investimentos globais da ordem de 600 milhões de dólares.

Quanto ao fortalecimento da escola, elevar gradativamente a autonomia didática, administrativa e financeira da escola é de suma importância para a política de formação de uma sociedade leitora. A escola pode desempenhar um extraordinário papel de liderança na comunidade. A biblioteca escolar poderá converter-se, assim, em centro cultural da comunidade, de forma a configurar-se num efeito de mão dupla e reversível entre os atores principais desse cenário: pais, professores e alunos. Essa será uma das principais bases de apoio para o projeto de uma sociedade leitora.

Por último, é promissora a parceria que se inicia entre o Ministério da Educação e a Biblioteca Nacional, numa luta comum por uma sociedade leitora, que tem na educação da criança e do adolescente a matriz geradora de um novo cenário cultural nas escolas e na sociedade.

⁸ Luiz C. CAGLIARI, *Op. tit.*, p. 62.

BRASILEIRO NÃO LÊ?

*Jaime Pinsky**

Lê sim: lê placa, lê pichação de muro, lê camiseta de presidente, legenda de filme, bilhete de amor (de preferência passado de forma disfarçada por baixo da mesa ministerial); lê também denúncias de corrupção, classificados de emprego e horóscopo. Lê xerox. Mas livro, livro mesmo, lê cada vez menos.

Sei que há dados falando do crescimento do mercado editorial. Odeio brigar com as estatísticas, mas o fato é que o propalado crescimento do mercado livreiro tem passado pelo aumento de compradores compulsórios e não de leitores voluntários. Explico melhor: com o crescimento da população em geral e da população escolar em particular, as editoras de didáticos colocam mais livros nas escolas, seja através de compras feitas pelos pais, seja através de órgãos governamentais que adquirem livros para os estudantes através da FAE. Sabe-se que, só para a FAE, uma grande editora vendeu em 1991 17 milhões de exemplares, enquanto empresas que vendem romances ou ensaios dificilmente chegam a um total de 1 milhão de exemplares por ano, e muitas editoras tradicionais como a Paz e Terra, Marco Zero ou Hucitec não alcançam duzentos ou trezentos mil. E, o que é pior, começaram 92 vendendo menos ainda. Como consequência disso, passam a publicar cada vez menos.

O fato é que estaremos privados de ler, este ano, bons romances, ótimos ensaios e excelentes pesquisas. Trabalhos de alto nível produzidos por nossas melhores universidades, frutos de anos de trabalho de professores pagos pelos cofres públicos, com pesquisas financiadas pelo CNPq, Fapesp ou outros órgãos só serão acessíveis a meia dúzia de conhecidos do autor, quando, em muitos casos, interessariam a um público bem mais amplo.

Nesse caso, por que as editoras não publicam essas pesquisas e ensaios?

* Historiador e ex-professor da Unesp, USP e Unicamp. Atualmente é diretor da Editora Contexto e da Câmara Brasileira do Livro.

A resposta é fácil. Porque não conseguiriam ter de volta o dinheiro investido. Porque a única fonte de renda de uma editora é a venda de livros, e venda de livros está virando atividade em extinção entre nós. Porque quem precisa ler os livros, ou não tem dinheiro para comprá-los (é o caso de professores da rede pública, que mal ganham para o seu sustento), ou têm o mau hábito de forçar uma doação alegando seu papel de "multiplicador". Mas isso não é o pior: a tragédia é a inexistência de uma política de compras por parte das bibliotecas e órgãos públicos, e o uso desenfreado e criminoso do "xerox".

Enquanto nos EUA ou na Europa as bibliotecas constituem mercado privilegiado para obras significativas e portanto fonte de lucro para as editoras, entre nós é hábito de bibliotecas grandes e pequenas, de colégios ou universitárias, pedirem e até mendigarem livros das editoras, alegando falta de fundos e acenando com o fato de serem "vitrinas" privilegiadas, até chantageando ao garantir que, se os livros não forem enviados, eles não serão adotados (o que não significa, em contrapartida, garantia de adoção com o envio dos livros...). Dizia-me um editor, com mais de mil títulos no catálogo e especializado na área de educação, que estava cansado de suprir bibliotecas particulares e públicas com sua força de trabalho, os salários de seus funcionários e os direitos autorais dos seus autores... Toda editora que trabalha com livros que podem ser considerados, de alguma forma, paradidáticos, tem em seus arquivos centenas de pedidos de delegacias de ensino e bibliotecas escolares que solicitam o "livro do professor" (figura exclusiva dos livros didáticos) ou obras feitas para professores (se o professor não comprou, quem o fará?).

Além disso, há a nefanda figura do xerox (sei que é marca registrada. mas sua notoriedade tem de ser para o bem e para o mal...).

Em vez de livros lê-se xerox nas universidades. Não xerox de duas ou três páginas de um texto de Josephus numa edição bilíngue grego-inglês, nem o artigo daquele antropólogo francês publicado numa revista já extinta. Não. Xeroca-se (sinto muito, o verbo corrente é esse) tudo: metade do livro de Dea Fenelon publicado pela Hucitec; obras inteiras da coleção Primeiros Passos da Brasiliense; trabalhos de economia e administração da Nobel e Atlas. Eu mesmo tive a discutível honra de receber um de meus livros totalmente xerocado, com capa e tudo numa edição (!) do xerox central de uma universidade federal...

Por que se xeroca? Porque o livro é caro, porque é difícil de ser encontrado, são as alegações mais comuns.

Quais os problemas decorrentes do xerox? Primeiramente o desestímulo ao editor e ao autor, este deixando de receber direitos autorais, desistindo, portanto, de produzir novas obras, aquele não conseguindo vender o mínimo necessário para ter retorno do seu investimento e desistindo de publicar novas obras, inibindo assim a circulação do saber. É pouco?

O livro é caro (e de fato o é) também porque as tiragens são pequenas, fazendo com que o custo fixo seja alto, não se diluindo num número maior de exemplares. Tirar xerox (fazendo com que o mercado comprador se estreite mais ainda) não fará, com certeza, o livro baixar de preço. De resto, excetuando casos de impossibilidade financeira absoluta, o que me preocupa é a falta de prioridade que as pessoas estabelecem para a compra de livros. Às vezes estudantes têm dinheiro para o chope, para o combustível, para viagens, mas não priorizam a compra de livros, a formação de um biblioteca pessoal.

Uma política sistemática de compras de obras por parte de bibliotecas públicas (como algumas começam a fazer); a criação e ampliação de boas livrarias nas universidades e faculdades; um salário decente para professores poderem comprar seus livros sem abrir mão do lequinho dos filhos; a consciência da necessidade da formação de bibliotecas básicas de consulta e a constituição, nas escolas, de pequenos acervos de obras básicas para consulta imediata dos alunos em suas próprias classes e não de "xerotecas" descartáveis, e a preocupação de reitores e diretores em promover o livro em suas unidades (e não de estimular cópias reprográficas através de xerox subsidiados) são algumas medidas urgentes e necessárias para impedir o colapso rápido da circulação do saber em nosso país.

A situação é dramática.

II

ASPECTOS TEORICO-METODOLOGICOS PARA O DOMÍNIO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

O PROJETO PRÓ-LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Elic Bajard**

Os problemas do aprendizado da leitura são muitos. Problemas de métodos. Qual o papel do domínio do código grafofonético? O que chamamos de consciência fônica (isto é, a capacidade de reconhecer no oral as unidades fonológicas da língua) é um pré-requisito ou um efeito da aprendizagem da leitura? Essa consciência fônica (poderíamos dizer o mesmo da sucessão das etapas colocada em evidência pela abordagem psicogenética da língua escrita) é perceptível em todas as crianças ou somente naquelas que herdaram representações da leitura veiculadas em um mundo moldado por uma escrita alfabética?

Todas essas questões, debatidas entre os pesquisadores, recebem respostas contraditórias e, às vezes, mesmo quando os resultados coincidem, provocam interpretações opostas.

Entretanto, parece que as orientações atuais da pesquisa estão sendo sustentadas por escolhas que se referem a diferentes teorias subjacentes à relação entre a escrita e o oral.

Para alguns, a escrita é um decalque do oral. O oral é a referência. É suficiente dar a cada um a chave que permite passar de um para o outro. Na escrita, podem-se encontrar as unidades do oral. Assim, não há mais problemas de sentido a serem colocados para a escrita, mas subsiste somente uma questão de transposição de um código a outro. Os problemas de compreensão se encontram também no oral, como em todas as linguagens, a da imagem, a da matemática etc... e devem portanto ser tratados de modo mais geral. Não é o problema da escrita.

Para outros, a escrita é uma linguagem autónoma. Ela permite acesso direto ao pensamento. Cada linguagem, trabalhando o sentido de uma maneira particular, abre um caminho específico para a reflexão. É preciso, então, aprender a fabricar o sentido diretamente com a língua escrita, pois esse sentido lhe é específico: quando houver transformação

* Adido linguístico da Embaixada da França: especialista para a Formação de Professores: consultor junto ao MEC.

do texto escrito em texto oral, esta se fará pela *língua* e exigirá, assim, uma tradução.

No entanto, as abordagens oral e escrita do texto são paralelas e separadas? Em que nível de organização do texto (fonema, sílaba, palavra, frase), passamos de uma à outra? Quais operações são idênticas na compreensão do oral e da escrita? Quais são transferíveis? Quais são de outro tipo?

Os que defendem a escrita como duplo do oral recusam que as operações colocadas em jogo na aprendizagem da língua oral sirvam de modelo à aprendizagem da escrita. Para eles, a criança aprende a ler por outra via, e não pela que é seguida no aprendizado da língua oral. A aproximação desses dois aprendizados é abusiva. Para que memorizar um número de sequências de letras tão elevado quanto as palavras da língua, uma vez que esse esforço já foi cumprido com sequências de sons? A invenção do código alfabético existe para evitar esse desperdício.

Por outro lado, os que defendem uma via de acesso autónoma para explicar a aprendizagem da escrita apelam para as operações efetuadas na aprendizagem da língua oral. Com o domínio da língua oral, a criança consegue distinguir um grande número de sequências sonoras diferentes. Da mesma maneira ela pode também, através da visão, sentido mais aperfeiçoado que a audição, diferenciar sequências visuais. Esse procedimento lento, rejeitado na leitura, é, no entanto, aceito na aprendizagem da ortografia, que só é bem dominada quando a grafia de cada palavra é memorizada uma a uma. Dessa maneira, como diz Rousseau, *obtemos com certeza e rapidez o que não temos pressa em obter.*

I - Distinguir o campo da pesquisa da área da pedagogia

O que o pedagogo pode fazer com essas pesquisas em curso? Uma coisa é certa: ele não pode esperar o fim do debate para começar a agir.

Ele deve, então, escolher? Sim, pois a preocupação com a coerência entre a prática e a teoria subjacente é uma exigência de formação profissional. Entretanto, o professor de uma escola pública geralmente trabalha com colegas que não possuem os mesmos pressupostos teóricos. A escola particular pode recrutar seus professores através de critérios que supõem teorias pedagógicas, tais como método Freinet, construtivismo, referencial cristão, enquanto a escola pública não pode fazê-lo. Essa diversidade pode acarretar falta de coerência, mas, em certas condições, pode também se transformar em riqueza.

O projeto Pró-Leitura não propõe mais um método de aprendizagem, mas uma abordagem da língua escrita que pode ser aceita por professores que estejam utilizando vários métodos. A pluralidade das opções pedagógicas é, numa instituição pública, uma vantagem; a proposta deve, portanto, poder ser aceita por professores adeptos de práticas didáticas diversas. Na verdade, pretender praticar a leitura dentro das salas de aula é uma proposta para a qual se poderá obter a adesão de um grande número de pedagogos, visto que seu domínio, reconhecidamente, é tarefa da escola. É preciso ler para aprender a ler.

É o que tenta fazer o projeto Pró-Leitura.

É preciso, primeiramente, explicar a escolha desse nome. A palavra leitura foi colocada no título porque a ausência de livros na escola é patente e torna impossível a prática da leitura. Esse título não significa que a aprendizagem da leitura exclua as outras práticas da língua escrita, nem tampouco que ela se realize de maneira independente. Significa apenas metonimicamente (parte que designa o todo) que queremos reintroduzir a prática da leitura entre as outras práticas da língua escrita. Pensamos que, para traçar uma pedagogia global, é preciso reunir atividades diferentes em um mesmo projeto; porém, para reunir é preciso saber identificar. Queremos identificar melhor o ato de ler entre as inúmeras atividades escolares.

II - Conteúdo e transmissão: duas faces de uma mesma formação

Antes de detalhar os diferentes eixos — os que foram propostos no início e os que surgiram do trabalho realizado em cada estado, os que dependem de uma disciplina particular, como a aprendizagem da língua materna escrita, e os que dependem de um procedimento de formação — é importante salientar o quadro geral do projeto.

Pró-Leitura é um projeto de formação de professores do ensino básico. Ele articula então uma dimensão de conteúdo a uma dimensão formadora. Com esse propósito, tenta ultrapassar a dicotomia fundamental, trabalhada ou exacerbada pelas instituições de formação, entre o conteúdo a ser adquirido (objeto do saber) e sua transmissão ao aprendiz (agente do saber), dicotomia essa que confirma campos científicos cuidadosamente mantidos (linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, psicológicos etc).

III - O que os alunos devem dominar?

Os conhecimentos e habilidades a serem ensinados na escola são aqueles que a sociedade requer. É preciso, então, identificá-los socialmente. A escola tem para oferecer a cada criança os saberes eficazes em nosso mundo contemporâneo e futuro. Mais especificamente, a escola deve formar as crianças para a escrita de tal maneira que elas não venham a aumentar as fileiras dos analfabetos funcionais.

IV - Aprender praticando

Não se pode aprender a fazer algo evitando fazê-lo. Para dominar cada uma das atividades da escrita, é preciso propor às crianças situações que coloquem em jogo essas atividades.

V - A língua como objeto social

A língua escrita funciona socialmente antes que a criança se aproprie dela. Para que ela possa fazê-lo, deve estar em contato com essa língua escrita em seu funcionamento acabado.

Distingue-se, então, a língua escrita, tal qual o adulto culto a produz, dos sistemas provisórios que a criança elabora a partir de seus contatos com essa língua.

VI - É a criança que aprende

O projeto coloca o aprendiz em situações que apresentam a atividade-alvo na sua íntegra, com sua complexidade e, portanto, sua riqueza. Essas situações não visam exclusividade, pois, apesar de serem necessárias, podem não ser suficientes. Ao longo desses contatos, a criança se apossa de elementos que lhe permitem construir seu próprio sistema de escrita, estabelecendo entre a linguagem oral que ela domina e sua própria linguagem escrita em elaboração as relações que podem lhe ser momentaneamente necessárias. Para tratar os sinais gráficos, a criança poderá colocá-los em correspondência com a língua oral, porém o fará da maneira que ela escolher (fonema, sílaba, palavra, frase), uma vez que é a mesma língua que se faz representar pelo sistema fonológico ou pelo sistema gráfico.

DIRETRIZES DE CONTEÚDO

Para integrar a aprendizagem do *código* da língua escrita à *frequentação dos textos* (textos de ficção ou funcionais), isto é, a prática linguística à prática literária, deve-se introduzir uma biblioteca de livros infantis que se tornará:

- uma fonte de textos propiciando o encontro do livro com a criança;
- um local de "cultivo" do livro;
- um espaço de troca entre os alunos e a comunidade de pais.

Com isso, se tornam presentes diariamente na sala de aula

- um momento de *leitura*: produção de sentido;
- um momento de *escrita*: produção de texto;
- um momento de *dizer*: tradução do texto em oralidade,

oferecendo à criança uma tripla entrada na escrita.

Para isso são estabelecidos objetivos intermediários:

a) o objetivo a curto prazo é a capacidade de identificar, na prática da sala de aula, as três grandes atividades sociais da escrita: *ler/escrever/dizer*. três caminhos;

b) o objetivo a médio prazo é o de diversificar as situações de contato com textos:

- funcionais/ficcionais
- difíceis/correntes
- coletivos/pessoais etc...

DIRETRIZES DE FORMAÇÃO

a) Isomorfismo

Trabalhar paralelamente a escrita no magistério e nas séries elementares para familiarizar os alunos do 1.º grau e os alunos-professores com o livro e com a língua escrita simultaneamente. Um professor não-leitor não pode facilitar a entrada do aluno na escrita.

b) Universidade

Aproximar a universidade da sala de aula para torná-la responsável pela formação dos professores da escola elementar e integrar a teoria à prática.

c) Integração

Integrar num mesmo projeto a participação:

- de todos os níveis de ensino na formação: o aluno e o professor da escola elementar, o aluno-professor e o formador do magistério, o pesquisador; para isso, aproximar as equipes universitárias das equipes de formadores das secretarias de Educação dos diversos estados;
- do professor de língua e dos "mediadores da leitura" (bibliotecários, professores de literatura, pais de alunos).

Um dos objetivos do projeto é, portanto, o de tentar institucionalizar a integração dos diversos participantes da formação.

d) Diversificação

Para diversificar as situações de formação, deve-se propor quatro tipos de intervenção formadora para trabalhar a oposição teoria/prática: duas na sala de aula e duas fora, realizando assim um vaivém entre o lugar de atuação profissional (sala de aula) e um lugar que, pela sua distância da escola, permita a reflexão.

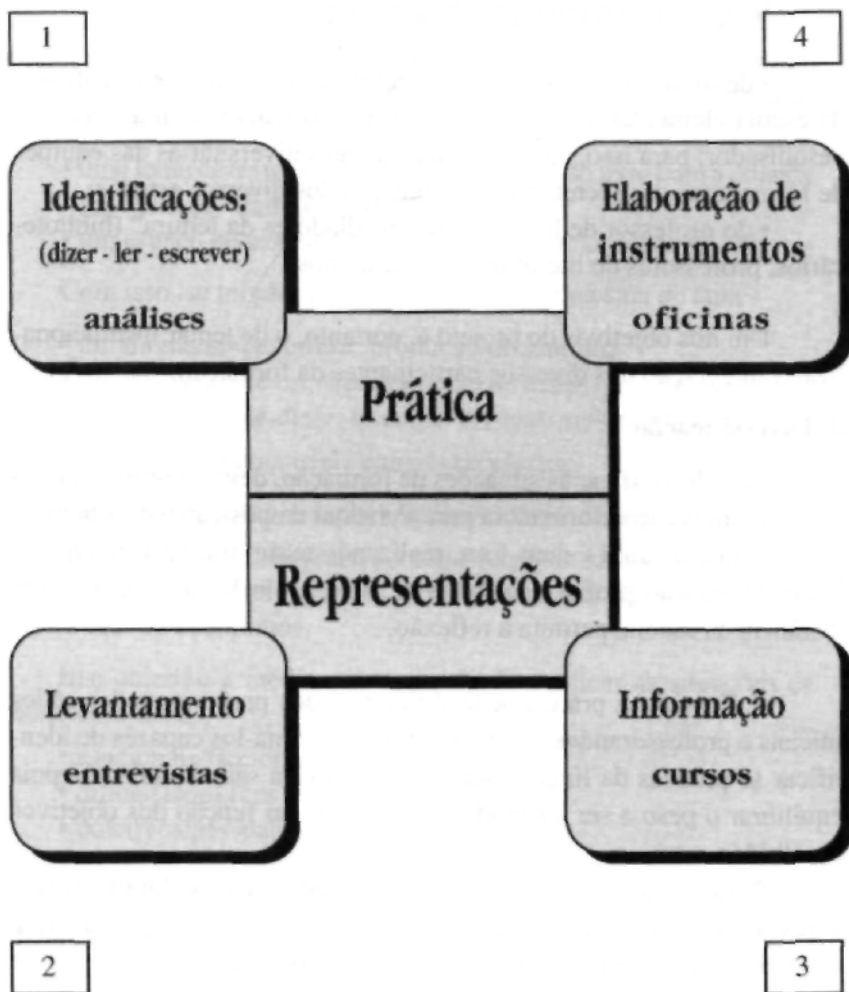
1. Teorizar a prática pedagógica real dos professores das séries iniciais e professorandos do magistério, para torná-los capazes de identificar as práticas da língua escrita existentes na sala de aula e depois equilibrar o peso a ser atribuído a cada uma, em função dos objetivos escolhidos.

2. Levantar as representações das crianças e dos alunos-professores sobre a linguagem escrita (ler/escrever/dizer) e seu aprendizado, a fim de poder modificá-las através de situações adequadas, mediante protocolos específicos (questionários, entrevistas, pesquisas etc....).

3. Fornecer informações correspondentes às necessidades reconhecidas nas duas primeiras situações. Essa situação pode tomar a forma de curso.

4. Elaborar instrumentos pedagógicos para modificar as práticas e as representações: instrumentos metodológicos como oficina de escrita, de jogo dramático, de diagramação, de edição, ferramentas didáticas como textos, exercícios, meios de avaliação etc.

O esquema ilustra as quatro situações de formação:



IMPLANTAÇÃO

Os estados escolhidos para participar do projeto Pró-Leitura foram: Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina.

Após um primeiro encontro exploratório em cada um dos estados, o segundo consistiu em reunir as instituições interessadas, convidando para o trabalho pessoas competentes do local. Um seminário de quatro dias em cada uma das capitais escolhidas propiciou a implantação do projeto Pró-Leitura. Isto exigiu a realização prévia das seguintes tarefas:

- Determinar a escolha do estabelecimento de formação (um por estado) que devia receber o projeto.
- Obter a adesão dos funcionários da escola (diretor, professores, coordenadores), dos funcionários de uma universidade local (professores do departamento de Letras ou de Pedagogia) e dos formadores da Secretaria da Educação.
- Explicar as grandes diretrizes do projeto no que diz respeito ao conteúdo (a tríplice abordagem da língua escrita) e ao procedimento de formação (as quatro situações já mencionadas).
- Realizar e redigir um projeto local, a fim de apresentá-lo ao secretário da Educação do Estado e ao Ministério para que ele pudesse ser financiado pelo Plano de Trabalho Anual (PTA).

A realização deste trabalho tem contado, a cada etapa, com a participação de um responsável do Ministério da Educação e a do perito da Embaixada da França.

Sete responsáveis dos estados participantes fizeram uma visita à França em outubro deste ano, e dez responsáveis pelo projeto participaram de um estágio organizado em Douai em novembro de 1992. Essas pessoas viajaram para a França com suas passagens financiadas pelo MEC.

Está também previsto que alguns especialistas responsáveis pelo projeto num determinado estado possam, caso haja pedidos, colocar suas competências a serviço de outros estados. Virgínia Leal, de Maceió, por exemplo, já se deslocou para Salvador a fim de colaborar num trabalho de formação.

O projeto é apoiado por eventos nacionais (dois encontros em Brasília em 1992) ou locais (como o seminário sobre alfabetização em Maceió, em outubro, sob a iniciativa da Universidade Federal de Alagoas), com a participação de especialistas franceses.

CONCLUSÃO

Se um trabalho de informação pode ser instalado por seminários esporádicos, um trabalho de formação supõe um modo de intervenção mais contínuo e paciente. Esse acompanhamento só é possível com a presença frequente do consultor: duas visitas por semestre parecem ser o mínimo aceitável se as equipes locais puderem contar, ao mesmo tempo, com um especialista brasileiro, resultando assim uma visita a cada dois meses.

O trabalho diário de formação só pode ser assegurado por formadores no próprio local — professores da universidade ou técnicos da Secretaria do Estado. A coordenação do trabalho cotidiano nas três instituições do projeto — escola, universidade, Secretaria da Educação — requer a competência reconhecida de um responsável local, que pode pertencer a qualquer uma dessas três instituições.

Os responsáveis brasileiros engajados no projeto Pró-Leitura que asseguram, num primeiro momento, o acompanhamento da formação com o especialista, devem a longo prazo poder substituí-lo. Para isso é preciso obter, da parte do Ministério da Educação, os meios para efetuar essa substituição progressiva (missões de consulta e formação de um estado a outro).

A seleção de um único estabelecimento em cada estado é necessária para que se possa pilotar o projeto com os meios disponíveis. Entretanto, é necessário que essa ação sirva de referência e possa ser multiplicada, tarefa que cabe a cada um dos estados participantes. Um dos critérios possíveis de avaliação será justamente o grau de difusão que esse estabelecimento possa irradiar.

De imediato, o mínimo requerido para a viabilidade do projeto é a presença de uma biblioteca instalada em local adequado e dirigida por um "mediador de leitura". Esses recursos materiais — não se pode aprender a ler sem livros — são relativamente pouco onerosos e devem ser rapidamente fornecidos. A Secretaria de Educação do estado da Bahia dá um exemplo do que pode ser feito: entre a realização do seminário de instalação do projeto, no mês de abril, e o mês de setembro de 1992, ela conseguiu construir um prédio novo para abrigar uma sala de leitura na Escola Estadual Roberto Santos, local escolhido para o desenvolvimento do projeto.

A LEITURA, A PESQUISA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: o SALDO DE UMA EXPERIÊNCIA

*Antônio A. G. Batista**

APRESENTAÇÃO

As relações entre a *pesquisa* sobre a *leitura* e a *formação do professor* encarregado de ensiná-la podem ser compreendidas de duas maneiras, dependentes de dois diferentes modos de enunciação.

O primeiro modo de enunciação possibilita uma compreensão das relações entre os dois termos que pode ser evidenciada por meio das seguintes perguntas relacionadas: que diretrizes a investigação sobre a leitura pode fornecer para um aprendizado efetivo da leitura e da escrita? dadas essas diretrizes, quais são suas implicações para a formação do professor? que conhecimentos teórico-metodológicos devem ser possibilitados ao professor em formação para que ele, por sua vez, possibilite a seus alunos um domínio efetivo da escrita?

As condições de enunciação dessas perguntas e, consequentemente, desse primeiro modo de compreensão das relações entre pesquisa sobre a leitura e a formação do professor são evidentes. O ponto de vista que as sustenta é o daqueles encarregados de elaborar e executar políticas de formação de professores, que, tendo em mente essas necessidades, perguntam à pesquisa sobre a leitura que elementos de sua investigação podem constituir balizas para sua atuação.

Subjaz a esse ponto de vista um pressuposto raramente explicitado: o da existência de uma separação entre aqueles que formam o professor e aqueles que pesquisam e, em consequência, da existência de uma cadeia que vai da pesquisa sobre a leitura à sala de aula em que ela é ensinada, passando pelas agências de formação de professores. Esse ponto de vista pressupõe, vale dizer, a existência de uma cadeia que se concretize atra-

* Professor da Faculdade de Educação da UFMG; vice-diretor do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

vés de instituições distintas, bem definidas e relacionadas que acumularam um bem-definido cabedal de experiências e conhecimentos. No entanto, pode-se perguntar: quem faz a pesquisa sobre a leitura e seu ensino neste país? essa pesquisa constitui um campo de estudos e investigações delimitado e integrado? quais são seus resultados? eles permitem formular diretrizes claras para o ensino e a formação dos professores? o que são, neste país, agências de formação de professores? a universidade pública? os sindicatos docentes? as faculdades particulares isoladas? as antigas escolas normais? certos órgãos das secretarias de Educação dos estados e dos municípios? qual é a escola e o sistema de ensino nos quais os professores formados ensinarão? qual é o estatuto profissional do pesquisador, do professor de 1. e 2. graus e daquele que o forma? que canais efetivos de comunicação existem entre os elos dessa cadeia — pressupondo que exista de fato?

Não creio que seja possível, hoje, neste país, dar respostas claras e precisas a essas perguntas. Por essa razão, é arriscado tentar discutir as relações entre a pesquisa sobre a leitura e a formação de professores *apenas* de acordo com esse primeiro modo de compreendê-las: para abordá-las sob esse ponto de vista, é preciso abstrai-las do quadro de todas essas perguntas que as articulam com a realidade da pesquisa e da educação brasileiras. Tratando-se de uma abordagem que ancora sua enunciação num ponto de vista antes de tudo *ideal*, pode levar a uma desconsideração de sua dimensão *real*¹.

Por tudo isso, gostaria de contribuir para a discussão das relações entre a pesquisa sobre a leitura e a formação do professor, abordando-as de acordo com um segundo ponto de vista.

Esse segundo modo de compreensão dessas relações pode ser evidenciado se se invertem os nexos que organizam o modo de compreensão apresentado acima. Invertendo esses nexos, podem-se compreender as relações da seguinte maneira: que contribuições a formação de professores pode trazer para a pesquisa sobre a leitura? Ou ainda: qual o papel da formação de professores para o desenvolvimento de estudos teórico-metodológicos que podem subsidiar o domínio da leitura e da escrita?

¹ Isso não quer dizer, no entanto, que se deva abandonar a discussão do tema sob esse ponto de vista: ao contrário, é só sob esse ponto de vista ideal que se pode buscar modificar a realidade do que aí está. Sabendo-se, no entanto, que se está falando do ideal e não da realidade da educação e da pesquisa brasileiras.

Assim formulado, com certeza esse segundo modo de compreensão parecerá bastante vago. Para esclarecê-lo, é preciso considerar suas condições concretas de enunciação: uma experiência de formação continuada de professores. É o que se apresenta na seção seguinte.

O SALDO DE UMA EXPERIÊNCIA

A Faculdade de Educação da UFMG criou, em 1990, um órgão complementar destinado a integrar, sob um enfoque interdisciplinar, suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da alfabetização, da leitura e da escrita: o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)².

Desde então, o Centro vem-se associando à rede pública de ensino para o desenvolvimento de um conjunto de projetos de formação continuada dos profissionais envolvidos no ensino da leitura e da escrita, predominantemente no 1.º grau: alfabetizadores, supervisores, orientadores, professores de língua portuguesa³. No interior, portanto, da instituição que deveria, a partir da década de 70, assumir a tarefa de formar professores — uma Faculdade de Educação — o Ceale vem-se constituindo como uma agência de formação continuada do professor das redes públicas de ensino.⁴

² Participam do Ceale professores e alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras da UFMG, professores e especialistas do Centro Pedagógico da Universidade e da rede pública de ensino. A área de atuação básica do Centro é a pesquisa, no interior da qual desenvolve, ainda, atividades nas áreas da formação continuada de professores e especialistas, da documentação e da publicação.

³ Atualmente são desenvolvidos cinco projetos relacionados à formação do professor, envolvendo cursos, assessorias e elaboração de estratégias não-convencionais de formação. Este artigo encontra sua origem, entre outras coisas, em minha participação em dois desses projetos: "Assessoria a Professores de Língua Portuguesa da Rede de Ensino do Município de Contagem" e "Atualização em Língua Portuguesa para Professores do 2.º Grau". O primeiro conta com Financiamento da própria Prefeitura Municipal de Contagem e o segundo — parte de um projeto mais amplo, de âmbito nacional — com o apoio Financeiro de Vitae-Apoio à Educação, Cultura e Promoção Social e da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

⁴ Uso o futuro do pretérito em razão de as universidades públicas terem uma participação pouco significativa na formação dos professores que efetivamente atuam na rede estadual de ensino de Minas Gerais. De acordo com um estudo exploratório em desenvolvimento no Ceale, apenas 20.9% desses professores são formados por universidades públicas; o restante é formado por instituições privadas, particularmente por faculdades particulares isoladas do interior do estado (44.1%).

No entanto, o Ceale vem-se constituindo enquanto tal no interior da Universidade, e a pesquisa sobre a alfabetização, a leitura e a escrita é uma de suas tarefas primordiais, em cujo quadro a formação continuada de professores deve ser — para o Ceale — não apenas uma prestação de serviços, mas, antes de tudo, uma ocasião de pesquisa e investigação.

Em essa aposta desse Centro, o desafio que ele se propõe e a grande dificuldade que ele encontra. Por essa razão, e no interior desse desafio, faz sentido compreender o tema deste artigo não como "as contribuições da pesquisa para a formação do professor", mas como "as contribuições que a aceitação dessa aposta vem trazendo para a pesquisa". Sob essas condições de enunciação, impõe-se não apenas perguntar a um *outro* — à pesquisa — sobre suas contribuições para a formação de docentes, pressupondo *a priori* que elas existam, mas também, e antes de tudo, perguntar, reflexivamente, a *nós mesmos*, e em função de *nossas* necessidades como formadores de professores, que deslocamentos e reorientações são propostos a nossas pesquisas sobre a leitura em função de nosso envolvimento na formação de professores.

Embora a experiência desse desafio e dessa dificuldade seja, ainda, para o Ceale, muito pouco extensa, pode-se já propor para discussão o seu saldo inicial. Ele é o seguinte: tendo em vista as necessidades da formação continuada de professores, o que sabemos, hoje, sobre a leitura, é *pouco, disperso e unilateral*.

O POUCO QUE SABEMOS

São escassas as informações que possuímos a respeito da produção científica e acadêmica brasileira sobre a leitura. Algumas indicações sobre essa produção pode ser extraídas dos estudos de SCOTT (1989) e FARACO & CASTRO (1989), que resenham, ainda que sem intenção de exaustividade, a produção brasileira sobre a leitura na década de 80, e do estudo de SOARES (1989), que levanta e analisa a produção brasileira sobre a alfabetização — entendida como a aquisição, pela criança, das habilidades iniciais do ler e do escrever — no período situado entre 1950 e 1986.

Pode-se notar, através desses autores, o esforço que vem fazendo a pesquisa brasileira no estudo dos problemas relacionados à leitura e a seu aprendizado. De acordo com Soares, essa produção aumentou significativamente na década de 80, que concentrou 70% dos estudos e investigações realizados entre 1950 e 1986. Segundo Scott e Soares, essa produção vem buscando incorporar novos problemas e enfoques ao longo da última

década, evidenciando uma tendência à diversificação. Ao mesmo tempo, pode-se depreender dos trabalhos de Faraco & Castro e de Scott uma crescente preocupação com o ensino, seja pela presença marcante, nessa produção, do tema da formação do leitor, seja pela presença, recorrente nas pesquisas, da busca de explicitação das implicações pedagógicas da investigação realizada.

A pesquisa brasileira parece, desse modo, vir realizando, principalmente na última década, um marcado esforço de compreensão do complexo fenômeno da leitura e de seu ensino. Ao que tudo indica, esse esforço parece ser o resultado do conjunto de ações que modificou, principalmente nesse período, as condições de produção da pesquisa no país: a ampliação dos programas de pós-graduação, a implantação de um sistema de financiamento estruturado que possibilitou a dedicação à pesquisa, o recrutamento e a formação de novos pesquisadores, a criação de associações de pesquisa e a socialização de seus resultados.

No entanto, se se analisa comparativamente a produção brasileira com a produção de países com uma tradição consolidada de pesquisa sobre o tema³, saltam aos olhos suas limitações.

Ela é pequena em número. WEINTRAUB (1990), sumarizando a produção norte-americana sobre a leitura, identifica e resume, apenas para o período situado entre 1.º de julho de 1989 a 30 de junho de 1990, seiscentos relatórios de pesquisa publicados em periódicos norte-americanos. Embora não tenham se preocupado com a representatividade de suas amostras, Scott analisa a produção brasileira da década de 80 através de trinta pesquisas e Faraco & Castro através de quinze principais títulos de livros publicados na década. Já o estudo de Soares sobre a produção brasileira a respeito da alfabetização, marcado pela preocupação com a exaustividade de seu *corpus* de análise, identifica, no período de 1950 a 1986, apenas um total de 240 teses, dissertações e artigos. Ou seja, o Brasil produziu em 36 anos aproximadamente um terço do que se produziu em apenas um ano nos Estados Unidos. É pequeno, portanto — e ainda que esses totais representem muito indiretamente a produção brasileira sobre o tema como um todo —, o número de estudos e pesquisas que produzimos sobre a leitura.

³ Comparar a produção científica de determinados países, produzida em condições bastante diferenciadas, é, com certeza, uma estratégia bastante arriscada, principalmente quando se compara, como se verá adiante, a produção brasileira sobre a leitura com a produção norte-americana sobre o mesmo tema. Os Estados Unidos apresentam uma diferente tradição cultural, instituições e uma rede de apoio à pesquisa diferenciadas, em suma, têm condições bastante diferentes para a produção da pesquisa. No entanto, se se tem em mente essas precauções, a comparação pode atribuir dimensões e relatividade a dados antes tomados de modo absoluto. É esse o objetivo da comparação que aqui se faz.

É pequena, também, a sua abrangência. Embora as seções seguintes tenham por objetivo indicar precisamente as lacunas dessa produção tendo em vista a formação de professores, pode-se, desde já, dimensionar sua abrangência, comparando-a, como se fez acima, com a produção norte-americana. O estudo de Faraco & Castro, por exemplo, classifica a produção brasileira na década de 80 em três grandes categorias: estudos sobre a formação do leitor "crítico", estudos centrados nas relações entre prazer, leitura e formação de leitores e estudos sobre o processo de leitura. Compare-se essa descrição — embora a comparação possa revelar também o limitado poder descritivo das categorias de que se servem os autores — com as áreas em que foram categorizadas as pesquisas identificadas por Weintraub, tal como ele as apresenta no sumário da obra:

Annual Summary of Investigations Relating to Reading July 1,1988 to June 30,1989

- | | |
|--|---|
| <p><i>I Teacher preparation and practice</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Behavior, performance, knowledge, practices, effectiveness 2 Beliefs /attitudes toward reading 3 Preservice/inservice preparation 4 Roles 5 Evaluation of programs and materials 6 Reading nanus <p><i>// Sociology of reading</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Role and use of mass media 2 Content analysis of printed sources 3 Readability 4 Reading interests, preferences, habits 5 Readership 6 Library usage 7 Literacy 8 History of reading instruction 9 History of newspapers 10 Newspaper publication 11 History of magazines 12 Magazine publication 13 Publication and history of juvenile literature 14 Censorship and freedom of the press 15 Effects of reading 16 Reaction to printed materials 17 Research techniques <p><i>/// Physiology of and psychology of reading</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Physiology of reading 2 Sex differences 3 Intellectual abilities and reading 4 Modes of learning 5 Experiments in learning 6 Auditory perception 7 Visual perception 8 Reading and language abilities 9 Vocabulary and word identification 10 Factors in interpretation 11 Oral reading 12 Rate of reading 13 Other factors related to reading | <ol style="list-style-type: none"> 14 Factors related to reading disability 15 Sociocultural factors and reading 16 Reading interests 17 Attitudes and affect toward reading 18 Personality, self-concept, and reading 19 Readability and legibility 20 Literacy acquisition 21 Studies on the reading process 22 Comprehension research 23 Research design <p><i>IV The teaching of reading</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Comparative studies 2 Status of reading instruction 3 Early reading 4 Readiness 5 Teaching reading — primary grades 6 Teaching reading — grades 4 to 8 7 Teaching reading — high school 8 Teaching reading — college and adult 9 Instructional materials 10 Teaching — grouping/school organization 11 Corrective/remedial instruction 12 Teaching bilingual/other language learners 13 Tests and testing 13a Factors in test performance 13b Predictive studies 13c Cloze testing 13d Test uses and purposes 13e Test reliability and validity 14 Instructional time 15 Technology and reading instruction 16 Characteristics of effective reading 17 Role and effects of instructional research <p><i>V Reading of atypical learners</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Visually impaired 2 Hearing impaired 3 Mentally retarded 4 Neurologically impaired/brain damaged 5 Other atypical learners |
|--|---|

O que sabemos, portanto, sobre a leitura, é pouco, apresenta muitas lacunas e não parece haver indicações de que, a curto prazo, essa tendência se modifique. Ao contrário, a sensível diminuição da dotação de recursos para a pesquisa, a diminuição dos salários dos professores universitários, e, conseqüentemente, o enfraquecimento do estatuto profissional do pesquisador e a redução da capacidade de recrutamento da universidade, claramente perceptíveis nos anos iniciais desta década, indicam antes uma tendência ao agravamento desse quadro.

Por todos esses fatores ligados às condições de produção da pesquisa no país, e apesar de seu marcado esforço para superar essas condições, é pouco o que a pesquisa tem a oferecer para subsidiar a formação de professores. E esse pouco é disperso e unilateral, como se discutirá nas seções seguintes.

A DISPERSÃO DO QUE SABEMOS

A pesquisa brasileira sobre a leitura é dispersa em, pelo menos, dois sentidos.

Em primeiro lugar, a produção brasileira é dispersa no sentido de que ela não encontra canais que assegurem sua distribuição e sua conseqüente discussão e reunião. São raros os periódicos brasileiros especializados na leitura e em seu ensino⁶. Relatórios de pesquisa, dissertações, teses e artigos estão dispersos pelas bibliotecas universitárias e pelos arquivos das agências de financiamento. Catálogos de referência e bases de dados sobre a leitura são raros e não conseguem se manter atualizados.

Em segundo lugar, a produção brasileira sobre a leitura é dispersa, no sentido de que é fragmentada, não-articulada ou integrada, o que impossibilita qualquer contribuição de maior peso para a formação do professor, que necessita possuir um conhecimento globalizante a respeito do que ensina.

Ao ensinar um determinado objeto, o professor enfrenta, simultaneamente, todas as suas dimensões, que se consubstanciam na aprendizagem do aluno. No caso do ensino da leitura, consubstanciam-se, simultaneamente, em sala de aula, diferentes dimensões desse objeto: a dimen-

⁶ É preciso evidenciar a exceção à regra: a revista *Leitura: Teoria e Prática*, da Associação de Leitura do Brasil e o Congresso de Leitura (Cole), por ela promovido.

são psicológica implicada no ato de ler e de aprender a ler; a dimensão linguística determinada pelo fato de que se lê e se aprende a ler um objeto linguístico; a dimensão discursiva decorrente do fato de que se lê e se aprende a ler, sob certas condições enunciativas, o produto de determinadas condições de enunciação; a dimensão social, histórica e política resultante das tensões que animam o ato de ler e de aprender a ler.

A tarefa de possibilitar a aquisição de um determinado objeto, em sala de aula, requer, portanto, do professor, um conhecimento globalizante a respeito do que ensina⁷.

Essa necessidade, no entanto, choca-se, entre outras coisas, com as necessidades do processo de produção do conhecimento sobre os objetos que são ensinados. Fruto de uma reflexão que se quer científica, o conhecimento que se produz acerca desses objetos é o resultado de diferentes e contraditórias matrizes teóricas, que conduzem a diferentes e contraditórios recortes e procedimentos metodológicos e, consequentemente, a conclusões contraditórias e heterogêneas a respeito do aspecto ou dimensão desses objetos em estudo.

A reflexão que se quer científica, portanto, produz um conhecimento parcelado, heterogêneo e disperso sobre esses objetos.

Para que esse conhecimento possa, efetivamente, contribuir para o ensino, é necessário que ele seja articulado e integrado de modo a fornecer ao professor um quadro que compreenda as várias dimensões ou facetas do objeto que ele ensina. Pesquisas de natureza integrativa sobre a produção brasileira a respeito da leitura, que busquem articular seus resultados tendo em vista sua avaliação ou seu interesse pedagógico, no entanto, inexistem⁸. No vácuo não-preenchido por esses estudos, buscam-se diretrizes para a resolução dos complexos problemas enfrentados pelos professores e por aqueles que os formam nos resultados parcelados de pesquisas que elegem determinado aspecto da leitura para estudo, sob determinado referencial

Evidentemente, o domínio desse conhecimento, ainda que globalizante, não esgota a formação do professor, que envolve o domínio de um conjunto de outras competências e o desenvolvimento de um conjunto de atitudes de natureza tanto epistemológica quanto política e pessoal.

¹ O Ceale desenvolve, atualmente, com financiamento do Inep e do CNPq, pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito do ensino da leitura e da escrita no Brasil. Embora a investigação já tenha produzido uma primeira tentativa de mapeamento geral do campo sobre a leitura tendo em vista um interesse pedagógico (ver BATISTA, 1991), sua fase ainda inicial, no entanto, não possibilita uma compreensão mais geral dessa produção.

teórico-metodológico. e julga-se encontrar nesse aspecto do problema complexo enfrentado pelo ensino a resolução do problema como um todo. Produzem-se, assim, em grande parte, os problemas da recepção da pesquisa pelos envolvidos no ensino: os "modismos", os *slogans*, as noções difusas e a crença inabalável de que só o construtivismo resolve tudo, ou só a linguística resolve tudo, ou só a teoria literária resolve tudo na formação do leitor e do mediador desse processo.

As discussões sobre esses problemas, no Ceale, vêm sugerindo que se voltem os olhos, mais uma vez, para as condições de produção da nossa pesquisa, buscando tomar o professor e sua formação não apenas como elementos a serem considerados, como um *mercado*, na *divulgação* da pesquisa, para os quais se deveria adaptar o resultado de outras condições enunciativas, mas como o *interlocutor* e o objetivo para os quais é *produzida* a pesquisa. O que se sugere é que — ao lado de outros fatores, evidentemente — os problemas enfrentados pelo professor e por sua formação se convertam em objetos de pesquisa ou, pelo menos, em balizas para orientação de uma política de pesquisa. Desse modo, os professores e aqueles que o formam talvez possam deixar de ser vistos apenas como consumidores em potencial e passem a ser vistos também como elementos constitutivos da pesquisa que produziremos.

A UNILATERALIDADE DO QUE SABEMOS

Ao longo das seções anteriores, busquei chamar a atenção para as condições de produção da pesquisa que fazemos. Num primeiro momento, busquei evidenciar algumas restrições mais gerais que pesam sobre aqueles que pesquisam e que limitam a extensão e a abrangência do conhecimento que produzem sobre a leitura, limitando, conseqüentemente, as possibilidades de sua contribuição para a resolução dos problemas enfrentados pelo professor e por sua formação. Num outro momento, defendi o ponto de vista de que a compreensão do professor e daqueles que o formam como o interlocutor daqueles que pesquisam pode aumentar as possibilidades de a pesquisa fazer frente ao parcelamento, a dispersão e ao conseqüente monólogo a que parece estar condenada.

Com tudo isso, pretendi, sem querer cair num pragmatismo e relativismo extremados, evidenciar que a pesquisa, como qualquer prática discursiva, dá-se sob certas condições e tende a refleti-las em seus

resultados. Pretendi, ainda, mostrar a necessidade de se refletir sobre essas condições.

Como o campo intelectual é relativamente autônomo, sua produção tende a sentir muito lenta e atenuadamente as demandas externas e corre muito facilmente o risco de se converter em estratégias desenvolvidas para a sobrevivência de indivíduos e grupos no interior do próprio campo. Escreve-se para os próprios pares, para a afirmação ou negação de políticas intelectuais, como táticas profissionais de docentes universitários e sob um ponto de vista universitário.

Não estou querendo, com essas afirmações, reduzir a produção da pesquisa a apenas um reflexo de lutas por poder e distinção no campo intelectual. Quero, com isso, apenas chamar a atenção para uma dificuldade que a pesquisa enfrenta para atender a necessidades do professor e de sua formação, ao não se propor refletir sobre suas condições de produção. Essa dificuldade consiste em ver as necessidades dos professores e daqueles que o formam através da projeção das próprias necessidades da pesquisa, o que a conduz a uma produção de caráter unilateral.

Um exemplo talvez possa esclarecer essa dificuldade da pesquisa e dos pesquisadores. Não com frequência os professores expressam, em cursos de formação continuada, a demanda por um tipo de saber de caráter metodológico, que deveria complementar aquele de natureza mais teórica que vem caracterizando a produção brasileira sobre a leitura e seu ensino (Scott). Quando nós, da pesquisa, somos confrontados com essa demanda, nossa primeira tendência é a de reduzir, muito rapidamente, essa expectativa a um apego dos professores a "receitas" e a procedimentos de natureza técnica compreendidos de modo muito restrito.

Com certeza, não raro essa primeira impressão é bastante correta: muitas vezes os professores querem apenas uma receita com garantia de sucesso fácil. No entanto, essa demanda não teria, também, uma base real? Não estaria ela ancorada em necessidades reais dos professores e em problemas por eles enfrentados? Um campo recente de investigação — o da história das disciplinas escolares⁹ — vem mostrando que sim. Interessada nas condições que asseguram a criação, a modificação e a

⁹ Ver, por exemplo. CHERVEL, História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in *Teoria & Educação*, 2, p. 177-229. J. HEBRARD, *Seminário sobre história das disciplinas escolares* (vídeo).

permanência das disciplinas escolares, essa investigação vem evidenciando que a transformação das características e das finalidades de uma disciplina só é possível, entre outras coisas, se ela encontra formas de planejamento, exercício e avaliação adequadas às peculiaridades do modo de marcação do tempo escolar, do modo de distribuição e de organização de seu espaço, do modo de relação social possível nesse tempo e nesse espaço. Ou seja, essa linha de investigação vem evidenciando a necessidade de produção de um conhecimento que faça a mediação entre o conhecimento teórico e as condições de trabalho docente em sala de aula: um saber didático. metodológico¹⁰.

Levando em conta as necessidades dos professores e evitando a pressuposição de que apenas o seu ponto de vista deve ser levado em conta na definição do que é relevante pesquisar; refletindo sobre as condições de sua produção, isto é, sobre para quem pesquisar e sobre para que pesquisar, a pesquisa poderia talvez fornecer, efetivamente, contribuições para o professor e para aqueles que o formam.

CONCLUSÃO

Meu objetivo, neste artigo, foi mostrar que a pesquisa brasileira sobre a leitura pode, atualmente, oferecer uma contribuição bastante precária àqueles que ensinam a leitura e àqueles que formam o professor. O conhecimento por ela produzido é pequeno, em termos de número e de abrangência, não tem encontrado formas de socialização e de integração e não tem sabido atender a demandas que os professores e as agências de formação lhe têm feito.

Meu objetivo, no entanto, foi também defender o ponto de vista de que a associação da pesquisa à formação do professor pode, e muito, contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre a leitura e, consequentemente, para seu ensino e para a formação de seu professor. Essa contribuição advém do fato de que essa associação pode levar aqueles que pesquisam a refletir sobre as condições de produção de seus estudos e a buscar um deslocamento de sua configuração,

Seria importante investigar o estatuto que a pesquisa atribui ao discurso do professor. O exemplo evidencia que, pelo menos nesse caso, ele é tomado apenas como significante de uma outra realidade que não aquela a que remete o próprio discurso.

redefinindo para quem se pesquisa, para que se pesquisa, e assim, redefinindo quem pesquisa.

É essa redefinição de quem somos — sem sombra de dúvida — a maior contribuição que a formação do professor pode trazer para a pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 2, 1990, p. 177-229.

BATISTA, A. A. G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em aberto*, Brasília, ano 10, n. 52, out./dez. 1991, p. 21-28.

FARACO, CA. & CASTRO, G. de. Leitura: uma retrospectiva crítica da década de 80. *Letras*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n. 33, 1989, p. 5-13.

HEBRARD, J. *Seminário sobre história das disciplinas escolares*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG/Bureau d'Action Linguistique, 1989. (vídeo).

SCOTT, M. Abrangência da pesquisa sobre leitura no Brasil: algumas considerações. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, Unicamp, n. 13, jan./jul. 1989, p. 71-85.

SOARES, M. B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, Inep/Reduc, 1989.

WEINTRAUB, S. (ed.) *Summary of Investigations Relating to Reading: July I, 1989 to June 30, 1990*. Newark, IRA, 1990.

A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

Luciana de Mello Gomide Foina *

Decidir o que e como ensinar significa decidir que homem se pretende formar, que modelo de homem se tem em mente. É concebível que se saiba dar uma resposta sensata a este problema sem uma profunda concepção geral do mundo e sem uma precisa competência técnica? Embora este problema apareça tão minimizado na redefinição oficial dos programas de ensino ou na rotina da didática diária, não existe talvez atividade prática que envolva tão profundamente o destino do homem e da sociedade como esta.

Mário Manacorda¹

A educação e a alfabetização institucionalizadas têm como objetivo específico, respectivamente, transmitir indistintamente a todos os alunos, pela mediação sistematizadora do professor, o saber socialmente elaborado e o domínio da língua materna em sua norma culta ou padrão. No entanto, esses conhecimentos não podem ser desvinculados dos seus determinantes históricos, nem se perder de vista a contribuição da escola, ao transmiti-los, para a transformação da desigualdade real entre as classes sociais em uma igualdade possível.

Entendendo que grande parte do trabalho de alfabetização que vem sendo desenvolvido no 1.º ano do 1.º grau das nossas escolas públicas tem se caracterizado pelo enfoque tradicional, que prioriza uma prática de ensino mecanicista, sem objetividade e preconceituosa — especialmente no que se refere à língua enquanto objeto de ensino e aos falantes que chegam à escola pública na modalidade de alunos —, cabe conceber a alfabetização em novas bases pedagógicas² e em novas bases linguísticas. Para tal faz-se necessário contrapor à concepção de língua "neutra", mecanicista, assistemática, psicologista e preconceituosa adotada pela escola, uma concepção dinâmica de língua que explicita as

* Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação — Universidade de Brasília.

¹ In E. BECCHI et alii, *Teoria da didática*.

² Cf. D. SAVIANI, *Escola e democracia*; J. C. LIBÂNEO, *Democratização da escola pública...*; M. B. SOARES, *Linguagem e escola*.

determinações históricas dos discursos e que se articule politicamente com os interesses da classe popular. Neste sentido, a perspectiva da análise de discurso tal como a concebe Orlandi³ torna possível:

- a) ter em vista o dinamismo da relação entre a língua e a sociedade;
- b) explicitar as distorções efetivadas ao nível dos discursos, dissecando-os e confrontando-os com a realidade;
- c) recuperar a importância dos interlocutores enquanto agentes que produzem os seus discursos orais e escritos, assim como produzem o seu trabalho⁴.

É desta perspectiva discursiva, acrescida das reflexões e pesquisas que vêm sendo feitas sob um enfoque construtivista⁵ e sob um enfoque sócio-interacionista⁶ que Abaurre faz a crítica da alfabetização tradicional. Aponta a possibilidade de se alfabetizar a partir dos textos espontâneos que as crianças são capazes de produzir, já no início da alfabetização, a partir do conhecimento sobre leitura e escrita que foram acumulando assistematicamente antes do ingresso na escola, porém agora auxiliadas pelo professor, mediador indispensável entre os alunos e o saber a ser adquirido, e ainda o responsável pelo estabelecimento de uma relação dialógica em sala de aula.

De acordo com Abaurre, tanto a criança como o professor devem discutir o uso da leitura e da escrita desde o início da alfabetização, pois

saber ler e escrever para garantir nota, passar de ano, parece ser um objetivo muito pobre diante da possibilidade de compreender que através da leitura e da escrita podemos ampliar nosso conhecimento sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos⁷.

¹ E. A. P. ORLANDI, *A linguagem e seu funcionamento...*

⁴ M. BAKHTIN, *Marxismo e filosofia da linguagem*; A. L. B. SMOLKA, *A criança na fase inicial da escola*.

⁵ Cf. E. FERREIRO, *Reflexões sobre alfabetização*.

⁶ Cf. L. S. VIGOTSKY, *Pensamento e linguagem*; IDEM, *A formação social da mente*; C. T. G. LEMOS, *Sobre aquisição de linguagem e seu dilema*; IDEM, *Interacionismo e aquisição de linguagem*.

M. B. M. ABAURRE et alii, *Leitura e escrita na vida e na escola*, in *Leitura: Teoria e Prática*, 4 (6), p. 16.

No caso das crianças provenientes de famílias onde o uso da leitura e da escrita é muito pequeno ou inexistente, pode ocorrer que, ao responderem à pergunta sobre o motivo pelo qual estão na escola, elas digam que é para aprender a ler e a escrever, repetindo aquilo que lhes foi dito a propósito da escola, sem terem consciência do que seja realmente a leitura e a escrita, bem como de sua função e do significado de seu uso na sociedade. Afirma a autora:

A escola, infelizmente, "abriu suas portas" para todos, mas continua a falar para muito poucos. Assim é que a escola recebe as crianças de classes sociais menos favorecidas, as crianças de zonas rurais e de periferia das cidades e começa a alfabetizá-las como se o exercício exaustivo de um certo número de atividades propostas em métodos e manuais de professores fossem garantia de que futuramente tais indivíduos farão um uso significativo da escrita e da leitura, se conseguirem, vencidas todas as perplexidades, superar a primeira série. Não se discute nunca, na escola, as implicações de se usar a escrita em uma sociedade. Questões elementares como quem escreve na sociedade em que vivemos, quando, com que finalidade, nunca são discutidas como parte de um período preparatório para a escrita⁸.

Além de não discutir com os alunos as questões acima, a escola não tem sabido preservar o uso espontâneo e natural tanto da linguagem oral como da escrita. Por meio de práticas repetitivas, que afastam as crianças dos usos significativos da leitura e da escrita, a escola acaba, em detrimento do ensino a qualquer custo da norma culta, reduzindo essas atividades à artificialidade, desrespeitando e discriminando *a priori* as variantes linguísticas dos alunos. A proposta de Abaurre é de que a escola deve discutir com as crianças os determinantes das variações linguísticas, expondo de maneira objetiva que

uma língua existe numa sociedade, e porque as sociedades atribuem valores diferentes às diferentes classes sociais, a fala das pessoas dessas classes passa a receber os mesmos valores que a sociedade dá às pessoas⁹.

⁸ IDEM, *ibidem*, p. 18.

⁹ IDEM, *ibidem*.

Daí o motivo por que a norma culta, a linguagem da classe de maior poder na sociedade, é a variante de maior prestígio social, em detrimento das outras variantes. Tal prestígio, no entanto, não deve ser considerado como motivo para não se dar ênfase ao ensino da norma culta. Declara Abaurre:

A escola deve respeitar as variedades linguísticas, estudá-las mesmo, mas, tomando consciência da avaliação que a sociedade faz das diferentes variedades, deve dar ênfase no treinamento da chamada "norma culta", ou seja, no modo de falar e escrever das pessoas das classes elevadas da sociedade, porque assim contribuirá para dar novas chances de promoção social para todos, sobretudo para os menos favorecidos¹⁰.

É fundamental que o professor compreenda que o aluno é o sujeito da sua aprendizagem e que saiba

trazer o mundo da escrita para a sala de aula, aproveitar ao máximo a experiência de cada criança, sua vivência e conhecimentos".

Faz-se necessário ainda apresentar para os alunos a história da escrita e o alfabeto, para que possam reconhecer todas as letras. Ao incentivar que as crianças produzam textos espontâneos, o professor estará participando com elas do processo de descoberta da leitura e da escrita, estará tomando conhecimento das hipóteses que elas vão elaborando durante a alfabetização e acabará entendendo que os erros ortográficos cometidos são muito mais indícios de que elas estão agindo sobre o objeto de conhecimento que estão procurando conhecer, e que, uma vez ainda não tendo dominado as convenções ortográficas da língua, tomam sua própria fala como ponto de referência para os seus escritos.

Porém, para mediar com competência a trajetória dos alunos a partir do registro das suas falas até a redação de textos segundo a norma ortográfica, o professor precisa ter um conhecimento da língua que vá além daquele que se restringe ao domínio da ortografia das palavras e

¹⁰ IDEM, *ibidem*, p. 22.

¹¹ IDEM, *ibidem*, p. 16.

das regras gramaticais. Para tal, é importante que o professor seja ele mesmo um leitor. Diante disso Abaurre faz o seguinte questionamento:

Se o próprio professor não lê, se não sabe o que significa deixar-se constantemente seduzir pela magia dos livros, se nunca viveu a aventura da intertextualidade, como pretender que ele, professor, atribua algum significado à afirmação corrente de que "as atividades de leitura da criança devem ser, desde o início, significativas"?

O mesmo pode valer para a escrita, a qual, sem dúvida, deverá também ocupar um espaço importante na vida do professor, ou seja:

Em termos de mediação a fazer entre a criança e a constrição da escrita, (...) o professor, muito mais do que um escriba (...), deveria ser um pesquisador da escrita. Deveria buscar compreender não só os aspectos formais e funcionais do sistema de escrita em uso na sociedade da qual faz parte, mas também o raciocínio que está por trás das hipóteses iniciais de escrita de seus alunos, que, embora se afastem da forma convencional, revelam, quando entendidas, uma lógica cristalina¹².

É segundo esses pressupostos que se tornará possível transformar a alfabetização num processo de instrumentalização¹³ que leve as crianças, e em especial as crianças pobres, não só a se tornarem leitoras e escritoras conscientes do significado dessas atividades, mas também a refletirem sobre os discursos que irão produzir e com que irão se deparar durante sua vida na sociedade.

Diversas análises que vêm sendo empreendidas a propósito da realidade escolar ora atribuem a "fatores extra-escolares" (os do contexto socioeconômico, tais como a divisão da sociedade em classes diferenciadas, relação de exploração entre as classes etc.), ora a "fatores intra-escolares" (os do contexto pedagógico, tais como formação inadequada do professor alfabetizador, livros didáticos mal-elaborados, má seleção dos componentes curriculares etc.) o fracasso dos alunos de classe popular durante o período de alfabetização. Tal dicotomia expressa uma dificuldade em apreender a dinâmica das dimensões inerentes ao

¹² M. B. M. ABAURRE, A propósito de leitores e escribas, in *Ideias*, 3, p. 87.

¹³ No sentido atribuído a esse termo por SAVIANI, *Op. cit.*, e SOARES, *Op. cit.*

trabalho do professor alfabetizador em sala de aula, culminando praticamente com uma delimitação que separa a escola da sociedade da qual ela faz parte¹⁴.

Por nos levar a incorrer numa polarização entre dimensão socioeconómica e dimensão pedagógica ao enfocarmos as relações entre o fracasso escolar e as situações de sala de aula, verifica-se que tal terminologia mostra-se imprópria para a análise desse problema, por dificultar, e mesmo por inviabilizar, o diagnóstico dos seus determinantes. É importante considerar que a sala de aula é um espaço onde as diversas dimensões estão imbricadas, amalgamadas, compondo uma totalidade que é a realidade escolar. Assim, a ação mediadora do professor entre alunos e objeto de conhecimento, no momento em que ele concretiza o seu trabalho em classe, constitui, por sua vez, parte significativa e integrante dessa totalidade, onde o político, o social e o pedagógico, entre outras dimensões, não estão separados¹⁵.

As análises que buscam evidenciar tanto o dinamismo das relações professor-objeto de conhecimento-alunos, como os determinantes básicos do fracasso *na* escola pública, ou *da* escola pública, segundo Soares¹⁶, apontam que a dimensão político-económica da nossa sociedade, em última instância, determina as possibilidades de acesso dos alunos aos bens culturais¹⁷, *antes* do seu ingresso na escola e *durante* o processo de escolarização, principalmente no período da alfabetização, momento em que ocorrem os maiores índices de evasão da escola pública. *Antes*, porque o saber elaborado, do qual a classe popular foi historicamente expropriada, é uma "mercadoria" cara que só pode ser "adquirida" por uma minoria privilegiada social e economicamente. *Durante*, porque a escola pública acaba elegendo esse saber elaborado como o único ponto de partida válido para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, e como o único parâmetro para a avaliação da apropriação que os alunos fazem desse conteúdo.

A descrição e análise de dados obtidos por meio de observações e estudos de caso em sala de aula de 1ª série do 1.º grau¹⁸ permitem que se

¹⁴ Vide D. SAVIANI, *Op. cit.*, p. 39 e 85-95.

¹⁵ Vide L. GOLDMANN, *Dialética e cultura*, p. 3-25.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 6.

¹⁷ Vide SAVIANI, *Op. cit.*, p. 85-95, e SOARES, *Op. cit.*, p. 73-89.

¹⁸ Vide L. M. G. FOINA, *O primeiro ano da escola*.

apreenda como o político-econômico e o pedagógico são partes inseparáveis de uma totalidade. Isso fica evidente no momento em que se constata que a escola, durante a alfabetização, assume a postura *política* de desprezar as variantes linguísticas dos alunos, tanto em sua modalidade oral como na escrita (mesmo que ainda incipiente), privilegiando a norma culta da língua portuguesa; e a postura *metodológica* de incutir essa norma nos alunos por meio de uma metodologia de alfabetização mecanicista, que prioriza a memorização em detrimento da problematização e reelaboração do conteúdo em questão¹⁹.

Se tomarmos o trabalho do professor em sala de aula, tanto ao desenvolver as atividades características da alfabetização tradicional, com destaque para a cópia, leitura em voz alta e ditado, como ao proceder à avaliação do desempenho dos alunos nessas atividades, é possível considerar que, ao cumprir a tarefa de "alfabetizar" levando o aluno apenas a "decodificar"/"memorizar" e "desenhar"/"transcrever" as palavras, em vez de *ler* e *escrever*²⁰, a escola está colaborando com o governo na fundamentação das proclamações que este faz via liberalismo.

Segundo os pressupostos do liberalismo, a obrigatoriedade escolar para as crianças de 7 a 14 anos deve ser cumprida e, para tal, o governo tem efetiva e constantemente ampliado as vagas escolares do 1º grau. No entanto, apesar da significativa ampliação das vagas e da promessa de oferta das "mesmas oportunidades de estudo" para todas as crianças, ocorre que as da classe popular, devido ao que se considera dentro da escola como *deficiências* ou *diferenças* culturais, biológicas, linguísticas, psicológicas etc. e *carências* afetivas, econômicas etc., acabam se tornando "incapazes", eu diria *incapacitadas*, de permanecerem por muito tempo no 1º grau²¹.

Assim, por meio de um trabalho pedagógico, por sua vez também político, que desconsidera a distância entre a escrita/oralidade da maioria

¹⁹ D. SAVIANI, *Op. cit.*, p. 73-75.

²⁰ Vide E. FERREIRO e A. TEBEROSKY, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; M. L. SABINSON. A criança e a alfabetização: ler não é decodificar, in *Trabalhos em Linguística Aplicada* (2); M. B. M. ABAURRE, Leitura e escrita na vida e na escola, in *Leitura: Teoria & Prática*, 4 (6) : 15-16; IDEM. A escola e os usos sociais da escrita: L. C. CAGLIARI. Fala, escrita e leitura, in J. L. SANFELICE, *A universidade e o ensino de 1ª e 2ª graus*.

²¹ Cf. M. S. PATTO, Criança diferente, deficiente ou mal-trabalhada?, in *Apostila Ciclo Básico —Projeto Ipê*; M. B. SOARES, *Op. cit.*, p. 8-16.

das crianças e a norma culta, que concebe leitura apenas como memorização ou decodificação em sons (leitura decorada, sem compreensão) e escrita apenas como cópia, como traçado/desenho das palavras (valorização da boa letra, da correção ortográfica precoce) e que elege a repetição/imitação acrítica como metodologia/objetivo do ensino, a escola pública vem jogando sobre as crianças a culpa pelo seu fracasso em alfabetizá-las.

Ao considerar as crianças da classe popular como culpadas pelo seu próprio "fracasso", a escola acaba isentando o governo da responsabilidade de provê-la de uma infra-estrutura compatível com o necessário não só para o exercício das propostas de ensino progressistas²², mas também para a viabilização da proclamação igualitária do liberalismo — "Educação para todos" —, a qual não deixa de corresponder aos anseios da maioria da população²¹.

Cabe ainda destacar o caráter contraditório da reivindicação de que as crianças da classe popular precisam aprender a falar, a ler e a escrever o português segundo sua norma culta. Diferentes interesses de classe estão implícitos nessa reivindicação, quer os da classe empresarial, que necessita de operários com um mínimo de qualificação, quer os da classe popular, que necessita efetivamente da leitura e da escrita como *instrumental* para superar sua condição de classe explorada²⁴.

Diante dessa contradição e do caráter mecanicista da alfabetização brasileira (mecanicismo que vem predominando como metodologia de alfabetização na maioria das nossas escolas públicas de 1^o grau, mesmo após a implantação do ciclo básico), caberia à escola e aos professores alfabetizadores refletirem sobre o seguinte: se essa leitura e escrita mecanicistas a que as crianças da classe popular vêm sendo expostas nos primeiros anos escolares são a leitura e escrita que vão lhes permitir — do ponto de vista mais restrito — lerem com compreensão ou se expressarem por escrito em contextos cotidianos de uso da nossa língua, e — do ponto de vista mais amplo —, compreenderem, criticarem e reelaborarem as condições políticas, econômicas e culturais da sua classe social segundo o contexto brasileiro.

~ Vide D. SAVIANI. *Op. cit.*, p. 76-84; M. B. SOARES. *Op. cit.*, p. 76-79; M. B. M. ABAURRE. A propósito de leitores e escribas; E. A. P. ORLANDI, *Op. cit.*

²³ Cf. E. VIOTTI da Costa. Liberalismo brasileiro, uma ideologia de tantas caras.

²⁴ Vide D. SAVIANI, *Op. cit.*, p. 74-75; E. A. P. ORLANDI. *Op. cit.*: M. B. M. ABAURRE, *A escola e os usos sociais da escrita*.

De acordo com a perspectiva discursiva pode-se concluir que a *concepção de língua* implícita no trabalho da maior parte dos professores alfabetizadores em sala de aula tem sido a de que a língua é um mero sistema de codificação. Ao representar os alunos enquanto seus interlocutores, segundo os seus pressupostos ideológicos de que criança pobre é biológica e culturalmente deficiente, o professor realiza a *antecipação* de que o aprendizado do conteúdo que ele vai apresentando em sala de aula é tarefa bastante difícil para eles²⁵. No entanto, a dificuldade das crianças em apreender o conteúdo em questão, a meu ver, está muito mais na metodologia e no tradicionalismo da pedagogia usada para a sua transmissão, do que em alguma deficiência que as mesmas possam apresentar.

Quanto às crianças, estas são praticamente obrigadas a estabelecer uma relação *especular* (de imitação do modelo ideal) com o professor. uma vez que percebem que é nas mãos dele que está seu futuro escolar. Assim, realizando a *antecipação* de que o professor é o adulto a ser imitado e que é a capacidade de conseguir realizar isso ao extremo que vai lhes proporcionar uma avaliação positiva (passar de ano), as crianças acabam desenvolvendo, graças principalmente ao bombardeio das cópias, uma concepção de língua onde vai dominar a paráfrase *ad nauseam*, concepção essa bastante distante da que a língua assume em condições sociais de uso²⁶.

Finalizando, destaco a importância de que as agências de formação de professores priorizem, concomitantemente com a luta por uma sociedade mais justa e por uma infra-estrutura educacional de melhor qualidade, a luta pela reformulação dos cursos de formação de professores de L.grau. A necessidade de reformulação refere-se não só à redefinição do teor das disciplinas que compõem o elenco de tais cursos, mas também a uma revisão de seus conteúdos, tendo em vista o modo como os cursos são concebidos. É preciso que, segundo uma nova postura político-científica, seja promovida uma maior integração entre as áreas de língua portuguesa, de fundamentos da educação e de metodologia do ensino, cujos conteúdos, na prática, geralmente são

Cf. E. A. P. ORLANDI. *Op. cit.*, p. 116-117.

Vide C. T. G. LEMOS. On Specularity as a Construtive Process...: E. P. ORLANDI, *Op. cit.*, p. 30; L. M. G. FOINA, *Op. cit.*

abordados de maneira desarticulada nos currículos dos cursos de magistério e das licenciaturas.

Espero que estas reflexões possam servir de ponto de partida para outras reflexões e outros aprofundamentos a propósito do tema aqui enfocado — o da alfabetização e seus pressupostos teórico-metodológicos — procedimentos estes que a cada dia vão se fazendo mais necessários diante do quadro caótico que vem sendo apresentado pela escola pública de 1.º grau.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B. M. *A escola e os usos sociais da escrita*. Campinas, Unicamp/IEL-DL, 1986. (Pre print)

_____. A propósito de leitores e escribas. In *Ideias*. São Paulo, FDE, (3): 85-93, 1988.

AB AURRE, M. B. M. et alii. Leitura e escrita na vida e na escola. In *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, 4 (6): 15-26, dez. 1985.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec, 1981.

BECCHI, E. et alii. *Teoria da didática*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

CAGLIARI, L. C. Fala, escrita e leitura. In SANFELICE, J. L. *A universidade e o ensino de 1.º e 2.º graus*. Campinas, Papirus, 1988.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno Ed., 1979.

FOINA, L. M. G. *O primeiro ano na escola*. S. Paulo, PUC-SP, 1989. (Pre print).

GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

LEMONS, C. T. G. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado original). In *Boletim da Abralim* (3): 97-126. Brasil, 1982.

_____. On Specularity as a Constitutive Process in Dialogue and Language Aquisition. In CAMAIONI, L. & LEMONS, C. T. G. *Questions on Social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin's Publishing Company, 1985.

_____ Interacionismo e aquisição de linguagem. In Delta 2 (2): 231-248. São Paulo, PUC-SP, 1986.

LIBANEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.

ORLANDI, E. A. P. *A linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

PATTO, M. S. Criança diferente, deficiente ou mal-trabalhada? In *Apostila Ciclo Básico - Projeto Ipê*. São Paulo, Cenp-SE, 1985.

SABINSON, M. L. A criança e a alfabetização: ler não é decodificar. In *Trabalhos em Linguística Aplicada (2)*. Campinas, Unicamp, 1983.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita; a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo/Campinas, Cortez/Unicamp, 1988.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola*. São Paulo, Ática, 1986.

VIOTTI da Costa, E. Liberalismo brasileiro, uma ideologia de tantas caras. In *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24-02-85, Folhetim.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Editora Antídoto, 1979.

_____ *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

LEITURA E LITERATURA NO ESPAÇO DA ESCOLA

*Ana Maria Lisboa de Mello**

Refletir sobre a leitura remete, antes, a duas questões: por que ler? o que a leitura proporciona?

Do ponto de vista individual, a leitura pode ser vista como meio de informação, uma prática que dá acesso aos acontecimentos do cotidiano: como meio de aquisição do saber, tomando-se a leitura como instrumento de pesquisa e estudo e, finalmente, como fonte de prazer, tratando-se, nesse caso, do prazer estético, que é proporcionado pela leitura do texto literário. O prazer advém das inúmeras possibilidades interpretativas que o texto, na sua polissemia, possibilita.

Do ponto de vista da linguagem, o texto literário caracteriza-se fundamentalmente pelo uso de expressões multívocas, cujo poder sugestivo é responsável pela plurissignificação textual. É o caráter conotativo da linguagem que permite inúmeras associações no processo de atribuições de sentido e instaura a ambiguidade textual, de que decorre a opacidade desse tipo de discurso.

A desautomação da linguagem na obra literária pode vir acompanhada de outras rupturas, incluindo a que se dá com a própria tradição literária, no que se refere a estruturas textuais, estilo, temas. O certo é que o texto literário, via de regra, desacomoda o leitor, pondo-o em contato com outra dimensão da linguagem, diferente do uso ordinário, e joga-o, ao mesmo tempo, em outro mundo, um mundo possível, próprio da obra de ficção.

As múltiplas dimensões semânticas das palavras e enunciados do discurso literário levam a diferentes interpretações, que variam conforme as vivências e conhecimento dos leitores. Na leitura do texto literário, o leitor, como sujeito interpretante, participa do processo de criação, constituindo-se, também, em produtor do texto. Os textos polissêmicos instigam a criatividade do leitor, ativam o seu imaginário, exigem a sua participação no processo de atribuição de sentidos, dando-

* Professora da Universidade de Brasília.

lhe acesso a uma outra dimensão da linguagem, diferente do uso cotidiano. Conforme Roland Barthes,

a obra de arte não convida (ou então alteramos radicalmente o seu sentido) a um puro ato de cognição intelectual, mas a um ato de participação afetiva, que põe em jogo a totalidade da pessoa.

Afora a questão do uso da linguagem, a plurissignificação do texto literário alicerça-se no confronto de visões de mundo no interior da obra. A existência de múltiplas vozes disseminadas no discurso literário dá opções ao leitor de aceitar, refutar e fazer síntese dos pontos de vista das personagens. O papel do narrador, nos textos narrativos, é, por sua vez, o de responsável pela abertura do texto a múltiplas interpretações. A partir de Flaubert, o narrador assume um papel cada vez mais neutro ou pretensamente neutro. Através do sujeito enunciador, o autor procura libertar a obra de sua presença para construir uma ilusão de vida, elegendo uma narração objetiva, que privilegia o dinamismo da evolução dos acontecimentos e simula que o conhecimento é oriundo das personagens. Desse modo, o narrador adota não só o alcance do olhar, como também as avaliações das personagens sobre os acontecimentos narrados.

Enquanto produto cultural, a literatura acompanha e promove a evolução da sociedade, na medida em que, na relação arte-sociedade, as influências são recíprocas, ou seja, a arte representa a sociedade, ao mesmo tempo em que age sobre ela, interrogando-a. Nessa relação dialética, estão implicados três elementos essenciais da comunicação artística: autor-obra-público.

O autor exerce um papel social assumindo posições em relação ao seu grupo profissional e leitores. O público é uma espécie de espelho que reflete a imagem do autor: é ele que dá sentido à obra e, através dele, o autor se realiza. Na obra, projetam-se os fatores relacionados com o homem e a sociedade e, conseqüentemente, com as condições de produção e recepção do texto. Dessa relação, autor-obra-leitor, inserida em um contexto determinado, resultam os diferentes gêneros e espécies de texto (lírico/épico/dramático), que variam consoante as épocas e as circunstâncias produtivas.

Embora seja um produto da imaginação, o texto literário tem o poder de revelar a realidade social e até desmascarar suas mentiras.

de forma que "a ficção pode ser mais real que o que se quer real, e o real pode ser mais ficcional que o que se quer ficcional"¹. E, se de um lado o mundo ficcional de um texto lírico, narrativo ou dramático distancia o leitor da realidade concreta, para, através do imaginário, lançá-lo em um "mundo possível", de outro, é esse distanciamento que lhe possibilita examinar essa realidade, que fica "convertida em espetáculo". podendo proceder, dessa forma, à reavaliação de seu estar-no-mundo e até incorporar novos valores e normas, para aplicá-los à experiência.²

A educação do leitor pressupõe, além de um acervo diversificado de textos, professores teoricamente aparelhados não só para colocar à disposição dos alunos obras de valor estético, como também para transformar a sala de aula em um espaço de leitura que instigue a exploração dos múltiplos sentidos dos textos, o confronto de interpretações, a relação do ficcional com o real. de forma a fazer da leitura uma experiência significativa e prazerosa. Sem apoio teórico, o professor não tem a fundamentação necessária à adoção de critérios de seleção de textos, nem à criação de propostas de abordagem textual que partam da reflexão sobre aspectos composicionais, tais como configuração do tempo, espaço, ações, perfil do narrador e das personagens, imagens, ritmos, para chegar aos aspectos ideológicos decorrentes da construção privilegiada pelo autor.

Uma reflexão sobre o papel da teoria da literatura no curso de letras e a sua contribuição ao exercício profissional dos egressos do curso leva à constatação de que seus conteúdos pouco ou nada interferem no trabalho do professor de língua portuguesa, especialmente daquele que trabalha no 1.º grau. Parece que a dificuldade reside no fato de que a disciplina tende a abordar as teorias sem aplicação ao seu objeto, que é o texto literário, constituindo-se em abstrações das quais poucos conseguem ver aplicabilidade. Essas dificuldades tendem a se confirmar no exercício profissional, determinando o esquecimento definitivo de teorias que deveriam ser o suporte do trabalho com textos em sala de aula.

¹ Ivete I. C. WALTY. *O que é ficção*. São Paulo. Brasiliense, 1985, p. 43.

² Regina ZILBERMAN. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo, Ática. 1989.

LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM PSICOLINGÜÍSTICA

*Josênia Vieira da Silva**

É posto que a alfabetização é a responsável pelo aprendizado da leitura e da escrita. Consequentemente os leitores e escritores atuais resultam desse tipo de ensino, cabendo, por essa razão, questionamentos e discussões desse produto final. A escola, como instituição, se outorga o direito de afirmar que ensina a ler e a escrever. A pergunta interposta aqui é: a escola ensina mesmo a ler e a escrever? E, se ensina, o que constitui, para ela, a aquisição de leitura e escrita? Que tipo de leitor/escritor pretende formar?

Passemos à discussão das questões. Embora se assenhore do papel de ensinar a ler e a escrever, respaldada por valores institucionais seculares, sabe-se hoje que a escola efetivamente não ensina a ler e a escrever, pois tal aprendizado não resulta da atividade de ensino, de métodos pedagógicos ou da figura do professor alfabetizador, não sendo derivado também do meio social e muito menos do círculo familiar.

Com o advento da psicolinguística, chegaram a nós muitas ideias e, entre essas, a de que o aprendizado de leitura e escrita é tão natural quanto o ato de aquisição da linguagem oral, tendo CLAY (1975) comprovado o fato de que crianças muito pequenas descobrem, por si mesmas, a língua escrita muito antes da instrução formal. FERREIRO (1990) defende a ideia de que a aprendizagem da escrita começa cedo, antes da escola, e HARSTE. BURKE & WOODARD (1983) afirmam ainda que a língua escrita, como a língua oral, é aprendida espontaneamente a partir do encontro natural do sujeito da alfabetização com as letras.

Sabe-se também que a aquisição da leitura e da escrita, enquanto processo de alfabetização, é atrelada somente à atividade cognitiva do aprendiz. Dito de outro modo, o alfabetizando reivindica para o seu aprendizado de leitura e escrita unicamente convivência e exposição a atos de escrita e de leitura, não seguindo o pressuposto falacioso de que a língua oral é aprendida e a língua escrita é ensinada, conforme defende EMIG (1976), ao afirmar que os processos da linguagem estão orga-

* Liv/IL/Universidade de Brasília

nizados em primários e secundários, sendo o falar e o ouvir considerados processos de primeira ordem, e a leitura e a escrita, como de segunda. Para Emig, os processos de primeira ordem seriam adquiridos sem instrução formal ou sistemática; os de segunda ordem tenderiam inicialmente a ser aprendidos com o auxílio de instrução formal. Seguindo o raciocínio de Emig, o escrito, para ser aprendido, deveria pressupor a fala; a leitura, por sua vez, o escrito.

Na vida real, em classes de alfabetização com crianças "com carne, osso e cérebro" não é bem assim que o processo de aquisição de leitura e escrita acontece. Na verdade, a criança alfabetizanda faz cruzamentos em todas as direções entre o que ouve, fala, escreve e lê, inclusive aprendendo a escrever a partir de atos de leitura, como defende SMITH (1983). Devemos a esse linguista a desmitificação da célebre crença de que "aprendemos a escrever escrevendo". Refletindo sobre quão poucas oportunidades cada um de nós teve de escrever na escola, concordamos com a ideia de Smith de que o aprendizado da escrita deve proceder também de outras fontes. Eis aí a razão por que se encontram tantas vezes letras maiúsculas no meio de textos grafados com minúsculas, evidência de que a criança aprendeu a escrita dessas palavras em textos de revistas ou jornais, já que a professora não ensina com tipos de letras misturados.

A esse respeito, GOODMAN & GOODMAN (1983) afirmam que a leitura e a escrita fazem parte do mundo das crianças, mas não na mesma proporção, já que as crianças em fase de alfabetização vêm as pessoas ao seu redor lendo com mais frequência do que escrevendo, e com objetivos mais óbvios. Os adultos chamam a atenção das crianças para a palavra impressa e as convidam a participar da leitura. Tal leitura exige que o leitor assuma o papel de escritor. O exemplo a seguir foi retirado de um desenho de uma aluna do jardim de infância, no qual ela indicava o nome de seu restaurante favorito.



De uma forma quase universal, as crianças começam a escrever, inclusive os seus nomes próprios, com letras maiúsculas, refletindo os sinais e logotipos que as rodeiam, evidência da relevante influência da leitura na escrita.

Voltando ao propósito inicial desta discussão, retornemos às questões levantadas: se a escola não ensina a ler e a escrever, o que faz ela então? qual o seu papel? Sabemos que a pretensão da escola é de que a ela sejamos devedores do ensino total de leitura e de escrita. Vejamos a questão pela óptica da escola e passemos à discussão da segunda questão: no que consiste ler e escrever para o ensino institucionalizado?

Ler e escrever é, sem sombra de dúvida, paia esse tipo de ensino, a transcodificação do ato da fala para a escrita, representando a fala em todas as circunstâncias; a leitura é, por sua vez, a sua decodificação. A leitura é "mecânica" em essência e natureza, devendo, por esse prisma, ser treinada em voz baixa, alta, em grupos e em coro para que o aprendiz obtenha ritmo, rapidez e boa pronúncia. Em nenhum momento a escola preocupa-se com o sentido em leitura e nem como este é representado na mente do alfabetizando, muito menos como conhecimento prévio do seu leitor, não pressupondo a atividade de leitura como um ato adivinhatório como defende GOODMAN (1989), no qual o sujeito constrói o sentido, e menos ainda com a leitura como resultado de operação cognitiva, envolvendo inferências, pressuposições e leitura mais profunda do significado, isto é, a leitura das entrelinhas do texto, como é preconizado por SCOTT (1983).

A escola situa-se, no ensino da leitura, num limiar periférico e seu único propósito, ao usar pseudotextos para a leitura, é o de ensinar "grafemas" que tenham um fim precípuo para as metas pedagógicas do mestre. Este, por sua vez, considera o ato de ler e escrever finito, ao pressupor que o sujeito aprendiz decodificou palavras, sentenças e textos carregados, como "pinheirinhos de natal", de determinadas "letras", focalizadas em situações diárias de ensino. Vejamos exemplos desses textos em algumas cartilhas destinadas à alfabetização da criança brasileira.

Este advogado não é ignorante.
O pneumático é do administrador.
Aquele substituto tem bom aspecto.
Vou adquirir um objeto de bronze.

(Sodré, p. 93)

Fifi dá bife ao Bibó.
Obs.: Bibó é um cachorro.

(Cartilha ABC, p. 26)

Fafá dá filé à foca.

(Português dinâmico, p. 19)

O bife é de Fafá.
Fafá deu o bife ao Fábio.
(*Letrinhas amigas*, p. 1a)

A macaca come bolo.
A vaca come coco.
(*Aprender é viver*, p. 45)

Zazá viu o menino na cama.
Ela rezava, rezava e dizia:
—Uma beleza! Uma beleza!
Zazá levou para o menino uma roupa azulada.
(*No reino da alegria*, p. 6)

O aprendizado e o ensino da escrita não se situam muito distantes do da leitura, sendo encarados por muitas escolas como respostas à boa coordenação motora. O fato aludido é constatado facilmente ao observarmos os "famosos períodos preparatórios", ocasião em que os alfabetizando deveriam ser homogeneizados (como se isso fosse possível) através de atividades motoras para que pudessem preparar-se devidamente para o aprendizado da escrita. A escola, com este enfoque, responsabiliza a mão do alfabetizando pela aquisição da escrita e não a sua mente e o seu aparato cognitivo.

O ensino da escrita e da leitura tem sido feito como algo mecânico e estranho à criança, não se constituindo em objeto significativo e de interesse intelectual para o aprendiz. VIGOTSKY (1978), ao se referir a esse tipo de ensino, disse:

Às crianças se ensina a traçar letras e fazer palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada, que afoga a linguagem como tal.

E logo acrescenta:

É necessário levar a criança à compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como desenvolvimento do que como aprendizagem.

A escrita ainda hoje é ensinada em muitas classes de alfabetização, descontextualizada, através de palavras soltas, com o limitado intuito de introduzir determinadas letras ou sílabas, sem nenhuma funcionalidade, momento em que a escrita, despojada do seu fim maior de mediadora do mundo para o escritor-leitor, passa a letra morta, estática, sem finalidade social e muito menos sem o fim de expandir a competência, quer lingüís-

tica ou textual, do alfabetizando. O aprendizado da escrita tão esperado soa agora para o aprendiz como concerto desafinado ou como festa de aniversário com balões murchos, sem nenhum outro atrativo para esse ser inteligente, ansioso por dominar o mundo com sua fala e escrita.

Passemos à discussão da última questão levantada na abertura do texto: que tipo de leitor/escritor a escola pretende formar na alfabetização? Os textos usados para o ensino de leitura e escrita na alfabetização são antitextos, conforme DA SILVA (1992), distantes mil anos-luz do interesse da criança, monstregos acéfalos de sentido e de estrutura, não despertando nenhuma motivação para sua aprendizagem. Todo e qualquer sujeito do letramento, mesmo não sendo privilegiado com o mundo letrado e eletrônico na convivência diária, retira motivações verdadeiras do dia-a-dia, das brincadeiras em grupo, bem como da mídia e de outras situações reais, sem dúvida mais interessantes do que os textos apresentados como objeto de ensino pela escola, que, além de caóticos, demonstram o anverso do que seria um bom texto, já que violam os princípios macro e microestruturais de textualidade, desconhecendo qualquer progressão temática e permitindo definitivamente a troca do papel da escola que, em vez de formar leitores, forma decodificadores lineares de sinais gráficos. A escola usa o texto como meio, como instrumento para o ensino de letras e não para "a leitura de sentidos", e menos ainda para a formação de leitores.

É verdade que muitas escolas e até mesmo estados estão trabalhando em linhas cognitivistas na alfabetização, seguindo celeremente os achados das pesquisas de FERREIRO & TEBEROSKY (1986). No entanto há centenas de escolas, na maioria dos estados brasileiros, que permanecem num atraso letárgico. Os órgãos fomentadores, por sua vez, ao opinarem sobre cartilhas e livros didáticos, restringem-se à qualidade de impressão gráfica e à durabilidade do material, nunca opinando sobre o conteúdo de tais obras. Desse modo milhões de cartilhas são distribuídas para todo o Brasil anualmente, perpetuando às gerações futuras de leitores/escritores a herança de uma política educacional às avessas.

Aprender a ler e a escrever é desejo profundo de toda criança, mas, ao conviver com a escola, ela descobre o quanto essa é insossa, triste e desvinculada da funcionalidade da vida. É urgente, é urgentíssimo o reexame das questões aqui levantadas. Muitos professores, apesar do idealismo e do amor ao trabalho, continuam silabando palavras e atrofiando leitores.

BIBLIOGRAFIA

CLAY, M. *What did I write?* London, N. H. Heinemann Educational Books, 1975.

DA SILVA, J. Receita para um antitexto. In *Interface*, n..3. Brasília, Universidade de Brasília - UnB, DAE, 1992.

EMIG, J. *Writing as Mode of Learning*. College composition and comUnication, 1976, p. 122-128.

FERREIRO, E. *Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrito del language*. Campinas, Altal, 1990.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

GOODMANN, K. & GOODMAN Y. Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions. *Language Arts*, 60 (5): 590-9, may, 1983.

GOODMANN, K. S. Reading: a Psycolinguistic Guessing Game. In SINGER, Harry & HUDDLE, Robert B. (ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 2. ed. Newark, International Reading Association, 1989, p. 467-508.

HARSTE, BURKE & WOODARD. "Children Language and World: Initial Encounters with Print". In *Reader Meets: Author Bridgin the Gap - a Psycho-linguistic Perspective*. Newark, International Reading Association, 1983.

SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. In *Cadernos PUC Linguística*. São Paulo, Cortez Editora, n..16, 1983, p. 101-123.

VIGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1978.

SIGNIFICAÇÃO E INTERTEXTUALIDADE: UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

*Rita de Cássia Maia e Silva Costa**

"Bem que a gente podia passar o dia todo só lendo e escrevendo texto..." (Inês, 9 anos - 3ª série)

A experiência de leitura e de escrita vivida por essa criança de 3ª série de escola pública dentro de um projeto inovador de alfabetização revela uma sensível percepção do significado da leitura e da escrita em nossa vida e da importância do prazer e da descoberta para a construção do conhecimento.

Sabe-se, no entanto, que o tratamento artificial dado à linguagem nos programas escolares e o uso inadequado da metalinguagem como forma de apreensão da língua têm sido responsáveis por sérios equívocos na educação linguística. Essa relação equivocada da escola com a linguagem legitima a discriminação linguística que, por sua vez, revela uma discriminação social e política. Essa legitimação é feita pela escrita.

Ao analisar o poder da escrita, conquistado através de sua legitimação histórica, e ao relacionar a linguagem com a cultura e o contexto social. Gnerre denuncia a padronização e, conseqüentemente, a descontextualização da escrita, tal como aparece nos dicionários e gramáticas, como uma forma de dominação em que a linguagem se torna uma abstração. cada vez mais distanciada do uso concreto. Afirma ele:

... as palavras não têm realidade fora da produção linguística; as palavras existem nas situações nas quais são usadas. (...) Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas construir o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece¹.

Adotando um ponto de vista não-convencional sobre a linguagem, Gnerre critica os privilégios e a ênfase que se dá à escrita nas sociedades

* Professora do Centro de Estudos Gerais da Universidade Federal do Espírito Santo.

¹ M. GNERRE, *Linguagem, escrita e poder*, p. 13-14.

modernas e contemporâneas em detrimento da riqueza da oralidade. Para ele, uma alternativa viável de recuperação do caráter libertador da ação pedagógica seria o equilíbrio entre a oralidade e a escrita, a escola oferecendo espaço à espontaneidade e à riqueza da oralidade que, por sua vez, se reverteria em textos escritos mais informativos, mais expressivos e mais pessoais.

No entanto, a escola, além de privilegiar a escrita em detrimento da oralidade, desconsidera, em sua prática pedagógica, as diferentes formas de linguagem com as quais o aluno convive em seu cotidiano, excluindo, portanto, de seu interior as possibilidades de interação humana e social, cujos significados reflitam coerentemente a realidade linguística do aluno.

Adotando uma postura irreverente face à prática sistemática do ensino de língua materna em nossas escolas, Paulo Leminsky, em "O assassino era o escriba"², joga com a ambiguidade da linguagem para denunciar a falta de sentido no trabalho que é feito *sobre* a linguagem — e não *com* a linguagem — a pretexto de se ensinar a gramática da língua. A ênfase na metalinguagem exclui da sala de aula a própria interação pela linguagem e, portanto, a leitura e a escrita:

Meu professor de análise sintática era o tipo do
sujeito inexistente.

Um pleonasma, o principal predicado da sua vida,
regular como um paradigma da 1ª conjugação.

Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito
assindético de nos torturar com um aposto.

Casou com uma regência.

Foi infeliz.

Era possessivo como um pronome.

E ela era bitransitiva.

Tentou ir para o EUA.

Não deu.

Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.

A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,
conetivos e agentes da passiva, o tempo todo.

Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

³ Citado em J. W. GERALDI. O professor como leitor do texto do aluno, in M. H. MARTINS (org.). *Questões de linguagem*, p. 47.

Cabe, então, questionar o enfoque que é dado ao ensino da língua materna na escola; pois, pelos resultados já tão conhecidos da sociedade, a escola não tem cumprido sua função de produzir conhecimento e de garantir a todos o acesso ao acervo científico-cultural da humanidade por meio da linguagem escrita. Ao contrário, a escrita é utilizada apenas em atividades puramente repetidoras, mecânicas, vazias de sentido para o educando, na medida em que perde seu caráter de funcionalidade e de pessoalidade. Em consequência disso, o aluno aprende que não se escreve para dizer algo, para construir significados, mas apenas para atender à expectativa do professor e, por extensão, às exigências da escola. Caracteriza-se, então, uma relação de ensino unilateral e, portanto, autoritária.

As atividades desenvolvidas em torno dos textos com o pretenso objetivo de realizar sua leitura revelam, quase sempre, uma superficialidade na discussão das ideias. As questões de interpretação com frequência solicitam o sentido literal dos textos. As perguntas requerem respostas óbvias, explícitas nos textos, sem que para isso a criança precise pensar, refletir, para tirar suas próprias conclusões. Não há análise dos fatos ou considerações presentes nos textos, de modo que as respostas se restringem à reprodução do que está literalmente dito. Sendo assim, não há interlocução, não há interação do aluno/leitor com o autor de cada texto, dos alunos entre si e dos alunos com o professor.

As atividades demonstram que o propósito da leitura e da escrita se reduz à simples paráfrase, visto que se repete o que já havia sido explicitamente dito e que não se constrói nenhum sentido novo ou análogo em relação às proposições do texto.

A interpretação superficial dos textos, a ênfase no sentido literal, a preocupação com as convenções ortográficas reduzem as possibilidades da leitura do texto ao mero exercício da paráfrase em detrimento da polissemia. As características textuais não são reconhecidas e as representações sociais expressas no texto e no contexto não são, via de regra, aproveitadas para se refletir sobre a realidade circundante.

A falta de adentramento no texto e, por isso, de uma visão legítima do processo comunicativo que ele representa, obstrui a leitura e geralmente limita o encontro com o texto, como unidade de significação que é, a uma tentativa de correção frustrada e equivocada. A correção é frustrada porque os erros persistem, e é equivocada porque se dirige a aspectos gráficos ou morfo sintáticos, nunca textuais. Quando muito, corrige-se a frase, mas deixa-se intacto o texto, por mais que lhe faltem qualidades textuais.

Esta é, evidentemente, uma prática imensamente bloqueadora da interação autor-leitor, e, portanto, da constituição de sujeitos, autores e leitores.

Há uma preocupação, aparentemente geral no âmbito da instituição escolar, com a correção da forma linguística em detrimento do significado.

Geraldi³ propõe uma revisão da prática pedagógica, calcando-a numa concepção de linguagem que precisa ser resgatada pela escola: a da linguagem como forma de interação humana, em que os falantes são sujeitos na interlocução, na produção de sentidos. Propõe ainda que a artificialidade do uso da linguagem instituída na sala de aula seja superada, e que a aprendizagem da metalinguagem seja substituída pela prática da leitura, pela prática da produção de textos e pela análise linguística.

Para exemplificar essa concepção interacionista da linguagem, em que o processo ensino/aprendizagem se realiza em práticas sociais concretas, citarei uma situação particular em que interagi com uma criança leitora. Essa criança estava lendo *Flicts* ao meu lado e, ao perceber o elemento poético na ilustração, fez sua leitura, interagindo com o autor e enriquecendo o próprio texto, ao comentar:

— Tia, olha! a cor está sumindo!

— Por que ele (*Flicts*) está sumindo?

— Porque ele está sozinho. Ninguém quer ele. Ele não encontra um amigo. — Pensativa: — Parece uma poesia, não é, tia?! O tia!... Essa história é legal!...

E possível perceber, através dessa interlocução, o processo de significação realizando-se na interação da criança leitora com o autor do texto. A criança conseguiu identificar-se com o texto, o que lhe permitiu sentir e pensar, recriando a realidade por meio da emoção e do pensamento. Os sentidos foram produzidos na intersubjetividade característica dessa atividade dialógica, o que evidencia o caráter dinâmico e complexo da leitura vista como produção social.

Trata-se, portanto, da necessidade de pensar o ensino da língua portuguesa à luz das ciências da linguagem. Só assim é possível compreender a sua constitutividade, o seu dinamismo, o seu funcionamento,

³ J. W. GERALDI (org.). *O texto na sala de aula*.

uma vez que a língua está permanentemente, quer queiramos quer não, em processo de (re)construção.

Por ser a linguagem verbal um trabalho produzido socialmente, cujo conjunto de signos constitui e é constituído da e na experiência humana, o que se busca, em última instância, é

pensar a língua e seu ensino como algo colocado no interior de processos constituidores de sentidos e que nascem no cruzamento das tensões históricas, das discussões ideológicas⁴,

dos encontros fortuitos da vida cotidiana e das infindáveis relações intertextuais e interdiscursivas.

Por isso, o fascínio desse trabalho instigador do ensino de língua reside na possibilidade de flagrar a riqueza desse movimento, procurando compreender sua força e seus limites na constituição de sujeitos e de significações.

Reconhecer esse caráter de singularidade do acontecimento linguístico nos remete, segundo GERALDI⁵, a três eixos norteadores do ensino de língua materna:

- a historicidade da linguagem;
- o sujeito e suas atividades linguísticas;
- o contexto social das interações verbais.

Reconhecendo o entrecruzamento desses diferentes níveis, privilegiemos, para fins práticos, a perspectiva das ações praticadas com a linguagem e materializadas pelos recursos expressivos utilizados pelos sujeitos. Compreendendo que a aprendizagem da linguagem é um exercício onde "a linguagem se dobra sobre si mesma num jogo de espelhos"⁶, é fácil concluir que:

com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não

⁴ A. O. CITELLI. O ensino da linguagem verbal: em tomo do planejamento, in M. H. MARTINS (org.). *Questões de lmf>uaf>em*, p. 14.

⁵ J. W. GERALDI. *Portos de passagem*.

⁶ A. R. de SANTANA. *Paródia, paráfrase e companhia*.

se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema...⁷

Por isso, é necessário fundar o ensino da língua na atividade linguística propriamente dita, cuja existência implica necessariamente o *uso* de recursos expressivos no contexto real das interações verbais e a *reflexão* sobre eles na medida da necessidade de sua reelaboração, incorporação e apropriação como sistema de signos.

Trata-se de garantir, simultaneamente, as ações *com* a linguagem (atividades linguísticas), as ações *sobre* a linguagem (atividades epilinguísticas), e, em última instância, as ações *da* linguagem (atividades metalinguísticas).

Sendo a língua objeto de conhecimento e se o professor busca significância no processo de apreensão desse objeto, é preciso que as atividades linguísticas e epilinguísticas, cujo objetivo maior é o *uso* e a *reflexão sobre o uso* dos recursos expressivos, precedam as atividades metalinguísticas, as quais levam tão somente à construção de *noções* e categorizações desses recursos.

Entendemos que os objetivos primordiais do ensino de língua materna sejam a compreensão e a produção de textos, orais e escritos, na instância mesma de produção da linguagem, ou seja, no funcionamento discursivo. A análise dos problemas de ordem estrutural e sintática, principalmente, além dos de ordem morfológica e fonológica, permite refletir sobre a atividade linguística como forma de produção de sentidos, os quais se realizam no texto e, mais especificamente, no discurso. Em outras palavras, a análise linguística possibilita a comparação dos recursos expressivos usados pelos alunos com os recursos expressivos mais próprios da variedade padrão da língua.

Vista sob esse prisma, a análise linguística se oferece como possibilidade de ação e reflexão sobre a língua, viabilizando o seu uso eficaz e ampliando o campo da significação.

Em decorrência dessa reflexão surge uma outra. Valendo-me da pluralidade de sentidos característica da linguagem, da infindável teia

⁷ J. W. GERALDI. *Portos de passagem*, p. 16-17.

de relações que ela nos permite produzir, proponho o lema da tessitura como metáfora deste trabalho tão desafiador quanto fascinante: o trabalho do professor. Se tomarmos o desafio da vida cotidiana em que somos lançados a entrelaçar os fios de nossos saberes, sempre relativos, com outros tantos saberes, a entrecruzar caminhos, a tecer as relações que engendrarão a teia de nossa formação, científica e/ou cultural, poderemos configurar o professor como um artesão da palavra, que constrói essa rede de interações a partir do conjunto de informações, de crenças, de valores e concepções de que dispõe, organizando sistemas, perfazendo caminhos, recriando conhecimento.

Esse trabalho artesanal requer, ao mesmo tempo, competência, humildade, paciência e a percepção sensível de que a formação do leitor e do autor passa pelo crivo do universo discursivo construído pelo professor. Como diz Bakhtin, "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios"⁸.

Tomando, pois, o professor como um tecelão, cuja arte abre espaço ao transbordamento e ao prazer do texto, convido o leitor a lançar um novo olhar — ou diferentes olhares — sobre o problema da leitura e da escrita. Cada olhar, pela sua singularidade, pode instaurar o múltiplo, o diferente, como elemento provocador da dúvida, do debate e da descoberta.

REFLETINDO SOBRE A ARTE DE TECER A PALAVRA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Buscando sentir, na prática, esse trabalho de tessitura e analisando os possíveis cruzamentos de alguns textos literários, tentaremos caracterizar a intertextualidade inscrita tanto no tema como na forma, propondo, aqui, uma possível leitura das imagens criadas pelo diálogo com: *Minerações*, de Bartolomeu Campos Queirós (livro); "O vestido de Laura", de Cecília Meireles (poema); "Tecendo a manhã", de João Cabral de Melo Neto (poema)⁹ e "A moça tecelã", de Marina Colasanti (conto).

Para delimitar o campo de análise, trabalharemos apenas o texto verbal, embora reconheçamos o valor, a significação e a noção de com-

⁸ M. BAKHTIN, *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. 41.

⁹ Este poema não se insere no quadro da literatura infantil e juvenil.

plementaridade impressos no texto não-verbal, ou seja, na ilustração, principalmente em se tratando de literatura para crianças e jovens.

Neste estudo, pretendemos compreender as relações semânticas e analógicas instauradas no texto a partir do tema da tessitura da vida. o qual, em última instância, permeia todos os textos referidos.

A abordagem de alguns aspectos estéticos, intertextuais e contextuais dos textos analisados visa ao entrelaçamento de diversos significados e de diferentes formas de aproximação na constituição de uma rede simbólica de representações da realidade.

A seguir, apresentamos os estudos dos textos mencionados acima.

1. *Minerações*, de Bartolomeu Campos Queirós

A partir do próprio título, pode-se estabelecer uma cadeia sucessiva de múltiplos significados, os quais se renovam e se redimensionam a cada leitura e a cada encontro com um novo leitor. Por exemplo, num estudo recente desenvolvido numa oficina de leitura e produção de textos com professores de 1º e 2º graus e alunos universitários, esse título provocou discussões que desencadearam uma produção individual e coletiva de uma rede de significados que transparece no campo semântico exemplificado pelas seguintes palavras: escavação, incursão, profundidade, investigação, produção, riqueza, trabalho, perigos, suor, trem, frio, poeira, umidade, cristais, ambição, solidão, terra, montanha, busca, movimento, vida, conhecimento, harmonia, essência, ritmo, sintonia, equilíbrio, libertação, germinação, tempo, criação, consciência, energia, luz...

Texto extremamente rico em metáforas, significa muito mais pelo que não diz, pelo que sugere, pelo que permite pensar e sentir, envolvendo o leitor em encantamento e sedução.

Aguçam-se sensações e percepções

1) pelo movimento rítmico de elementos da natureza:

'poesia suspensa em rotação e translação";

"diase luares";

"estações e colheitas";

•minutos e milénios";

"Há que se apreender do rio o ritmo. Ao buscar o sal, o seu curso não desfaz paisagem, mas se refaz em paisagem".

2) pela manifestação dos sentidos:

"ler no vento notícias de aroma e sumo";
"pisar a terra sem sufocar a semente";
"nutrir-se de limo e lodo..."
"... mirando em espelho de água e noite";
"há que se queimar em calor e luz";
"baixar as pálpebras".

3) pela representação poética e mágica da realidade:

"Há que se ter os carecimentos da terra — sem luz e aquecida por estrela de grandeza menor — onde eliminar uma névoa é subtrair-se em aurora".

"Baixar as pálpebras — asas que acordam sonhos".

"Nadar em mágoas, repousar sob a sombra da lua — cercar-se dessa fascinante farsa do céu se mirando em espelho de água e noite".

Há que se existir sem sede como a chuva. Crina e cauda de nuvem em relâmpago e galope, destilando macios espinhos de cristais. Chicote acariciando pétalas, pontuando flores na superfície dos mares..."

Regar raízes e outros mistérios sigilosos do nascimento, silenciosamente".

O texto é, todo ele, um testamento de vida, um legado de sabedoria que se adquire com a experiência e a sensibilidade dos que compreendem a razão de ser e de estar no mundo. É um elogio à vida, cuja concepção encerra a beleza e a grandeza do que é único, essencial, efêmero e eterno ao mesmo tempo.

Percebe-se um elo vital na relação homem-natureza no uso do paralelismo sintático ao início de cada página:

"Há que se afinar o corpo até o último sempre".

"Há que se ter ouvido..."

- "Há que se chorar com lágrimas..."

"Há que se apreender do rio o ritmo".

"Há que se existir..."

"Há que se ser frágil..-."

"Há que se vicejar..."

"Há que se escrever a vida..."

"Há que se ter a descrição..."

"Há que se dormir..."

"Há que se morrer... '*"

A cada página o escritor redimensiona o mundo poético da sua escritura, fazendo, da simplicidade e da substância da vida, revelação e criação.

A *vida* e o *ser* podem ser reconhecidos e valorizados se se "ler no vento notícias de aroma e sumo", se se "decifrar o alfabeto rabiscado nas linhas do vento..." O alfabeto, simbolizando no texto a origem, a história, nos permite ler a vida se fazendo. Permite-nos compreender que os homens, assim "como os pássaros", precisam escrever a vida "enquanto é dia e para todos".

Captar as imagens e fazer emergir os efeitos de sentidos produzidos pela leitura desse texto requer a compreensão das múltiplas representações simbólicas contidas nas relações intertextuais e contextuais que fazem a trama de *Minerações*.

De concepção nitidamente poética, o texto se insere num tempo e espaço míticos que conferem à obra uma identidade muito maior com a poesia do que com a narração. Numa linguagem específica, peculiar, esse mundo mítico vai sendo evocado pela sugestividade.

Pro visoriedade

- pelo uso repetido de advérbios:

"Movimentos moderados... provisoriamente".

- a inelutabilidade da vida:

"... ignorar o até quando".

"Ser sem volta".

Transmutação

- o sofrimento como seiva, como possibilidade de transmutação:

"Nutrir-se de limo e lodo umedecidos pelo próprio pranto".

"Nadar em mágoas..."

- a purificação representada pelo fogo, que por sua vez aponta para o renascer:

"Há que se queimar em calor e luz como faz o fogo".

- a transformação:

"Ao buscar o sal, seu curso não desfaz paisagem, mas se refaz em paisagem".

Desapego/disponibilidade

"Há que se ter os carecimentos da terra".

"Unir-se em copas para aniversariar com sombra o esforço das raízes suportando tronco, galho, fruto e flor, que tudo abraçam desinteressadamente".

"Há que se existir sem sede como a chuva".

"Desprender-se pautando o nada".

"Estar assim, sem perdas e heranças".

"... sem desconfiar fortunas".

Sensibilidade

"Há que se afinar o corpo até o último sempre".

"Ocultar os rastros percorridos para perder-se no encontro e ninho".

"Vagar sem pressa, polindo com prata e alma o percurso".

Humildade

"Há que ser frágil o suficiente e reconhecer-se inábil para inferir emendas na lei que equilibra as águas (...) Inábil para escolher as cores dos crepúsculos".

Simplicidade/liberdade

"Há que se escrever a vida em flauta e vôo como cantam os pássaros".

"Como os pássaros, há que se escrever enquanto é dia e para todos".

A metáfora dos pássaros, signos da vida, além de liberdade e harmonia, simbolizadas pelo vôo e canto, sugere migração, trajetória natural e inevitável que constitui o próprio processo da vida. Trajetória que se faz coletivamente.

Temporalidade

"... minutos e milénios".

"Ser, a um tempo, presença e ausência".

"Há que se morrer como morrem as sempre-vivas"

"... escrevera vida..."

"Buscar na memória a lembrança e a direção".

"Há que se ter paciência dos caramujos visitando veredas e várzeas sem se ferir. Vagar sem pressa, polindo com prata e alma o percurso. Sem se desviar do acaso, vestido de espiral e compasso, passeiam desejos em fio e luz, serenamente... Ser sem volta".

Tomando a metáfora do caramujo, cujo percurso é feito de "fio e luz", pode-se tecer uma rede de significações cujos fios se entrecruzam, formando um tecido humano e natural que integra o homem à natureza e aos outros homens de forma sensível.

Os elementos básicos da natureza — ar, água, fogo e terra — condensam-se em metáforas que aparecem contendo-se umas nas outras. Feitos de magia e mistério, esses elementos contêm segredos que devem ser desvendados pelo leitor. Os estados natural, original, misterioso e ilimitado desses elementos conferem realidade às percepções subjetivas do homem, integrando-se ao mundo, real e imaginado, de forma poética e emocionada.

Sutil e simbolicamente abordando o tema da ecologia, o autor sintoniza seu livro-poema no espaço-tempo de um mundo real, possível e passível de ser recriado, com "prata e alma", com sonho e poesia. Pura poesia em prosa,

para que versificar? Precisa disso quem é capaz de penetrar no âmago das coisas e de lá extrair a realidade mais profunda? Precisa disso quem, em ato de magia, da matéria do infefável faz poesia?¹⁰

O transbordamento do texto de Bartolomeu Campos Queirós emerge dessa capacidade de reflexão e criação simultâneas, através das quais se realiza a tessitura do real, de forma invertida e mágica. Através da fantasia do texto, o leitor é lançado num espaço novo que o transforma.

¹⁰ Ângela Vaz Leão, na apresentação do livro de Bartolomeu Campos Queirós, *Minerações*.

Como afirma Resende.

distanciando-se de uma tradução lógica e da transparência de uma discursividade conceitual, a sua linguagem, ora cria uma ambiência que não se capta com a razão, ora guarda críticas implícitas e mascaradas pela fantasia".

Ainda segundo a autora,

a sua linguagem sensível, sem extensão discursiva, é fértil de significações metafóricas e de construções que se apoiam na exploração sonora e gráfico-visual. (...) A comunicação se faz de forma concisa, plástica, ampla, através de significações contidas na forma, na cor, na disposição da palavra no espaço em branco¹².

Ultrapassando o limite da expressão comum e da dimensão objetiva da realidade, o poeta confere ao texto uma carga semântica inusitada, que produz no leitor a consciência da essencialidade da vida.

Valendo-se da matriz semiótica de todas as linguagens que é a linguagem verbal, dando-lhe consistência e concretude, o autor-poeta aí tecendo, com musicalidade e poesia, o sentido da vida.

2. "O vestido de Laura", de Cecília Meireles

Este poema de Cecília Meireles, que aparece no livro *Ou isto ou aquilo*, da Melhoramentos (1987), apresenta-se ao leitor como um vestido, cujos babados e bordados podem — e devem — ser percebidos pelos sentidos e pela imaginação.

O poema é o vestido, trabalho artesanal, e com ele se confunde. Trata-se de um convite à visualização do que é etéreo, diáfano, através de imagens construídas no plano simbólico e lendário das sensações e lembranças das "estrelas (que) passam", "estrelas de renda — talvez de lenda", de "borboletas voando" e de "flores de muitas cores".

A descrição do vestido, de modo impessoal nas quatro primeiras estrofes, convoca o leitor à tessitura dos significados profundos que se

" U. M. RESENDE. *O menino na literatura brasileira*, p. 74-75.

¹⁹ IDEM. *ibidem*, p. 75.

entrecruzam para formar o tecido da vida. Esse tecido é teciuo com a delicadeza e a riqueza dos fios que, harmoniosamente, vão bordando "flores" — cor, vibração, vida —, "borboletas" — vôo, liberdade, vida —, e "estrelas de renda" — o imponderável, o inatingível, o entrelaçamento, o fascínio, todos bordados com arte e sabedoria.

Nessa descrição, a identificação do poema com o vestido é feita através das semelhanças formais entre eles: três babados, três versos. A construção do texto configura a "visão" do vestido, cuja existência se concretiza pelo sonho, pela imaginação. Para ver o vestido, o leitor deve apenas ler o poema. Segundo Lajolo, "se o vestido é efêmero, a palavra que o representa confere eternidade a ele"¹³.

"O vestido de Laura" tem sete estrofes compostas de três versos cada uma. O movimento progressivo pode ser delineado pelo ritmo do poema e pela escolha dos metros curtos, com rimas constantes nos dois últimos versos de cada estrofe. No entanto, segundo Lajolo, apesar de toda essa descrição detalhada do vestido, o poema guarda

toda a imprecisão, mobilidade e esfumaçamento impressionista que, segundo a crítica, constituem um dos traços dominantes na poesia de Cecília Meireles¹⁴.

De caráter simbolista e, portanto, sugestivo, o poema é rico em sonoridade e musicalidade. Essa musicalidade aparece nas rimas, na reiteração léxica da segunda estrofe e na nasalidade da terceira. Tem-se a impressão ainda de que a leveza de cada bordado e o ritmo fugaz dos movimentos do vestido se constrói pela própria organização sintática, pela eijipse do verbo nas segunda, terceira e quarta estrofes. Tudo isso confere ao poema um clima de imprecisão e magia.

Subtraindo, porém, o caráter sensorial e o tom sugestivo do poema, aparece na quinta estrofe uma forma imperativa clara e precisa, que rompe com o encantamento dos versos anteriores em que estava imerso o leitor para fazer-lhe um apelo. A mudança da estruturação sintática e a substituição do sonho pelo comando parecem ter a função de "acor-

¹³ M. LAJOLO, Poesia: uma frágil vítima de manuais escolares, in *Leitura: teoria e prática*, 3 (4), p. 22.

¹⁴ IDEM, *ibidem*, p. 23.

dar" o leitor para o reconhecimento do real e para a tomada de consciência da importância da vida.

"O vestido de Laura" é uma metáfora da efemeridade da vida. A urgência do apelo — "vamos agora, vamos depressa" — aponta para a necessidade de se compreender que, à ideia de tempo e de vida, está inexoravelmente associado o contínuo processo de perda e de morte.

Daí a necessidade urgente de se instaurar na produção da leitura a disponibilidade de experienciar, de forma lúdica, mágica e/ou poética, as virtualidades estéticas desse e de outros poemas de Cecília Meireles.

3. "Tecendo a manhã", de João Cabral

Signo dos signos, este poema lembra artesanato e construção. O título já enuncia e anuncia esse trabalho virtualmente desencadeador do novo, ao propor a "tessitura da manhã" como representação simbólica da claridade, da luz, do novo dia.

O poema é, todo ele, um trabalho de metalinguagem. O tema é, ao mesmo tempo, ele mesmo — o surgimento da manhã, a aurora — e uma metáfora da vida, para a qual convergem todos os homens. Ao falar da produção, individual e coletiva ao mesmo tempo, o poeta produz linguagem e cria um tecido de signos que conformam uma nova realidade, um possível renascer.

Assim, o poema deve ser lido em sua complementaridade formal e temática. Os cruzamentos entre a forma e as ideias configuram uma teia de significações que conferem ao texto simultaneamente uma unidade e uma multiplicidade de sentidos.

Tratando-se, do ponto de vista da forma, de um trabalho da linguagem e com a linguagem, o poema reveste-se de significância pelo uso deliberado da aliteração e da metáfora.

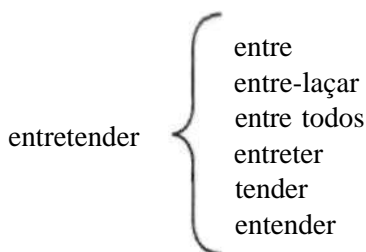
A aliteração aparece mais enfaticamente nos versos 9 e 10 da 1ª estrofe e nos versos 1, 2 e 3 da 2ª estrofe, e organiza a "tenda onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo".

Pela aliteração e pela metáfora, constitutivas do tecido textual, o poeta vai tecendo com a linguagem a trama que engendrará um novo dia, uma nova realidade: tecendo, tece, teia, ténue, entre, todos, tela, tenda, toldo, entretendendo, tecido (substantivo), tecido (verbo). (As palavras "entre" e "todos" aparecem *duas e três* vezes, respectivamente.)

Além do cruzamento dos signos, observa-se a sonoridade que impregna o texto de ritmo e melodia. O canto dos galos, lançado em cadeia sucessiva e rítmica de todos os "gritos" que, como "fios de sol", se entrelaçam, tece poeticamente a manhã. O poema, então, se torna música.

A desorganização da sintaxe (versos 3,4,5,6,7, 8) e a irregularidade métrica sinalizam a irregularidade dos gritos de galo que, formando elos, flagram a riqueza e a harmonia do movimento da tessitura da manhã que, em última instância, é a tessitura da própria vida. Desfazem-se os nexos lógicos dessa construção que se quer coletiva, dinâmica, veloz. Há, não obstante a ruptura sintática, uma coesão lexical tão significativa — gritos, fios de sol, cruzar, tecer, apanhar, lançar —, que assegura uma coerência interna absolutamente indispensável ao processo de significação.

O neologismo "entretendendo", por exemplo, é o próprio entrelaçamento de vários significados:



Na subversão do signo, a transgressão que logra a versão do ser.

Da mesma forma, os substantivos "teia", "tela", "tenda", "toldo", "tecido" sugerem artesanato, proteção, solidariedade, construção coletiva a abrigar todos os seres.

Observa-se, pois, que as características textuais fazem emergir ideias implícitas no subtexto e no contexto das lembranças, guardadas na memória, de um tempo e um lugar qualquer, e das projeções utópicas de um mundo mais solidário.

Essas lembranças e projeções se materializam na polifonia e na multivocidade latentes no texto, o qual se realiza na tangencia de outros textos e de outras significações. Sendo assim, esse é um texto plural, que nos remete simultaneamente à singularidade desse acontecimento, único e transformador, e à reflexão sobre o homem e sobre o seu estar no mundo.

4. "A moça tecelã", de Marina Colasanti

O realismo mágico característico da obra de Marina Colasanti aparece neste conto de forma extremamente "hábil" e poética.

Compondo, de forma artesanal, esse tecido textual com os fios e as cores de um *corpus* lexical rico e variado, neste belíssimo trabalho de metalinguagem a autora constrói sua narrativa acerca do trabalho minucioso e fascinante da arte de tecer a vida a partir da metáfora da tessitura e do próprio domínio da arte da palavra. A metáfora da tecelã e de seu tear é constitutiva do tecido discursivo, uma vez que ela é o próprio enredo e é ao mesmo tempo o espelho da própria vida, objeto do desejo: "Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer".

O objeto do desejo da personagem e de quantos que com ela se identifiquem adquire maior significação quando, na tensão com o objeto do desejo do outro, é "descoberto o *poder* do tear".

A vida como objeto do desejo aparece metaforicamente:

- na escolha cuidadosa dos "fios" (a palavra):

Substantivos: tear, claridade, fios, lãs, tapete, linha, lançadeira, tecido, pentes (do tear), cores, arremates, ritmo, tecido.

Verbos: tecer, arrematar, destecer.

- na escolha das cores e dos tons:

Adjetivos e locuções adjetivas: clara, delicado, (cor) da luz, cinzentos, (fio) de prata, (cor) de leite, (fio) de escuridão, (cor) de tijolo, verdes, prata, dourados.

- no traço, ora leve e sutil, ora ágil e veloz:

"delicado traço de luz";

"... jogando-a veloz de um lado para o outro..."

- no ritmo e na harmonia:

"Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza".

Observa-se, pois, no uso simbólico dos fios e das cores uma linguagem plástica que redimensiona o texto e enreda o leitor sensível numa rede de imagens e de sensações.

Esse trabalho, porque artesanal, não existe de per si. Ele se faz a si mesmo na sucessão de "dias e dias, semanas e meses..." em que a personagem, "tecendo e tecendo", faz e refaz a sua existência, dela tomando consciência e comando. E conferir sentido à própria existência implica refletir sobre ela, olhar para si e para a linha do tempo. Essa reflexão é marcada pelo contraste e pela descontinuidade no fluxo da vida:

"A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o *sol*.
A *noite* chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o *dia* ".

Percebe-se ainda nessa contraposição entre *noite* e *dia* a expressão, no plano imaginário, das lutas entre o inconsciente e o consciente. A noite representa o caos, a desorganização. O dia, o mundo organizado. Assim, a noite aparece — "só esperou anoitecer" — significando gestação, na qual as formas se criam para que apareçam plenas à luz do dia. Trata-se daquilo que é e do que poderá vir a ser.

O entrecruzamento de signos — "Tecia e entristecia" — (triste + tecer = entristecer = entremear de tristeza) confere ao texto, além da ampla rede de significações, capacidade de sugestão, melodia e ritmo.

Esse ritmo pode ser claramente percebido num dos últimos parágrafos quando, contrapondo-se à calma inicial e ao tempo urdido na tessitura, que é a trajetória da própria vida, percebe-se a rapidez do movimento com que se "começou a *desfazer* seu tecido".

Há, portanto, em toda a organização textual, movimentos de construção/desconstrução representados respectivamente pelos símbolos dia/calma/cor clara e noite/velocidade/cor escura. Fechando o ciclo da desconstrução, antes de reiniciar a construção, a perda de importância do que não tinha sentido se revela definitiva e inexorável: "*Rápido, o nada* subiu-lhe pelo corpo".

E, a partir daí, "como se ouvisse a chegada do sol", o leitor é convidado a entrelaçar suas próprias linhas e a reconstruir o seu próprio percurso.

CONCLUSÃO

A leitura dos textos escolhidos para análise permite-nos depreender as infundáveis relações dialógicas que constituem e redimensionam a sua escritura. Trata-se dos cruzamentos inter e intradiscursivos, que fazem confluir para cada texto as várias vozes e as várias consciências, o que o torna plural.

A relação intertextual se revela no interior de cada discurso pelo cruzamento das duas linguagens: a inventiva e a crítica. Ambas conferem duplicidade ao discurso literário. Linguagem e metalinguagem se interpõem no decorrer do processo da criação e da leitura do texto.

A linguagem volta-se para um referente exterior, para a objetivação de fatos, ideias ou sensações. "Ela olha para fora e vê o 'real' do mundo"¹⁵. A metalinguagem, ao refletir sobre a atividade literária e sobre a sua concepção e valor, expõe, através da crítica que a caracteriza, os caminhos da construção do texto.

Da mesma forma, múltiplos sentidos convergem, se modificam, se entrecruzam, se corroboram ou se contestam nas formas da literatura e da própria linguagem.

O tema e a forma conferem a esses textos singularidade e abertura. A obra, quanto mais aberta, mais oferece possibilidades de prosseguimento e recriação.

O que aflora inconscientemente pela leitura desses textos é recolhido e transformado em novas experiências, vivências e visões de mundo.

A visão crítica e criadora do mundo e da vida é materializada por um discurso que faz de si o seu próprio tema.

Resta ao leitor o encantamento de desvendar os mistérios dessa teia que, como uma armadilha, capta sutilmente os mais recônditos segredos guardados no coração do homem.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa, Edições 70, s/d.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos; mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 5. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1991.

¹⁵ V. M. RESENDE, *Op. cit.*, p. 79.

CITELLI, Adilson O. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In MARTINS, Maria H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo. Contexto. 1991.

COSTA, Rita de Cássia Maia e Silva. *Leitura como prática discursiva*. Vitória, PPGE/UFES, dissertação de mestrado, jun. 1989.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. 2. ed. Cascavel, Assoeste. 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

_____. O professor como leitor do texto do aluno. In MARTINS, Maria H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo. Martins Fontes, 1985.

LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima de manuais escolares. In *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, Mercado Aberto, 3 (4): 19-25, dez./1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo. Cortez, 1988.

RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo, Perspectiva, 1988.

SANTANA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e companhia*. São Paulo, Ática, 1985.

Textos analisados

COLASANTI, Marina. "A moça tecelã". In *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 2. ed. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985. p. 12-16.

MEIRELES, Cecília. "O vestido de Laura". In *Ou isto ou aquilo*. São Paulo. Melhoramentos, 1985.

MELO NETO, João Cabral. "Tecendo a manhã". In *Poesias completas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979. p. 19-20.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos e VAZ, Paulo B. (ilustr.). *Mineirações*. Belo Horizonte. RHJ, 1991.

BIBLIOTECA E FORMAÇÃO DE LEITORES

Vera Teixeira de Aguiar*

Mais do que depósito de livros, a biblioteca, desde os seus primórdios, exerceu uma função social, relacionada às condições de acesso à leitura ofertadas às diferentes camadas da população. A história da biblioteca está, pois, diretamente ligada à do livro, desde suas mutações materiais (do *volumen* de folhas de papiro ao livro impresso, passando pelo manuscrito de pergaminho e suas belas iluminuras), sua produção, divulgação e circulação até seu consumo efetivo pelos leitores.

O espaço ocupado pela biblioteca na época clássica era reduzido aos amadores ricos, aos letrados que viviam no círculo de um mecenas e, mais tarde, aos universitários ou aos clérigos. Aliás, aos monastérios coube a guarda cuidadosa dos livros, então manuscritos de pergaminho de folhas costuradas, que se tornaram o meio universal de conservação e difusão do pensamento. E não só o mundo cristão, mas também o árabe e o judeu preocuparam-se em armazenar os livros assim produzidos.

A partir do século XIV, no entanto, novas camadas da sociedade tiveram acesso à biblioteca: os novos leitores, nobres ou burgueses, mercadores ou magistrados, buscavam, ao lado das obras técnicas, aquelas de entretenimento e Ficção, escritas em língua romance (daí a denominação do género literário que surgia). Com o aparecimento da imprensa, os livros multiplicaram-se e novos géneros, mais prosaicos e ao gosto dos novos leitores, vieram ocupar lugar nas estantes, ao lado das obras religiosas, artísticas e científicas de então: os romances, os manuais técnicos, as compilações de anedotas, os livros de receitas. Mesmo assim, apenas uma elite aristocrática visitava a biblioteca.

Como a frequência à biblioteca continuava a ser escassa, uma vez que restrita às classes privilegiadas, alfabetizadas e detentoras do saber erudito, ela se mantinha como um local antes de conservação que de consumo de livros. O alargamento da função da biblioteca já estava, pois, condicionado à democratização dos bens culturais, para ficar o livro à disposição do maior número possível de usuários.

Por isso, embora a publicação de livros crescesse muito nos séculos seguintes à invenção da imprensa, eles eram acessíveis à burguesia abastada, mas não às classes médias e proletárias, sendo o número de bibliotecas, consequentemente, muito escasso. Aos trabalhadores, mesmo quando não completamente analfabetos, não era dado o privilégio da leitura livresca e da visita à biblioteca, restando-lhes publicações efêmeras, como as notícias do dia, as narrações em versos e os almanaques.

Desde os primeiros tempos, pois, a biblioteca tinha uma atitude discriminatória, contemplando apenas uma elite letrada para a qual os livros eram destinados, quer pelos assuntos tratados, quer pelas ideias defendidas, quer pelo respeito quase religioso de que desfrutavam. A mudança de papel que essa instituição vai ter, ao longo da história, refere-se, por conseguinte, à abertura de suas portas a uma clientela cada vez mais ampla, à medida que a alfabetização se propagou e a cultura livresca passou a atingir classes sociais antes marginalizadas. Em última análise, o ideal a perseguir era o de a biblioteca estar ao alcance de todos os cidadãos indistintamente.

Daí se conclui que a biblioteca abriga um trabalho de animação cultural quando se compromete socialmente, isto é, quando acata as produções das diferentes vozes da sociedade e não apenas quando transmite a voz dominante às demais. A animação de leitura implica, por seu termo, a participação efetiva dos leitores, que passam a ter na biblioteca o espaço de discussão dos temas de seu interesse. O que vale é a troca de ideias e não a imposição daquelas que, historicamente, têm sido as hegemônicas. Caminhando nesse sentido, destrói-se a biblioteca-templo para se criar a biblioteca dinâmica, prosaica, ligada às mais variadas instituições, com as quais dialoga.

Como agência social de comunicação da cultura, a biblioteca é criada para reunir e difundir os fatos culturais, encontrando no sistema educacional um fator muito importante para o seu desenvolvimento ou atraso. Se a organização formal do ensino se relaciona diretamente com a estabilidade econômica e a prosperidade de um país, pode-se compreender os problemas de instalação e manutenção que as bibliotecas escolares têm enfrentado no Brasil. Isso porque sua estrutura (e a da escola como um todo) está intimamente relacionada com a estrutura social em que se insere. Como esta se organiza a partir da distribuição de bens

desigual entre os cidadãos, garantindo privilégios a poucos, a biblioteca encontra todos os entraves possíveis para sua criação e funcionamento satisfatório. Frustra-se, assim, aquele movimento democratizador que tem impulsionado a transformação do conceito de biblioteca através dos tempos.

No âmbito da escola, seu lugar é específico, como abrigo dos materiais informativos e de lazer, ao mesmo tempo que foco irradiador de debate, criação e comunicação de ideias. Significa dizer que a biblioteca não é o espaço fechado, inacessível aos alunos. em que se guardam os livros, mas aquele para o qual convergem as atividades de todos os demais segmentos escolares. Nesse sentido. está em constante intercâmbio com a sala de aula: faz com que o saber ultrapasse a palavra única do professor e seja buscado pelo aluno na efervescência das ideias de vários autores, ao mesmo tempo em que é provocada pelas exigências da sala de aula, que cobra atualização e dinamismo.

À biblioteca escolar, porque ligada à instituição responsável pela educação formal, é atribuída a responsabilidade de formação de leitores. A composição de seu acervo, por conseguinte, deve ser adequada ao leitor jovem, atenta à sua experiência de leitura, seus interesses e suas necessidades escolares, de forma que atenda não só à demanda de informação ampla, mas também ao lazer. A organização e classificação dos livros e outros materiais de leitura vai considerar a facilidade de manuseio pelo usuário condição fundamental para que ele seja capaz de movimentar-se livremente na pesquisa e na fruição de obras literárias e de tomar decisões. Para a aquisição, conservação e reposição de livros é necessário que se leve em conta a atividade intensa dos leitores, isto é, que se considerem os livros materiais de consumo passíveis de serem substituídos na estante e não objetos permanentes colocados para sempre no altar.

Ao ressaltar o caráter dinâmico da biblioteca na escola, avulta a figura do bibliotecário. A ele são atribuídas funções específicas. uma vez que a biblioteca escolar é um espaço diferenciado da sala de aula, com características próprias. Para que ela cumpra seu papel, não bastam acervo e espaço físico; é necessário, antes de tudo, o trabalho do bibliotecário como animador cultural. Elo de ligação

entre a biblioteca e os demais segmentos escolares, é ele quem vai definir a dinâmica dessas relações. Para isso, é imprescindível que conheça bem o acervo de que dispõe, dê conta das possibilidades de dinamização de leitura e leve em conta o perfil do público leitor. Sua atitude face aos usuários vai influenciar a quantidade e a qualidade da leitura realizada, contribuindo para a aproximação ou o afastamento dos livros por parte dos leitores em formação. Outro dado valioso diz respeito ao seu entusiasmo frente aos livros, seu gosto de ler. O grau elevado de interesse do bibliotecário pela leitura mobiliza emocionalmente o jovem e vai ser um fato marcante em suas lembranças de leitura.

Por certo, não só fatores intelectivos interferem na formação do leitor. Talvez mais sérios sejam aqueles que dizem respeito ao afeto, às possibilidades que o ato de ler oferece de trocar emoções e fazer projeções: daí a necessidade de se considerar, nas atividades de leitura, os interesses do público envolvido, segundo a idade, o sexo e o nível socioeconômico, entre outras condições. Pode-se falar, inclusive, em "idades de leitura", uma vez que os interesses vão se alargando à medida que o sujeito cresce e se modificando conforme seu momento vivencial e suas ocupações. Também homens e mulheres têm interesse de leitura diferenciados, condicionados culturalmente, porque correspondem aos padrões de comportamento que a sociedade atribui a cada sexo. O nível socioeconômico, por seu turno, interfere nesses interesses, uma vez que as expectativas estão relacionadas ao lugar que cada um ocupa na escala social, à sua profissão, ao consumo de bens culturais, à cultura de origem.

Muitas vezes, o interesse de ler e a preferência por livros não existem. O que há são inclinações existenciais, interesses amplos que podem ser chamados para a leitura. Para tal tarefa, o bibliotecário precisa estar a postos, de modo a aproximar o futuro leitor de livros através de práticas na biblioteca que levem à leitura individual e promovam o intercâmbio social das experiências vividas com os textos.

O ato de ler é, por definição, solitário, envolvendo o mergulho do leitor na decifração do código, na compreensão da significação expressa e no preenchimento dos não-ditos, que são passíveis de vi-rem à luz no diálogo com as ideias expostas. A partir daí, a atividade

pode se socializar, quando o leitor traz para o seu mundo os sentidos percebidos e coletiviza a leitura no debate com o grupo e na criação de outras formas expressivas.

É a vez, então, de o animador de leitura promover sessões movimentadas que sensibilizem os leitores. As atividades podem se organizar, por exemplo, segundo os temas das obras (entre eles, amor, infância, problemas sociais, esportes, busca da identidade, folclore, história, racismo, feminismo), os gêneros (novela, conto, crônica, romance, poema), as técnicas adotadas (entre elas, mesa-redonda, painel, jogos dramáticos, encenações, álbuns seriados, salas-ambiente, maquetes, jograis, trabalhos plásticos).

Importa salientar, contudo, que essas atividades não são impostas como tarefas escolares tradicionais. O bibliotecário, exercendo a função de animador cultural, vai buscar nas motivações do público a melhor forma de encaminhar adequadamente os trabalhos. Sua figura é a de catalisador das expectativas e necessidades do grupo, convertendo-as em opções práticas. Provoca a ação participativa, não impõe comportamentos.

Ao cativar o maior número possível de participantes para os encontros de leitura, ao estabelecer intercâmbio com a sala de aula, com os demais setores da escola e também com a comunidade, ao atender aos interesses dos usuários com um acervo variado, conservado e constantemente atualizado, a biblioteca escolar realiza-se como instituição democrática, que contribui para a universalização do saber e a abertura de espaço para as diferentes vozes culturais.

Contudo, essas considerações, que não se querem prescritivas, dizem respeito muito mais a um projeto de biblioteca do que à realidade. Isso porque a situação é por enquanto utópica. A descrição feita, longe de corresponder à biblioteca que existe (quando existe), é meta a ser alcançada. A escola seletiva de uma sociedade injusta e desigual não tem ainda como abrigar tal proposta. No entanto, a consciência da situação e a disposição para a mudança já são os primeiros passos.

LEITURA E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO: A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

*Pattick Dahlet**

A assimilação da leitura a uma atividade de construção do sentido é atualmente clássica. Essa construção é, em geral, descrita de um ponto de vista cognitivo, como a integração em um todo de dados do texto e de saberes adquiridos previamente (enciclopédicos, genéricos, linguísticos) sob o efeito de antecipações e de retroações semânticas. O leitor arrisca hipóteses em relação ao texto a ser lido, em função de esquemas perceptivos interiorizados, mas também de índices observados no material escrito. Essas hipóteses geram esperas que a continuação do texto poderá confirmar ou invalidar e, nesse último caso, o leitor deverá retornar às suas hipóteses iniciais para modificá-las. A compreensão do texto é atingida quando a junção dos conhecimentos anteriores e dos elementos extraídos do texto é julgada pelo leitor como sendo suficientemente coerente e completa.

O interesse de tal descrição é, evidentemente, o de representar a leitura como um processo interativo entre as decisões do leitor e o mundo do texto e, portanto, o de encorajar a colaboração do aluno em relação a seu aprendizado. O problema é que essa valorização da estrutura cognitiva do leitor leva a subestimar o dinamismo interno do texto. No quadro da aprendizagem da leitura, a construção do sentido equivale então, com frequência, a uma compreensão e a uma memorização das informações fornecidas pelo texto.

Todo texto tem, evidentemente, uma função informativa. Além, entretanto, dessa dimensão referencial que, com certeza, não deve ser negligenciada, todo e qualquer texto também possui uma função interpretativa, pelo simples fato de que ele é o produto de uma enunciação, ou seja, de uma atividade que constitui o sentido de seu referente ao enunciar-lo necessariamente de uma certa maneira.

Se se admite que ler é, ao mesmo tempo, compreender e interpretar, é preciso então propor ao leitor conceitos e critérios que o ajudem a

* Adido linguístico da Embaixada da França, professor visitante na Universidade de São Paulo.

reconhecer, por detrás da variedade das aparências, o sistema de valores de que o sujeito enunciador investiu seu texto. A teoria da enunciação pode guiar esse reconhecimento, na medida em que não separa a (re)produção da significação, portanto, a leitura, da atividade dos sujeitos que a intercambiam.

O objetivo deste artigo é, após uma evocação dos modelos da compreensão, apresentar as hipóteses gerais da teoria da enunciação e caracterizar seus componentes essenciais, sob o ângulo das escolhas e dos procedimentos metodológicos que daí decorrem para a formação do leitor.

OS MODELOS DA COMPREENSÃO: BREVE APRECIACÃO

Os modelos de simulação da compreensão resultantes da psicologia cognitiva renovaram radicalmente o acesso à leitura, considerando a legibilidade não mais como uma "função simples de características objetivas (...) muito superficiais (por exemplo, o tamanho das frases e a frequência de uso das palavras)" mas como o "resultado de uma interação entre o texto e o leitor"¹. O modelo de Kintsch e Van Dijk elabora, no caso, a compreensão como um programa de unificação semântica interna de informações diretamente extraídas do texto por um processo dito de *•representação conceitual*, de informações concluídas de uma *base de texto*, a partir de *esquemas* de conhecimento estocados na memória do sujeito e em correlação com o estabelecimento de uma *macroestrutura* que resume as informações do texto graças a uma série de regras de condensação (*generalização, supressão, integração, construção*)².

Mas a valorização dos processos mentais de alto nível, pelos quais o leitor efetua e controla as predições no que diz respeito ao texto, fixa também os limites de tais modelos, como reconhecem com naturalidade os próprios Kintsch e Van Dijk: "A limitação mais evidente do modelo deve-se ao fato de que na entrada e na saída, ele só trata das representações semânticas e não do próprio texto"³. A relegação do texto à perife-

¹ W. KINTSCH e J. R. MILLER. "Lisibilité et rappel de courts passages de prose: une analyse théorique". in G. DEHNIÈRE (org.). // *était unefois...*, p. 143.

² W. KINTSCH e T. A. VAN DIJK. "Vers un modele de la compréhension et de la production de textes". in G. DEHNIÈRE (org.), // *était unefois...*, p. 85-142.

³ IDEM. *ibidem*, p. 141.

ria dos modelos cognitivos da leitura se explica por uma de suas mais significativas hipóteses — claramente assumida pela posição de Dehnière e Legros, a saber: **"a significação não reside no 'texto', ela está na cabeça dos indivíduos"**⁴, [em negrito no original].

Mesmo que uma parte dessas pesquisas acentue, atualmente, a extrema complexidade das atividades da cognição e da linguagem⁵, essa evolução não impede que esses modelos compreendam a leitura em termos de interação, fazendo-o, porém, mais como uma interação entre faculdade cognitiva do sujeito e situação de leitura que entre faculdade cognitiva e formas textuais. O papel do texto se mantém, com maior frequência, teoricamente minimal na aquisição de uma direção de leitura: "É absurdo negligenciar completamente a informação extraída a partir das palavras do próprio texto"⁶.

A pedagogia da leitura repercute esse enfraquecimento teórico do texto. Nessas condições, aprender a ler é, mais comumente, aprender a preencher um questionário de identidade (*quem? o quê? quando? onde? como?*) e "apelar para a referência vivida quando for necessário tornar claro o sentido"⁷, o que parece pressupor que o texto não comporta seus próprios mecanismos de iluminação. O texto torna-se uma compilação de "índices", realização enigmática de um pensamento que o cerca e o ultrapassa, mas à qual poderá ter acesso aquele que sabe "olhar": evolução do "legível" ao "visível", num texto que oferece seu sentido à vista como as cores de um quadro. O que determina os dispositivos de indução das abordagens globais é, com efeito, menos o funcionamento dos textos que a classificação dos comportamentos: *ler-escrever para comunicar, escrever-ler para se lembrar, ler para ter acesso às informações, ler-escrever para fazer, ler-escrever por prazer*, segundo a tipologia de Gromer e Weiss⁸.

⁴ G. DEHNIÈRE e D. LEGROS, *Comprendre un texte: construire quoi? avec quoi? comment?*, p. 137.

⁵ Cf. D. GOANOCH. *Théories d'apprendissage et acquisition d'une langue étrangère*; D. GOANOCH (org.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*.

⁶ A. CONTENT. "L'acquisition de la lecture: approche cognitive". in *Cahiers du CLSL*. 9, p. 15-42.

⁷ B. GROMER e M. WEISS, *Lire. Tome 1: Apprendre a lire*. p. 105.

⁸ IDEM. *Ibidem.*, p. 28-35.

Ainda uma vez, não é questão de negar a pertinência de tais abordagens. Mas é forçoso constatar que, por definição, elas valorizam muito mais o elemento enciclopédico que o elemento linguístico de leitura, isto é, valorizam muito mais o saber que o aluno guarda na memória que o próprio texto. No entanto, face a um grande número de textos, o apelo à enciclopédia não se impõe como uma prioridade, seja porque a competência enciclopédica dos alunos não é sólida o suficiente (em relação aos discursos teórica ou culturalmente por demais densos), seja porque ela não é a mais adaptada (no caso de textos argumentativos ou poéticos — a propaganda se inclui frequentemente nessa última categoria — nas quais as manipulações de linguagem são fundadoras). Nesse sentido, a abordagem enunciativa deve ser considerada como complementar da precedente, visto que, ao centralizar a atenção dos alunos nos processos de formação do sentido no texto, ela lhes fornece critérios para desenvolver e justificar a leitura, inclusive nos casos em que sua competência enciclopédica esteja enfraquecida.

LEITURA E OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS: DO TEXTO AO SENTIDO

A concepção enunciativa, tal como a elaborou teoricamente C. Culioli, fundamenta-se na ideia de que a atividade de linguagem não tem por função transmitir um sentido que preexistiria a seu texto, mas de construir progressivamente o sentido no próprio desenvolvimento do discurso, segundo um conjunto de operações cujos traços o texto comporta. Dessa posição, *a priori*, decorre uma concepção possível da leitura: mais do que construir, ler é reconstruir o sentido, ou seja, refazer em percurso contrário às operações executadas em produção por um enunciador, partindo do reconhecimento de seus traços no enunciado. Isso implica, certamente, que o leitor saiba, de um lado, que ele não deve tratar de um real já fornecido e conhecido e sim de objetos de discurso; e, por outro lado, que as significações desses objetos no texto obedecem a regras suficientemente estáveis para torná-las interpretáveis.

O sentido, uma construção de discurso

- Não há, de um lado, o mundo e, de outro, as palavras, de um lado uma realidade estável e de outro os discursos que traduziriam

mais ou menos bem essa realidade. Tal divisão, ainda muito comum atualmente, reduz o discurso a uma função instrumental, simples suporte de informações constituídas além dos textos e das quais estes extrairiam seus conteúdos e o sentido desses conteúdos, como se uma coisa ou um acontecimento do mundo já incluísse as formas e manipulações necessárias à sua significação. É precisamente essa divisão que a concepção enunciativa da construção do sentido recusa, visto que ela implica que **o referente do texto não seja dissociável da atividade enunciativa que o constitui**. Transpor uma coisa da realidade para um discurso é, ao mesmo tempo, formalizá-la e questioná-la, posto que ela é associada aos representantes linguísticos, os signos, que têm como propriedade essencial não designar diretamente o real, mas remeter a outros signos, isto é, criar um referente interno ao discurso, por um jogo de regularizações e de transformações determinadas por seu objeto. Desse ponto de vista, o que está além do texto se encontra, de fato, no ponto de partida, uma figura vaga, se não vazia, mas que progressivamente adquirirá formas e significações através do próprio desenvolvimento do texto.

- Se o princípio da construção do sentido no interior do texto, numa relação de produção/interpretações entre texto e sujeitos, pode provocar a perplexidade, isso ocorre porque somos herdeiros de uma longa tradição filosófica segundo a qual o discurso exprime diretamente (ou, ainda, codifica, traduz, transcreve) um pensamento e uma realidade que lhe preexistem. É a tradição expressivista resultante de um postulado de Aristóteles: "Os estados de alma cujas expressões são os signos imediatos (são) idênticos para todos"⁹.

Basta ler qualquer texto que seja, para observar a produtividade desse princípio. Citemos dois exemplos.

O primeiro, tomo emprestado à literatura, no caso, a *Un coeur simple* de Flaubert, que começa por: "Durante meio século, os burgueses de Pont-l'Évêque invejaram Madame Aubain por causa de sua empregada Felicite". Quem lê essa introdução pela primeira vez, só encon-

⁹ "De l'interpretation", 16a, in *Organon*, p. 77-144.

trará objetos vazios de significações. O texto lhe diz alguma coisa, mas não lhe fala de nada. Com efeito, o que pode representar para um leitor virgem a "empregada Felicite"? E, se ocorrer que nosso leitor faça uma representação de "Pont-l'Evêque", há grandes chances de que, atualmente, isso se relacione mais a uma célebre marca de queijo que à cidade referida. Em compensação, quando esse mesmo leitor ler o enunciado que encerra a narração — "quando ela [Felicite] exalou seu último suspiro, supôs ver, nos céus entreabertos, um papagaio gigantesco, pairando acima de sua cabeça" — não terá dificuldade alguma em identificá-lo. a despeito mesmo de sua estranheza, e isso, justamente, porque todo o discurso anterior terá construído uma representação da "empregada Felicite" que a torna compatível com essa outra representação à qual corresponde a passagem de um "papagaio" no momento de sua morte.

Meu segundo exemplo é extraído de um gênero completamente diferente, a correspondência dos leitores (*Le Point*, 31-08-91). Quem lê o enunciado "Uma garrafa de Coca-Cola verde, assim, seu conteúdo (...) num grande retângulo de néons que piscam", ficará, sem dúvida, desconcertado: como podemos conceber a representação, a não ser pela forma de um curto-circuito, do encontro de um líquido com a energia elétrica? Mas, se, apoiando-se em "assim", o leitor relacionar esse enunciado com o precedente, ele compreende que a "garrafa de Coca-Cola" tem a forma de um "gigantesco letreiro luminoso", o que elimina a ideia do curto-circuito. Ainda uma vez, foi o discurso que construiu a significação de uma representação. E é preciso notar que ele o faz, por um lado, contestando as fronteiras de um objeto do mundo (cf. uma *garrafa simultaneamente garrafa e letreiro luminoso*) e, por outro lado, deixando, com "assim", instruções para a interpretação do leitor. Portanto, existem termos, é preciso destacar de imediato, tais como "assim", que têm exclusivamente como função marcar para o leitor que uma construção está se operando.

- A referência de um texto, e o que está além dele, se constrói sempre no interior do próprio espaço textual e no encadeamento de seus enunciados, porque todo e qualquer texto é o produto de uma atividade de linguagem, quer dizer, de uma atividade simbólica dotada de relativa autonomia em vista dos fenômenos que ela representa (foi isso o que os

modelos clássicos da compreensão tiveram tendência a esquecer ao tratar o texto como um produto dado de forma constante, portanto, sem papel fundador nos processos cognitivos). Essa autonomia significativa da linguagem se explica teoricamente — e é preciso lembrá-lo, tão forte é nossa tendência a naturalizar o signo para abordá-lo como uma figura direta da realidade — pelo caráter arbitrário dos signos e dos textos que organizam suas relações: os signos são "substitutos completamente apartados da realidade"¹⁰. Os signos são representantes linguísticos, quer dizer, termos que tratam de uma realidade de referência através das representações de língua e de discurso. Logo, **tratar uma realidade na forma de um representante linguístico é, necessariamente, introduzir em alguma parte um hiato que isola as propriedades do objeto enunciado das de seu referente.**

Isso porque, por *construção*, não se entende somente *adaptação do referente*, mas também *criação de um referencial* próprio ao texto. Assim, para significar que *Maria ama Pedro*, pode-se, certamente, afirmar o enunciado desta forma, mas pode-se partir também de uma negação. *Não é Eva, é Maria que ama Pedro*, negação que pode ser ela própria mediatizada por um outro locutor. *João diz que não é Eva, mas Maria que ama Pedro* e ainda por um outro, *João diz que Maria lhe garantiu que não é Eva, mas Maria que ama Pedro*, e assim por diante: *João diz que Marcos lhe garantiu que não é Eva, mas Maria que ama Pedro, ao menos é o que se pode pensar, embora...*

A possibilidade de empregar tais construções em disposições sucessivas, correspondendo de fato a montagens de construções sobre construções, é em si mesma suficiente o bastante para questionar novamente uma concepção instrumental da linguagem como simples codificação de uma realidade exterior e, portanto, a restrição da leitura a um trabalho de decodificação dos signos, ou de decifração dos textos. Pois seria difícil dizer qual é a referência que vem "codificar" os enunciados que acabam de ser evocados, a menos que se tente interpretar com precisão a organização de sua sintaxe e a relação de seus termos como formas de construção de referenciais originais.

¹⁰ C. CULIOLI, *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, p.37.

Operações para a leitura

Defender o princípio de um sentido construído é não-dissociar a forma e o conteúdo e, consequentemente, compreender que toda escolha de formulação retroage sobre o referente deslocando suas significações. *A priori*, o efeito dessa posição em relação à leitura é que ela implica que **a produção do sentido corresponda a um sistema de operações invariáveis, ou seja, a formas de manipulação ordenada do sentido, buscando agir sobre os conhecimentos do outro e do qual todo texto comporta-traços, variáveis de uma língua a outra e de um texto a outro.** A produção do sentido é, então, concebida como a combinação de três séries de operações: de "representação, de referenciação e de regulação".

1.a) *Para significar, é preciso ter alguma coisa a significar. E a função das operações de representação*

Essa função se exerce através de uma dupla atividade: a designação, que introduz e caracteriza conjuntos de noções como objetos de discursos, e a ordenação, que hierarquiza a posição dessas designações no discurso. Tomemos um jornal que deve relatar um esquema de acontecimento do tipo */polícia, expulsar, enfermeira/*. Essas operações de representação é que farão corresponder à noção de */polícia/* os termos *polícia, CRS (PM)* ou *guardas civis*, à noção de */enfermeiras/*, os termos *enfermeira, profissional da saúde* ou *grevista* e à noção de */expulsar/* os termos *expulsar, dispersar*, ou *evacuar*, e que ordenarão também essas designações para saber se se trata *da polícia que expulsa as enfermeiras, das enfermeiras que são expulsas pela polícia* ou *da expulsão das enfermeiras pela polícia*.

b) *Para significar, é preciso fazer significar, quer dizer, atribuir valores referenciais às representações. E a função das operações de referenciação.*

As operações de referenciação devem situar o sentido de seus termos em relação aos parâmetros da interlocução (interlocutores, espaço, tempo). São elas que dirão com precisão, conservando nosso exemplo, se *enfermeira* pode ser *eu* (procurar-se-á o testemunho de

uma manifestante?) ou se será retomada exclusivamente por *ela(s)* e, nesse caso, se se trata de *a, uma, umas* ou *todas as enfermeiras*; ainda, se o acontecimento é visto como concluído (*expulsou*), em curso (*expulsa*) ou a acontecer (*expulsará amanhã*); em relação (*expulsou ontem*) ou não (*expulsaram no dia anterior*) com a situação de enunciação; se ele é julgado necessário ou possível (*teria expulso*), positivo (*conseguiu expulsar*) e/ou pejorativo (*violenta expulsão*); **se** é preciso fazer alguém testemunhar ou não (*o comité de greve declarou, o ministro avaliou*).

c) Para significar é preciso controlar, quer dizer, confirmar e/ou corrigir o desenvolvimento das significações. É a função das operações de regulação.

As operações de regulação regularizam explicitamente a relação entre significação e interpretação. Elas intervêm para adaptar uma intenção a uma realização de significações e, portanto, para ajustar a heterogeneidade das relações interpretativas a um texto. São elas que tentam prevenir as incompreensões e os mal-entendidos, impondo restrições ao sentido de certos termos e focalizando a leitura numa interpretação unificada do texto. Essas operações passam, essencialmente, por todas as formas de retomada de uma palavra por outra, como no caso de *as enfermeiras*, ou ainda *essas técnicas hoje em dia altamente qualificadas*, ou *a polícia expulsou, no sentido próprio do termo, as enfermeiras até as margens do Sena*, ou ainda *as enfermeiras punks, se posso me expressar assim, "ganham" a polícia*. Ainda mais que as outras, a existência dessas operações atesta bem que o sentido se elabora progressivamente, e por aproximações sucessivas, no próprio curso do discurso.

2. A tarefa do leitor-aprendiz à procura do sentido não é fácil, porque ela é frequentemente associada, no quadro escolar, a uma dupla pressão paradoxal. De um lado, o aluno é incitado a participar ativamente da constituição do sentido do texto. De outro, porém, ele é incitado a assimilar pura e simplesmente o sentido do texto a uma *intenção do autor*, isolado do próprio texto, por questões do tipo: *que quer dizer o autor ao afirmar que...* Tal paradoxo nada mais é que a transposição da visão expressivista do sentido, a que já fizemos alusão: o sentido só apareceria no texto no estado imperfeito de uma infinidade de *efeitos de sentido* (esse termo consagrado é significativo) que somente um conhecimento aprofundado do contexto não-linguístico e, em absoluto pri-

meio lugar, da situação e dos motivos de seu autor, permitiria explicar de maneira homogênea. Geralmente, o aluno sai desse paradoxo tomando a intenção pelo texto e a informação pela totalidade da significação. O exercício da leitura se transforma, então, em um exercício de penetração psicológica.

3.0 modelo enunciativo da produção do sentido, que acaba de ser exposto em suas grandes linhas, contribui para eliminar esse paradoxo, caracterizando o papel funcional do texto na determinação da intenção de significação de seu autor. Sua utilidade primordial para o leitor é a de ajudá-lo a reconhecer, nas categorias gramaticais e lexicais de um texto, os *marcadores* de operações de significações gerais a partir dos quais ele poderá produzir seu discurso interpretativo. Esses *marcadores* funcionam como instruções do que se tem de concluir, fazendo um reconhecimento, ou seja, o percurso operatório do produtor do texto em sentido inverso, para torná-lo interpretável. Eles correspondem aos termos que atualizam num enunciado o encadeamento das operações anteriormente mencionadas: *designação e ordenação, determinação dos actantes e do processo, modalização da relação intersubjetiva e do objeto do discurso, conexão argumentativa e reformulação*.

No enunciado *Profissionais assaltaram uma agência bancária do Crédit Lyonnais*, o fato de designar os protagonistas pelo termo *profissional* marca que o enunciador os identifica tendo em vista critérios de profissão no domínio do saber-fazer e não no domínio da criminalidade com base em critérios penais, como seria o caso se o termo *malfeitor* tivesse sido usado. Essa categorização dos protagonistas na ordem da competência profissional atribui ao ato uma forma de positividade que vai funcionar como direção de leitura. A sequência do texto deverá estabelecer que esses protagonistas têm todas as propriedades que os conformam à imagem que se pode ter de *bons professionnels*, e não a de um comportamento repreensível. Se se focalizar a atenção na ordenação do enunciado, notar-se-á que *professionais* constitui também *o termo de partida*, enquanto seria igualmente possível ter, para o mesmo acontecimento primitivo (mas será que ainda iria se tratar do mesmo, visto que já não seria representado da mesma maneira?) as formulações: *Uma agência bancária do Crédit Lyonnais foi assaltada por profissionais* ou *O ataque de uma agência bancária do Crédit Lyonnais*

por profissionais... A escolha de *profissionais* como termo de partida marca que o texto terá a forma de um comentário sobre a fonte do ato, enquanto as duas outras formulações possíveis anunciam ao leitor que é, no primeiro caso, o objetivo e, no segundo, o ato que organizarão prioritariamente o desenvolvimento das significações do texto.

Se se considera a operação de determinação, pode-se dizer que no enunciado *Maria resolveu o problema*, o artigo *o* marca que *um problema* é caracterizado como *problema a resolver*, e o *pretérito*, que *o problema foi efetivamente resolvido*. O fato de relacionar esses dois marcadores levará então o leitor a propor uma interpretação do tipo *Maria realmente resolveu o problema nos limites da imagem que se poderia ler do processo de resolução de tal problema*. Da mesma maneira. DO enunciado *Maria se divertiu bastante*, a relação entre *bastante* e o *pretérito* permite ao leitor reconstituir uma intenção de sentido, mais ou menos equivalente a *o modo pelo qual Maria efetivamente se divertiu coincide com a noção de divertimento tal como se poderia considerar em relação a Maria*. Por fim, um enunciado do tipo *Pedro gosta ainda mais de sair que de se calar* marca pela associação entre *ainda* e *mais* que o enunciador constrói a saída de Pedro como sendo *certamente a melhor solução*, mas somente a melhor em relação à imagem, também ela construída *de uma solução ideal*, ao mesmo tempo projetada e impraticável.

Assim, sob o ângulo enunciativo, o texto não é uma estrutura acabada ou fornecida, cuja coerência informativa responderia às questões do leitor, e sim uma organização específica de marcadores de operações gerais, cujo reconhecimento autoriza o leitor a ter acesso às questões de um outro que não seja ele mesmo. Nessa medida, ler não é em si construir o sentido de um texto, mas tentar reconstruir o sentido de um outro, cruzando operações regulares de linguagem com variações enunciativas, para produzir um discurso interpretativo.

UMA ENTRADA PEDAGÓGICA: A LEITURA DA VARIAÇÃO

Um princípio metodológico

Se ler é relacionar, segundo o que já foi visto, referências linguísticas variáveis com operações de enunciação subjacentes e invariáveis,

aprender a ler é experimentar, com fins de automatização, o dinamismo significativo desse relacionamento para integrá-lo a uma atitude interpretativa.

Essa tomada de posição em relação à leitura define o que se pode chamar uma metodologia da variação. Ela se fundamenta na constatação empírica (que também é a condição de possibilidade da teoria enunciativa) de que, qualquer que seja a língua, há sempre uma escolha entre, ao menos, várias palavras para remeter à mesma função e, ao menos, vários textos para relatar o mesmo acontecimento primitivo. Sua hipótese didática é que a aquisição do componente interpretativo da leitura passa pelo da capacidade em detectar e reconstruir a diversidade de valores associáveis às variações textuais específicas de uma mesma operação. Seu procedimento pedagógico é o de colocar em contraste, seja vários textos que tratam de um mesmo fenómeno ou acontecimento primitivo (variação intertextual), seja o encadeamento linguístico de uma noção primitiva em um texto único (variação intratextual).

Uma coleção de textos

Uma metodologia da variação supõe a constituição de *corpus* de leitura particulares, ou seja, de reagrupamentos de textos que evidenciem precisamente a contribuição ao percurso interpretativo dessas transformações ordenadas do sentido. Desse ponto de vista, quatro tipos de *corpus* merecem ser privilegiados, os dois primeiros numa ótica intratextual, os dois últimos no quadro de uma comparação intertextual.

- *Os textos de divulgação científica.* Caracterizados por uma prática permanente da reformulação da linguagem científica em linguagem comum, eles mostram particularmente bem como, no fio de um discurso, modificações lexicais (substituição de um termo corrente por um termo científico e vice-versa) alteram os modos de conceituação, isso até mesmo quando esses termos são apresentados como equivalentes.

- *Os textos fortemente submetidos às operações específicas.* E o caso da crônica policial e variedades, centralizada na designação de seus

protagonistas e na determinação do processo, mas também do discurso político, no qual a determinação e a modalização da relação inter-sujeitos são primordiais, ou ainda, do discurso de pesquisa universitária, obrigado a citações regulares (modalização interdiscursiva). Tais textos permitem concentrar a aprendizagem em uma categoria de operações considerada insuficiente para o leitor.

- *Os textos no estado nascente.* Correspondem aos reagrupamentos de versões textuais acabadas e de suas versões anteriores: manuscritos, no caso de textos literários; pré-campanhas, no caso da comunicação publicitária, e todos os tipos de rascunhos em ligação com uma versão considerada como definitiva. A comparação das diferentes versões de um mesmo texto leva o leitor, numa perspectiva de formação mais teórica, a refletir sobre suas próprias representações da leitura e do sentido, fazendo-o supor que este se produz por aproximações sucessivas (e não por um bloco) no movimento de continuidade e de ruptura de seus limites.

- *Os textos sobre um mesmo acontecimento.* Serão privilegiados aqui os textos das crônicas policiais, na medida em que eles pertencem a um gênero temática e funcionalmente muito unificado, permitindo, assim, centralizar a atenção do leitor-aprendiz na importância dos dispositivos locais de formação e de interpretação do sentido. Além disso, o fato de que a representação do acontecimento aí aparece, ao mesmo tempo, semelhante e diferente, de um texto a outro, destaca a função determinante do discurso, o que não é negligenciável para um leitor geralmente prisioneiro da ilusão realista do discurso como reflexo da realidade. Uma leitura objetivamente de tipo informativo esgota-se, com efeito, muito depressa diante da impossibilidade de separar a realidade do acontecimento das palavras que a expressam.

Uma prática de leitura

Nessas condições, a leitura se define como uma prática da variação. **Ler é ir e vir entre operações de linguagem invariáveis e formulações textuais variáveis, para delimitar as redes de diferenças que vão contribuir para (re)construir o sentido, ou seja, para formar a interpretação.** Ilustrarei sucessivamente os dois procedimentos de realização, intertextuais e intratextuais, desta proposta de leitura.

1. Os dois artigos de crônica policial, extraídos dos jornais franceses *Liberation* (a partir de agora denominado *L.*) e *Corse-Matin* (denominado *C-M.*), cuja tradução segue em anexo, tratam de um acontecimento de mesma origem: a *morte de um homem por ocasião de uma vistoria da polícia*. Cada um, porém, o conceitualiza de maneira diferente, visto que o compreendem e o desenvolvem de modos desiguais. A atividade de leitura consiste, portanto, em delimitar essas divergências de formas e em reconhecer, para interpretá-las, as operações gerais das quais elas constituem os marcadores.

a) Ao se levar em consideração o encadeamento operatório exposto anteriormente, a atitude pode se apresentar pedagogicamente como uma sequência de interrogações simples, apoiando-se no que é absolutamente necessário convocar aqui para estruturar a interpretação.

Como os protagonistas são designados? Se as maneiras de designar a polícia quase não variam de um texto a outro (cf. *polícia, policiais, guarda*), em compensação, as designações da vítima são radicalmente diferentes. Trata-se de *um jovem* identificado uma meia dúzia de vezes diretamente pelo seu nome e sobrenome {*Bruno Heuze*) em *L.*, e alternadamente por *malfeitor, indivíduo* e *homem*, que só é designado uma única vez por seu nome e sobrenome em *C-M.* As designações de seu companheiro confirmam essas diferenças: *jovem* e *amigo* em *L.*, *indivíduo, homem* e *cúmplice* em *C-M.*

Em que ordem essas designações são introduzidas no início do texto? A ordem adotada pelos dois jornais é exatamente inversa. Enquanto *L.* começa com a relação *Um jovem (...) foi morto (...) durante troca de tiros com um policial*. *C-M.* inicia, ao contrário, com a relação *Três guardas (...) interpelaram (...) dois indivíduos*. No primeiro caso, é a partir de *jovem* que vai se organizar a construção do sentido; no segundo, a partir de *três guardas*.

Como se conta? (com quais vozes e quais tempos?) Esta interrogação remete, de fato, às operações de determinação, ou seja, aos mecanismos de delimitação do enunciado em relação a uma situação de enunciação articulada sobre parâmetros do eu-aqui-agora. Nesse aspecto, destacam-se duas diferenças entre *L.* e *C-M.*

A primeira diz respeito à determinação das fontes enunciativas: na ausência da menção de outras fontes, pode-se deduzir que em *C-M.* é o sujeito *So*, na origem do artigo e semelhante ao jornalista, que de-

monstra garantir tudo o que está sendo dito, enquanto em *L.*, com exceção do enunciado inicial, a quase totalidade das afirmações atribuída a outros enunciadores além do jornalista, no caso, à *polícia* em geral (cf. as fórmulas do tipo *segundo a versão da polícia* e *ainda segundo a polícia*) ou ao *comissário* em particular (cf. *segundo o comissário de polícia encarregado do inquérito* e *segundo o comissário*).

A segunda diferença deve-se à localização temporal do acontecimento. Enquanto em *L.* esta é exclusivamente de tipo "discurso", ou seja, o processo descrito adquire seus valores temporais e aspectuais em relação à situação de enunciação, em *C-M.* ela é, em boa parte, do tipo "narração", e os valores em questão são calculados a partir do próprio enunciado, sem se levar em conta a situação de enunciação. Essa diferença é clara na versão original em francês, visto que *L.* só utiliza o par "imperfeito/passado composto", e *C-M.*, em compensação, relaciona a sequência central de troca de tiros na base do par "imperfeito/passado simples". Por definição, a diferença é menos aparente na tradução portuguesa. Mas uma forma como *sacara*, em relação com marcadores do tipo *naquele momento* ou *nesse ínterim*, permite talvez, por contraste com *L.*, delimitar, mesmo assim, o regime narrativo específico de *C-M.*

Como se qualifica? (com que termos apreciativos e argumentativos?) Esta interrogação recobre aqui as operações de modalização, pelas quais o sujeito se situa em relação ao outro e ao que ele diz, e as de conexão argumentativa, que tentam transformar esse ponto de vista em argumentos para concordar com uma certa conclusão. No que diz respeito à modalização, nota-se uma tripla diferença: a modalidade do "possível" está ausente em *C-M.*, mas presente sob a forma do pretérito do futuro *teriam notado* em *L.*; em compensação, à presença de uma modalidade apreciativa negativa da vítima em *C-M.* (cf. *ameaçando*), se opõe a ausência de toda e qualquer apreciação negativa em *L.*; finalmente, o mesmo *objeto* é construído como *suspeito* (sendo esta afirmação atribuída, como já foi assinalado, à *polícia*) por *L.* e como *volumoso* por *C-M.* Quanto à argumentação, observar-se-á, simplesmente, que ela é marcada pelo conector *ou* (cf. *com seis ou oito disparos*) em *L.* e pelos conectores *de fato* (cf. *de fato, um revólver do tipo Colt Frontière*) e *mas* (cf. *nascido em Roma, mas de nacionalidade francesa*) em *C-M.*

b) Determinarei agora em que pode diretamente contribuir o inventário dessas variações, por cruzamento de valores, para formar a interpretação.

• O papel da diferenciação das designações é, aqui, fundamental. As designações de *L.* focalizam a leitura nas propriedades /*ser jovem*/ (cf. *jovem*) /*ser si próprio*/ (cf. repetição do nome e sobrenome) e /*ser solidário*/ (visto que é capaz de ter um *amigo*), enquanto as de *C-M.* remetem às propriedades /*ser umfora-da-lei*/ (cf. *malfetor* e *cúmplice*) e /*ser alguém*/ (cf. *indivíduo* e *homem*). As designações de *L.* categorizam, assim, a vítima na zona nocional do legítimo (nada é mais legítimo do que ser conforme a si mesmo e a um impulso de fraternidade) e a inscrevem num roteiro de vida: *um jovem* é aquele que é representado como alguém que, *naturalmente*, ainda possui uma longa vida pela frente. Por sua vez, as designações de *C-M.* categorizam a vítima na zona do *arbitrário* (nada é mais arbitrário, portanto, sem legitimidade. que um valor qualquer; é notável que o individualismo tenha por antônimo, segundo o dicionário *Petit Robert*, a *solidariedade*, ou seja, precisamente a propriedade que organiza uma das designações de *L.*) e na zona da *ilegalidade*.

Esses dois modos de categorização constituem as instruções interpretativas. Ao consolidar a representação da vítima na ordem do *legítimo* e ao preenchê-la com *vida*, *L.* bloqueia a possibilidade de receber essa morte como "natural" e questiona, então, um certo recorte social do sentido, cujo enunciado correspondente seria do tipo *é natural que os trabalhos da polícia sejam acompanhados de mortes*. Quanto a *C-M.*, ao representar sem mais demora a vítima como um *representante da ilegalidade*, ele torna "natural" essa morte, visto que ela seria parte integrante do roteiro daqueles que ameaçam a ordem social à mão armada. Pelo simples jogo dessas duas opções designativas, os dois jornais estabelecem direções de leitura e de interpretação exatamente inversas: o acontecimento contradiz uma lógica da vida em *L.*, mas está na lógica das coisas (a coisa feita objeto de discurso, é claro) em *C-M.*

A partir disso, reconhecer-se-á que a designação é um processo complexo, muito longe de se reduzir ao fato de atribuir um nome a uma coisa, visto que ele supõe necessariamente a estruturação de domínios nocionais que são, com maior frequência, associados aos valores pré-construídos (benéfico e/ou nocivo, por exemplo), cujas propriedades vão identificar elementos da realidade como objetos de discursos, em vista dos limites do que eles não são, forçosamente variáveis em função dos enunciadores.

- A escolha das designações tem como consequência a escolha de um *termo de partida*, isto é, do termo a partir do qual vai se organizar a significação de um texto ou de uma sequência de texto. Ainda aí a diferença é impressionante. Embora os dois jornais visem uma mesma relação primitiva do tipo */polícia matar alguém/*. *C-M.* conserva a fonte dessa relação em posição de termo de partida (cf. *Três guardas (...)*), enquanto *L.* modifica essa ordem pré-construída para fazer aparecer o alvo primitivo no início do enunciado (cf. *Um jovem*) graças a uma transformação passiva. E é preciso destacar que a função enunciativa do passivo é precisamente a de permitir a modificação de uma relação inicial pré-construída, introduzindo no início do enunciado um termo (aqui, *jovem*) cujo enunciador tem noção de que ele não é a fonte, mas o alvo do processo factual tratado. Pode-se então dizer que é o domínio de sentido constituído por *jovem* que vai ser trabalhado por *L.*, ao contrário de *C-M.*, que vai se organizar a partir do domínio delimitado por *três guardas*. Essa diferença é determinante para o leitor, visto que ele reconstruirá a significação de sua leitura a partir de um cálculo aplicado sobre *jovem*, no caso de *L.* e sobre *guardas*, no caso de *C-M.* Se se postula que todo enunciador faz surgir desde o início de seu enunciado o termo com cuja representação ele mais se identifica, podem-se distinguir as repercussões dessa triagem para a interpretação. Na sala de aula, as repercussões podem ser muito simplesmente formuladas da seguinte maneira: sob o efeito desses diferentes termos de partida, o que *L.* conta e o que o leitor vai ler é, antes de tudo, a história de *um jovem*, enquanto *C-M.* lhe contará primeiramente a história de *três guardas*.

As designações no início de um enunciado delimitam e abrem, ao mesmo tempo, as redes de esperas discursivas. Se elas servem de indicação formadora das significações do discurso por vir, é também esse discurso que vai organizar seus domínios de sentidos, enriquecendo-os com significações à medida que se dá seu desenvolvimento.

- A determinação das vozes e do tempo vão também atribuir, por sua vez, valores referenciais ao sentido das representações construídas pelas operações precedentes.

Ao convocar sistematicamente outras fontes de informação além de si mesmo (cf. *segundo a polícia*), o enunciador-jornalista de *L.* marca que ele garante como certo o sentido do que está dito, mas sem, nem por isso, se apresentar como aquele que garante a veracidade.

de da explicação fornecida. E, ao recorrer ao sistema dos tempos do discurso (*imperfecto* e *passado composto*, no caso do francês), *L.* marca que esse acontecimento passado concerne, mesmo assim, de uma maneira ou de outra, tanto ao enunciador quanto ao leitor, ou seja, que suas consequências continuam a ter efeito no momento da enunciação e da leitura. A escolha da determinação constrói um efeito de objetividade: *L.* dá regularmente a palavra à polícia, embora (ou exatamente por isso?) esta não sirva de primeiro localizador das significações do discurso e provoque o interesse do leitor sem comprometerlo com a defesa de um ponto de vista que o jornal, entretanto, dá a impressão de transmitir. Por outro lado, a determinação temporal, em particular, instrui para se interpretar a relação do acontecimento como sendo susceptível de ser modificada ou contestada no futuro: o caso não está concluído, e isso porque o passado composto francês representa o processo do acontecimento sob a forma de uma sequência de ações fechadas, cuja coerência de conjunto continua a ser polêmica, isto é, submetida a um exame crítico posterior dos fatos e à apreciação do leitor.

O contraste com *C-M.* também é, nesse ponto, destacável. Em *C-M.*, os fatos parecem se desenrolar por si, sob a única dependência semântica do sujeito do enunciado no princípio do texto (cf. *três guardas*). A explicação deve-se, de um lado, ao fato de que o dizer não é relativizado por nenhum outro sujeito a não ser o jornalista no início do artigo, embora ele próprio apagado como enunciador. Por outro lado, deve-se ao fato de que a representação está inscrita — ainda uma vez, muito mais claramente em francês que em português — no sistema dos tempos da narração (*imperfecto* e *passado simples* em francês). Esse par temporal constrói uma ruptura entre o processo representado e o momento de sua enunciação e de sua leitura. A interpretação que se pode ter dessas escolhas de determinação se dá em duas dimensões. A primeira é que, no caso de *C-M.*, o caso está concluído: com o passado simples, o acontecimento, na descrição que dele é fornecida, não pode ter sequência no presente e não compromete nem o enunciador nem o leitor com seu enunciado. Nota-se, entretanto, que o sistema do discurso ressurgue no fim do artigo (cf. *tenta no momento*), mas precisamente para comprometer o enunciador e o leitor na continuação conveniente da ação da polícia (cf. *a terceira B.T.* ou brigada territorial de polícia). A segunda

dimensão interpretativa é que a relação do acontecimento não é contestável, sendo resistente a toda polêmica, visto que está estruturada pela lógica fabulosa de um tempo fictício e pelas categorias funcionais "autênticas" do folhetim policial. A narração é verdadeira porque relaciona um acontecimento cujo desenrolar está em conformidade com as leis do gênero.

As operações de modalização intervêm, então, para especificar o ponto de vista segundo o qual o enunciador concebe, considerando o outro, o objeto da comunicação, ponto de vista cujas operações de conexão vão negociar a pertinência argumentativa e as conclusões a tirar com o outro. Nessa etapa, os termos são deduzidos em função de sua aptidão em fazer o leitor verificar a justeza das representações já significadas.

Enquanto a modalização de *L.* explica a relatividade do dizer da polícia (cf. *teriam notado*), a de *C-M.* homogeneiza o dito em torno da periculosidade de seu alvo (cf. *volumoso, ameaçando*). Observemos, agora, que o condicional dito "jornalístico" do qual *L.* oferece um exemplo executa, de fato, uma tripla operação. Ao afirmar *teriam notado*, a respeito dos *policiais*, o enunciador-jornalista constrói não-somente a possibilidade de dois valores possíveis para um mesmo ato (*teriam notado* marca que os *policiais* puderam tanto observar como não-observar, portanto, que pode ser tanto verdadeiro como falso que *os jovens faziam meia-volta*). mas marca que ele pende para o segundo valor (*não-observar*) e, ao mesmo tempo, que ele não está em condições de escolher entre os dois, o que impede antecipadamente toda e qualquer tentativa de lhe imputar a responsabilidade de uma falsa informação, na eventualidade de que os fatos viessem desmentir uma das duas versões concomitantes.

As conexões lógico-argumentativas constroem simultaneamente a adesão do leitor a cada um desses dois pontos de vista. Se se considerar que o conector *ou* introduz num discurso uma pluralidade de situações possíveis, o enunciador de *L.* marca, ao fazer prevalecer a fórmula *atirando com seis ou oito disparos*, fornecida pelo *comissário*, que este se responsabiliza totalmente por dois valores contraditórios, o que pode constituir um argumento para questionar sua capacidade de fazer a investigação ou sua determinação em fazê-la chegar ao fim.

Em *C-M.*, os dois conectores *de fato* e *mas* têm funções complementares. O primeiro opera uma reformulação, mas de um tipo particular: ele significa, certamente, que *objeto volumoso e revólver do*

tipo Colt Frontière designam uma única e mesma coisa, mas reafirmando que é a despeito das aparências. Essa reafirmação argumenta em favor da reação da polícia, visto que ela constrói *a posteriori* a legitimidade do *controle de prevenção* e faz da equivalência estabelecida entre *objeto volumoso* e *revólver* uma condição constitutiva de interpretação. Ao termo *armado*, que caracteriza, na sequência do texto, a designação *malfeitor* (cf. *o malfeitor armado*) o leitor sobreporá a modalidade *volumoso*, contaminação semântica que o autoriza, então, a interpretar a represália do policial como sendo "objetivamente" (cf. *volumoso*) um ato de legítima defesa. Quanto ao conector *mas*, ele associa a essa periculosidade uma explicação. Se se admite (seguindo Ducrot) que a função de *mas* é em geral a de introduzir um argumento em favor de uma conclusão oposta à que se pode tirar de seu contexto oblíquo, pode-se descrever a interpretação que o leitor fará do enunciado *nascido em Roma, mas de nacionalidade francesa* da maneira seguinte: levado a tirar de *nascido em Roma* a conclusão de que *Bruno Heuze é italiano*, o leitor tirará de *mas de nacionalidade francesa* uma conclusão oposta, a saber, que *Bruno Heuze não é italiano*, o que não significa mais, por causa disso, que *Bruno Heuze* seja francês, mesmo quando o discurso informa explicitamente que ele o é. Desse ponto, até que o leitor conclua que *Bruno Heuze não é realmente francês* e que, para ele, isso explica aquilo, há apenas um passo. O fato de que o componente dito "informativo" da leitura não seja separável de sua reconstrução linguística sob forma de significação intersubjetiva é aqui o mais manifesto possível.

c) A leitura cruzada de grupos de textos com referentes primitivos comuns constitui um acesso privilegiado aos mecanismos da interpretação. Mas, evidentemente, não é a única. Sem perder de vista o princípio já enunciado, a saber, que uma mesma noção sempre pode ser delimitada por diversos termos que a construirão diferentemente, essa leitura da variação pode também ser intratextual. O mais indicado é, então, selecionar uma única operação, característica do gênero de textos selecionado, para confrontar os termos que a produzem no desenvolvimento do discurso. Para ilustrar, contentar-me-ei em enumerar, sem analisar, alguns encadeamentos de designações.

Num mesmo artigo, Sergueï Bubka é designado pelo seu nome, evidentemente, mas também pelos termos: *mestre da vara*, *herói*, *es-*

tátua do comendador e *zero*, descrevendo por si só uma alternativa cultural, fazendo-o passar por uma diversidade de escalas sociais do mais alto grau (*mestre*) ao *zero* (*L'Equipe*. 9-8-1992). Quanto a uma certa Patoulidou, ela é não-somente designada, num outro artigo, por seu nome ou pelo título de *campeã olímpica* dos 100 metros com barreiras, como aparece sob o efeito da heterogeneidade de suas designações, num extraordinário arsenal de papéis sociais e simbólicos: *Hércules de Salônica, cabrita, surpresa do último tipo, pequena grega, moreninha do perfil ateniense, simpática grega, carregadora de mudança, babá, esposa, chefe da casa, montanhesa robusta* (*L'Equipe*, 9-8-1992). Em outro jornal, em poucas linhas, *Maputo é* designada pelos termos: *cidade, cidade nova, eldorado brasileiro e far west brasileiro* (*Liberation*, 19-9-1991). Quando um artigo trata do *aluguel do útero*, depara-se, ao mesmo tempo, com: *mãe de aluguel, ama de útero* ou *mãe que abandona* (*Le Point*. 10-6-1991).

Cada um terá apreciado e interpretado as realizações dessas substituições de designações em série: realizações de uma ausência — curiosamente Bubka nunca é representado apenas como *um atleta do salto com vara* —; realizações de uma presença plena em demasia — o excedente das designações é o fôlego do atleta que ganha, mas é também a falta de feminilidade para a *pequena grega* —; de uma presença alucionatória — a palavra *far west* não consta no dicionário *Petit Robert* (1987) — ; ou, ainda, de uma presença recusada — a *mãe de aluguel* não dá à luz, ela *abandona*. Destacaremos que pode acontecer ao próprio enunciador de atualizar, no quadro de um retorno epilingüístico na sua atividade significante, esta função construtora de toda e qualquer designação: "Se, no lugar de ter provocado essa celeuma em torno da palavra *denuncio*, causando raiva e ódio, tivesse usado *compreendamos juntos*, poderíamos ter tirado algumas conclusões..." (*Globe Hebdo*, 10-2-1993). O roteirista também é esse leitor que deve retornar ao seu texto para retomar os marcadores de seu percurso de produção.

CONCLUSÃO

Quer queira, quer não, a ilusão de realidade acompanha comumente a leitura, isto é, para o leitor há tão claramente um sentido preexistente, senão unificado, na chave do texto, que esse sentido tende a ser recebido (visto, adivinhado, descoberto, explicado) como

se não houvesse texto, ou como se o texto só tivesse como objetivo tornar presente um sentido colocado no limiar de seu funcionamento. Mas os modelos gerais da compreensão tendem com frequência a manter essa ilusão, quando consideram a leitura como um trabalho de recuperação de conteúdos informativos. Desse modo, podem-se formar excelentes leitores, se eles forem vistos como sujeitos capazes de compreender global e rapidamente o sentido de um texto. E trata-se aí, é obvio, de um componente fundamental do saber ler. Mas, ao mesmo tempo, se a leitura for somente trabalhada por esse ângulo, sempre se corre o risco de formar somente leitores compreensivos, isto é, mais inclinados a normalizar o sentido de um texto que a fundamentar e defender seu direito à interpretação, por não saber que se é constantemente interpretado pela leitura e que nem todas as interpretações têm o mesmo valor.

Ao mostrar que as significações de um texto podem ser reconstruídas em sua própria pluralidade, pela mediação de uma relação variável entre marcadores e operações, a concepção enunciativa faz com que o processo interpretativo escape do aleatório (os valores de um texto não são o produto de uma alquimia enigmática, mas obedecem a certas formas reconhecíveis) e estabelece, assim, uma atitude que encoraja cada um a arriscar suas convicções, guiando sua interpretação sem, por causa disso, determiná-la. De fato, é relacionando a diversidade dos valores dessas operações com sua própria história ou com os modelos explicativos externos (psicanalíticos ou antropológicos, por exemplo), que o leitor compreenderá, dessa forma, os efeitos de sentido adaptados a uma perspectiva que é sua.

Encorajado a não mais receber o sentido como uma dádiva, mais ou menos vaga, mas como uma construção de discurso dialógica na sua origem, o leitor aprende a formalizar suas escolhas interpretativas e, ao mesmo tempo, a melhor negociar, talvez, suas escolhas sociais.

1. JOVEM

I

Tiroteio

Um jovem procurado por diversos delitos, Bruno Heuze, 27 anos, foi morto sábado à tarde no corredor do metro Estação do Norte, durante uma troca de tiros com um policial.

Segundo a versão da polícia, Bruno Heuze, em companhia de um outro jovem que está foragido, foi interpelado num portão de saída por três guardas da companhia de segurança do metro para um controle de identidade. Os policiais teriam notado que os dois jovens faziam meia-volta na plataforma do metro ao percebê-los.

O amigo de Bruno Heuze mostrou seus documentos aos guardas. Bruno Heuze, ainda segundo a polícia, abriu seu casaco e os policiais notaram um objeto suspeito na sua cintura. Enquanto seu amigo fugia, ele apontou uma arma para um dos policiais, dizendo-lhe "Larga a arma". O guarda tendo obedecido, o jovem começou a correr. Cem metros mais adiante, ele passou na frente de um dos policiais do grupo que o havia interceptado e, segundo o comissário de polícia encarregado do inquérito, atirou primeiro. O guarda, não tendo sido atingido, reagiu, atirando, segundo o comissário, com seis ou oito disparos.

Liberation, 15-03-83

2. MALFEITOR?

Paris: um malfeitor morto por policiais no metro

Três guardas que efetuavam, as 13h30, um controle de prevenção na saída da linha n.º 5 do metro, Estação do Norte, interpelaram, ontem, dois indivíduos.

Enquanto o primeiro começava a tirar sua carteira, os guardas notaram na cintura do segundo um objeto volumoso, de fato um revólver do tipo "Colt Frontière" que o homem sacara naquele momento, ameaçando os policiais. "Larga o cano", disse ele ao guarda que puxara sua arma, que lhe obedeceu.

Nesse ínterim, enquanto o segundo homem fugia, o malfeitor armado escapava atirando. Um dos policiais reagiu então, matando-o instantaneamente. Tratava-se de Bruno Heuze, 28 anos, nascido em Roma, mas de nacionalidade francesa, procurado e bem conhecido dos serviços de polícia. A terceira B.T. tenta agora encontrar seu cúmplice.

Corse-Matin, 19-03-83

Fusillade

Un jeune homme recherché pour divers délits, Bruno Heuze, 27 ans, a été tué samedi après-midi dans un couloir du metro Gare du Nord au cours d'un échange de coups de feu avec un policier.

Selon la version de la police, Bruno Heuze, en compagnie d'un autre jeune homme qui est en fuite, a été interpellé à un portillon de sortie par trois gardiens de la paix de la compagnie de sécurité du metro pour un contrôle d'identité. Les policiers auraient remarqué que les deux jeunes gens faisaient demi-tour sur le quai du metro à leur vue.

L'ami de Bruno Heuze a présenté ses papiers aux gardiens de la paix. Bruno Heuze, toujours selon la police, a écarté sa veste et les policiers ont remarqué un objet suspect à sa ceinture. Tandis que son ami s'enfuyait, il a braqué une arme sur un des policiers en lui disant "Lâche ton arme". Le gardien de la paix ayant obtempéré, le jeune homme a commencé à courir. Cent mètres plus loin, il est passé devant un des policiers du groupe qui l'avait intercepté, et selon le commissaire de police chargé de l'enquête, a tiré le premier. Le gardien, n'ayant pas été touché, a riposté, tirant, selon le commissaire, à six ou huit reprises.

Paris: un truand tué para des policiers dans le metro

Trois gardiens de la paix qui effectuaient, vers 13h30, un contrôle de prévention, à la sortie de la ligne n°5 du metro, gare du Nord, ont interpellé hier, deux individus. Alors que le premier commençait à sortir son portefeuille, les gardiens remarquaient à la ceinture du second, un objet volumineux, en fait un revolver du genre "Colt Frontière" que l'homme dégaina aussitôt menaçant les policiers. "Lâche ton flingue", dit-il au gardien de la paix qui avait sorti son arme et s'exécuta.

Entre-temps, le deuxième homme s'enfuyait, le truand arme s'échappait à son tour en tirant. L'un des policiers riposta alors, le tuant sur le coup. Il s'agissait de Bruno Heuze, 28 ans, né à Rome, mais de nationalité française, bien connu des services de police et recherché. La troisième B.T. tente à présent de retrouver son complice.

Corse-Matin, 19-03-83

Liberation, 15-03-83

BIBLIOGRAFIA

ARISTOTE. "De Tinterprétation". In *Organon*. Paris, Vrin, 1959, p. 77-144.

BEACCO, J-C. "Les genres textuels dans l'analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières". In *Langages*, n..105, Paris, p. 8-27.

BRONCKART, J-P. *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel/ Paris, Ed. Delachaux et Niestlé, 1985. 175 p.

CONTENT, A. "L'acquisition de la lecture: approche cognitive" in *Cahiers du DLSL*, n..9, Faculte des Lettres, Université de Lausanne, 1990. p. 15-42.

CULIOLI, C. "Sur quelques contradictions en linguistique". In *Communications*, n..20. Paris, 1973. p. 83-91

CULIOLI, C, 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Paris, Ed. Ophrys, 1990. 255 p.

DAHLET, P., BARILLAUD. M-C, BIEQUE, J. *Le fait divers. Aspects théoriques, pédagogiques, documentaires*. Paris, Ed. Belc, 1986. 224 p.

DEHNIERE, G. (org.). // *était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Ed. Presses de l'Université de Lille 3, 1984. 407 p.

DEHNIERE, G., LEGROS, D. Comprendre un texte: Construire quoi? Avec quoi? Comment?" in *Revue Française de Pédagogie*, n..87, Paris, 1989. p. 137-148.

GAONACH, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Ed. Hatier/Credif, 1987. 239 p.

GAONACH, D. (org.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Vapproche cognitive*. Paris, Ed. Hachette, Coll. Le Français dans le monde/Recherches et Applications, 1990. 191 p.

GROMER, B., WEISS, M. *Lire. Tome 1: Apprendre à lire*. Paris, Ed. Armand Colin, 1990. 112 p.

KINTSCH, W., MILLER, J.R. "Lisibilité et rappel de courts passages de prose: une analyse théorique". In DEHNIERE, G. (org.). // *était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, Ed. Presses de l'Université de Lille 3, 1984. p. 143-181.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. "Vers un modele de la compréhesion et de la production de textes". In DEHNIERE, G. (org.). // *était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, Ed. Presses de l'Univeristé de Lille 3, 1984. p. 85-142.

MOIRAND, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Ed. Hachette, 1990. 159 p.

MOIRAND, S. "Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative" in *Langages* Q..105, Paris, 1992. p. 28-41.

PERFETTI, L., RIEBEN, Ch. (org.). *Vapprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel/Paris, Ed. Delachaux et Niestlé, 1989. 359 p.

REICHLER, C. (org.) *L'interprétation des textes*. Paris, Ed. Minuit, 1989. 222 p.

III

CONCLUSÕES DO SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO LEITOR: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

CONCLUSÕES DOS TRABALHOS

*Lígia Cademartori**

O "Seminário Nacional sobre Formação do Leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental", organizado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Desporto e pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com a colaboração da Embaixada da França, teve como objetivos a discussão e a proposta de políticas de formação do leitor; o aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos; e a disseminação de informações e experiências relativas às práticas pedagógicas de leitura e escrita.

A reconhecida necessidade de melhorar-se o padrão de qualidade da oferta educacional impôs um caráter objetivo às reflexões, organizadas em três blocos temáticos: políticas de formação do leitor; teorias e métodos de aprendizagem da leitura e da escrita; programas e projetos de promoção da leitura.

Se é polemica a determinação do que vem a ser educação de boa qualidade, sem dúvida é menos discutível a definição dos padrões mínimos de qualidade. O efetivo domínio da leitura é condição basilar de qualquer educação de boa qualidade.

A questão da leitura, porém, não está circunscrita ao âmbito escolar. O quadro de leitura do país é determinado por fatores conjunturais de natureza econômica, política, histórica e cultural, que extravasam o ambiente e os agentes escolares. É um problema de educação, mas não é, meramente, um problema escolar.

São as próprias restrições de conjuntura, no entanto, que definem o principal eixo de consideração dos diferentes expositores: o combate à dispersão de esforços e informações.

Há, hoje, uma sensibilidade especial para a formação do público leitor, traduzida no desejo de definição de uma política de leitura que atinja toda a sociedade. Para isso, torna-se fundamental o estabelecimento de uma ampla parceria entre os diversos atores: municípios, estados, governo federal, iniciativa privada e organizações não-gover-

* Assessora da coordenação de Macro-Diretrizes Políticas da SAE/PR.

namentais. Da articulação desses atores pode nascer a discussão efetiva a respeito das condições de uma sociedade leitora: da edição à recepção do livro.

Esses objetivos podem ser alcançados por meio de:

1. Recuperação das pesquisas, experiências e reflexões já desenvolvidas na área

O Ministério da Educação vem investindo em programas de leitura há muitos anos, com o assessoramento dos mesmos especialistas e instituições que aqui, mais uma vez, compareceram, como o fizeram quando da criação e do desenvolvimento do Programa Salas de Leitura da FAE/MEC, que atinge, hoje, mais de 3 mil municípios.

São uma estrutura e uma experiência existentes desde 84, com diversas parcerias, e que permanecem deficientemente conhecidas e avaliadas pelos seus próprios atores.

As pesquisas e experiências desenvolvidas sobre o tema da leitura, em número bastante significativo, carecem igualmente de um sistema de levantamento e divulgação capaz de atender aos interessados, sugerindo-se a criação de um banco de experiências bem-sucedidas na formação do leitor, apoiadas nas três atividades de leitura/escrita: o ler, o dizer e o produzir textos.

2. Formação de uma rede nacional de informações

A importância do conhecimento das pesquisas e práticas antigas, assim como das mais recentes e em elaboração, está levando diferentes instituições à criação de bancos de informações, conforme o que se verifica na Unicamp, na FAE e na Biblioteca Nacional.

Uma articulação desses trabalhos é de todo desejável, questão mais relevante que discutir qual a instância preferencial para isso; é um problema que a informatização é capaz de resolver.

3. Definição de produtos para os projetos

Mais premente que a definição de áreas para um tema em si multidisciplinar é a definição de produtos para os projetos e a criação de mecanismos para avaliá-los. Os seminários não seriam inconsequentes se versassem sobre a análise das experiências na área.

4. Acompanhamento e avaliação dos processos e resultados dos programas e projetos

Ênfase especial foi dada à necessidade de reflexão e análise dos programas de leitura — sobretudo o PNLD e o PNSL — no que diz respeito aos princípios e processos de seleção e distribuição dos livros, que não devem ser apenas didáticos, mas literários e instrumentais — isto é, que ofereçam fundamentação teórica sobre diversos conteúdos —, recomendando-se transparência de critérios e ampliação do leque de parceiros, de modo a implicar a própria sociedade.

5. Investimento na formação do professor

A formação inicial e continuada do professor deve se dar de forma a unir a teoria acadêmica à prática profissional, tendo por base a realidade pedagógica e escolar e buscando práticas diferenciadas para o domínio da aprendizagem da leitura e da escrita.

As agências de formação não podem delegar a outras instâncias a responsabilidade que lhes cabe na capacitação dos formadores de leitores.

Destaca-se a importância do papel do ministério setorial em articulação com os sistemas de ensino para:

- consolidar dados e formar um ativo sistema de informações sobre a leitura;
- integrar as diferentes instituições governamentais e não-governamentais;
- coletar e divulgar informações de experiências educacionais bem-sucedidas desenvolvidas tanto pelas demais instâncias administrativas quanto por iniciativas não-governamentais;
- liderar política de formação dos professores;
- enfatizar o gerenciamento de resultados;
- estabelecer um padrão básico de serviço educacional que assegure o competente domínio da leitura e da escrita;
- propiciar a formulação de um pacto técnico que preserve as intenções manifestadas na iniciativa deste seminário das alterações no cenário político e das eventuais trocas de dirigentes;
- promover seminários e debates referentes à formação de professores, dirigentes escolares e bibliotecários para atuar na promoção da leitura.

Ao encerrar os trabalhos, o plenário propôs à consideração dos dirigentes dos setores de educação e cultura a formulação e implementação de uma Política Nacional de Leitura que:

- considere as várias iniciativas existentes de promoção da leitura, fortalecendo-as e ampliando-as;
- estimule as pesquisas, os estudos e a criação de uma rede de leitura constituída dos vários centros de referência e dos bancos de dados, tanto dos já existentes como dos que estão por surgir;
- constitua um conselho com representações dos vários segmentos da sociedade civil para se estabelecer a interlocução com os vários ministérios e com os demais organismos públicos e não-governamentais;
- garanta, da parte do governo federal, recursos a serem aplicados nas várias áreas que desenvolvam ações priorizadas pelo Conselho Nacional de Leitura;
- trabalhe a favor de alterar o quadro institucional de formação de profissionais, considerando a inserção da questão da leitura na capacitação de recursos humanos em diferentes áreas;
- trabalhe a favor da qualificação e da ampliação dos acervos públicos, oferecendo acesso a toda a população, de modo a favorecer o registro, a documentação e a difusão das práticas de promoção da leitura;
- interfira na programação dos meios de comunicação de massa, abrindo espaços para a difusão da leitura;
- represente o Brasil nos programas e políticas internacionais de leitura.

PROPOSTAS E SUGESTÕES DAS OFICINAS E ESPAÇOS TEÓRICOS

*Ana Maria Lisboa de Mello**

*Vera Teixeira de Aguiar***

Nosso objetivo, no momento, é fazer um relato sucinto dos conteúdos trabalhados nas oficinas e espaços teóricos dos dias 14 e 15-12-1992, bem como das conclusões alcançadas, sugestões e propostas apresentadas para encaminhamento de uma política de formação do leitor, com enfoque no papel das agências de formação de professor para a educação fundamental.

GRUPO 1 - 14-12-1992

Oficina A - Leitura e oralidade - Stella Maris Bortoni Ricardo (UnB)

Nesta oficina, foram discutidos três aspectos da questão da influência da oralidade na leitura, sob o enfoque sociolinguístico, a saber:

- a influência de regras fonológicas e morfofonêmicas do repertório do aluno no seu processo de leitura;
- a influência do letramento na linguagem do professor em sala de aula;
- a influência do letramento na linguagem do aluno em sala de aula.

As discussões a respeito dessas influências partiram de questões relativas às diferentes concepções de língua e linguagem, trazendo consequências para a prática da sala de aula. Concluiu-se que a escola é o lugar onde o aluno tem a oportunidade única de contato com a aprendizagem da língua padrão. Por esse motivo, pode-se corrigir a pronúncia do aluno, segundo a norma padrão, mas apenas depois de ocorrer a compreensão do sentido do texto.

Abordaram-se temas relativos à oralidade em sala de aula, salientando seus objetivos e a necessidade de compatibilizar essa oralização com os "efeitos de sentido", uma vez que a escola tem dado prioridade à prática oral em detrimento da compreensão.

* Professora da Universidade de Brasília.

** Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Os trabalhos evidenciaram diferenças de concepções de educação, ensino, metodologia e língua/linguagem. Houve consenso sobre a necessidade de se enfocar, interdisciplinarmente, o ensino da leitura. Atentou-se, ainda, para a importância de se ter o aluno e o professor como objetos de pesquisa. Isso significa traçar posições teóricas e metodológicas de ensino a partir da realidade da escola.

Oficina B - Ler e dizer - Elie Bajard

A partir de trabalhos práticos com as *Fábulas italianas*, de Ítalo Calvino, procurou-se fazer aparecer a especificidade das duas atividades: ler e dizer. A atividade de ler é silenciosa, pessoal, linguística e sempre acontece a partir de um texto existente. A atividade de dizer é vocal, social, faz-se a partir de um texto existente e outras linguagens (olhar, gesto, objeto etc).

O expositor salientou a importância de se distinguir a fala oral da língua escrita dita. Na primeira, é produzido um discurso com as marcas da oralidade, no momento mesmo de sua enunciação. No segundo caso, o discurso leva marcas da língua escrita e já aparece como forma acabada, dentro de um texto escrito, que é traduzido pela voz.

Com base nas proposições teóricas acima e na prática da leitura de texto no grupo, refletiu-se sobre as diferentes condições de leitura, enfatizando os fatores intervenientes e a participação do leitor.

Na prática da leitura de texto em sala de aula, foram apresentadas as seguintes proposições:

1. Na criação de uma situação de leitura é importante que o texto seja desconhecido, para que haja um problema a ser resolvido.
2. A primeira leitura deve ser silenciosa, para que se possa perceber as lacunas de um texto, apreender sua lógica interna.
3. Um texto não abarca unicamente os elementos por ele contemplados, mas outros elementos que a ele se somam.
4. Ao se propor uma situação de leitura, não se deve dar ao leitor as respostas de que ele precisa, pois essas estarão em seu próprio referencial.
5. A construção do sentido do texto é o trabalho de reconhecimento da multiplicidade de códigos que compõem o texto e estão sempre presentes na situação de comunicação.
6. Os avanços e recuos que a situação de leitura provoca são devidos à linearidade do texto e só podem acontecer na leitura, porque a oralidade está submetida à temporalidade.

Nas práticas comunicativas, salientou-se a importância da abordagem do texto em outras linguagens, da interferência da sensibilidade no dar e receber mensagens. Todos esses aspectos foram discutidos em termos de leitura em sala de aula.

Oficina C - Leitura e literatura - Ana Maria Lisboa de Mello (UnB)

A oficina procurou salientar, através da análise de poemas e contos, que a leitura do texto literário tem suas especificidades, na medida em que esse tipo de produção caracteriza-se, fundamentalmente, pelo uso de expressões multívocas, cujo poder sugestivo é responsável pela plurissignificação textual.

No processo de atribuição de sentidos, não só a natureza conotativa da linguagem instaura a ambiguidade textual, mas também outros elementos da construção textual, tais como a estrutura do texto, a organização da trama, a focalização, a concepção espaço-temporal, o ritmo, aspectos que, entre outros, desacomodam o leitor, instigando-o a estabelecer diferentes associações no processo de atribuições de sentido.

A plurissignificação textual alicerça-se, também, no confronto de visões de mundo no interior da obra. A existência de múltiplas vozes e visões do mundo, disseminadas no discurso, dá opções ao leitor de aceitar, refutar e fazer sínteses dos pontos de vista enunciados.

Assim, o leitor, diante de um texto literário, sente-se impelido a participar do processo de atribuição de sentidos, constituindo-se como co-produtor da obra. Em contrapartida, a polissemia do texto instiga a sua criatividade, ativa o seu imaginário, desperta a sua sensibilidade e amplia o seu domínio linguístico, dando-lhe acesso, desse modo, a outra dimensão da linguagem, diferente dos usos cotidianos.

Após a análise e interpretação de textos, refletiu-se sobre o fato de que a educação do leitor pressupõe, além de um acervo diversificado de textos das literaturas brasileira e universal, professores teoricamente fundamentados não só para colocarem obras de valor estético ao alcance de seus alunos, como também para transformarem a sala de aula em um espaço onde se estimula a exploração dos múltiplos sentidos dos textos, o confronto de interpretações, a relação entre o ficcional e o real, tornando o ato de ler uma atividade significativa e prazerosa. Desse modo, as discussões da oficina encaminharam-se para uma reflexão so-

bre a prática pedagógica e sobre a importância da teoria literária na formação do professor de leitura.

Oficina D - Biblioteca e formação do leitor - Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS)

O conceito de biblioteca está condicionado ao de agente cultural, com função específica e mantendo intercâmbio com as demais instituições sociais, o que implica um comprometimento social do profissional da biblioteca com a autoridade. A partir dessas considerações amplas definiu-se a especificidade da biblioteca na escola, o espaço a ela devido, a necessidade de organização e suas relações com os demais segmentos escolares, principalmente com a sala de aula.

Com respeito ao acervo, salientou-se a importância de sua adequação ao leitor, em termos de maturidade e interesses, às necessidades escolares, à informação ampla e ao lazer. O acervo deve ser classificado e conservado e, constantemente, atualizado, entendendo-se o livro como material de consumo. Devem constar da biblioteca, também, outros materiais culturais e de leitura junto com o livro.

Ao se desenhar o perfil do bibliotecário ou professor responsável pela biblioteca, bem como pela sala de leitura, destacou-se sua função de animador cultural da comunidade escolar. Sua tarefa pressupõe, portanto, o conhecimento do acervo, do público e da dinâmica da leitura, pois ela vai influenciar a qualidade e a quantidade de leitura dos frequentadores da biblioteca.

Para caracterizar o leitor em formação, levaram-se em conta as idades de leitura e os interesses, segundo a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico. Essas variáveis ficaram subordinadas às intenções e motivações de leituras individuais, que interferem diretamente na formação do leitor.

As sugestões de práticas leitoras consideraram o ato de ler em suas dimensões individual e social, enfocando aspectos como adequação ao grupo, participação dos leitores e organização de atividades por temas, gêneros literários e técnicas. As discussões sobre o tema concluíram pela importância da formação do bibliotecário, levando em conta a necessidade de que ele próprio seja um sujeito leitor, conheça o acervo e seu público e funcione como um animador cultural.

Oficina A - Leitura e alfabetização - Josênia Vieira da Silva (UnB)

Os trabalhos da oficina se desenvolveram a partir das seguintes questões: será que a escola ensina mesmo a ler e a escrever? Se ensina, no que se constitui para ela ler e escrever? Que tipo de leitor/escritor pretende formar?

Tal aprendizado não resulta de atividade de ensino, de método pedagógico ou da figura do professor alfabetizador, não sendo derivado também do meio social e muito menos do círculo familiar. A abordagem psicolingüística considera o aprendizado da leitura e da escrita tão natural quanto o ato de aquisição da linguagem natural. A alfabetização está atrelada somente à atividade cognitiva do aprendiz.

A criança alfabetizanda faz cruzamento entre o oral, o escrito e a leitura em todas as direções, aprendendo a escrever a partir de atos de leitura. O aprendizado do escrito deve, pois, proceder de outras fontes, como textos de revistas ou de jornais.

A leitura e a escrita fazem parte do mundo da criança, mas não nas mesmas proporções, já que elas vêm as pessoas ao seu redor lendo mais do que escrevendo. Para a escola, ler e escrever são a transcodificação do ato da fala, a escrita representando a fala, e a leitura, sua decodificação.

Em nenhum momento a escola demonstra preocupação com o sentido da leitura e como este é representado na mente do alfabetizando. A leitura não é pensada como resultado de operação cognitiva. Os textos usados para leitura e escrita na escola, monstregos acéfalos de sentido e estrutura, não despertam nenhum interesse. Violam os princípios macro e microestruturais de textualidade, desconhecendo qualquer progressão temática e permitindo que a escola, em vez de formar leitores, forme decodificadores lineares de sinais gráficos.

Como a escola usa o texto como instrumento para o ensino de letras e não para a leitura de sentido e a formação de leitores, os trabalhos enfatizaram a necessidade de se rever essa postura, apostando na formação do professor. Para isso, a psicolingüística oferece os pressupostos teóricos necessários.

A oficina desenvolveu-se a partir dos seguintes pressupostos:

- São funções primordiais da escola garantir o acesso ao patrimônio científico e cultural da humanidade, favorecer a produção do conhecimento cultural e formar autores e leitores.
- Detecta-se artificialmente a descontextualização no ensino da língua materna.
- A linguagem é a representação do real e de si mesma.
- A língua tem materialidade e seus símbolos são produção social e histórica, carregados de significados.
- O texto é o cerne do trabalho pedagógico, que deve estar fundamentado nas ciências da linguagem, considerando que a língua está sempre em processo de reconstrução.
- Para Wanderley Geraldi existem duas vertentes de atividades: lingüística (leitura e produção de texto) e epilingüística (uso consciente e reflexão sobre a língua).

Após debater as idéias acima, passou-se às atividades da oficina com o objetivo de, a partir da leitura, fazer o cruzamento de idéias, sensações, percepções, visões de mundo e sociedade, construindo o texto como atividade criativa e participativa. Para tal, foram trabalhados os seguintes textos: *Minerações* (Bartolomeu Campos Queirós); "O vestido de Laura" (Cecília Meireles); "A moça tecelã" (Marina Colasanti); "Tecendo a manhã" (João Cabral de Melo Neto).

Os resultados a que se chegou permitiram alinhar as seguintes conclusões:

- A escola sempre trabalhou a obra partindo da biografia para o texto, mas pode-se inverter o processo.
- Cobram-se dos alunos questionamentos descontextualizados, após a leitura de uma obra literária.
- Deve-se desenvolver a noção de cruzamento/entrecruzamento entre idéias e formas.
- Importa enfatizar o trabalho de construção (metalinguagem), uma vez que, ao se falar do texto, se está produzindo linguagem.
- Finalmente, foi proposta uma atividade de escritura — construção de um texto coletivo — a partir das análises dos textos e das produções anteriores.

Todas essas considerações remetem aos princípios básicos de uma aula de leitura e construção do texto: o preparo do professor para orientar a tarefa e a participação constante dos alunos.

Oficina C - Leitura e construção de sentido - Patrick Dahlet

O objetivo da oficina consistiu em sensibilizar para os componentes do modelo de construção do sentido na perspectiva enunciativa, mostrando em que ele pode contribuir para a constituição de uma didática da compreensão da escrita aplicada à leitura de textos de imprensa.

Em leitura o acesso ao sentido constitui dificuldade, porque o leitor não vê nisso um problema: o sentido estaria nas palavras, patente para quem sabe vê-lo. Acrescente-se que em geral o sentido é descrito como o resultado de uma relação estabelecida entre o texto e contexto, que ajuda o leitor a compreender o que é dito, mas não permite ver a diferença entre o que é dito e o que faz sentido num texto.

Se ler é reconstruir significações, construídas progressivamente por outrem, no próprio espaço do discurso, é preciso determinar os meios de conduzir essa reconstrução.

A teoria da enunciação cumpre esse papel, porque descreve a plasticidade do sentido como resultado de um processo dialógico de operações de linguagem (designar, hierarquizar, assumir e argumentar). O leitor é levado a interpretar o sentido em função das marcas que a atividade do produtor deixou no texto. Para isso, a teoria fornece os critérios gerais de reconhecimento dessas marcas. Daí a importância do preparo teórico do professor para desenvolver a leitura como construção de sentido em sala de aula. Para demonstrar essa necessidade, foram realizados exercícios de leitura durante o trabalho da oficina.

Oficina D - Literatura e sociedade - Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS)

Esta oficina propôs-se a analisar a situação da leitura na sociedade a partir de sua definição em sentido amplo e não apenas como domínio do código linguístico. Discutiu-se, então, a importância da alfabetização permanente como forma de se chegar a uma leitura cada vez mais eficaz.

Ao tratar das questões sociais da leitura, o grupo analisou problemas relativos à produção do material de leitura, ao consumo de literatura e de outros textos e ao papel das diferentes instituições sociais como mediadoras de leitura.

Foram tratados, ainda, temas relativos à institucionalização da leitura na escola, à difusão e circulação do livro, às modalidades de leitura, às questões referentes à não-leitura e ao analfabetismo.

As discussões encaminharam-se no sentido de determinar as funções do livro na sociedade pós-industrial, percebendo o convívio da literatura com outros bens culturais e a influência dos meios de comunicação de massa na leitura de livro. Chegou-se, ainda, a imaginar os caminhos que o livro vai seguir numa sociedade dominada pelo computador e as novas formas que ele pode adquirir.

Os dados levantados sobre as amplas relações entre a leitura e a sociedade foram trazidos para o âmbito da escola, discutindo-se a necessidade da formação do professor como desencadeador de situações de leitura. Por isso, é importante que ele perceba claramente as interferências sociais na produção e circulação de livros e possa comunicar-se com o maior número de mediadores de leitura, de modo a não sofrer manipulação direta de nenhum. Em contato com catálogos de editoras, crítica especializada, bibliografia atualizada, resenhas de jornais e revistas, seminários e outros eventos, associações culturais e de classe, entre outros mediadores, o professor estará aparelhado para promover a formação de leitores.

OBSERVAÇÕES FINAIS

As sugestões alcançadas por todas as oficinas e as sugestões propostas enfatizam um ponto comum: a necessidade de se investir na formação do professor para se obter uma melhoria do ensino brasileiro. Nesse processo, atribuem-se as maiores responsabilidades às agências de formação do professor para a educação fundamental. Para um ensino básico eficiente, capaz de atender satisfatoriamente a grande massa da população, é imprescindível um corpo docente qualificado em dois sentidos: com completo domínio de seu objeto de ensino, tanto teórica quanto metodologicamente, e profundo conhecimento da realidade em que atua. Portanto, o estabelecimento de uma política para a formação do professor deve levar em conta, prioritariamente, os aspectos levantados.

DAG GRÁFICA E EDITORIAL LTDA.
Av. N. Senhora do Ó, 1782, tel. 857-8044
COM FILMES FORNECIDOS PELO EDITOR
Imprimiu

TEXTOS BÁSICOS PARA UMA REFORMA EDUCACIONAL

Com o objetivo maior de sistematizar a divulgação de textos sobre questões atuais da Educação Básica, e tendo em vista disseminar conhecimentos e informações ampliando a visão crítica e melhorando o padrão de desempenho dos profissionais que atuam nos diferentes níveis e campos educacionais, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Fundamental, propõe a publicação de textos, contendo três séries assim discriminadas.

SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS — visa dar tratamento e orientações às tendências que já se manifestam em muitos estados na área educacional, propiciando às escolas uma maior e melhor atuação enquanto centros produtores de conhecimentos em questões atuais da área educacional (autonomia da escola, gestão, avaliação, adequação curricular, formação e capacitação de professores etc).

SÉRIE INOVAÇÕES — com a qual se pretende difundir e estimular o intercâmbio de experiências reconhecidas como avanços significativos na busca da melhoria da qualidade e da produtividade do sistema educacional.

SÉRIE INSTITUCIONAL — destinada à publicação de textos oficiais com vistas à divulgação de políticas, diretrizes e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais.

Ministério da Educação e do Desporto
Secretaria de Educação Fundamental
Departamento de Políticas Educacionais - DPE
Coordenação do Magistério - COMAG
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Brasília, DF

*Não é possível estimular a leitura e
cativar novos leitores se não estamos
convencidos das vantagens de ler. Não
seremos capazes de converter
analfabetos ou iletrados em leitores se
não estamos convencidos da
importância da leitura. Nós que
estamos como intermediários entre os
livros e as crianças — pais, mestres,
bibliotecários, editores, livreiros e
produtores culturais —, se não
vivemos a leitura como um ato
permanente de enamoramento
com o conhecimento e a informação,
se não praticamos o prazer da
convivência com a leitura, não
lograremos promovê-la, nem
ampliaremos o número de leitores.
Ou seja, se não estamos capacitados,
como capacitaremos outros? Ou
melhor, se não estamos animados,
como animar os demais?*

Eliane Yunes



**PLANO DECENAL
DE EDUCAÇÃO
PARA TODOS**

