

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EMANUELLE CAROLINE DE SOUZA PEREIRA COSTA

**OS ENUNCIADOS SEMIÓTICOS E AS PRÁTICAS ESCOLARES DE PROMOÇÃO  
À LEITURA**

CURITIBA

2015

EMANUELLE CAROLINE DE SOUZA PEREIRA COSTA

**OS ENUNCIADOS SEMIÓTICOS E AS PRÁTICAS ESCOLARES DE PROMOÇÃO  
À LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação  
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Costa, Emanuelle Caroline de Souza Pereira  
Os enunciados semióticos e as práticas escolares de promoção à  
leitura.  
– Curitiba, 2015.  
121 f.

Orientador: Profº Drº Gilberto de Castro  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – psicologia da aprendizagem – leitura.  
2. Leitura – aprendizagem – escola. 3. Práticas de leitura –  
didática – escola. I. Título.

CDD 372.6



## PARECER

Defesa de Dissertação de Emanuelle Caroline de Souza Pereira para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Gilberto de Castro, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nivea Rohling, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cloris Porto Torquato, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "OS ENUNCIADOS SEMIÓTICOS E AS PRÁTICAS ESCOLARES DE PROMOÇÃO À LEITURA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Gilberto de Castro		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Nivea Rohling		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cloris Porto Torquato		APROVADA

Curitiba, 28 de setembro de 2015.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

## AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Gilberto de Castro pela confiança, segurança e cuidado, que com palavras sempre acolhedoras estimulou o caminhar, nem sempre ágil, dessa pesquisa.

Às professoras doutoras Deise Cristina de Lima Picanço e Clóris Porto Torquato pelas fundamentais contribuições no processo de qualificação.

À querida amiga Suzana de Carvalho Lima Kawai. Interlocutora incansável que tantas vezes entendeu, amparou, acolheu e me aconselhou nas inúmeras angústias e preocupações dessa caminhada.

Aos meus avós Dirce Delfino de Souza e José Fernandes de Souza, pela enorme influência e apoio.

Aos meus pais Joyce Maria Delfino de Souza Pereira e Nelson Pereira, pelo exemplo de vida e estímulo incessante para que eu sempre acreditasse nas discussões sobre educação.

Ao meu irmão Geordanno Leopoldo de Souza Pereira, pelo olhar problematizador, tão necessário em vários momentos desse trabalho.

Ao meu tio Osmar dos Reis Pereira, por ser exemplo e inspiração.

Aos meus sogros Jair Antônio Costa e Regina Beckmann Costa, pela compreensão e apoio irrestritos.

Ao meu marido Allan Beckmann Costa, pela paciência e amor, por estar ao meu lado, ser confidente, por me fazer, tantas vezes, continuar...

***Eu não sabia  
que virar pelo avesso  
era uma experiência mortal***

**Ana Cristina Cesar**

## RESUMO

O presente trabalho buscou analisar os discursos que incidem na formação do professor, fazendo-o que acolha de determinada forma as múltiplas linguagens nas práticas e/ou estratégias que desenvolve sobre leitura. Para isso, a concepção de linguagem assumida pelo trabalho defende que a linguagem é elemento fundamental na construção social e de constituição dos sujeitos, sendo assim, é por meio de suas mais variadas materializações: música, escultura, pintura, dança, fotografia, cinema, teatro, gestual, expressão corporal, entre outras, que se consegue abarcar as inúmeras possibilidades de significação existentes no mundo e na vida. Por conta disso, pretendeu-se verificar, por meio da análise de diferentes enunciados, como os discursos com os quais a educação dialoga e os discursos acadêmicos contribuíram e contribuem para a formação de professores. Assim, análises sobre períodos da história da leitura, da escolarização, e de produções acadêmicas voltadas ao assunto, também foram realizadas nesse trabalho. Além disso, analisou-se como os discursos ligados às modificações sociais acarretaram em mudanças nas práticas de linguagem e, por conta disso, compreender as características da televisão, da internet e de outros meios, mostrou-se importante para demonstrar a existência de uma hierarquia linguística assumida, com relevância pela escola, com a palavra escrita ocupando o topo. A fundamentação teórica que sustenta esse olhar sobre a linguagem, advém do Círculo de Bakhtin que defende uma visão enunciativo-dialógica, onde o sujeito se constrói por meio da linguagem e das relações estabelecidas em seu meio e com o outro. Assim, os conceitos discutidos foram: sujeito dialógico, enunciado e gêneros do discurso. Com a pretensão de demonstrar o motivo da ausência de tal olhar, por meio da característica constituidora da formação de professores, o trabalho discutiu as características da cultura escolar e os elementos que contribuíram para que tal realidade pudesse ser enxergada em determinados espaços escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Múltiplas linguagens. Leitura. Enunciado. Escola. Círculo de Bakhtin.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los discursos que se centran en la formación del profesorado, haciendo de él una cierta manera que abarque las múltiples lenguas en las prácticas y / o estrategias que se desarrolla en la lectura. Para ello, la concepción del lenguaje que asume el trabajo argumenta que el lenguaje es un elemento clave en la construcción social y la constitución de los sujetos, por lo que es a través de sus diversas realizaciones: la música, la escultura, la pintura, la danza, la fotografía, el cine, teatro, gestos, lenguaje corporal, entre otros, que puede abarcar las múltiples posibilidades existentes de significación en el mundo y en la vida. Debido a esto, el objetivo fue verificar, a través del análisis de los diferentes estados, como los discursos con los que los diálogos de educación y discursos académicos contribuyeron y contribuyen a la formación de profesores. De este modo, también se llevaron a cabo análisis de los períodos históricos de la lectura, la educación, y las producciones académicas centradas en el tema de este trabajo. Además, se examinó cómo los discursos vinculados a los cambios sociales dieron lugar a cambios en las prácticas del lenguaje, y por eso, entender las características de la televisión, Internet y otros medios, ha demostrado ser importante para demostrar la existencia de una jerarquía lingüística supone, con la relevancia de la escuela, con la palabra escrita que ocupa la parte superior. El marco teórico que apoya este punto de vista sobre el lenguaje, proviene del Círculo Bajtín que aboga por una visión declarativa dialógica, donde el sujeto se construye a través del lenguaje y de la relación que se establece en su entorno y con los demás. Por lo tanto, los conceptos discutidos fueron dialógica tema, enunciados y géneros de discurso. Con la intención de demostrar la razón de la ausencia de una mirada a través de la función constituidora de la formación docente, el trabajo analiza las características de la cultura de la escuela y los elementos que han contribuido a esta realidad podría enxergada en ciertos espacios de la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Múltiples lenguajes. Lectura. Enunciado. Escuela. Círculo Bajtín.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1 OS DISCURSOS COM OS QUAIS A EDUCAÇÃO DIALOGA</b> .....	<b>11</b>
1.1 A LEITURA E SEUS CONTEXTOS .....	11
1.1.1 A HIERARQUIZAÇÃO DAS LINGUAGENS .....	16
1.1.2 NOVAS RELAÇÕES .....	22
1.1.3 NOVOS SUJEITOS .....	27
1.1.4 O CONTEXTO EDUCACIONAL .....	30
<b>2 OS DISCURSOS ACADÊMICOS</b> .....	<b>34</b>
2.1 TODA LINGUAGEM CONSTITUI O SUJEITO .....	34
2.2 UM BREVE PANORAMA DA LEITURA .....	35
2.3 ALGUNS CAMINHOS TRILHADOS NO BRASIL .....	42
2.4 A LEITURA NOS LIVROS SOBRE LEITURA .....	47
2.5 O CÍRCULO E OS ENUNCIADOS SEMIÓTICOS .....	74
<b>3 A CULTURA ESCOLAR</b> .....	<b>100</b>
3.1 A FORMAÇÃO SUBJETIVA E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS .....	104
3.2 A REALIDADE EDUCACIONAL E OS ENUNCIADOS SEMIÓTICOS .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

O ambiente encontrado por muitos professores de Língua Portuguesa que se prontificam a implantar projetos ou metodologias que abordem o incentivo a leitura é, acima de tudo, o da resistência.

E não seria diferente no meu caso. Ao assumir como minha a tarefa de, a todo custo, formar leitores, deparei-me com um contexto que não demonstrava grandes possibilidades de êxito para essa intenção. As estratégias não se mostravam atrativas o suficiente, os alunos não se interessavam pelos livros, a literatura não era enxergada como importante, parecia que a palavra escrita não se mostrava relevante quando inserida nos livros que propunha como leitura.

Foi aí que, como talvez a maioria dos professores que se encontram com dificuldades em aplicar estratégias funcionais em seu campo de especialidade – o meu, obviamente, era o do ensino da língua materna –, imaginei que precisaria encontrar um método salvador, que resolveria todos os meus problemas em tornar um sujeito adolescente, entre 12 e 15 anos, um leitor exemplar, daqueles que não conseguem largar um livro e que, além disso, difundiria esse “prazer” a todos a sua volta.

Resignada a “descobrir” tal método/estratégia/atividade, decidi iniciar um curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, afinal era – e talvez ainda seja, infelizmente – unânime entre os graduados em Letras pela Universidade Federal do Paraná, que iniciaram o caminho profissional na docência, que o curso não contemplava os aspectos inerentes à licenciatura, à educação, deixando-nos vulneráveis, fragilizados perante os obstáculos que encontrávamos sendo professores. Assim, iniciei a especialização com o desejo de sanar tal lacuna, para que pudesse, de alguma maneira, qualificar meu papel como professora, além de, é lógico, encontrar um meio de tornar a leitura mais atrativa para meus alunos – esse foi, como já dito, o objetivo principal.

As aulas que tive durante o curso foram, de fato, esclarecedoras em muitos aspectos: estudei de maneira mais objetiva os avanços obtidos pela Linguística Aplicada, percebi que a literatura infantil e juvenil tem seu espaço – e bem calcado – na academia, mas principalmente, entendi que a linguagem constitui os sujeitos e

que não existe somente uma modalidade de linguagem, temos várias! Todas elas, para que possamos agir sobre o mundo e ele sobre nós, são utilizadas e necessárias, somente uma não daria conta de tantas possibilidades.

Assim, compreendi que quando exigia que meus alunos dominassem a linguagem verbal escrita e a tomassem como a mais importante nas relações que iriam travar no mundo real, estava cometendo um grande equívoco! Afinal, a música, o teatro, o cinema, a dança, também são linguagens que compõem o meio em que eles serão inseridos e, com igual importância, elas também precisam ser abordadas na escola – nas minhas aulas de leitura.

Mas, mesmo depois de todo esse esclarecimento sobre a amplitude e importância da linguagem na constituição do sujeito e do seu meio, eu ainda procurava uma metodologia salvadora que desse conta de tornar meus alunos leitores, agora não só da linguagem verbal escrita, mas também de outras linguagens.

Foi então que ingressei no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e, logo na entrevista para o mestrado, o professor Gilberto de Castro me provocou: “O que você procura não é uma metodologia. Você está disposta a estudar o Círculo de Bakhtin para entender isso?”. Concordei. Mesmo não compreendendo com total clareza naquele momento, aceitei a proposta.

Com isso, fui descobrindo, com os estudos sobre o Círculo e com as disciplinas que realizava pelo curso, que como eu havia compreendido na especialização, a linguagem, em suas mais diferentes manifestações, atravessa e constituía, tanto o sujeito, como o próprio meio em que ele se encontrava. Mas, principalmente, que dependendo das mudanças ocorridas nesse meio social onde se encontram os sujeitos, as relações sociais realizadas por eles também serão modificadas. E a linguagem, que é parte integrante dessas interações, também se modificará. Ou seja, ao passarmos por grandes mudanças na sociedade, como com o surgimento da internet, da televisão, do rádio, por exemplo, a maneira como os sujeitos se relacionam foi modificada e, com isso, a forma de utilizar a linguagem também se modificou. Assim, gêneros como o *tweet*, a mensagem de celular, as propagandas, os vídeos de redes sociais, inserem-se e ganham espaço nas relações sociais.

É esse o contexto e as relações que acolhemos nas salas de aula de hoje.

A internet é, talvez, a maior responsável pelas mudanças nas interações dos sujeitos, mas, diferente do que seria o esperado, a escola não reconhece tais transformações e lida com essas novas características da maneira menos indicada: isolando-as. E os motivos para tal postura são, como qualquer atividade humana, resultado de aspectos sociais e históricos que acabaram por dedicar à linguagem verbal escrita o topo na hierarquia das linguagens, tratando as demais como meras ilustrações, quando não as ignorando.

Assim, o objetivo dessa pesquisa, como elucidado pelo professor Gilberto de Castro no início dessa caminhada, não é o de descobrir um método que revolucione as aulas de leitura, até porque, como compreendi também durante esses estudos, uma metodologia pode ser funcional para um grupo de sujeitos e um fracasso para outros, sendo assim, ao admitir que a educação é constituída por tais diferenças, pois se tratam de sujeitos reais – com suas angústias, inquietações, repertórios, anseios, etc. – desenvolver um método é negar essa constituição, essas características.

**Dessa forma, esse trabalho pretende demonstrar os aspectos históricos, sociais, acadêmicos que fizeram com que o professor de língua portuguesa de hoje considere somente uma linguagem em suas aulas, verificando quais são/foram os discursos que incidiram na formação desse professor, culminando em tal postura e olhar.** Quais são as situações, escolhas, posições que determinaram que a escola enxergasse as mudanças ocorridas na sociedade, mas contrário ao que se esperaria, não acolhe tais modificações. Assim, tentando demonstrar o que contribuiu para que chegássemos em tal estágio, talvez possamos compreender nossas posturas e atitudes, de professor de língua materna, e escolher, com clareza, outros caminhos.

Para construir tal reflexão, o trabalho se concentra em analisar, por meio de um estudo bibliográfico, as mudanças sociais e a maneira como a leitura se encontra nessas transformações, trata-se do capítulo: **A leitura e seus contextos**. Nele serão analisadas as percepções dos sujeitos sobre leitura – aqui com o auxílio de resultados em pesquisas nacionais – a maneira como se relacionam com a linguagem verbal escrita, como os sujeitos encaram outras linguagens, as novas relações sociais estabelecidas e a maneira como esses sujeitos se constituem, a partir dessas mudanças, na escola e fora dela.

No segundo capítulo, **Toda linguagem constitui o sujeito**, a pretensão é

demonstrar como todas as linguagens contribuem para a formação social, do meio, e do sujeito que nele está inserido. Para isso, a contribuição do Círculo de Bakhtin fundamentará teoricamente essa concepção e, a fim de demonstrar como a escola enxerga e enxergou tais interações, serão analisados aspectos históricos da leitura na escola brasileira e fora dela, além de, reconhecendo a importante contribuição que os estudos científicos promovem para a consolidação de determinados olhares, analisar estudos acadêmicos que trataram como objeto central de suas pesquisas a leitura.

Por fim, no terceiro e último capítulo, ***A cultura escolar***, a intenção é refletir sobre o espaço que a escola dá para as múltiplas linguagens existentes, expondo como essa preocupação não pode, de maneira sintética, ser objeto somente das aulas de língua portuguesa. Pelo contrário, por entender que a linguagem está inerente ao sujeito, as mudanças sociais que acabam por modificar suas manifestações, não ocorreram somente em um campo científico, o sujeito enxerga, age, mantém relações em todas as áreas, assumindo essa transformação.

Sendo assim, após percorrer esse caminho, o desejo é que o leitor desse trabalho, seja ele professor de língua materna ou não, possa ampliar seu repertório e, se se sentir provocado, modificar, ressignificar, transformar práticas, posturas, estratégias, que envolvam a leitura, materializada em seus mais variados enunciados.

# 1 DISCURSOS COM OS QUAIS A EDUCAÇÃO DIALOGA

## 1.1 A LEITURA E SEUS CONTEXTOS

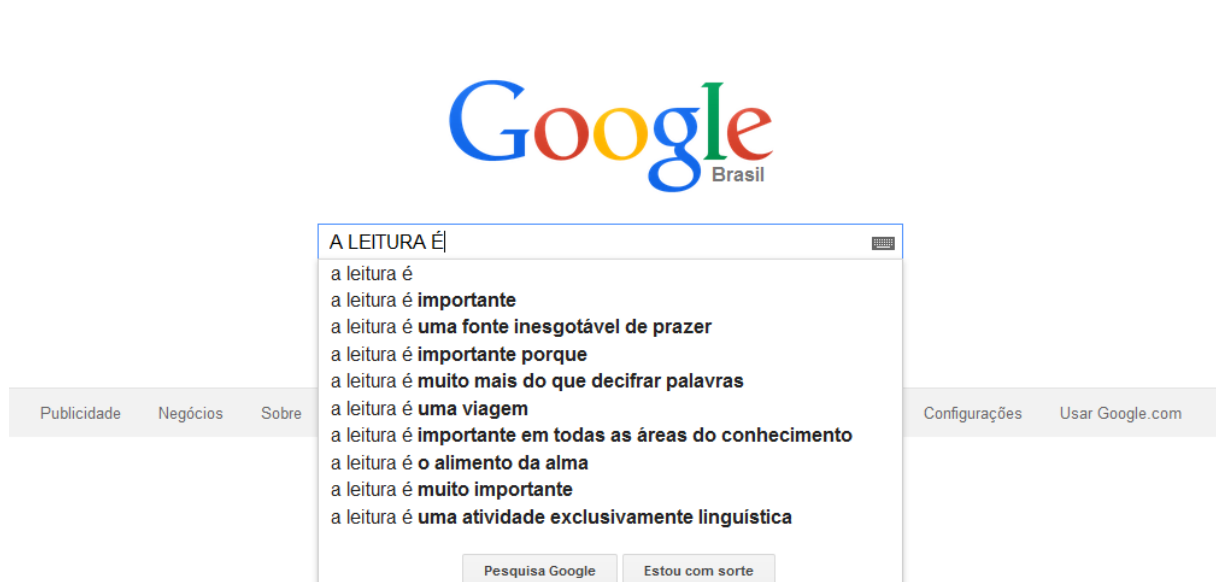


IMAGEM 1 – TELA PRINCIPAL DO BUSCADOR GOOGLE

A imagem acima representa quais são as frases que, iniciadas com as palavras “a leitura é”, foram as mais utilizadas pelos usuários do site de busca *Google*. A ferramenta que realiza essa ação, *Google Instant*<sup>1</sup>, disponibiliza, antes mesmo de concluir a busca, quais são as principais frases inseridas no buscador. Dessa forma, o usuário terá a opção de verificar se o que ele procura está na lista e, portanto, não terá a necessidade de completar a digitação.

Porém, não é só a praticidade no momento da pesquisa a função desse dispositivo. Como são apresentados nos resultados as buscas mais realizadas naquele idioma e país, é possível, também, traçar um considerável panorama<sup>2</sup> dos maiores interesses desses usuários sobre determinado tema.

Sendo assim, ao analisar as opções que completam a frase “a leitura é”, pode-se verificar que as alternativas presentes no resultado traduzem um imaginário

<sup>1</sup> A empresa disponibiliza no endereço:

[https://support.google.com/websearch/answer/186645?p=ws\\_settings\\_instant&hl=pt&rd=2](https://support.google.com/websearch/answer/186645?p=ws_settings_instant&hl=pt&rd=2) informações mais detalhadas sobre como são definidos os resultados da ferramenta.

<sup>2</sup> É inegável a relevância do site para as ações estabelecidas no ambiente virtual, tem-se, em muitos casos, a impossibilidade de desassociar internet e Google, o que demonstra a extrema consistência e eficiência do buscador. O artigo *Google: um fenômeno informacional?*, disponível em <http://www.revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/70/72> traz muitas evidências sobre essa característica do site.

de percepção da leitura bastante significativo. E que é de extremo interesse desse trabalho, pois para conseguir compreender como os enunciados semióticos<sup>3</sup> são percebidos pelos sujeitos, é necessário, também, perpassar pelo olhar que esses sujeitos demonstram pela leitura.

Ou seja, quando se verifica que a relação estabelecida entre o ato de ler e esses leitores é, unanimemente, a de apreciar, idolatrar, demonstrar a positiva representatividade que a prática exerce no meio, mais elementos são introduzidos na discussão/reflexão sobre o espaço que a leitura ocupa nos ambientes educacionais e como ela é concebida e trabalhada pelos sujeitos que ali atuam.

Assim, a fim de analisar com maior especificidade os resultados acima apresentados, as alternativas foram divididas em três grupos:

<b>IMPORTÂNCIA SOCIAL</b> <i>A leitura é...</i>	<b>QUALIDADE SUPERIOR</b> <i>A leitura é...</i>	<b>CAMPO LINGUÍSTICO</b> <i>A leitura é...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• importante.</li> <li>• importante porque (...)</li> <li>• muito importante.</li> <li>• importante em todas as áreas do conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fonte inesgotável de prazer.</li> <li>• uma viagem.</li> <li>• alimento da alma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muito mais do que decifrar palavras.</li> <li>• uma atividade exclusivamente linguística.</li> </ul>

TABELA 1 – OS DISCURSOS SOBRE LEITURA

O primeiro grupo demonstra claramente o olhar que identifica a leitura como uma prática de extrema importância social, que verifica na ação uma relevância significativa para o êxito nas relações travadas no meio, seja acadêmico/educacional/intelectual, ou não (como veremos no outro grupo). Não é por acaso que é desse grupo o maior número de alternativas, demonstrando que entre os dez mais relevantes resultados que iniciam com a frase “a leitura é”, quatro possibilidades são enfáticas em afirmar a importância da prática. Em outras palavras, observa-se que é expressiva a quantidade de usuários que identificam a leitura como um ato de relevância social, enxergada como central e de importância.

<sup>3</sup> Relacionada à concepção de enunciado do Círculo de Bakhtin, que será analisado com mais profundidade no segundo capítulo, opta-se por denominar de enunciados semióticos as manifestações que utilizam linguagens diferentes da verbal escrita para serem construídas, por exemplo, peça de teatro, história em quadrinhos, música, filme, etc.

É possível relacionar esse primeiro grupo ao terceiro, que envolve de maneira mais expressiva o aspecto linguístico e escolar vinculado à ação. Vê-se na leitura, prática conseguida pelo acesso à alfabetização e, portanto, à escola, o símbolo do conhecimento. Por meio dela, por isso sua carga de importância, são alcançados patamares capazes de eliminar barreiras sociais, culturais e econômicas.

Por fim, no terceiro grupo de respostas, é possível reconhecer a definição da leitura de evasão e de entretenimento, que, inegavelmente, é atribuída à leitura literária. Para esse sujeito, o ato de ler é visto como superior, sublime, capaz de entreter – fazendo o leitor, absorto pela leitura, imaginar-se em outro tempo e espaço – e, ao mesmo tempo, propiciar um repertório de elevado prestígio.

A ferramenta de busca *Google* possibilita, portanto, conhecer uma significativa amostra dos olhares que os brasileiros têm sobre a leitura, que, em termos gerais, demonstra relegar à prática um lugar de destaque e relevante importância.

Porém, não é a única maneira de verificar a percepção que o leitor do país tem sobre o assunto, a edição de 2011 da pesquisa *Retratos de Leitura do Brasil*<sup>4</sup>, realizada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS) e Associação Brasileira de Celulose e Papel (BRACELPA), traz uma interessante imagem do brasileiro sobre a leitura, que reforça o perfil constatado acima.

Com um universo de 5.012 entrevistas de 315 cidades brasileiras, com um perfil de entrevistado bem abrangente<sup>5</sup>, os resultados revelaram que 64% dos entrevistados, quando perguntados sobre o que significa a leitura, responderam representar “fonte de conhecimento para a vida”; seguidos de 41 e 35% que consideram, respectivamente, representar “fonte de conhecimento e atualização profissional” e “fonte de conhecimento para a escola/faculdade”. Outro dado significativo é o de 64% dos entrevistados concordarem completamente, quando

---

<sup>4</sup> **Retratos da leitura no Brasil.** Instituto Pró-Livro, 2010.

<sup>5</sup> Os entrevistados são oriundos da população brasileira, residentes, com 5 anos ou mais, independente de alfabetizadas ou não. São selecionados dentro dos setores censitários utilizando quotas proporcionais segundo as seguintes variáveis: Sexo, Idade, Escolaridade, Ramo de atividade e Posição na ocupação com base em dados do IBGE.



perguntados, com a afirmação “ler bastante pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhorar a sua situação socioeconômica”.

Vista de maneira extremamente positiva pelo brasileiro – prática importante e passaporte de ascensão social – essa é mais uma referência de como a leitura ocupa um lugar de destaque na sociedade atual, talvez nunca tão prestigiada como agora (Zilberman, 2001).

E são vários os círculos e meios que contribuem para sustentar essa visão, por exemplo, jornais, revistas, programas de televisão, sites, blogs, produzem extensas matérias que propõem discutir quais são os livros essenciais, quais as leituras indispensáveis, como estão ranqueados os melhores livros de ficção do mês, do ano, do século. Promovem júris para eleição dos melhores livros, dos melhores autores, das mais belas produções literárias. E dessa forma, contribuem para que a literatura e a leitura da palavra escrita consolidem suas imagens de prestígio.

Na contramão desse cenário estão as produções constituídas por outras linguagens: visual, sonora, gestual, corporal, entre outras. Que da mesma maneira da verbal escrita, carregam ricos significados, mas são encaradas distintamente.

É possível afirmar, com convicção, que ao assistir um documentário, as informações, conhecimentos, apresentados pelo vídeo, serão de menor expressão do que as conseguidas por um livro? Ou mesmo que a emoção atingida ao ouvir uma música é inferior a da leitura de um poema?

Este trabalho procurará demonstrar que não. Diferentemente do que se constata como sendo o imaginário social, é inegável que não está somente no texto escrito as possibilidades de interação e significação conseguidas pela linguagem. Existe uma enorme gama de enunciados que promovem, cada um de acordo com suas características e natureza, diferentes efeitos e relações ao serem apreciados, sentidos, ouvidos, vistos... pelo leitor.

Dessa forma, ao contextualizar tempo e espaço, sintonizar educação e mudanças, consegue-se perceber o meio social e cultural que produz e reproduz determinados objetos e olhares. E com atenção e o olhar dirigido a determinado produto cultural, pode-se entender como ele se constitui, como significa.

Assim, tendo como objeto a leitura, pode-se perceber as razões que fazem com que determinadas manifestações e modalidades de linguagem tenham mais preferências que outras.

(...) o discurso sobre a centralidade do livro como fonte única da leitura começa na família – até pais não-leitores cobram que os filhos leiam livros! Fora dela, o discurso ganha força na escola e é também reiterado constantemente em outros ambientes sociais e, principalmente, nos jornais, nas revistas e na televisão. (CASTRO, 2007, p.48)

Portanto, são vários os fatores que interferiram (e interferem) na maneira que enxergamos o ato de ler e tudo que o envolve nos dias atuais. Esses fatores contribuem para que selecionemos determinados textos, em detrimento de outros, e formem nossa visão do que é necessário ler, o que é fundamental, sobre o que, e como, precisamos nos informar.

Não é necessário muito esforço ou tempo para que se chegue à conclusão – a reflexão sobre o que publicam jornais e blogs e os dados da pesquisa sobre leitura, posto anteriormente, reforçam esse olhar – que ao refletir sobre leitura, o que prontamente nos veem a cabeça são os textos literários. A literatura ocupa o lugar principal e de destaque quando o assunto é leitura. É inserida nesses textos a carga de serem detentores do modelo máximo da linguagem verbal escrita, é neles que reside o paradigma do que é importante, admirável, culto e que deve ser lido.

Por esse trabalho admitir a perspectiva sociointeracional referente a leitura, que enxerga nessa prática a relação linguagem-sujeito como algo dinâmico e com impacto na e da sociedade, não se aceita conceber que somente a leitura do papel possibilite significações. Uma vez que não é somente por conta do formato e estrutura, que se constitui determinada manifestação, que a recepção ou não do sujeito será realizada. Ele estabelecerá a interação com a linguagem que lhe for exposta e, depois disso, significará essa mensagem/ideia/sensação de acordo com sua bagagem, seu repertório. Ou seja, conhecer o código que estrutura uma linguagem é importante, mas para que haja a compreensão é necessário movimentar mecanismos sociais, que serão responsáveis por significar a manifestação que se pretende ler. E essa não é uma exclusividade dos livros; a fotografia, a música, o infográfico, são exemplos que trarão o mesmo processo que, erroneamente, credita-se somente aos gêneros escritos.

Assim, partindo desse cenário, torna-se pertinente a indagação: a escola, ao reproduzir tais posicionamentos, está contribuindo para a formação do leitor? Como é concebida a leitura pela escola? As diversas linguagens são consideradas nesse, específico, ambiente escolar? De que maneira?

Tais perguntas envolvem parte do que esse trabalho se propõe a realizar: entender como a música, a peça teatral, o game, a propaganda, o infográfico, a fotografia, o quadrinho, a dança, entre outros, inserem-se nas práticas de leitura promovidas pela escola. E, por isso, defende que a escola, quando reproduz o discurso de privilegiar os enunciados escritos em detrimento dos semióticos – cada vez mais presentes na sociedade –, muitas experiências, conhecimentos, olhares, posicionamentos, são desperdiçados. Assim, nas palavras de Castro (2007, p.52):

talvez seja esse discurso que tem impedido, de nossa parte, uma reflexão mais ampla e generosa sobre as possibilidades de leitura do rico universo simbólico hoje representado pela TV, pelo cinema, pelo computador e pela Internet.

E, com isso, torna-se questionável o próprio papel da escola nesse contexto. Afinal, é dela a função de discutir as relações travadas no social para, assim, preparar os sujeitos que enfrentarão esse embate. Por isso, acompanhar as mudanças e acolher o como elas impactam – e transformam – os objetos de atenção do meio educacional, encara-se como fundamental.

### 1.1.1 A HIERARQUIZAÇÃO DAS LINGUAGENS

A literatura e o livro ocupam o lugar de destaque quando se deseja discutir leitura. É deles o espaço principal nas discussões sobre o tema e, conseqüentemente, na maneira como a escola se comporta quando precisa refletir sobre o assunto.

Tal perspectiva só se percebe por conta de um processo sócio-histórico em que os sujeitos, imersos em inúmeras significações e discursos, cumprem por reproduzir concepções forjadas no interior dessas relações sociais. E elas, após essa influência, terminam por determinar a maneira como a sociedade enxerga esse tema. Ou seja, a maneira como a literatura e o livro são vistos, é resultado de um processo que abriga posturas, olhares, discursos, decisões, que afirmavam tal olhar; assim, chegando ao momento – em que estamos – de não conseguir dissociar a leitura, do livro.

Tal é essa relação social com o livro, que mesmo tendo clareza da existência de variadas linguagens – em evidente profusão – nos mais diversos, suportes e meios, a linguagem verbal escrita – e, portanto, o livro – ainda mantém seu lugar hierárquico intacto. Um bom exemplo é a propaganda abaixo:

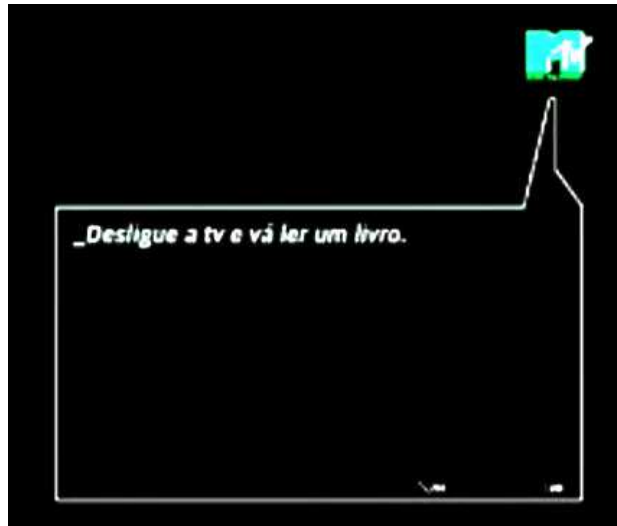


IMAGEM 2 – PROPAGANDA VEICULADA PELO CANAL MTV, REFORÇANDO O OLHAR DE PRESTÍGIO DEDICADO AO LIVRO.

Nessa publicidade, veiculada nos espaços de propaganda política eleitoral pela extinta emissora MTV, observa-se claramente a hierarquia estabelecida entre a linguagem verbal escrita e a audiovisual, que aqui é, ironicamente, reforçada pela própria emissora de televisão, quando sugere ao interlocutor substituir a TV pelo livro.

Antoine Compagnon, em sua *Aula Inaugural para o Collège de France*, durante a inauguração da disciplina *Literatura Francesa Moderna e Contemporânea: história, crítica, teoria* propõe refletir sobre esse cenário e coloca como centro de sua fala a indagação: “literatura para quê?”.

Segundo o professor, nas discussões sobre literatura, dois são os olhares presentes em tentar demonstrar como essa manifestação se estabelece: primeiro a tradição teórica, que a considera um valor eterno, universal e muitas vezes imutável, segundo, uma tradição histórica, a qual vê a literatura distanciada em seu tempo e lugar de origem.

Porém, o que de mais substancial Compagnon desenvolve é a análise do “porquê” a literatura é considerada importante. E com relação a isso, ele compartilha os questionamentos com o público e com os leitores de hoje, propondo: “Quais

valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (2009, p.20).

Essas indagações podem ser vistas como resultado da incerteza e receio provocados, principalmente, pelos avanços tecnológicos, que colocaram em xeque a leitura e, conseqüentemente, o papel e o lugar que a literatura ocupa na sociedade.

A valorização do leitor e da leitura parece chegar tarde demais: anunciam-se o final da era do livro, sua substituição por multimídias interativas, a metamorfose do consumidor de obras escritas no *nerd* internauta, aventureiro que percorre até agora desconhecidos universos virtuais. Os vaticínios provêm dos profetas da aurora do milênio, cujas palavras revelam, de um lado, otimismo, de outro, desalento. A primeira reação deve-se à possibilidade de se descortinarem horizontes julgados, até poucos anos, sequer imagináveis. A segunda, porém, advém da hipótese de desaparecerem culturas e tradições milenares transformadas em espaços hipotéticos alojados nas memórias de máquinas impessoais (ZILBERMAN, 2001, p.105-106).

Assim, entender o que – apesar de estarmos inseridos nesse contexto descrito por Zilberman – contribui para que a literatura – e, conseqüentemente, o livro – seja encarada de tal forma, mostra-se necessário. Para isso, a pergunta proposta por Compagnon: literatura para quê? irá guiar a análise dessa relação, assim como a reflexão proposta pelo professor, que será tomada como base.

Estabelecer a tentativa de defender a utilidade e pertinência da literatura, coloca-se como fundamental para grande parte dos estudiosos no assunto, e a fim de demonstrar essa característica de maneira mais completa, Compagnon desenvolve, em seu texto, quatro espaços/concepções que buscam explicar o motivo de se promover tal defesa:

- A literatura como prática detentora da moral.
- A literatura como meio de instrução e ascensão intelectual.
- A literatura como exemplar máximo da linguagem.
- A literatura como espaço de subjetividade.

A primeira explicação – a literatura como prática detentora da moral – remete ao imaginário de que a literatura detém um modelo a ser seguido, é dela a linha que deve guiar o sujeito, educá-lo para as regras estabelecidas de maneira muito mais eficaz que qualquer outro método. Desse olhar advém a ideia da literatura como constituição do ser humano, ou seja, está contida aí a função

humanizadora da literatura, que tem, no papel de formadora, a capacidade de confirmar, ou refutar, a humanidade do homem.

Tal concepção se mostra de maneira bem explícita nas palavras de Silva (2000), pesquisador que tem como centro de seus estudos, investigar a leitura e o leitor:

(...) o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, “sempre reflete o humano”. (SILVA, 2000, p. 41)

Observa-se, que além de ser vista como instrumento para se demonstrar maneiras e posturas exemplares, a leitura do texto literário também será promotora de novos conhecimentos, à medida que demonstra ao leitor novas maneiras de entender situações e/ou contextos. É justamente essa – a literatura como meio de instrução e ascensão intelectual – a segunda explicação formalizada por Compagnon.

Sobre esse viés da literatura, Bamberger (1992) – outro pesquisador da área da leitura – ressalta:

Além da orientação relativa à natureza e ao processo da leitura, o objetivo da educação literária é também importante para o ensino eficaz. R Staiger (120, p. 61-8) salienta:

- a) Incentivo ao pleno uso das potencialidades do indivíduo em sua leitura, de modo a influir ao máximo no seu bem-estar e levá-lo à autorrealização.
- b) Emprego eficiente da leitura como um instrumento de aprendizado e crítica e também de relaxamento e diversão.
- c) Ampliação constante dos interesses de leitura literária dos estudantes. (BAMBERGER, 1992, p. 24)

São frutos desse olhar os discursos que defendem e promovem a literatura como remédio à submissão e ao autoritarismo; que concede autonomia ao leitor, libertando-o. Que está bem identificada no que se costuma nomear como sendo o produto esperado dessa leitura, o leitor crítico:

O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente se faz ouvir. A

criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao cotejo das ideias projetadas na constatação. (SILVA, 2000, p. 81)

Além dessa projeção, está na literatura, também, a tarefa de solucionar inadequações linguísticas, de ordem estrutural dos textos escritos. É essa – a literatura como exemplar máximo da linguagem – a terceira explicação de Compagnon para defender a utilidade e pertinência da literatura.

Sobre esse posicionamento é impossível não relacionar, de maneira mais explícita, as ações e intenções realizadas pela escola. De tão arraigado, esse olhar já pode ser visto como senso comum, quando professores, ou profissionais ligados à educação proferem afirmações como: “para se escrever bem, é necessário ler bem!” ou “para ser um bom escritor, antes é preciso ser um bom leitor!”.

A leitura é essencial para a compreensão do escrever, ou seja, só quando leio o texto literário e este me estimula a escrever ou criar a partir dele, é que o círculo se fecha. (VARGAS, 1992, p.13)

Por fim, a literatura como espaço de subjetividade é a quarta e última proposta de defesa da legitimidade e promoção utilitária da literatura. Nela reside a concepção de que o sujeito tem a possibilidade de ao entrar em contato com a escrita literária, ter condições de inferir, por meio das construções do autor, traços que refletirão sua individualidade, à medida que toca em questões que propiciarão a identificação do leitor com tais situações. Ou seja, a literatura é um espaço de possibilidades não censuráveis, tal qual às obras de arte, em que o leitor tem o poder de reconhecer sensações, significados, visões, que em outros lugares não seriam possíveis.

Sobre essa característica, ao adentrar no ambiente escolar, ela também é mantida:

A literatura informa através de dimensões outras que não as da realidade imediata, por sua ambiguidade, sua plurissignificação. (...) Esta identificação, ou seu contrário, assume importância especial quando se trata do texto literário, seja qual for seu gênero (prosa, poesia, teatro). As dificuldades maiores se apresentam ao leitor (adulto ou criança) que está habituado com os textos ditos objetivos, ou seja, aqueles cuja imposição a nível interpretativo se faz sentir de modo mais palpável, ao leitor (infelizmente, a maioria), cuja educação se orientou sempre no sentido de dissociar a realidade da linguagem, a ficção da realidade, a linguagem do imaginário como se uns e outros fossem fenômenos distintos. (VARGAS, 1992, p. 9)

Pode-se, ainda, estender a reflexão para o papel do ensino na prática de incentivo à leitura literária, que para Compagnon é equivocada, pois “a recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado pelo conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século” (2009, p. 43). Muitas outras formas de representação rivalizam com a literatura em seus usos e poderes, mas há um meio particular de ela falar ao homem, seja de qualquer época, que é aqui defendido pelo autor. Constata-se, portanto, que a postura assumida pela escola nesse momento – e até hoje em alguns contextos, diga-se de passagem – é vista como inadequada, a literatura tem, aqui, um caráter sério e de certa responsabilidade dos sujeitos que a leem.

Essa breve reflexão sobre as imagens que temos sobre a literatura provoca-nos a questionar: – sabendo que enxergamos, conseqüentemente, a leitura desta forma por conta de uma construção social e histórica – estaríamos desatentos a outros sinais sociais que nos levam a modificar a maneira que hoje se utiliza a linguagem? Ou seja, existem fatos que demonstram outras formas de atingir as experiências inerentes à literatura e descritas defensivamente por Compagnon?

Esse artigo tem como objetivo elencar argumentos para defender que sim, a leitura não está restrita ao texto escrito, à manifestação literária. Passamos por um momento histórico que as relações sociais se reconfiguraram e, tendo como princípio que essas relações humanas se organizam pela linguagem, elas se alterando, altera-se a linguagem, concomitantemente, e por fim, também a maneira como essa linguagem se sistematiza. Ou seja, os enunciados se modificam, não se limitam somente à linguagem verbal escrita. Uma grande variedade de linguagens constitui os enunciados, provocando experiências tão “nobres” como as da literatura.

Porém, está nas manifestações da linguagem escrita e, mais especificamente, na literatura, o exemplar de interesse da leitura, tanto nas diversas relações estabelecidas na sociedade, como, em especial, na observada no ambiente escolar. Em outras palavras, ao se falar em leitura, são os textos escritos, principalmente os literários, que são objeto de preocupação dos sujeitos.



### 1.1.2 NOVAS RELAÇÕES

Utilizando os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, chama a atenção o resultado da pergunta sobre o que os entrevistados gostam de fazer em seu tempo livre: 85% responderam “assistir televisão”.

O objeto televisão, o eletroeletrônico, é responsável, de maneira expressiva, pela transmissão de, pelo menos, duas linguagens: *imagens e sons eletrônicos*. É ali que se encontra o resultado da produção de enunciados de várias naturezas constitutivas: simples, complexo, ilustrativo, mas todos enunciados significativos, que, portanto, necessitam da interpretação do interlocutor, uns de maneira mais automática, outros não.

Sabendo disso, torna-se extremamente relevante compreender essa mídia. Assim, inicialmente, analisaremos, de maneira ampla, as múltiplas possibilidades da linguagem audiovisual produzida em nosso tempo e massivamente presente na vida do brasileiro há pelo menos 30 anos, que é, sem dúvida, um marco considerável nessa nova maneira de se relacionar em sociedade.

A televisão, nesse contexto, passa a ser condição necessária para a informação de todos os campos: político, cultural, de lazer, educacional, religioso.

Se já não se escreve, nem se lê como antes, é porque tampouco se pode ver, nem expressar como antes. “É toda a axiologia dos lugares e das funções das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação, que hoje sofre uma séria reconstituição.” A visualidade eletrônica passou a fazer parte constitutiva da *visibilidade cultural*, a qual, segundo A. Renaud, é ao mesmo tempo entorno tecnológico e novo imaginário capaz de falar culturalmente: *de abrir novos espaços e tempos para uma nova era do sensível*. (BARBERO, 2001, p. 18 e 19)

O dado informado pela pesquisa, exposto acima, revela como é considerável essa “reconstituição” social e como ela é de extrema importância para a reflexão de como se instalam as novas maneiras de ser e ver na sociedade.

Jesus Martin-Barbero, em *Os exercícios do ver*, considera a centralidade da televisão na experiência contemporânea e observa que ela vai “desordenar a ideia e os limites do campo da cultura: suas cortantes separações entre realidade e ficção, entre vanguarda e kitsch, entre espaço de ócio e de trabalho” (2001, p. 29).

E se a centralidade da televisão surge como fato tão decisivo na experiência contemporânea é preciso reconhecê-la como dotada de certas peculiaridades, que interferem de algum modo nas mediações nas quais está envolvida.

Em outras palavras, a partir do momento que o sujeito, imerso em inúmeras situações e relações possibilitadas pelo meio, estabelece uma nova maneira de interação pela linguagem, essa constatação acarreta, conseqüentemente, novas formas de organização e de percepção do mundo que terá impacto direto no modo como esse sujeito enxerga e utiliza essa linguagem.

A constituição dessa linguagem, portanto, é ponto fulcral na compreensão da experiência travada nos dias de hoje. A partir do reconhecimento do papel marcante da televisão no mundo contemporâneo, o desafio é o de analisar suas características gerais e hegemônicas e também a sua contra-face, os espaços de resistência, marginalidade e contradiscurso por ela estabelecido.

Por conseqüência, o mesmo movimento pode ser vislumbrado na “experiência audiovisual”: aquele que registra suas relações e processos “canônicos”, vinculados à tevê comercial e ao cinema, e aqueles outros cinemas, aquelas outras imagens do mundo que se oferecem no contrafluxo (BARBERO, 2001).

Um exemplo simples dessa heterogeneidade de enunciados televisivos é o que se observa nas propagandas. São inúmeras as publicidades transmitidas pela televisão, e nelas é possível verificar grandes diferenças na maneira de serem construídas, mas, principalmente, nas possibilidades de significação.



IMAGEM 3 – TRECHOS DE UMA PROPAGANDA DE COSMÉTICOS



IMAGEM 4 – TRECHOS DE UMA PROPAGANDA DO GOVERNO DO PARANÁ

As imagens acima buscam ilustrar momentos de duas propagandas: uma de um cosmético e outra de um pronunciamento político do estado do Paraná. As duas propagandas, apesar de serem distintas com relação à mensagem que pretende ser transmitida, constitutivamente demonstram algumas semelhanças, como por exemplo: a utilização da linguagem verbal escrita, cores e sons específicos para a intenção traçada, o ritmo e encadeamento das imagens. Ou seja, detêm características específicas do gênero de que fazem parte.

Porém, ao entrar em contato com cada uma delas, é possível afirmar que serão necessários repertórios diferentes para que os enunciados ali expostos sejam significativos. O enunciado que traz o produto de beleza, por exemplo, não dependerá de tantos conhecimentos prévios como o do enunciado político. Nesse a necessidade de algumas informações como: embate do governo do estado com as diversas classes do funcionalismo público estadual, greve dos profissionais da educação, falta de diálogo entre os sindicatos e o governo estadual, são necessárias para se ter um entendimento mínimo do que se quer transmitir com a propaganda. Além, é lógico, de outras situações que, ligadas ao conteúdo do enunciado, poderão promover uma leitura mais crítica do acontecimento ou mais literal do que foi ocorrido.

Ou seja, o interlocutor desses enunciados promovidos pela televisão, como o do enunciado verbal escrito, estabelecerá uma interação com essas manifestações e, a partir de seu referencial, significará ou não essas mensagens. Temos, portanto, tanto na televisão como no livro, sujeitos que realizarão processos iguais de leitura,

porém de linguagens diferentes. E é justamente essa a dificuldade encontrada: romper com o paradigma de que somente uma linguagem necessita de mediação.

Essas características são essenciais para entender a determinação marginal concedida à televisão e, conseqüentemente, às outras linguagens que se diferenciam do verbal escrito e que se utilizam de outros suportes que não o impresso. Tamanho é esse rótulo destinado às manifestações televisivas que, nas palavras de Barbero, trata-se de uma *incultura* destinada à sociedade.

se a *incultura* constitui a quintessência da televisão, se explica o desinteresse e, no 'melhor' caso, o desprezo dos intelectuais pela televisão, mas também aí fica a descoberto o caráter elitista pertinaz e oculto que alonga esse olhar: confundindo iletrado com inculto, as elites ilustradas, desde o século XVIII, ao tempo que afirmavam o *povo* na política, o negavam na cultura, fazendo da *incultura* o traço intrínseco que configurava a identidade dos setores populares e o insulto com que tapavam sua interessada incapacidade de aceitar que, nesses setores, pudesse haver experiências e matrizes de outra cultura. (BARBERO, 2001, p. 24)

Trata-se, portanto, de uma escolha. Seleciona-se o que é mais prestigiado – consequência de uma herança letrada, histórica e socialmente construída – e o tomam como a manifestação, linguagem e modalidade que merece atenção e que será a detentora dos saberes, cultura e informação relevante.

É a televisão em si mesma, e não algum tipo de programa, que reflete e reforça a *incultura* e a estupidez das maiorias. Com o argumento de que “para ver televisão não se necessita aprender”, a escola – que nos ensina a *ler* – não teria nada a fazer aqui. Nenhuma possibilidade, nem necessidade, de formar uma visão crítica que distinga entre informação independente e informação submissa ao poder econômico e político, entre os programas que buscam se conectar com as contradições, as dores e as esperanças de nossos países e aqueles que nos oferecem evasão e consolo, entre cópias baratas do que é imperante e trabalhos que fazem experiência com as linguagens, entre o esteticismo formalista que explora as tecnologias de maneira exibicionista e a investigação estética que incorpora o vídeo e o computador à construção de nossas memórias e à imaginação de nossos futuros. (BARBERO, 2001, p. 27 e 28)

Barbero nos coloca, de maneira abrupta, no cenário que se constrói com magistral opacidade nas escolas de hoje. Por não reconhecer a riqueza inerente em outras linguagens, seguem-se dando total preferência às letras no papel e relegando a um possível autodidatismo, a necessária mediação que enunciados

multissemióticos<sup>6</sup>, que não se centram na linguagem escrita, precisam. E pior, no caso da televisão, ainda carregam o estigma de serem menores, menos importantes, de não precisarem de atenção, afinal, só é necessário “ver”.

Entretanto, se a televisão é relegada a parcela desprestigiada da sociedade, outra “mídia”, advento da revolução tecnológica, que apresenta características bem semelhantes – tanto que já demonstra ocupar uma fatia do lugar antes hegemônico da televisão – demonstra não ter o mesmo tratamento: a internet.

Segundo dados divulgados pela *Pesquisa Brasileira de Mídia*, edição 2014, realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, o brasileiro utiliza a internet, em média, 3h39 por dia. Número que aumenta se considerarmos a renda e a escolaridade dos entrevistados: 4h12 para os que têm renda acima de cinco salários mínimos e 4h05 para os que cursaram o Ensino Superior.

É necessário, portanto, considerar o seguinte cenário: ao dialogarmos com antigos e novos meios e seus produtos, em suas múltiplas combinações, expandiu-se, ainda mais, o olhar para além da convenção escrita, e o verbal não é mais o único material de leitura nem é suficiente por si, diante dos vários enunciados disponíveis no cotidiano. Alcançaram-se inúmeras linguagens, com várias modalidades em um único texto. E, comparando, pertinentemente, com o “efeito televisão”, não se trata mais de uma prática restrita a certo campo da sociedade, a experiência provocada pela internet é conseguida pela maioria da população, sem tantas restrições ou exceções, em várias esferas sociais: econômica, jurídica, jornalística, familiar, etc. Ou seja, não é vista como a televisão que “só serve para entreter”. Fato que se reflete, como indicado acima, na constatação da pesquisa: à medida que a renda e a escolaridade aumentam, o número de horas dedicadas à internet também aumenta. Em outras palavras, se a televisão em vários momentos é comparada como a mídia dos que não têm escolaridade, dos advindos de classes sociais desprestigiadas e que, portanto, não merece atenção da escola, a internet está na contramão dessa realidade.

Ou seja, nesse cenário, os objetos culturais multiplicaram-se, provocando diversos estímulos sensoriais; isso determina, inevitavelmente, novos modos de ver,

---

<sup>6</sup> Relacionada à concepção de enunciado do Círculo de Bakhtin, que será analisado com mais profundidade no segundo capítulo, opta-se por denominar de enunciados multissemióticos as manifestações que utilizam linguagens diferentes da verbal escrita para serem construídas, por exemplo, peça de teatro, história em quadrinhos, música, filme, etc.

de ler, de pensar, que configuram a necessidade de reorientar, como já pontuado, os processos de ensino. Porém, mesmo com as características acima demonstradas, que colocam a internet, na hierarquia das linguagens, acima da televisão, essa ainda continua sendo uma preocupação pouco difundida pela escola. Apesar de se ter clareza da existência de boas práticas que abordam essas linguagens de maneira significativa, tais estratégias ainda estão vinculadas a pontuais espaços e instituições, demonstrando a pouca abrangência de tal reflexão sobre essas linguagens, a leitura e a escola.

Mostra-se necessário compreender a complexidade dos enunciados disponíveis atualmente, e que se constitui em um fato cultural e objeto de conhecimento, que exige atenção sobre todos os aspectos formativos institucionalizados, sejam eles dos alunos, como também dos professores e profissionais da educação. Tais mudanças necessitam de novos olhares, postos, já, nas sociais palavras de Paulo Freire: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”.

Ou seja, a necessidade de se perceber os enunciados multissemióticos como enunciados significativos se coloca como uma importante tarefa da escola, ao passo que é nesse intermitente alerta, para as novas e/ou transformadas maneiras de significar e interagir, que está uma das funções da educação.

### 1.1.3 NOVAS PRÁTICAS E SEUS SUJEITOS

Perceber essa mudança há algum tempo estabelecida, advento das novas tecnologias da informação, é essencial para refletir sobre a reconfiguração das relações humanas e o que essa modificação acarreta: novas configurações com relação à linguagem, leitura e ensino.

Alterações tecnológicas – como as elencadas, acima, na reflexão sobre televisão e internet – já foram observadas na sociedade, mas talvez nenhuma com tamanho potencial revolucionário como a instaurada com a chegada da Internet. Como já posto, a televisão, por exemplo, provocou grandes mudanças na maneira do ser humano interagir e, por extensão, de se construir como sujeito social; porém, não produziu – só ela – o que a Internet conseguiu.

A Internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. Ademais, à medida que novas tecnologias de geração e distribuição de energia tornaram possível a fábrica e a grande corporação como os fundamentos organizacionais da sociedade industrial, a Internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede. (CASTELLS, 2003, p. 7)

Ou seja, para Castells, a internet representa aquilo de mais substancial na sociedade contemporânea. Caracterizada como a responsável pela transmissão de informações das mais variadas esferas sociais, é justamente essa a qualidade que a distingue das demais mudanças tecnológicas: sua capacidade de perpassar por quase todas as organizações e atividades humanas.

Para Phillipe Quèau (2001), com a internet, vivenciamos uma cultura emergente, que nos traz novas formas de interagir, observar, ver e viver em sociedade. Segundo ele, “a revolução atual não é uma simples revolução técnica, mas algo de muito mais profundo, comparável ao que foi o aparecimento do alfabeto”, e esta transformação é acompanhada por uma “modificação radical de nosso olhar sobre o mundo”, de nossa maneira de abordar os problemas e encontrar soluções.

Com Pierre Lévy (1997), pode-se complementar também que temos como extremamente significativo, neste novo cenário social, o surgimento de novas solidariedades, novos excluídos, novos mecanismos de participação, novas formas de democracia, de negociação, de decisão, de cooperação, de afetividade, de intimidade, de sociabilidade que potenciam a emergência, por fim, de sujeitos novos.

Com a existência desse “novo” sujeito, de novos espaços de informação, novas maneiras de registrar essas informações, com novas formas de interação, o questionamento que se faz é em que medida esse contexto, ao (re)criar novas práticas culturais, novos modos de ver e ser no mundo, reconfigura o espaço e as práticas escolares.

Para Wim Veen e Bem Vrakking (2009), refletir sobre a educação e os atores nela envolvidos, necessita, primeiramente, de um “mapeamento” das ações desses sujeitos nesse “novo mundo”, amparando-se, primeiramente, em suas respostas sociais. Ou seja, considerar explicações cognitivas para a postura, por exemplo, linguística do aluno – classificado como pertencente à geração

denominada *Homo Zappiens* –, é importante, porém, essa reflexão é sempre balizada por uma exigência social.

Uma ilustração pertinente é a grande queixa de profissionais da educação de que a nova geração, jovens e adolescentes, não consegue se concentrar na leitura de um texto verbal escrito extenso. Costumam utilizar outras linguagens para se informar: vídeos, podcast's, além de, aparentemente, não se concentrarem em uma atividade de cada vez, fazem tudo simultaneamente.

Dados de algumas pesquisas nacionais – *Retratos da Leitura do Brasil, Pesquisa Brasileira de Mídia e Dossiê Universo Jovem* – revelam que os jovens representam o maior número de usuários de novas mídias e diferentes linguagens (televisão, internet, cinema), mas demonstram também que esse percentual não é exclusividade dessa faixa etária, pelo contrário, essas novas práticas linguísticas são enxergadas em um contingente cada vez maior de brasileiros. O número de pessoas que utiliza a internet, seja através do computador, *tablet* ou celular, para entretenimento, informação ou conhecimento, cresce de maneira sem precedentes até agora. E o que se verifica é que, ao utilizarem esses meios, a preponderância de contato com sons, imagens, movimento, gestos é muito maior do que a que ocorria em outros suportes. Com essas novas práticas, a palavra escrita deixa de ser a única linguagem presente, dando lugar a enunciados multissemióticos, tão representativos quanto os escritos.

Na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, observa-se que além de assistir televisão (85%), quando perguntados sobre o que gostam de fazer em seu tempo livre, os entrevistados responderam “assistir vídeos/filmes em DVD” (38%) e navegar na internet (24%); dados que cresceram em comparação à preferência de “ler (jornais, revistas, livros, textos na internet)” – era 36% na edição anterior e passou a 28%, nessa edição. Já sobre o perfil do usuário de internet, a pesquisa revelou que 52% têm entre 18 e 39 anos, são do sexo masculino (51%) e não estão estudando (55%). Ou seja, não são somente os adolescentes que vêm transitando entre o mundo digital e analógico, uma faixa etária maior já é adepta dessas práticas.

Cruzando esses dados com as informações divulgadas pela *Pesquisa Brasileira de Mídia*, consegue-se analisar com maior clareza a perda da hegemonia da linguagem verbal escrita na preferência de textos escolhidos para a informação e entretenimento, citado anteriormente. O que, talvez, já é senso comum, é o peso que as redes sociais - em especial o Facebook – têm nos hábitos de uso da internet



no Brasil: 68,5% das respostas referentes ao período de 2ª a 6ª e 70,8% das referentes aos finais de semana apontam as redes sociais como os sites mais acessados pelos entrevistados, que, nesta questão podiam apontar até três respostas. Quando questionados sobre os sites que mais utilizam para se informar, os entrevistados novamente apontam as redes sociais, que neste caso têm 32,1% das respostas. Já, sites que hospedam vídeos e músicas, são vistos como a segunda opção na escolha do que preferem quando estão na internet, com destaque para o YouTube, 10,2%.

Destaca-se, portanto, a mudança de paradigma observada quando analisamos as relações sociais e, mais precisamente, quando estas dizem respeito às práticas ligadas à linguagem. As novas tecnologias são responsáveis por reconfigurar o lugar antes indiscutível da linguagem verbal escrita; convivemos com inúmeras linguagens e as observamos de maneira simultânea, muitas vezes, várias em um único enunciado.

#### 1.1.4 NOVOS PERFIS DE SUJEITO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Opta-se por concentrar esse estudo nas relações estabelecidas na Educação Básica, por ser reconhecida a importância dessa etapa na construção escolar e integral do indivíduo. Além de ser uma etapa de direito de qualquer cidadão brasileiro. A ideia de desenvolvimento do sujeito nestas etapas que formam um conjunto sequencial é a do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade.

Realizada pela MTV entre maio e julho de 2010, na pesquisa *Dossiê Universo Jovem*, que entrevistou 2.000 jovens, de 12 a 17 anos, das classes A, B e C, nas capitais São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília, Salvador, Recife, Porto Alegre e no Interior de São Paulo, encontramos um interessante perfil desse possível estudante brasileiro.

Quando questionados sobre que atividades de lazer mais gostam de realizar, assistir TV, ouvir música, escutar rádio, assistir DVDs, navegar na internet e falar ao celular, foram as principais respostas. Para os entrevistados, lazer significa estar com os amigos, ir a parques, ir à praia e até dormir.

Na comparação com o *Dossiê 2008*, as atividades que mais cresceram entre eles foram navegar nas redes sociais, falar ao celular e realizar compras. Já quando

foram solicitados que elegessem uma única atividade de lazer como sendo aquela de que mais gostavam, as opções mais citadas foram navegar na internet, ouvir música e assistir TV.

Em relação a aparelhos e itens de uso próprio que os jovens têm para entretenimento, comunicação, informação e socialização, o celular é o mais presente (88%), seguido do DVD (80%). Desses, apenas 19% dos jovens sofrem algum tipo de restrição quanto ao uso de TV, games, celular ou computador – a principal é em relação ao tempo de uso do computador: 15%, é nesse aspecto que são repreendidos, somente com relação ao número de horas e não à exclusão do contato com o meio. Jovens de até 14 anos são mais monitorados pelos pais, mas em pequena proporção.

Os dados divulgados pela pesquisa mostram um perfil nada surpreendente, principalmente quando estamos no ambiente escolar. É discurso naturalizado o questionamento dos professores com relação a essa característica “indefinida” do jovem: não se prende a um tipo de mídia, não assegura valor irrestrito a um modelo social, não comunga dos mesmos padrões de credibilidade estabelecidos, é simultâneo e multifacetado: está aqui e ali ao mesmo tempo.

Wim Veen e Bem Vrakking (2009) explanam sobre esse perfil, cujo cognitivo é delineado pelas tecnologias e suas convergências e batizam esse sujeito de *Homo Zappiens*.

Segundo eles, o *Homo Zappiens* age de forma dispersa ao olhar dos educadores, mas são, na verdade, multifuncionais, observam e manipulam de forma rápida meios tecnológicos, tais como, o celular, a internet, a televisão, o rádio, etc. Nesse aspecto, as gerações tecnologizadas, para os autores, concebem-se como a geração de rede, a geração digital, a geração instantânea e, entre tantas outras denominações, a *cibergeração*. Nessa perspectiva, os *Homo Zappiens*, por meio de um click, acessam e navegam instantaneamente em qualquer lugar e em qualquer tempo e, nesse navegar, plugam-se em jogos interativos, salas de bate-papo, ciberencontros, etc.

No que tange à preocupação dos educadores sobre essas transformações, os autores explicam que os *Homo Zappiens* visualizam na tecnologia uma possibilidade de socialização, o que ocorre por meio de jogos e mensagens instantâneas, ou seja, aquilo que para muitos (que utilizam práticas distintas) pode ser considerado um caos.

Para os autores é o desenvolvimento da habilidade icônica, a de tarefas múltiplas, de zapear e a de colaboração que diferencia o *Homo Zappiens* dos sujeitos que não se inseriram em tais práticas. Entende-se que, enquanto esses outros sujeitos assistiam a filmes observando a história e a interpretação, os *Homo Zappiens* decifram e compreendem como cada cena foi elaborada numa espécie de seleção do que é mais relevante para a compreensão do que é visto/lido.

Segundo os autores, esse sujeito aprende de forma que sua autonomia se evidencie, inclusive, por meio da escolha daquilo que se quer aprender e como se quer aprender. Nesse aspecto, podemos considerar que esse sujeito, produto de transformações sociais e linguísticas, fica atento ao que aprende, por que aprende e, principalmente, como aprende, sendo essa forma a força motivadora da sua conduta.

Se essa transformação social se faz e, conseqüentemente, chega à reconfiguração do sujeito contemporâneo, torna-se indispensável que se repense a maneira como determinadas instituições se configuram. No caso do enfoque aqui escolhido, é a escola a instituição que necessita se reorganizar, a fim de possibilitar a acolhida desse “novo” aluno. Que não é acolhido nem na sua maneira de interação com o mundo, muito menos nas dificuldades e obstáculos que necessitariam de mediação com relação a essas novas práticas.

É visível que as conseqüências da evolução das novas tecnologias, centradas na comunicação de massa, na difusão do conhecimento, ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino, pelo menos no Brasil – com exceção da aprendizagem à distância, sobretudo a baseada na Internet, que parece ser a grande novidade educacional neste início de novo milênio.

A educação opera, especialmente, com a linguagem escrita, e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por novas linguagens – a da *televisão*, a da *informática* – particularmente as que inundam a *Internet*: movimento, som, imagem. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular na educação. Têm-se uma falsa sensação de que o papel é detentor de maior segurança, com ele o professor tem mais controle de suas ações, além, é claro, de toda a hierarquização estabelecida na escola com relação às linguagens: música, audiovisual, encenação, são manifestações que ocuparam o espaço ilustrativo das aulas.

A educação, aparentemente, ainda não conseguiu perceber o impacto dos enunciados multissemióticos, seja para informar, seja para ensinar ou entreter. Ainda trabalha-se, prioritariamente, com recursos que já não são significativos para os sujeitos, tendo em vista as transformações desse tempo. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a *capacidade de pensar*, em vez de desenvolver a memória.

A função da escola é a de *ensinar a pensar* criticamente. Tarefa que, como se sabe, muitas vezes não é atingida de maneira satisfatória. Para isso é preciso atentar para as transformações estabelecidas no sujeito e em seu meio, ou seja, abrir-se para as irrestritas experiências possibilitadas pelas novas mídias, e não se restringir somente a uma. Afinal, as ações desse sujeito, formado pela educação básica, será nesse mundo transformado e não em um ambiente criado dentro dos muros da escola.

## 2 OS DISCURSOS ACADÊMICOS

### 2.1 TODA LINGUAGEM CONSTITUI O SUJEITO

Estudar a televisão, ter a internet como objeto de estudo, investigar, por exemplo, como se faz um anúncio publicitário ou com que linguagem se constrói matérias de jornais ou revistas e, ainda, como as imagens e informações transmitidas pela TV e internet são compreendidas e até incorporadas pelas pessoas, constitui tarefa permanente e desejável quando se interessa pela leitura e seu espaço no ambiente escolar.

Ora, perceber a importância de tais ações confirma a premissa – inerente à teoria sócio-interacionista – de que é por meio da linguagem que se travam as relações sociais e, conseqüentemente, não se teria somente pela linguagem verbal escrita o alcance de tais possibilidades. É por meio de qualquer linguagem – sonora, visual, corporal, audiovisual, etc. – que se realizam tantas trocas e, obviamente, que se constituem os sujeitos.

Para que a escola, portanto, realize tal alcance, é fundamental, como já pode ser notado, compreender mais sobre o tempo presente, sobre a cultura em que vivemos, sobre os modos de vida que produzimos e que nos produzem. Trata-se, portanto, de encharcar as posturas e métodos destinados ao espaço educacional daquilo que transborda do social e que atravessa e constitui os sujeitos. Segundo Rosa Maria Bueno Fischer (2003):

O trabalho pedagógico insere-se justamente aí, na tarefa de discriminação, que inclui desde uma franca abertura à fruição (no caso, de programas de TV, comerciais, criações em vídeo, filmes veiculados pela TV, conteúdos produzidos pela [e para] internet, etc.) até um trabalho detalhado e generoso sobre a construção de linguagem em questão e sobre a ampla gama de informações reunidas nesse produtos. (...) Trata-se de uma proposta destinada, nos diferentes níveis de escolarização, a mergulhar na ampla diversidade da produção audiovisual disponível em filmes, vídeos, programas de televisão, [internet] e que certamente nos informará sobre profundas alterações ocorridas nas últimas décadas nos conceitos de cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, artes visuais, e assim por diante. (FISCHER, 2003, p.47, acréscimos meus.)

E, obviamente, mostra-se mais do que pertinente salientar a esse trecho de Fischer (2003), a cultura da leitura e do leitor. É evidente que tendo tantos círculos sociais transformados, o da leitura não permaneceria ileso perante essas mudanças.

## 2.2 UM BREVE PANORAMA DA LEITURA

A leitura é uma prática que, como prática humana, é constituída, transformada e ressignificada pelas relações sociais e históricas em que está inserida. Mostra-se relevante, portanto, traçar um breve panorama de como a leitura vem se ressignificando ao longo dos tempos e com ele refletir sobre uma possível pista que justifique a maneira dessa prática ser vista e caracterizada hoje, além de compreender de que maneira a preferência por determinada linguagem se cristalizou.

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das *maneiras de ler*. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1998, p. 77, grifos meus.)

Será suficiente, para conseguirmos enxergar a diferente valoração dedicada à leitura ao longo dos anos, passarmos pelos momentos fulcrais dessa longa história da leitura, por isso, alguns momentos seguramente não serão tocados. Além disso, é fundamental esclarecer que reconhecendo o enorme papel da linguagem verbal escrita e do livro no histórico sobre a leitura, os momentos, por vezes, se confundirão entre história da leitura e do livro, porém não se trata de desconhecer a característica legível que as outras múltiplas linguagens apresentam e apresentaram durante os mesmos séculos. O fato é que, como poderá ser verificado, a leitura é uma ação relegada unicamente à linguagem verbal escrita, portanto, ler está intimamente ligado à ela.

O olhar sobre a história da leitura dos autores Roger Chartier e Regina Zilberman, por considerarem as transformações sociais como as verificadas nos

textos escritos elementos importantes para as mudanças dos modos de ler e ver a leitura, serão entendidas como basilares para a construção desse panorama. Além disso, momentos que encarem a leitura como uma prática positiva e outros como negativa – demonstrando o motivo de assim serem caracterizados – foram selecionados como importantes para a compreensão da mudança de visão que a sociedade apresenta sobre o ato de ler.

É senso comum relegarmos a um momento específico da história, mais precisamente no século XVI, durante o Renascimento, o papel censor que os poderes dominantes exerciam sobre a leitura. Mais precisamente, enxergamos, por conta de várias histórias que inundam nosso repertório que está na Igreja a imagem de instituição contrária aos livros e a leitura: realiza-se uma seleção dos que poderiam ser, ou não, leitores. Porém, essa rejeição já data de épocas anteriores a essa: encontrada em um dos mais conhecidos diálogos de Platão: *Fedro*.

Platão se posicionou contra a escrita e, evidentemente, contra a leitura – que, segundo ele, traria o esquecimento às mentes – enquanto considerava o discurso oral ateniense a manifestação de maior excelência e completude.

Tendo sido um intelectual e um professor, fundador da Academia e mestre de Aristóteles, espera-se de Platão o gosto e a valorização das Artes e das Letras. Não é, no entanto, o que acontece em todos os diálogos: alguns deles parecem desprezar a poesia, atribuindo aos autores de epopéias, como Homero e Hesíodo, a representação de comportamentos socialmente indesejáveis e o rebaixamento dos deuses. Na *República*, Platão chega a afirmar que, na cidade ideal que tem em mente, não há lugar para dramaturgos e poetas épicos, tão-somente para líricos capazes de entoar hinos de louvor ao poder estabelecido. Como planeja o Estado ideal, governado por filósofos e habitado por indivíduos saudáveis física e intelectualmente, acredita que a poesia só poderia ser laudatória, celebrando a perfeição do resultado final. (ZILBERMAN, 2001, p. 24)

Para o filósofo grego, ao utilizarmos a literatura como um dos instrumentos de educação dos jovens, corre-se o grande risco de, com a intenção de se formarem “verdadeiros sábios”, criarem-se “sábios imaginários”. Ou seja, Platão acreditava que o saber se construía por conta das experiências e empenho do sujeito, não pela transposição de conquistas e/ou aprendizagens de outra pessoa, cristalizadas nas reproduções dos livros. Assim, a escrita e, conseqüentemente, a leitura, não correspondiam a essa construção do saber que o sujeito só conseguiria pelo tempo

e aos poucos, pelo contrário, ela estimularia a falta de esforço individual e a conseqüente perda da busca particular da ciência e da filosofia.

Salvaguardadas as características históricas que impulsionaram cada momento, esse posicionamento do pensador grego e o exercido no século XVI, mais precisamente durante a Inquisição, apresentam a mesma desconfiança em ambos os casos: os livros falsificariam a realidade e conduziriam a um saber artificial e indesejado, seria mais aconselhável, portanto, evitá-los. Anne-Marie Chartier, no livro *Discursos sobre a leitura*, descreve muito bem esse momento delicado da Igreja Católica com relação ao ato de ler:

O tema é frequente nos sermões das missões e capítulo obrigatório nas inumeráveis “instruções cristãs” impressas para os que vivem no mundo secular e para os colégios. É bastante simples: muitos livros – a maior parte – são livros maus, porque contradizem os dogmas ou porque contrariam os bons costumes. Portanto, a leitura é sempre uma prática perigosa e, ao ler sem tomar certas precauções, os cristãos põem em perigo sua salvação.(...) Não cabe, portanto, ao leitor ordinário discriminar entre os bons e os maus livros: assim como o espectador ingênuo que se encanta ou se espanta com os monstros que vê no teatro, sem procurar conhecer o artifício que lhes dá vida, assim também o leitor se abandona ao livro que excita sua imaginação ou toca seus sentimentos. A escolha é uma responsabilidade do doutor, que conhece as armadilhas da escrita e delas se esquivava, além de saber guardar sua fé na mais estrita ortodoxia, porque está mais próximo da Igreja, guardião infalível do dogma. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 22)

Ou seja, aqui, a grande preocupação se dá não está no que os livros traçam em seu conteúdo, como criticava Platão com relação à literatura. Mas à maneira como esses sujeitos interpretariam tais conteúdos. Em outras palavras, o leitor não é confiável com relação à compreensão dos livros, necessita de uma mediação para que não – aqui, sim, pode-se traçar um paralelo com o olhar do filósofo grego – reproduza de maneira inadequada o que leu.

A ideia de que a leitura é perigosa percorre sua história. Quando Platão percebeu que a escrita começou a popularizar-se, logo atentou para os riscos que o uso excessivo dela poderia incorrer. Da mesma forma, quando o livro alcançou um patamar de fácil acesso pela população, o leitor – dotado do poder das mensagens conseguidas pela leitura, é visto como independente e, por isso, nada pode detê-lo ou domá-lo – é encarado como um risco às políticas de controle dos poderes



dominantes, portanto, a leitura uma prática mal vista. Mesmo depois do século XVII, com a popularização do livro, e a impossibilidade de controle antes conseguida, a imagem da leitura manteve-se inalterada, porém, nesse momento, o exagero nas leituras é o ponto a se recriminar.

Dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas ideias. A força do escrito é de tornado tragicamente derrisória esta negra vontade. (CHARTIER, 1998, p. 23)

Com o passar do tempo, outra marca passa a ser vista como um problema no sujeito que lê: o gênero. Não se trata mais de enxergar o leitor sem a especificidade do gênero, agora a feminilidade – “sintoma de fragilidade, que se deixa dominar pelo mundo fictício e fantasioso transmitido pelos livros” – é motivo de alerta. A mulher passa, nesse momento, a ser o alvo dos que enxergam de maneira perigosa a leitura. Chegando-se ao ponto de serem reproduzidos materiais de prevenção para essas mulheres, com a intenção de impactar e comunicar os danos que a leitura não mediada poderia provocar.

Quanto às mulheres, terão a cabeça virada pelos romances e teatros da moda, que pintam “a adúltera com as cores mais atraentes”: são mulheres mundanas, “que mergulham nas más leituras como na morfina ou nos bailes”. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 68)

É justamente nesse momento que se dá a explosão do público leitor na sociedade. Motivo que – por conta da industrialização da imprensa, invenção da prensa mecânica, no século XV, e conseqüente produção fabril de livros – proporcionaram às mulheres (antes marginais da leitura) acesso às histórias romanescas que, como representado pelos olhos inquisitórios acima, produziam efeitos gravíssimos às adeptas: levavam-nas à perdição, pois aprisionadas a um mundo de fantasias não conseguiam distinguir realidade de ficção, agindo de maneira imprudente, muitas vezes, reproduzindo o lido nos livros na vida real.

Clássico personagem que representa o que significou esse momento é Ema, protagonista do romance *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. Ema é o modelo perfeito de leitora que se deixa enganar pela leitura dos livros consumidos e que,

encontrando nas histórias que lia uma que poderia ser experienciada, entrega-se a tais relações. Porém, não consegue prever todas as possibilidades que acabam surgindo na realidade que, infelizmente, mostra-se em alguns momentos incontrolável. E, assim, acaba pagando fatalmente por isso: sem suportar a desilusão de não encontrar correspondência do que lia nos livros, na vida que decidiu ter, mata-se.

Marcado pela Revolução Industrial, o século XVIII propicia um extraordinário crescimento da produção de material impresso. Juntamente com a fabricação industrial do papel, a introdução de técnicas que possibilitavam a impressão de um maior número de textos de maneira mais rápida e a profissionalização da tipografia, inicia-se a expansão de um meio de comunicação decisivo na popularização da linguagem verbal escrita: o jornal.

Graças à aceleração do processo de impressão, ele (o jornal) teve condições de se tornar diário, acompanhando o desenrolar dos fatos enquanto estes aconteciam e fazendo deles sua matéria. Em virtude das novas disponibilidades tecnológicas, pode ser produzido em grande quantidade, o que reduziu seu custo e facilitou a integração ao cotidiano burguês, especialmente no contexto urbano, esses igualmente em fase de consolidação e dilatação.

Pode-se observar que aqui se tem um salto na importância dada a linguagem verbal escrita, pois, se antes outros signos eram considerados e lidos em uma produção oral, por exemplo, agora, pela popularização da imprensa e também por questões técnicas no processo de impressão, observa-se a escolha da palavra nas manifestações de registro da linguagem. É o que descreve Chartier (1998):

Vê-se uma disjunção entre o texto e a imagem: para imprimir, de um lado, os caracteres tipográficos e, de outro, as gravuras em cobre, são necessárias prensas diferentes, duas oficinas, duas profissões, duas competências. É o que explica que, até o século XIX, a imagem esteja situada à margem do texto – o frontispício abrindo o livro, as pranchas fora do texto. (CHARTIER, 1998, p. 11)

Ou seja, se antes desse momento os livros, em um processo artesanal para semi-fábrica, continham imagens, ilustrações, desenhos em suas produções. Nesse momento, descrito por Chartier, a própria inovação tecnológica trata de retirar essa linguagem dos livros.

Além do jornal, outras formas de circulação impressa iniciaram uma maior produção, propiciando um número maior de gêneros: como a literatura de cordel, almanaques e anuários (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999). Esse cenário contribuiu para a universalização da escola, que ocupou o papel de alfabetizar a população ainda na infância, com e para a leitura desses materiais.

Trata-se, por certo, de um momento em que a manifestação verbal escrita ganha um caráter social muito grande, representando – mesmo considerando que todos os sujeitos sejam letrados – o domínio de alguns em detrimento da marginalização de outros – nas mais diversificadas instâncias: classe, linguagem, sujeito. Ou seja, a leitura da linguagem verbal escrita, nesse contexto sociohistórico, tem caráter de prestígio e quem a pratica é visto de maneira positiva, como por exemplo, o obtido nas respostas e comentários da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, aqui já comentada.

Pode-se visualizar que nesse ponto a sociedade fortalece mais a dependência da linguagem verbal escrita, optando por ela e destinando o espaço central nas manifestações de linguagem. Magda Soares (1998) defende que em um meio que se utiliza das manifestações verbais escritas com recorrência, mesmo os sujeitos que não dominam a habilidade de decodificar os signos da linguagem verbal escrita de uma língua, compreendem o significado social que essa manifestação representa e são, portanto, considerados letrados. Basicamente por estarem imersos em práticas que são mediadas por essa linguagem de maneira central, são, portanto, sujeitos que para estabelecerem relações nesse meio, precisarão entrar em contato, em algum momento, com alguma manifestação escrita, e mais, sabendo da relevância que essa manifestação tem nesse contexto. Ou seja, mesmo que não saibam decodificar a palavra que está no rótulo de um produto, na tela de um *smartphone*, no ponto de ônibus, esses sujeitos reconhecem essa linguagem e compreendem que as situações em que se encontram são permeadas por ela.

Mas, talvez, esse olhar sobre a leitura e a hierarquização que coloca a linguagem verbal escrita no topo, esteja sofrendo mudanças. O motivo: as atuais transformações tecnológicas, que tem na internet o principal modelo de caracterização dessa nova maneira de ler e de encarar a linguagem.

Chartier coloca esse momento como a principal “revolução da leitura”, equivalente ao momento em que se dá a passagem da leitura de livros em forma de rolo (*volumen*) para a do livro composto por cadernos reunidos (*codex*), tal como

temos hoje. Com o acréscimo de que não é apenas o formato do que se lê que sofreu modificações, ou seja, não é só o livro que tem um outro jeito de se configurar, as práticas de leitura sofreram mutações. O leitor não tem mais a mesma relação com o texto que tinha antes da era das telas: de computador, *tablet*, *smartphone*, etc.

A revolução do texto eletrônico será também uma revolução da leitura. Ler em uma tela não é ler em um *codex*. A representação eletrônica de textos modifica totalmente sua condição: a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade de textos sem lugar próprio; à contigüidade imposta pelo objeto impresso opõe-se a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra, que se torna possível pelo objeto que a contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais de margens movediças. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais. Se as revoluções da leitura precedentes ocorreram apesar de não serem alteradas as estruturas fundamentais do livro, o mesmo não se passa no mundo contemporâneo. A revolução é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e das formas que transmitem o escrito. (CHARTIER, 2003, p.38)

Apesar do enfoque dado pelo autor para demonstrar a mudança de olhar que está ocorrendo com relação às manifestações escritas, é possível, com facilidade, perceber que tal transformação tocou também na maneira como as outras linguagens ocuparam o espaço que antes era de exclusividade do verbal escrito. A internet, principalmente, possibilitou que os sujeitos interagissem, com muito mais recorrência, com outras linguagens: sonora, visual, audiovisual, etc.

Em outras palavras, trata-se de um momento em que não só as práticas de leitura da linguagem verbal escrita estão se resignificando, mas também a constatação de uma abertura expressiva das manifestações e dos sujeitos a outras linguagens. Observa-se que tais inovações tecnológicas trouxeram, com expressividade, os movimentos já iniciados com o advento do rádio e da televisão. Mas agora direcionando as linguagens utilizadas por esses meios, a um espaço que em nenhum outro momento foi verificado, podendo, de maneira geral, iniciar um processo de equiparação com a linguagem escrita.

## 2.3 ALGUNS CAMINHOS TRILHADOS NO BRASIL

Aqui, por razões de evidente identificação com o contexto em que se coloca a pesquisa, opta-se por recortar os momentos referentes à leitura no Brasil. Porém, não é determinante que o descrito só tenha ocorrência em solos nacionais. Evidentemente que as ondas sociais observadas por aqui podem ser estendidas e encontradas em locais diferentes, inclusive, é comum que haja.

Tomando novamente os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, é evidente que o brasileiro encara o ato de ler como uma obrigação. Postura que tem ligação direta com o que simboliza e como está carregada de significados essa prática: imposição escolar, marketing editorial (revistas, jornais, televisão, internet), status social. A intenção é que com o panorama que segue possam existir nuances do motivo de nos depararmos com atual quadro.

No Brasil, verificamos que os programas de alfabetização na infância chegam de maneira massiva muito tempo depois do ocorrido na Europa. Os séculos XVI e XVII no país – momento em que a alfabetização expandia-se cada vez mais nos países europeus – foram marcados pela inexistência de um programa de formação na infância, somente os indígenas (por conta das lições catequéticas jesuítas) tinham acesso à alfabetização.

No século XIX, o Brasil inicia um processo para recuperar o atraso no número de leitores e, assim, a Imprensa Nacional lança, em 1810, em versão integral, a obra *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, a fim de popularizar o gênero folhetim.

Começa, então, a se definir o público destinado à leitura e, inevitavelmente, as linguagens e sujeitos relegados à margem dessa prática. Muitas das aspirações mais caras aos intelectuais brasileiros da segunda metade do século XVIII foram realizadas nos primeiros anos do século XIX, tendo apoio do governo que anteriormente as havia combatido. Assim, imprensa, periódicos, escolas superiores, além de grandes obras públicas, marcam o reinado de D. João VI, impelido a criar na Colônia pontos de apoio para o funcionamento de tais instituições.

O Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1996, p. 18)

Porém, o público leitor ainda se mostra muito incipiente. Característica observada pelos cuidados que os próprios autores de literatura dessa época – Romantismo brasileiro – tiveram com a publicação de suas obras. Joaquim Manuel de Macedo, por exemplo, lutava para consolidar seu espaço como escritor, da mesma maneira que Manuel Antonio de Almeida, com *Memórias de um sargento de milícias*, parece querer conduzir o leitor quase didaticamente, com expressões como *vamos fazer o leitor tomar conhecimento* ou *o leitor vai ver que o pobre homem era condescendente*. Ou mesmo a ruim experiência que o autor vivenciou quando resolveu publicar tal texto em livro, em 1854-1855, experienciando um terrível fracasso, fato que não se verificou quando a história foi, dois anos antes, publicada em folhetim.

Essa realidade, possivelmente, tenha berço já no momento da nossa colonização: os portugueses, sem grandes distinções, que aqui desembarcaram não apresentavam grande escolaridade, e por consequência, pouco desenvolvimento da prática da leitura, pois provinham de culturas em que ela se desenvolveu com mais lentidão do que em outras regiões da Europa.

(...) enquanto na França de 1890 cerca de 90% dos habitantes eram alfabetizados, e na Inglaterra de 1900 este número chegava a 97%, em Portugal havia apenas 20% a 30% de alfabetização no mesmo período, ou seja, pouco menos de cem anos. Assim, o Brasil da última década do século 19 tinha um índice de analfabetismo de 84%! (ASSUMÇÃO, 2008, p. 85)

E assim, imbuídos dessa característica frágil, inicia-se a formação do público consumidor de literatura, bem como a definição da posição do intelectual e a aquisição de hábitos e características que marcariam o leitor brasileiro até os dias de hoje.

A fraca e rara exceção que chegou ao país restringiu-se quase exclusivamente às elites carioca, paulistana, pernambucana e baiana, entre alguns outros focos pontuais. Apesar de intensa nesses locais, o restante do Brasil amargou um distanciamento das letras e das humanidades até, praticamente, o século 20. Com escolas e universidades insuficientes, também a leitura cultural teve poucos ambientes para se desenvolver em nosso território. (ASSUMÇÃO, 2008, p. 86)<sup>7</sup>

No Brasil, o nível de consumo de material impresso, os livros, ainda é muito baixo<sup>8</sup>, e os motivos para tal situação são vários: baixo poder aquisitivo, ausência de uma política cultural contínua e eficiente, além da baixa escolarização. Porém, o que se mostra cada vez mais relevante são as mudanças das práticas sociais dos brasileiros, que agora privilegiam as linguagens, principalmente, dos meios audiovisuais. Ou seja, trava-se uma outra maneira de interação com a linguagem que não necessita da mediação da escola e que se dá de maneira expressiva, quase que incontornável.

Assim, é possível verificar que o país atravessou por momentos que as relações se centravam na cultura oral, sem a necessidade da escolarização; outros com a utilização da linguagem verbal escrita, porém com uma escolarização pragmática que enxergava na leitura um ato mecânico e com fins utilitários e que era, além de tudo, excludente, pois promovia a segregação entre uma educação de elite e outra para os pobres; e, por fim, o momento de profusão das linguagens inerentes da mídia eletrônica, onde todas as outras linguagens ganham terreno, porém, como promovido, principalmente, pelo estágio anterior, deixando uma lacuna de qualidade entre esses dois momentos.

Entretanto, com a imagem, o gesto, o som, o movimento e a tecnologia avançando cada vez mais dinamicamente, é fato claro que os textos produzidos nesse último contexto não utilizam somente uma modalidade de linguagem, a palavra, a imagem e o som estarão juntos na tarefa de emitir uma mensagem e compor um texto. Sendo assim, a difusão da leitura – foco dos mais variados

---

<sup>7</sup> Além disso, estabelecia-se (e colhemos muitos frutos ainda hoje) uma segregação étnica e social muito forte: os negros foram impedidos de estudar, os indígenas, após a catequização jesuítica, tornaram-se invisíveis perante a sociedade de então e as mulheres e pobres não tinham acesso à escola.

<sup>8</sup> Dados da *Pesquisa Brasileira de Mídia*, 2014, e da *Retratos da Leitura do Brasil* revelam que o percentual de pessoas que recorrem a mídias impressas para informação cotidiana, leitura de notícias, diminui de maneira considerável a cada ano. Fato que é verificado de maneira inversa quando se analisam os números de usuários de suportes que abrigam outras linguagens.

programas culturais e escolares – não pode mais abrir mão de relegar a uma única linguagem o centro de seus esforços.

Para que se possa ilustrar essa imagem construída no Brasil – mas não só por ele – do leitor, e tentar identificar a incoerência existente entre o contexto e a postura da escola frente às práticas que são propostas, selecionei algumas propagandas que foram veiculadas no dia 7/01/2015 e que tinham como objetivo registrar o *Dia do Leitor*. Tratam-se de páginas públicas e oficiais de uma Rede Social na internet (Facebook) de editoras, revistas específicas de ensino e programas nacionais de apoio à educação.



IMAGEM 5



IMAGEM 6



IMAGEM 7



IMAGEM 8





IMAGEM 9



IMAGEM 10

Ao ler os anúncios, o que se torna mais evidente, de antemão, é a hegemonia da linguagem verbal escrita nas manifestações de leitura. O objeto livro é quase unanimidade nas produções, com exceção de um que, apesar disso, deixa clara a preponderância da palavra como menção ao único signo que pode ser lido. Esses *posts* são reflexos de como se enxerga e age quando o assunto é leitura no país, resultado de vários processos históricos e sociais que pudemos, minimamente, reconhecer nas reflexões anteriores. Essa predileção por uma determinada linguagem, como nesse caso a puramente escrita “é estreitar a capacidade comunicante do ser humano” (FREIRE, 1999). Ou seja, é relegar ao sujeito uma única forma de se expressar, fato que por consequência de todas as manifestações produzidas pelo ser humano, mostra-se, no mínimo, incoerente.

Porém, apesar de saber da existência dessas tantas linguagens, não se pode deixar de refletir sobre a capacidade leitora do sujeito perante esses novos textos. Como vimos anteriormente, nas poucas pinceladas sobre o par escolarização brasileira e leitura, passamos, sem qualquer mediação escolar de qualidade, das práticas orais, obtidas nas relações de informalidade, para a cultura audiovisual. E, portanto, o Brasil, com todo o acesso às tecnologias mais avançadas, não tem possibilidade de afirmar que os sujeitos aqui presentes tenham aptidão para compreender de maneira complexa as imagens, os sons e os movimentos que agora compõem os chamados enunciados semióticos.

Sendo assim, é fundamental perceber que por conta de certas lacunas angariadas em nossa recente história de país letrado, precisaremos lidar, nos espaços educacionais, com problemas de formação de leitores da linguagem verbal escrita. Mas também e, obviamente, com igual importância, será necessário inserir

no bojo dessa tarefa a atenção e o trabalho com as múltiplas linguagens desse novo momento histórico, que constitui o sujeito e ressignifica suas relações.

## 2.4 A LEITURA NOS LIVROS SOBRE LEITURA

Relegar ao ambiente da escolarização básica toda a responsabilidade por disseminar a imagem hegemônica da linguagem verbal escrita, já pudemos observar, não se trata de uma adequada reflexão. Outros círculos sociais também propagam essa imagem e contribuem para a construção dessa visão. Um exemplo dessa realidade são os estudos científicos acadêmicos, que com os mais diferentes enfoques, concentram-se em discutir, refletir, constatar como se dão as práticas de leitura.

Por considerar de extrema importância os resultados desses trabalhos no imaginário social escolar – principalmente com relação aos professores –, nessa parte da dissertação, primando pela coerência da reflexão feita até o momento, será produzida uma análise dos principais estudos acadêmicos sobre leitura. É sabido que dentro desse assunto vários recortes são realizados: história da leitura, sociologia da leitura, leitura e educação, leitura e leitor, literatura e leitura, entre outros. Por conta desse grande corpus, fez-se necessário definir um recorte, mesmo porque a pesquisa já seleciona um aspecto desse tão vasto campo, quando se propõe a analisar como estão presentes as variadas linguagens nas práticas de leitura que se dão nas salas de aula, ou seja, no ambiente escolar. Sendo assim, os textos analisados foram oriundos de estudos que tiveram como centralidade a *leitura, a educação e o sujeito leitor*<sup>9</sup>.

Em meados da década de 70, o Brasil vivenciava um momento de intensa preocupação com a leitura feita no país, observava-se que a qualidade e, até

---

<sup>9</sup> A escolha de selecionar textos que reflitam sobre o leitor se tornou necessária pela relevância do contexto sócio-histórico atual e por reconhecer que através de mudanças nas relações sociais desse leitor, sua interação com a linguagem também será modificada. Sendo assim, analisar como esse leitor é enxergado se torna necessário para refletir sobre a postura que se tem perante a linguagem e, conseqüentemente, perante a leitura.

mesmo a quantidade, não eram satisfatórias. Impulsionados pelo advento da televisão e pela pequena quantidade de leitores em sala de aula, pesquisadores começaram a refletir e estudar essa área. É bem verdade, que nesse momento o Brasil passa por uma realidade educacional que é necessária ser levada em conta: unem-se em um “mesmo espaço” educacional uma parcela de estudantes que, oriundos de uma elite leitora, dominam a linguagem verbal escrita e, portanto, são vistos como invejáveis modelos de leitores; ao passo que outra parcela, advinda do resultado da democratização do ensino, passaram a frequentar as salas de aula, porém sem toda a bagagem acadêmica visualizada como “necessária”.

Uma das mudanças, a partir desse momento, foi que, se antes a leitura era pesquisada como processo no estudo sobre alfabetização e aprendizagem escrita, depois, passou a ter contribuições da psicolinguística, sociolinguística e análise do discurso (SILVA, 1988).

Conseqüentemente, a leitura converteu-se numa área com grande profusão de pesquisas. Ambicionava-se investigar as causas de tamanho problema e, preferencialmente, visualizar uma possível solução para o cenário. O resultado foi a existência de um grande número de atividades acadêmicas ligadas a esses estudos (congressos, cursos e livros, seminários) que apresentavam propostas teóricas, metodológicas e políticas para o problema. Aqui, mostra-se importante lembrar o cenário escolar acima descrito: se existem realidades diferentes, agora, ocupando um mesmo espaço, talvez um dos grandes equívocos promovidos por essa intenção de “formar leitores”, tenha sido desconsiderar essas distinções e exigir que todos obtivessem os mesmos resultados e êxitos.

Assim, provocados por esse contexto, Ezequiel Theodoro da Silva e Regina Zilberman, iniciam a produção de uma coletânea que se pauta no reconhecimento da natureza da leitura como uma prática integral e não segmentada, de acordo com os diversos campos do pensamento científico contemporâneo, algo que vinha acontecendo até o momento. Para que assim, procurassem “orientar no sentido do saneamento dessa carência e colaborar para a correção do problema, almejando, com isso, a superação das dificuldades que prejudicam o ensino e o acesso à leitura em nossa sociedade” (SILVA e ZILBERMAN, 1988, p. 8). Produzem, então, o livro *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, que conta com nove artigos de diferentes pesquisadores brasileiros, todos discutindo as relações da leitura com variados

campos da sociedade, mas que de alguma forma, convergem para o caráter escolar presente no assunto.

Cabe aqui destacar, antes de iniciar a descrição dos principais pontos dos textos presentes na obra, que um dos propulsores do estabelecimento desse primeiro momento de preocupação com a leitura no país, se deu pela popularização dos aparelhos de televisão. Nas palavras dos organizadores:

(...) os referentes ao que se convencionou chamar de “crise da leitura”. Esta denominação abarca dois grandes elencos de dificuldades: por uma parte, a constatação das carências no campo da educação, incluindo-se, entre outras, as deficiências do processo de alfabetização nas escolas, a pequena quantidade de leitura dos textos em sala de aula, a má qualidade do material a ser lido; por outra, a concorrência do meios de comunicação de massa que, conforme a denúncia de educadores, afastam o público da matéria escrita e criam outros hábitos de consumo, **prejudiciais** à relação do leitor com o universo social e cultural. (SILVA & ZILBERMAN, 1988, p. 8, grifo meu.)

Com esse posicionamento, percebemos o clima de resistência existente frente à presença massiva dos “meios de comunicação de massa” na sociedade – meios de comunicação, que podemos presumir, refere-se quase que unicamente à televisão, pois é justamente nesse momento – meados da década de 70 – que a televisão ganha expressividade no Brasil. E, mesmo os autores nomeando que coube a “educadores” a postura de assumir a televisão como “prejudicial”, pode-se inferir que se trata deles também essa opinião: um objeto que coloca em risco a “relação do leitor com o universo social e cultural”.

Ao reproduzirem esse posicionamento, os autores demonstram pertencer à defesa da linguagem verbal escrita em detrimento de outras linguagens. Revelam, por exemplo, que é através dessa linguagem que se tem acesso às riquezas presentes no âmbito social e cultural de uma sociedade. Verifica-se, portanto, que a concepção de leitura aqui assumida e a da que só serão passíveis de serem lidos, textos que forem construídos com a linguagem verbal escrita e que serão eles os que deterão o *status* e reconhecimento de serem os promotores de culturas e saberes socialmente relevantes.

Seguindo esse posicionamento, podemos iniciar com a abordagem destinada ao livro, presente no primeiro artigo da coletânea, momento em que os mesmos autores traçam um panorama histórico da leitura no país, buscando evidenciar a necessidade de se encarar a leitura como conteúdo de todas as

disciplinas (interdisciplinar), cuidado que não deve ser relegado a somente uma única área do saber – tradicionalmente a Língua Portuguesa, que está incumbida de alfabetizar.

Nesse texto, depois da descrição do momento em que a educação básica brasileira atinge uma grande quantidade de sujeitos e que, por conseqüência, o perfil do egresso se torna heterogêneo, percebe-se a clara postura de defesa do objeto livro como fonte de saber e possibilidade de relação entre a experiência de liberdade e autonomia. Ou seja, a leitura do livro propiciaria à população a possibilidade de ser liberta de controles sociais e, conseqüentemente, autônoma por reconhecer suas potencialidades. Nesse ponto, verifica-se a ideia tão presente no ideário social – iniciado predominantemente na elite e, depois, incorporado pelos diferentes grupos sociais – de que a leitura (do livro) é redentora, salvadora, liberta. Em continuação e para ilustrar a reflexão aqui feita, os autores demonstram a relação entre livro e leitura:

Também sob este ângulo aliena-se a leitura de seu objeto, o texto que é fonte de conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, possibilidade, seguidamente, de revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar. (...) Estes escamoteamentos exercem ainda um outro papel: **bloqueiam o caminho** que conduz o ensino para fora da escola e para dentro dos problemas sociais. (SILVA & ZILBERMAN, 1988, p. 15, grifo meu.)

Marisa Lajolo (1988), porém, no sétimo artigo<sup>10</sup> do livro, contraria o que se observa na introdução da obra e nos textos de seus organizadores, e nos provoca a refletir sobre essa hegemonia do livro, analisando a qualidade que a literatura mantém e exerce na sociedade.

Lajolo propõe uma análise sobre a característica que um determinado texto deve apresentar para ser considerado literário e, por conseqüência, ser visto de maneira superior a de outras produções. Para construir essa reflexão, a autora inicia criticando a metodologia utilizada pelos teóricos da literatura, assim como pelos que estudam o ato de ler, criticando-os por, em ambos os casos, deixarem em suas pesquisas aspectos sociais, inerentes à leitura, de fora de suas análises.

---

<sup>10</sup> LAJOLO, M. *Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução*. In ZILBERMAN, R. E SILVA, ET (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

Ambas as teorias, via de regra, desconsideram situações e contextos nos quais a leitura ocorre; se não desconsideraram, pelo menos minimizam as componentes de contexto e situação que, de elementos externos, podem tornar-se internos ao modo de leitura e, a partir daí, internalizar-se ao próprio texto. (LAJOLO, 1988, p. 88)

E concentrando-se no trabalho realizado pela teoria da literatura, destaca como é feita a seleção e definição de um texto literário:

todas as teorias literárias se ocupam de textos por elas mesmas instituídos como literários. É a partir deles que as hipóteses formuladas, e que o instrumental analítico é desenvolvido. Tal prática acaba por viciar metodológica e ideologicamente as teorias da literatura, uma vez que seu recorte (os textos ditos literários) dentre a massa de outros objetos semelhantes (o conjunto virtualmente infinito de textos) é marcado pela interpretação, e que qualquer rigor metodológico só pode exercer-se num momento posterior à construção do *corpus* sobre o qual se constrói a teoria. (LAJOLO, 1988, p. 89)

Ou seja, a autora defende em seu texto que a superioridade social do texto literário e sua hegemonia perante as outras manifestações linguísticas, é resultado de uma análise pouco imparcial. Trata-se de uma chancela resultante de um olhar unilateral, repleto de pré-julgamentos estabelecidos.

Lajolo é a única autora dos artigos que problematiza de alguma forma a superioridade da linguagem verbal escrita ou, como no caso dela, o livro literário. Os demais textos, resultado do daquele momento social, versam sobre a necessidade de agir rapidamente no aumento do número de leitores e o papel central que tem a escola nessa tarefa.

Sobre esse assunto, Mário A. Perini, no sexto artigo<sup>11</sup> da coletânea, trata intensamente sobre a falência da escola no papel da formação de leitores e chega a elencar possíveis soluções para o problema, sugerindo que a escola assuma algumas posturas frente ao cenário que se observa.

Primeiro, seria importante trabalhar para obter uma mudança de atitude quanto ao problema da aquisição da leitura funcional. Isso incluiria reconhecer que:

- a) a aquisição da leitura funcional é a tarefa primordial da escola, no sentido de que é um pré-requisito para o sucesso escolar em todas as outras disciplinas;
- b) portanto, a tarefa de alfabetizar funcionalmente os alunos não pode limitar-se à disciplina Língua Portuguesa, mas é responsabilidade da escola como um todo, e de todos os professores;

---

<sup>11</sup> PERINI, A. P. *A leitura funcional e a dupla função do texto didático*. In ZILBERMAN, R. E SILVA, ET (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

c) o livro didático é um instrumento crucial como apoio na aquisição da leitura funcional; portanto, ele deve ser planejado tendo em vista também essa finalidade.

O terceiro ponto nos leva a uma última tarefa, que eu formularia assim:

d) é necessário agir junto a autores, editoras e escolas no sentido de conscientizá-los da necessidade de planejar o texto didático de maneira a otimizar seu efeito como instrumento de alfabetização funcional; e é necessário desenvolver critérios que permitam criticar e reformular tais textos de acordo com essa finalidade. (PERINI, 1988, p.85).

Não se pode deixar de levar em consideração, como colocado no início do capítulo, que o contexto brasileiro na época da escrita desses textos era diferente do que encontramos hoje. A escola passava por um processo de popularização, camadas da sociedade antes relegadas à margem passaram a ter acesso à escolarização. Nesse sentido, é compreensível a preocupação do autor quanto à alfabetização, visto que esse era um problema latente da sociedade de então. Porém, não se pode deixar de pontuar, também, que essa continua sendo a principal preocupação escolar com relação a esse assunto: alfabetizar e tornar os sujeitos leitores.

Mas ser leitor, para a escola, ainda representa um dos problemas da educação brasileira: como nesse momento histórico o brasileiro não decodificava o código da língua, passou-se a dar preferência a esse ato mecânico, em detrimento da compreensão do texto como portador de significados. Ou seja, o sujeito não tinha habilidades para significar o que lia, porém decodificava a mensagem. E assim se manteve até os dias de hoje, as escolas em sua maioria, preocupam-se com o processo de decodificação (alfabetizar) e não com o de significação de um texto. Tal dificuldade é oriunda, também, de uma falta de alinhamento sobre a concepção de linguagem e língua que a escola adota. O comum é que se enxergue a língua como um código e, portanto, a partir desse olhar, a leitura será, sem dúvida, somente decodificação.

Em outras palavras, à medida que tal paradigma possa ser revertido e comece a se perceber a língua – e também a linguagem – como um sistema de interação dos sujeitos, onde com ela eles poderão se constituir e constituir o mundo. A percepção que se terá de leitura será a de uma prática que, à medida que o sujeito entra em contato com as manifestações lingüísticas ou semióticas, tem-se uma enorme troca de experiências e olhares: o autor e o leitor, o leitor e o texto, o texto e o autor, o autor e o meio, o meio e o leitor, o texto e o meio, entre outras. Ou

seja, não se trata somente de um simples ato mecânico, como o de decodificar uma palavra, mas sim de significar qualquer linguagem a partir do contexto dos agentes e do meio que estão inseridos.

Por isso que, se nos dias de hoje estamos vivenciando um processo de qualificação da escolarização – já se conseguiu possibilitar o acesso à escola – não é adequado enxergar com tamanha importância somente esse ato mecânico, além da centralidade desmedida dada à linguagem verbal escrita. Se naquele momento a televisão estava se inserindo como linguagem que atravessava e constituía o meio, e mesmo assim foi tida como prejudicial, nos dias de hoje o item “c” e “d” – que legitimam o livro didático como gênero primordial na escola – do texto de Perini (1988), não pode ser visto como central no processo de escolarização. Em grande parte, por conta de como é múltiplo de linguagens o momento atual.

Seguindo esse campo, educação e leitura, outro texto de um dos organizadores da coletânea, o livro *Elementos de pedagogia da leitura*, de Ezequiel Tadeu da Silva, perpassa pelas riquezas e tragédias que compõem essa dupla.

Estruturado para apresentar as imagens sobre leitura que são realidade no ambiente escolar e as que devem ser modificadas, o estudo determina, por exemplo, os tópicos: “A presença da leitura na escola”, “Por mais leitura: o desmantelamento da censura nas escolas”, “Por melhor leitura: o combate à redundância e à superficialidade teórica”, “Leitura no ensino de língua portuguesa”. Observa-se, portanto, a centralidade que Silva pretende dedicar à leitura na escola, tal é essa importância que destina um capítulo para sugerir “atividades de leitura” que podem ser aplicadas em sala, a fim de conseguir bons resultados na formação de leitores.

Li, presenciei, vi e/ou experimentei as atividades de leitura aqui descritas. E nem me lembro onde e por quem todas elas foram “boladas”. Apenas fui pescando, nos limites de minha memória, práticas envolventes de leitura, realizadas por professores brasileiros e estrangeiros. Práticas que deram ou estão dando certo e que constituem um testemunho vivo de outras possibilidades de se trabalhar leitura. (SILVA, 2005, p. 94 e 95)

É importante situar que o momento de produção desse texto é o mesmo da coletânea organizada por Zilberman e Silva (1988), trata-se, portanto, de um olhar sobre a leitura em um momento que a linguagem audiovisual tomava conta da sociedade e disputava espaço com a leitura literária. Sendo assim, é natural que o conceito de linguagem e de leitura assumidos por Silva nesse texto seja equivalente



ao encontrado no livro que o autor organizou: superioridade da linguagem verbal escrita e concepção de leitor como o que lê livros. Vale, porém, ressaltar alguns pontos que demonstram com mais clareza, já que se trata de uma produção com viés didático, como se enxergava e se posicionava a academia perante esses temas e como essa postura reverberou até os dias de hoje.

A fim de iniciar sua reflexão, logo no início do texto, o autor elenca qual é o contexto da sala de aula brasileira e como se encontra a leitura em meio a tudo isso. Já foi descrito aqui, que nesse momento específico a escola, perante os olhos das autoridades educacionais e profissionais da área, passava por dificuldades na formação qualificada de leitores. Para descrever esse contexto, Silva problematiza o espaço da biblioteca escolar e descreve como é precária e mal gerenciada a maioria delas no país, além de demonstrar a necessidade de tê-las em bom estado, possibilitando que os alunos tenham acesso aos livros e assim promovam com mais regularidade a leitura.

Porém, para o autor, não se trata somente da falta de livros o problema para a promoção da leitura. A prática de alguns professores em selecionar trechos de textos e disponibilizá-los aos alunos também é tida como prejudicial.

Entretanto, não cremos ser somente essa a razão do descaso para com a procura de fontes de conhecimento – a lei do mínimo esforço, própria das sociedades de consumo, faz com que o caminho da biblioteca fique muito mais longo e muito mais demorado do que o texto curto e pronto-à-mão, xerografado ou mimeografado pelo professor. Infelizmente, são poucos os professores que visitam as bibliotecas a fim de conhecer os seus recursos e tentar um trabalho integrado com os bibliotecários. Esse tipo de trabalho poderia ser um meio de se combater a ideologia da prensa superficializante e proporcionar aos alunos mais alternativas para a investigação de determinados assuntos. (SILVA, 2005, p. 9)

Esse trecho demonstra com clareza a clara posição de defesa presente nesse momento da educação do país, frente às novas tecnologias. Sabe-se que o aluno dessa escola, ali descrito, está experimentando outras linguagens com tamanha intensidade e descobrindo tantos significados que, possivelmente, a linguagem antes imperante – verbal escrita – ganha estado secundário, quando não de negação. Porém, essa constatação não é reconhecida pelo autor, que demonstra recriminar essa característica do sujeito e a denomina como “prensa superficializante”.

Outro ponto considerado como promotor das dificuldades encontradas nas escolas com relação à leitura é a formação do professor de língua portuguesa. Silva defende que a leitura de livros é aspecto fulcral na excelência acadêmica de um sujeito, portanto, para que os professores possam promover essa qualidade é fundamental que sejam exímios leitores.

O empobrecimento das possibilidades de leitura dos professores e, por conseqüência do alunado (...) significou, antes de mais nada, o empobrecimento do próprio ensino. Isto porque a busca do conhecimento através da escola é feita fundamentalmente através do texto escrito ou, na pior das hipóteses, através de textos oralizados. (SILVA, 2005, p. 17 e 18)

Vê-se aqui não só uma preferência e valor explícito pela linguagem verbal escrita, como também a determinação que a linguagem oral é pior, vista como modalidade inferior. Presume-se, a partir dessa posição, que leitor é o sujeito que consome somente manifestações da linguagem verbal escrita, outras como debates, discursos, apresentações orais – construídas pela linguagem oral – não são lidas.

No capítulo 3 do livro, Silva defende a liberdade de escolha do sujeito perante o livro que lerá. Uma crítica ao clássico modelo escolar de repassar listas de livros aos alunos e exigir que os leiam.

Em relação à leitura, será que permitimos a seleção de livros de acordo com os autênticos interesses das crianças bem como a livre expressão sobre os livros que lêem ou que desejariam ler? Ou será que nos apegamos exagerada e inocentemente aos manuais e/ou às sequências, geralmente banais e mal formuladas, dos livros didáticos? (SILVA, 2005, p. 37)

Percebe-se aqui uma ligeira preocupação com a identidade do sujeito e com o repertório que ele traz para a escola. Respeitam-se seus gostos e escolhas na posição de deixá-lo selecionar a leitura que será feita. Como argumento para essa posição, Silva utiliza um fragmento das ideias de Freinet<sup>12</sup>:

Ela (a escola) deve aceitar as crianças tal qual são, basear-se nas suas necessidades, nos seus verdadeiros interesses – mesmo que estes estejam por vezes em contradição com os hábitos sociais ou com as ideias dos educadores – , colocar à sua disposição técnicas apropriadas e os

---

<sup>12</sup> Celestin Freinet foi um pedagogo anarquista francês, suas propostas de ensino estão baseadas em investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela construía seu conhecimento. De acordo com Freinet, a aprendizagem através da experiência seria mais eficaz, porque se o aluno fizer um experimento e der certo, ele o repetirá e avançará no procedimento; porém não avançará sozinho, precisará da cooperação do professor. Portanto, para Freinet, a interação professor-aluno é essencial para a aprendizagem.

utensílios adaptados a essas técnicas a fim de deixar que a vida se amplie, se desenvolva, se precise e se aprofunde livremente, ao máximo, dentro de toda a sua originalidade. (SILVA, 2005, p. 42)

Com esse trecho, Silva embasa sua reflexão – mesmo sendo incoerente com relação à passagem sobre oralidade – e abre espaço para a discussão do impasse instaurado naquele momento histórico: televisão e leitura.

Para ele, a leitura e os Meios de Comunicação de Massa não são rivais, podem, sem traumas, conviver em harmonia. Porém, ao discorrer sobre o espaço que a televisão tem na escola – após considerar aspectos de dificuldades estruturais, por exemplo, a impossibilidade das escolas daquele tempo terem acesso ao objeto – considera a linguagem audiovisual inferior a da encontrada nos livros das bibliotecas. Pode-se perceber esse posicionamento no seguinte trecho:

Note-se que “assistir televisão” também implica **um certo tipo de leitura**. Reduzir o processo de leitura somente ao verbal escrito é perder de vista a realidade que todos nós estamos inseridos. (SILVA, 2005, p. 59, grifo meu.)

Ao descrever o ato de assistir televisão como “um certo tipo de leitura” é clara a superioridade que o autor dá àquele tipo principal de ler, o da linguagem verbal escrita, que se encontram nos livros.

Apesar dessa ainda predileção, Silva se mostra aberto às mudanças sociais e o que elas significam para as manifestações linguísticas e, conseqüentemente, para a escola. Afirmar que é necessário que a educação olhe com seriedade as mudanças tecnológicas e o significado da televisão na sociedade. Para o autor, trata-se de preparar os alunos para conseguirem identificar intenções, nuances, objetivos quando forem ler os textos dessa linguagem.

Se a maioria dos programas televisivos serve mais a propósitos de alienação, massificação e docilização das pessoas, a escola não pode ficar à margem dessas manobras e deve discutir criticamente esse assunto com os educandos. (SILVA, 2005, p. 59)

Trata-se, portanto, de um texto que procura defender a prática qualificada da leitura verbal escrita na escola e, para isso, Silva finaliza sua reflexão utilizando mais um argumento que gravita ao redor do assunto leitura: a leitura como emancipação, ou a leitura como redenção social. Para ele, a leitura é um “elemento fundamental do

processo de ensino, é, também sem dúvida, um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade” (Silva, 2005, p.83).

Na esteira do que propôs Silva, está a Doutora em Psicologia, Isabel Solé com a publicação *Estratégias de Leitura*, de 1998. Porém, diferentemente de Silva, a autora de antemão esclarece que não se trata de um livro que trará “receitas” de como agir com relação ao ato de ler, e sim dos aspectos que envolvem essa prática no ambiente escolar.

O autor responsável por produzir o prefácio do livro é César Coll, e em sua abertura destacam-se alguns posicionamentos que merecem atenção com relação à leitura. Para o autor, a qualidade de bom leitor está relacionada ao estado de prazer que essa leitura traz, ou seja, “a capacidade de desfrutar a leitura é uma característica intrínseca do bom leitor” (COLL, 1998).

Para concluir estes comentários, gostaria de referir a um aspecto que, ainda que seja mencionado no livro, talvez merecesse um tratamento mais extenso. Refiro-me ao fato de que os bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que lêem, mas o que sentem prazer e gosto pela leitura. (COLL, 1998, p.12)

Para ilustrar essa posição, o autor reproduz a história *A Paixão de Bastián*, de M. Ende, a qual descreve a sensação de um menino, Bástian Baltasar Bux, ao ler os livros. A relação do personagem com a leitura é descrita como paixão e as situações descritas podem ser comparadas às de alguém, definitivamente, apaixonado.

Quem nunca tiver chorado aberta ou dissumuladamente lágrimas amargas porque uma história maravilhosa acabou e era preciso se despedir dos personagens com os quais tinha corrido tantas aventuras, que amava e admirava, pelo destino dos quais temera e rezara e sem cuja companhia a vida pareceria vazia e sem sentido...

Porém, se alargarmos nosso olhar e pensarmos em uma outra linguagem, a cinematográfica, por exemplo, será possível aproximar o que sentimos ao assistir um filme com o qual nos identificamos, com o descrito na história? Provavelmente, sim. A obra de Solé, trata-se de mais uma que selecionará a linguagem verbal escrita como a primeira na hierarquia das linguagens e relegará as outras à margem, quando não ao esquecimento.

A autora, logo na introdução, deixa explícita essa posição ao descrever que seu objetivo com a produção de tal texto é a de ajudar profissionais da educação a realizar a tarefa de “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os **textos escritos**” (Solé, 1998, p. 17). Para desenvolver essa reflexão, a autora explicita 6 premissas que estruturarão seu texto: 1) a garantia de dominar a linguagem verbal e escrita por conta da sociedade letrada em que se vive; 2) a de que a leitura é um ato dialógico, portanto, ao ler o leitor é um “sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios” (Solé, 1998, p. 18) – vale ressaltar que, aqui, a autora demonstrar ter uma percepção restrita, pois o ato é dialógico somente com o texto; 3) a afirmação de que para compreender os textos escritos são necessárias estratégias adequadas mediadas, necessariamente, pelo professor; 4) a defesa em garantir que o trabalho da leitura seja feito ao longo de toda a escolaridade; 5) a garantia de contemplar o ensino da leitura verbal escrita no projeto curricular das escolas e 6) a clareza do papel gratificante em se dedicar ao trabalho com a leitura, por possibilitar o protagonismo dos sujeitos envolvidos e pela relevância social da prática.

Dentre as premissas elencadas, chama a atenção – assumindo a concepção de leitura e linguagem já destacada no trabalho – as referentes aos números 1 e 4. Na primeira (número 1), é óbvia a preferência pela linguagem verbal escrita na realização do estudo em questão, sobre isso não há nenhuma indagação, é notória a importância dessa linguagem para a sociedade que vivemos, sem sombra de dúvidas. O que é possível ser questionado é a afirmação de que a leitura dessa linguagem “é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada”. Ora, como já foi lembrado, não há incertezas sobre a importância dessa linguagem para as relações que se estabelecem nos dias atuais, porém, não se pode deixar de destacar que não se trata da única. Ou seja, considerar a existência dessas outras linguagens e, conseqüentemente, a leitura dos textos por elas produzidos, e a sua relevância perante o mesmo contexto situado é, no mínimo, recomendável. Além disso, a autora, ao fazer tal constatação, possivelmente enxerga – de maneira equivocada – que ao ler, o sujeito teria certas “garantias” sociais, pressupondo-se que qualquer um que aprende a ler determinado gênero, lê os demais.

Sobre a segunda premissa, faz-se uma indagação não pelo enfoque central dado na diretriz – defesa da garantia de um ensino de leitura por toda a escola e não compartimentalizado em uma única disciplina – mas sobre a menção de que a escola deve promover um trabalho sobre a prática de tal forma, que no melhor dos mundos, o aluno se apaixone pela leitura.

existe um hiato considerável entre o que se ensina na escola sobre a leitura e as necessidades que devem ser satisfeitas mediante ela, inclusive na própria escola: ler para aprender. Do meu ponto de vista, os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutam sua tarefa. (SOLÉ, 1998, p. 18).

A concepção de leitura assumida por Solé, advém de uma perspectiva interacionista, que considera a prática de ler um processo de interação entre leitor e texto. Concepção defendida e assumida nesse trabalho, com a diferença que, aqui, diferente da autora, a interação considera além do leitor e do texto, o autor e todas as interferências sociohistóricas que perpassam os agentes de tal prática.

A perspectiva em que se situa este livro pressupõe que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão (...). Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Ao ler, para a autora, é necessário que haja a alfabetização do sujeito naquela linguagem (processo de decodificação), porém, nessa concepção, o que de maior se destaca é o processo de imbricação que ocorre entre leitor e texto. Em outras palavras, na leitura o sujeito utiliza seus conhecimentos de estrutura daquela linguagem, para decodificá-la, mas para que estabeleça sentido sobre o que decodificou aciona seus conhecimentos de mundo, seu repertório. Dessa maneira, para que ocorra a compreensão do que foi lido, será necessário interagir com o conhecimento apresentado pelo texto com os que traz de sua experiência de vida. Só depois disso será aplicada significação, ou não, ao que se leu. Vale ressaltar, novamente, que para Solé, esse mecanismo é, aparentemente, exclusivo da linguagem verbal escrita. Porém, como dito anteriormente, vale destacar que a autora não considera aspectos fundamentais nesse processo de interação, que são

a relação estabelecida com o autor e com o meio que tanto ele, como o sujeito, ou mesmo o próprio texto, inserem-se.

Outro ponto central na argumentação da autora – com a dedicação de um capítulo inteiro, somente para o tema – é o reconhecimento da existência de intencionalidade no ato da leitura. Ou seja, o sujeito, ao ler, sempre terá um objetivo para aquela prática.

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. (SOLE, 1998, p. 41)

Ou seja, é inegável que haja intencionalidade no ato da leitura, sabendo que por sermos seres sociais toda ação por nós praticada não será neutra, porém, ao levarmos para a escola essa prática, a autora defende que é de fundamental importância demonstrar aos alunos que a variação da sua intencionalidade, modificará a maneira que você agirá durante a leitura, outros elementos e estratégias serão utilizados. Aqui a autora demonstra a influência dos estudos cognitivistas sobre leitura, que tem no nome da pesquisadora Angela Kleiman, seu principal expoente – tratarei de um texto da autora no decorrer do trabalho.

Para problematizar melhor o ambiente escolar, é dedicado grande espaço de reflexão sobre o tema no livro. Para Solé, a responsabilidade dos profissionais da educação em promover a mediação adequada no incentivo e aprendizagem da leitura é crucial. Porém, ao realizar esse aprofundamento – que passa por alfabetização, consciência metalinguística, objetividade no ato de ler, seleção de texto adequados à faixa etária, a importância social da leitura – a autora desconsidera a existência de outras linguagens, delegando à verbal escrita toda a responsabilidade pela construção social e linguística do aluno:

Se seus professores e professoras entenderem que, visto que o sistema da língua escrita é um sistema complexo, as crianças precisam abordá-lo de uma perspectiva ampla, não restritiva, e lhes oferecerem uma multiplicidade de caminhos e estratégias para que possam se apropriar dele. Se fizerem isto, contribuirão para que as crianças vejam a leitura não como um processo inseguro de translação de um código para outro, mas como um desafio interessante que precisam resolver, para saber o que diz e como devem dizê-lo. (SOLE, 1998, p. 61)

Garantidas as intenções sócio-históricas de se elencar essa postura perante a reflexão sobre o ato de ler, cabe aqui apontar que, considerando as características de cada linguagem, o trecho acima – que demonstra a preocupação relevante a uma adequada prática educacional da leitura – poderia ser transposto sem qualquer dificuldade para a leitura de um texto audiovisual, visual, teatral, musical.

Na esteira do que é proposto por Solé e Silva, Geraldi, ao organizar o livro *O texto na sala de aula*, marca a história de publicações acadêmicas que tratam do tema da linguagem no ambiente escolar. Mas, diferente das autoras, João Wanderley Geraldi, professor e pesquisador da área da Linguística, não concentra nesse trabalho estudos que foquem somente uma vertente da discussão espaço escolar e práticas linguísticas. Geraldi apresenta textos que têm, como principal função, promover um auxílio na formação do professor de língua materna. Por conta dessa característica, a obra se tornou referência no assunto e é tida até hoje, após 31 anos, como uma das principais publicações que abordam as práticas de leitura e escrita na sala de aula.

Como já mencionado, a obra teve sua primeira publicação em 1984 e, após isso, sofreu a inclusão e exclusão de alguns textos, a partir das revisões feitas para a publicação de novas edições. Assim, pensando no caráter pioneiro de que se trata a obra, a 2ª edição, de 1985, será o foco da análise proposta.

Nessa edição, Geraldi organiza o livro em 11 textos que, como já dito, têm como foco discutir aspectos inerentes a dinâmica observada nas aulas de Língua Portuguesa, sejam as dificuldades, preocupações e/ou possibilidades de mudanças. Os autores de tais estudos são pesquisadores e especialistas da área da linguística, linguagem e educação, que contribuíram para a promoção da temática no meio acadêmico (e também fora dele), como por exemplo, Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Percival Leme Brito e o próprio João Wanderley Geraldi.

De todos os estudos presentes no livro, mostra-se relevante para este estudo analisar os textos: *Concepções de linguagem e ensino de português, ...às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano* e *Prática de leitura de textos na escola* por se tratarem dos artigos que abordaram de maneira mais específica a leitura em suas reflexões.

O artigo *Concepções de linguagem e ensino de português*, de autoria de Geraldi, propõe discutir os problemas presentes nas aulas de língua materna e, para isso, verifica que algumas dificuldades inerentes à falta de êxito ao final dos



processos de aprendizagem promovidos nessas aulas, se dão, de alguma maneira, devido à falta de clareza dos professores e escolas em entender o motivo das aulas de português. Em outras palavras, para o autor, a ausência da pergunta: aulas de português “para quê”?, acaba por tornar nebuloso demais o objetivo desses profissionais, fazendo com que não tenham uma intenção clara em suas práticas e tornando-as pouco significativas para os alunos.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia – **para que ensinamos o que ensinamos?** e sua correlata **para que as crianças aprendem o que aprendem?** – é esquecida em benefício de discussões sobre o **como** ensinar, o **quando** ensinar, o **que** ensinar, etc. parece-me, no entanto, que a resposta para o “**para quê?**” é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões. (GERALDI, 1985, p.42, grifos do autor)

O autor demonstra, portanto, a necessidade de se ter claro, após a realização de tal pergunta, que caminhos deverão ser seguidos e, para isso, uma postura educacional que esteja adequada a essa escolha, assim como a concepção de linguagem que será adotada, mostra-se fundamental.

Assim, compreender que a linguagem apresenta, fundamentalmente, três concepções e que dependendo da escolha que se faça um determinado trabalho com a língua materna será encaminhado, é de extrema relevância para essa discussão proposta.

E, posicionando-se a favor da concepção interacionista, Geraldi demonstra como compreender tal olhar poderá promover significativas alterações no ensino do português.

A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem [a linguagem é uma forma de inter-ação]. Acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Nesse sentido, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. (GERALDI, 1985, p. 43)

Ou seja, práticas tão tradicionais nas aulas de português como, fichamento de livros literários, produção de redações escolares, conjugações verbais em diferentes tempos e modos, entre outras, mostram-se inviáveis a partir do momento que se enxerga a língua através de tal concepção. Por isso, para o autor, entender que é a partir de uma postura teórica bem definida que se inicia um processo de ressignificação das propostas educacionais voltadas ao ensino da língua materna, é essencial para, de fato, promover mudanças positivas nas salas de aula.

Essa possível solução, indicada por Geraldi, pode ser percebida como válida quando é analisada a denúncia promovida por Faraco, no artigo *As Sete Pragas do Ensino de Português*. Estão elencados ali, justamente os maiores vilões das aulas de português: dificuldade de compreensão no momento da leitura; falta de contexto dos textos utilizados em sala; práticas de texto artificiais, somente para o professor ler; o estudo gramatical ineficiente, confuso; conteúdos irrelevantes, inúteis; práticas e estratégias inadequadas para o estudo da língua; literatura como estudos biográficos e/ou de momentos históricos.

Como o objetivo não é analisar cada um dos elementos propostos por Faraco, basta-nos perceber como a proposta de se ter muito clara a concepção de linguagem utilizada nos trabalhos com a língua, indicada por Geraldi, tem total relação com as ainda atuais dificuldades enfrentadas pelos professores da área e também pelos alunos, talvez os mais prejudicados.

Tal preocupação será o fio condutor das discussões promovidas pelos artigos do livro, à medida que se concentrarão em revelar os variados aspectos das aulas de português.

Assim, em *...às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano*, Lilian Lopes Martin da Silva, da Faculdade de Educação da UNICAMP, apresenta nesse texto uma parte de um estudo maior, que pretendia entender o processo de escolarização do leitor. Que, defendido pela autora, mostra-se um processo de “destruição da leitura”.

Sendo um dos poucos artigos que trata somente da prática da leitura, é importante ressaltar que, como vem se mostrando regra, a abordagem de outras linguagens na formação do leitor ou mesmo a menção à existência desse aspecto

semiótico da linguagem, no momento de demonstrar qual será o recorte da pesquisa, é inexistente. Trata-se, como nomeado por Castro<sup>13</sup>, da metonímia do livro: leitura, formação de leitor, o ator de ler é sempre relacionado ao objeto livro, à linguagem escrita, quando não à literatura.

Em todo o caso, a autora promove uma discussão importante em relação à leitura, que também pode ser encarada como algo que deve ser visto com cuidado quando se pretende promover práticas de leitura na escola, que é a tradicional disputa: quantidade *versus* qualidade, ou seja, a quantidade de livros lidos é sinônimo da existência de um “bom” leitor, ou a qualidade da leitura é que deve ser o foco da escola? Além de alertar para outras dificuldades, como: critérios de seleção dos livros adotados pela escola, práticas de leitura que não consideram o aluno, falta de leitura do professor, literatura brasileira como principal escolha das escolas.

O artigo, por meio dos dados coletados de um estudo da autora, tenta alertar seu principal público, os professores, para esses problemas, focando na necessidade de se considerar o sujeito e o contexto em que ele está<sup>14</sup>, no momento de se desenvolver estratégias que envolvam a leitura.

Ou seja, confirma a necessidade de se entender a relação que esse sujeito terá com o texto, a intenção que a escola pretende buscar nessa relação e a inserção que se dá, e que será dada, a essa leitura no contexto do leitor. Todas elas, ideias defendidas como fundamentais por Geraldi, tanto no artigo acima comentado, como no *Prática da leitura de textos na escola*, também de sua autoria.

Nesse texto, que, como esse trabalho, assume explicitamente a concepção interacionista de leitura, Geraldi contribui para uma discussão sobre leitura na escola que revela a necessidade de, primeiro, compreender e assumir tal concepção, mas também de operacionalizar de maneira coerente essa maneira de enxergar a leitura. Caminhando para a materialização de práticas de leitura que tentem “ultrapassar os

---

<sup>13</sup> Gilberto de Castro, descreve esse fenômeno de se ter dificuldade de dissociar leitura de livro no artigo *O discurso sobre a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira*.

<sup>14</sup> Interessante perceber que mesmo quando se tem a intenção de analisar o sujeito e o meio em que ele está inserido, não se consideram as mudanças significativas ocorridas na linguagem. Nesse momento que o artigo foi produzido, o Brasil passava por uma intensa difusão televisiva de programas e conteúdos dos mais variados assuntos, mas mesmo assim, não é objeto de atenção da autora.

limites da escola e a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem<sup>15</sup> (GERALDI, 1985).

Para isso o autor – a fim de ser didático e atender de maneira clara o objetivo de demonstrar as “possibilidades” que a escola detém com relação à leitura – constrói uma divisão para fazer referência às possíveis leituras existentes e como o professor deverá ser somente um mediador dessa prática de leitura do aluno com o texto.

Leitores, como nos colocamos ante o texto? Longe de querer estabelecer uma tipologia de vivências de leituras, gostaria de recuperar da nossa experiência concreta de leitores as seguintes possíveis posturas ante o texto:

- a) a leitura – busca de informações
- b) a leitura – estudo do texto
- c) a leitura do texto – pretexto
- d) a leitura – fruição do texto

Diante de qualquer texto, qualquer uma destas relações de interlocução com o texto/autor é possível, isto porque mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem. (GERALDI, 1985, p. 81)

Por meio dessa divisão, o autor apresenta como, por exemplo, uma leitura pautada somente na tentativa de responder questões de “interpretação”, que não promova uma reflexão sobre as possibilidades expostas pelo texto, que retire da prática um objetivo de ser realizada (pretexto) ou que não respeite a sua fruição natural e que tem nela a exigência do preenchimento da ficha de leitura; não será encarada como práticas coerentes com a concepção assumida e, o mais grave, dificilmente será significativa para os sujeitos que fazem parte dela.

Desse modo, Geraldi, ao organizar tal obra, promove de maneira primordial a inserção da concepção interacionista na área, fazendo com que tal olhar ganhasse mais visibilidade no local que é mais carente de tal teoria: a escola. Porém, como nas outras obras, apesar de atentar para os aspectos sociais que constituem o sujeito e a linguagem, os textos não demonstram considerar a existência de múltiplas linguagens, do aspecto semiótico tão presente nas relações sociais

---

<sup>15</sup> Cabe aqui, também, a ressalva de que se menciona linguagem no texto, mas é clara a referência somente à materialidade escrita, não à parte semiótica, que este trabalho procura demonstrar como tão significativa quanto à outra.

travadas por meio delas, e, muito menos, o espaço que a escola deveria dedicar a tais manifestações nas práticas que promovem a leitura.

Já Márcia Abreu, no livro *Cultura letrada: literatura e leitura*, apesar de se ocupar com a relação leitura e literatura, desenvolve uma linha de raciocínio sobre a valorização do texto literário e a cultura que o envolve que pode, perfeitamente, ser aplicada a essa reflexão de leitura e escola, à medida que ao observar com atenção as práticas de ensino, verifica-se que as escolhas feitas não são arbitrárias.

A autora começa tratando, de modo geral, do fluído conceito de “gosto literário”, ressaltando o fato de, nessa matéria, não existir consenso e lembrando que os livros em geral, bem como nossa opinião sobre eles, fazem parte de uma “imagem social”. Nesse contexto, para a autora, a escola desempenharia papel singular que tanto pode resultar na formação de um leitor de literatura quanto pode desenvolver sua capacidade crítica ou mesmo suas estratégias opinativas.

Abreu desenvolve uma reflexão acerca de conceitos diversos, como os de “texto literário, literariedade, qualidade estética” etc., lembra que, muitas vezes, essas noções não fazem parte do texto propriamente dito, mas da maneira como ele é lido e do modo como se inscreve na sociedade: “(...) um ‘mesmo’ texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja: uma carta ou um conto, um poema ou uma redação” (ABREU, 2006).

estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a idéia de que não é o valor interno à obra que o consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado literário. Mas esses elementos não bastam. A literariedade vem também de elementos externos ao texto, como o nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor. (ABREU, 2006, p. 41).

Trata-se, portanto, da tentativa de retirar a hegemonia do texto literário e demonstrar que ao considerar o papel social que todo texto tem, lemos outras informações e o significamos de maneira distinta. A linguagem verbal escrita, e a literatura são vistas de maneira inerentes à sociedade e, portanto, é determinante que sejam observadas (produção textual e cultura que a rodeia) considerando esses fatores.

Com a intenção de destacar, agora, as contribuições das pesquisas relacionadas ao sujeito leitor, escolhe-se iniciar com uma das autoras pioneiras

nesse recorte: Angela Kleiman, com o livro *Texto & leitor. Aspectos cognitivos da leitura*.

Resultado de palestras a alunos de mestrado e a professores de língua portuguesa, entre os anos de 1986 e 1989, o livro trata da leitura com enfoque específico nas capacidades cognitivas do sujeito no ato de ler. Preocupa-se em refletir sobre a contribuição que o conjunto complexo de componentes mentais, ligados à prática, pode oferecer na formação do leitor e, conseqüentemente, a outros aspectos, sociais e criativos, do ato de ler.

Na *Apresentação Comemorativa*, destinada ao aniversário de 20 anos do estudo, 13ª edição do livro, Kleiman declara que a relevância do trabalho – e, portanto, justificativa por ser reconhecido por tantos anos – não consiste da sua atualidade teórica, pois as mudanças ocorridas com relação à linguagem escrita foram muitas, mas justamente pelo percurso histórico da pesquisa sobre leitura no Brasil e a abordagem cognitiva da leitura para a formação do professor.

As transformações vividas nos anos 70 e 80 promoveram uma renovação teórica nas pesquisas sobre linguagem: passaram de um paradigma essencialmente positivista para um paradigma qualitativo de pesquisa. O resultado foi que a Psicologia, por exemplo, passou a dar lugar às Ciências Cognitivas, “que trabalhavam com a memória, a compreensão, a percepção, a capacidade de pensamento de um ser humano que era, sobretudo, inteligente e imprevisível” (KLEIMAN, 2010).

A identificação da Linguística com esse campo foi imediata e, conseqüentemente, diversos estudos sobre a dimensão cognitiva da leitura passaram a ser realizados e publicados.

período de muito entusiasmo [em que] jovens lingüistas, que se aventuravam pelos caminhos da Psicologia da cognição, com base nos seus saberes específicos sobre o texto e a linguagem, redimensionavam os estudos cognitivos sobre a compreensão do texto escrito para os estudos sobre a compreensão nas atividades de leitura, de uso de língua escrita, em contexto escolar. (KLEIMAN, 2010, p. 7)

Além desse apelo histórico, a autora alerta que a teoria apresentada em seu livro é atual, justamente pela compatibilidade que existe com variadas teorias linguísticas. Não há, no livro, a defesa de um único modelo de leitura – decodificação, predição, interativo ou interacional –, o que existe é a demonstração

da possível relação entre teorias cognitivas sobre a compreensão da linguagem verbal escrita e teorias da linguagem, como as enunciativo-discursivas. Kleiman, portanto, deixa explícito que tratará dos fenômenos mentais do sujeito leitor de linguagens verbais escritas, não considera – muito menos menciona o recorte – as demais linguagens como componentes da linguagem humana.

Trata-se, sobretudo – apesar do foco no leitor e sua cognição –, de um estudo que pretende auxiliar a prática docente com relação à leitura. Ao finalizar o capítulo introdutório, a autora deixa clara essa intenção: possibilitar que os professores com as informações ali apresentadas, consigam “driblar” as atividades triviais sobre leitura, que limitam o leitor, e que consigam com esse saber sobre a **palavra escrita**, estar mais próximo do objetivo da formação de leitores.

O livro é estruturado em 4 capítulos, que abordam, de maneira geral dos temas: 1) a importância do contexto, do conhecimento prévio e do repertório; 2) a existência de objetivos para a leitura; 3) o domínio das estruturas da língua para a compreensão leitora e 4) a interação leitor e texto e a natureza dessa relação na construção de um leitor crítico.

Assumindo a concepção interacionista de leitura, Kleiman justifica sua defesa em determinar a obrigatoriedade da escola em traçar objetivos para as práticas de leitura, com a necessidade cognitiva do sujeito em traçar tais objetivos:

Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa. (...)

Há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito. (KLEIMAN, 2010, p. 30 e 31)

Com essa reflexão – defendida, como apresentado, posteriormente também por Solé – a autora aponta para a necessidade da escola em ter, ela própria, intencionalidade na promoção da leitura, algo que, corriqueiramente, não acontece.

Nele [contexto escolar] a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua. (KLEIMAN, 2010, p. 30)

Algumas das contribuições de Kleiman para a leitura, embora somente direcionadas a linguagem verbal escrita, podem ser aplicadas para qualquer variedade de linguagem. Como por exemplo, a concepção de que existe uma variedade de processos de compreensão de textos de acordo com o objetivo traçado pelo leitor, pautado pela variedade de tipos e formas desses textos – Solé (1998) também atenta para esse aspecto, porém, a denomina de *intencionalidade do sujeito*.

É claro aqui que a autora, ao demonstrar essa concepção, refere-se aos gêneros verbais escritos, porém, pode-se extrapolar essa linguagem e estender o conceito também às outras linguagens.

Essas diferentes leituras, porém, residem apenas nas diferenças entre mecanismos mais superficiais do processamento visual. Estes são necessários ao processamento, já que é através do olho que o input gráfico é percebido, mas uma vez que a imagem é apreendida, ela passa pelos processos analíticos próprios da procura do significado, que são comuns a qualquer leitura. (KLEIMAN, 2010, p. 34)

Estabelecer, portanto, essas estratégias metacognitivas – capacidade de determinar objetivos em uma atividade de leitura, por exemplo – segundo Kleiman, demonstram que não é adequado afirmar a existência de leituras diferentes, são apenas estratégias cognitivas distintas, a leitura é, nesse sentido, um processo só. Sendo assim, procurar de maneira rápida uma informação em um relatório, seguir uma receita para a preparação de um prato culinário, buscar aprender um determinado conceito em um artigo científico, verificar qual é composição química no rótulo de um produto, sensibilizar-se com a história de um filme ou de um romance, entreter-se com a melodia de uma música, reconhecer a intenção de uma fotografia, informar-se sobre um produto em uma propaganda, são todas ações de leitura.

Esse momento em que os trabalhos acadêmicos sobre leitura assumem a linha cognitivista – no qual se inseriu Kleiman –, iniciado na década de 70 e que tem nos nomes de Cavalcanti e Barbosa (1984), Kato (1985) e Marcuschi (1984) alguns de seus representantes, foi marcado por pesquisas que, como a desenvolvida por Kleiman e acima analisada, tiveram as funções cognitivas do sujeito, no momento da leitura, como o centro desses estudos.

Porém, por estarem inseridos no campo da Linguística Aplicada, tal olhar não se manteve estagnado com o passar dos anos. Assim, correspondendo talvez a



principal característica da área, a linha de pesquisa passou por um processo de transformação, modificando a maneira como enxergava seu objeto e, também, seu objetivo. Estudos que anteriormente estariam interessados nas ações cognitivas que o sujeito realizaria em determinada situação de leitura, ou em analisar as características que um determinado texto teria, a fim de suscitar específicas reações do leitor, passam a perceber o caráter social presente em tais momentos. Ou seja, as pesquisas em Linguística que se focalizavam na leitura, têm a preocupação em considerar os aspectos sociais que constituem tal prática.

A mudança nos programas de pesquisa ao longo de 20 anos mostra uma relação imbricada entre as necessidades de pesquisa e as necessidades sociais na configuração dos objetos de pesquisa. A crise de leitura, da década de 1970, tornou evidente que havia pelo menos dois fatores institucionais contribuindo: um era o tipo de aula, que não previa caminhos para o aluno se tornar um leitor; um outro era a formação do professor, que não garantia que ele fosse um usuário competente da escrita. Assim, a organização social da aula, a construção social da aprendizagem e as práticas sociais da leitura passaram a ser o foco de interesse de um maior número de linguistas aplicados, deslocando o interesse anterior. (KLEIMAN, 1998, p. 65)

Assim, todas as linhas ligadas à Linguística Aplicada passam a perceber a relevância do aspecto social na elaboração de seus estudos. Por exemplo, pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem escrita não se concentram somente na apreensão do código pelo sujeito, ou seja, estudos sobre a alfabetização começam a se reconfigurar, a fim de contemplar outros aspectos presentes na relação do sujeito com a linguagem. Considerar, portanto, em que medida a linguagem escrita está presente na vida do sujeito e, entender de que forma ele se relaciona utilizando tal linguagem, dará grandes subsídios para que o pesquisador/professor possa refletir sobre as práticas que essa linguagem acolhe. E compreender essa relação, consiste em defender que as práticas sociais realizadas pelos sujeitos, caso sejam mediadas pela escrita, independente do domínio ou não desse código, caracterizarão tais sujeitos como letrados.

Portanto, tem-se nos estudos de letramento, inseridos na Linguística Aplicada, o foco de atenção para os aspectos sociais relacionados à linguagem.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática—de fato, dominante — que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 290)

Partindo dessa premissa, estudos sobre leitura que consideravam a relação social existente na construção e interação com os enunciados semióticos e linguísticos, iniciaram-se. A própria Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Ângela P. Dionísio são nomes de expressão no desenvolvimento de tais pesquisas.

Nesse sentido, por assumirem a interação social como parte integrante dos estudos sobre linguagem, o que inicialmente se caracterizou como estudos de letramento, transformaram-se em multiletramentos, coerente com as drásticas mudanças sociais que, conseqüentemente, modificaram a maneira dos sujeitos se relacionarem e de “utilizar” a linguagem. Essas mudanças, como já contemplado no presente trabalho, são de extrema visibilidade por conta das inovações tecnológicas, que têm na internet seu principal exemplo.

Porém, não são somente pautadas em tais mudanças os estudos de multiletramento. Eles enxergam a necessidade de perceber o contexto em que o aluno está inserido e estudar as linguagens presentes em tal meio. Sendo assim, não será somente a linguagem verbal escrita a modalidade enxergada como principal. Caso tais sujeitos – e é sabido que sim – realizem práticas que têm na música, no movimento, na expressão, no audiovisual seus meios de interação, serão essas as linguagens consideradas importantes para o estudo.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas e referência do alunado (popular, local, de massa) de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados. (ROJO, 2012, p. 8)

Assim, tais estudos buscam abarcar as múltiplas possibilidades de construção de textos/enunciados em consonância com as mudanças sociais presentes. E, além disso, contribuem para a desconstrução da hierarquização das linguagens – que tem na verbal escrita sua principal representante – e que está tão bem consolidada na escola e fora dela.

O conceito de multiletramento, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneos envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos e essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

Conforme Rojo destaca, tais estudos, preocupados com as inúmeras possibilidades de abordar e contemplar a linguagem na sala de aula, têm início na segunda metade da década de 90, com estudiosos que compunham o intitulado Grupo de Nova Londres (The New London Group). Renomados teóricos, sobretudo da Linguística e Educação, oriundos de três países – Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália – perceberam a necessidade de pensar novas formas de letramento. Uma das discussões iniciais sobre a expansão do conceito apontou para a importância de repensar os letramentos e suas implicações para a participação social dos sujeitos na vida pública, econômica e comunitária. Ou seja, vislumbrar uma única maneira de contemplar a linguagem, frente a uma profusão de variedades existentes no mundo contemporâneo, não se mostra mais uma ação coerente com uma educação que procure promover possibilidades reais de atuação desses sujeitos no mundo.

(...) isso significa que as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade. No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras

linguagens e línguas, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. (ROJO, 2013, p. 18)

Apesar dos multiletramentos promoverem tão fundamentais e importantes reflexões a cerca da linguagem, tais estudos não ganharam, ainda, consistência a ponto de inundar e mobilizar a sala de aula. Ainda existem, de maneira relevante, nos bancos acadêmicos e, mesmo nesses casos, não estão presentes em todos os cursos. Ou seja, a formação do professor ainda não tem a contribuição efetiva dos resultados dessas pesquisas, perpassam por outros olhares mais consolidados, como os demonstrados nas obras anteriores.

Sendo assim, é inegável que tais trabalhos contribuam de maneira excepcional para a forma que se enxerga a linguagem e, em consequência, a leitura. Porém, as práticas desenvolvidas pela escola ainda resistem, reproduzindo aquilo que é possível verificar nas variadas pesquisas que abordam o tema, como é – já dito anteriormente – o observado na *Retratos de Leitura no Brasil: ler está ligado à linguagem verbal escrita, ao livro*, e é uma prática valorizada socialmente por conta dessa característica, ou seja, considerar outras linguagens, nesse contexto, não acarretará tal importância. Por isso, o caminho para concretizar tais anseios ainda se mostra árduo, mas, nas palavras de Rojo (2012) “esses gigantescos desafios parecem bem pequenos se de fato tivermos a adesão dos professores e alunos a essas ideias”. Assim, iniciar um processo que ressignifique as práticas de leitura e insira novas perspectivas e formatos, tem, como já vem sendo demonstrado, ligação direta com a maneira que os sujeitos enxergarão tal mudança. E isso está, inevitavelmente, ligado ao modo como estão inseridos e participando de seus meios sociais.

É importante considerar que mesmo reconhecendo a mudança ocorrida nos estudos da Linguística Aplicada, por meio das pesquisas de letramento e multiletramento, tal olhar não é unanimidade quando se verifica o que outros campos, que irão compor a formação e a maneira de enxergar a leitura de grande parte dos professores, consideram sobre o tema.

## 2.5 O CÍRCULO E OS ENUNCIADOS SEMIÓTICOS

### **contranarciso**

*em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas*

*o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você*

*assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós*

Leminski, no poema acima, *contranarciso*, demonstra como a construção do eu se faz por meio das relações e não na individualidade. Observa-se que mesmo quando o sujeito e, no caso do poema, o eu - lírico, encontra-se sozinho, as marcas do outro, do coletivo, estão presentes. Ou seja, o meio social, do qual ele é parte, tem fundamental importância para que ele se constitua. E é com a contribuição de todos os outros sujeitos sociais para a formação desse meio, que esse sujeito acaba

se construindo. Assim, não só esse, mas todos os outros, são atravessados por inúmeras marcas e, assim, constituem e são constituídos.

Essa visão de Leminski pode ser aproximado do conceito de *sujeito dialógico* do Círculo de Bakhtin: o sujeito é compreendido como um ser constitutivamente dialógico, imerso em um contexto social repleto de forças, relações e intenções que, em um processo ininterrupto e de caráter inconcluso, é preenchido por diversas vozes em relações de concordância ou discordância que percorrem as interações dialógicas. Esse sujeito, portanto, define-se pela interação de inúmeras vozes sociais, na qual as posturas e atitudes por ele tomadas representam o eco e novas tonalidades de inumeráveis atitudes, posturas e discursos de outros que o precedem.

O Círculo, nesse sentido, indica que nós, seres sociais, não retiramos nossas palavras dos dicionários, ou do léxico de uma língua, por exemplo, mas dos lábios dos outros, do que eles, com seus posicionamentos e discursos, acabam por nos atravessar e constituir, fazendo com que essas palavras se tornem nossas, pois lhes atribuiremos tonalidades próprias. Essa visão pode ser estendida para todo o campo de constituição do sujeito, tudo o que o representa é concebido pelo meio social em que ele está inserido e em toda a significação heterogênea que isso representa.

É possível constatar, nos pressupostos, no método e no alcance do pensamento dessa teoria, a recusa a modelos fechados, sistemáticos, paradigmáticos. Talvez justificada pela postura em centralizar na linguagem e, e em seu caráter *dialógico*, suas reflexões, que carregam o caráter de, por conta da multiplicidade de atravessamentos em sua constituição, serem caleidoscópicas<sup>16</sup>.

As respostas do Círculo, contudo, não podem ser vistas como apenas pontualmente relevantes para este ou aquele sistema. Ao se envolver com as perguntas dos outros e ao criticar pela raiz suas respostas, o Círculo foi construindo, com suas próprias respostas, todo um sistema de pensamento que transcende em muito seus interlocutores de partida. É por isso que o Círculo de Bakhtin resiste às classificações. (FARACO, et al, 2011)

Composto por um grupo de intelectuais, estudiosos de diversas formações – filósofo, biólogo, literato, pianista, entre vários outros – que se reuniram

---

<sup>16</sup> A tentativa, aqui, é a de relacionar a linguagem com a representação de um caleidoscópio. A metáfora consiste em aproximar a característica do objeto, de, ao observar uma imagem, perceber variadas combinações visuais, com a natureza múltipla, de inúmeros atravessamentos sociais, da linguagem.

regularmente de 1919 a 1929, em Nevel, Vitebsk e São Petersburgo, o, como é hoje conhecido, Círculo de Bakhtin tem nos nomes de Pavel N. Medvedev, Valentim N. Voloshinov e Mikhail M. Bakhtin seus principais representantes.

Seus estudos têm, cada vez mais, ganhado grande relevância contemporânea, por abordarem temas fulcrais para todo o estudo das realidades humanas (a linguagem e, por meio dela, o sujeito, as relações sujeito/sociedade, estética e a ética).

Porém, é justamente em torno de seus principais representantes, Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, que gira uma grande discussão sobre a influência na produção de teorias e, principalmente, sobre a verdadeira autoria de determinados textos, mais precisamente: *Freudismo, Marxismo e Filosofia da Linguagem e O método formal nos estudos literários*.

A fim de adentrar essas reflexões – de fundamental relevância para se compreender a leitura das produções do grupo – é necessário esclarecer como essas obras chegaram ao Ocidente e como as traduções dos textos foram realizadas. Nas palavras de Faraco (2009):

não houve nenhuma ordem cronológica na sua divulgação [a chegada das obras no Ocidente], que, por sua vez, levou perto de vinte e cinco anos para se completar, desde as primeiras traduções em 1968 (ano em que apareceram a edição em italiano da obra sobre Dostoiévski e a edição em inglês da obra sobre Rabelais) até a tradução para o inglês de Para uma filosofia do ato em 1993.

Além disso, é preciso registrar que nem sempre as traduções foram feitas com o devido cuidado. (FARACO, 2009, p. 15)

Aliada a essa realidade editorial, está a trajetória de vida de cada um dos principais integrantes do grupo: Valentin N. Voloshinov, professor, dedicado à história da música e formado em estudos lingüísticos em 1927, faleceu em 1936, vítima de tuberculose. Pavel N. Medvedev, educador e gestor cultural, formado em direito e com intensa atividade em jornalismo e literatura, faleceu, provavelmente, em 1940, por conta da repressão política que assomava a URSS na época. Mikhail M. Bakhtin, professor, formado em estudos literários, foi preso político e exilado em 1929 e, depois da Segunda Guerra Mundial, tornou-se professor de literatura e, em Moscou, aposentado, passou seus últimos anos de vida e faleceu em 1975.

Com essa rápida biografia, fica claro que foi Bakhtin o integrante que mais tempo de vida teve para desenvolver e contribuir com as reflexões iniciadas pelo

grupo. E está aí um dos motivos que fizeram com que os textos desenvolvidos, tivessem ligados ao nome de Bakhtin sua autoria e promovessem toda a discussão que acabaram por rodeá-los. Afinal, estava nele a representação daquelas reflexões e, por conta da qualidade a elas reconhecidamente agregada, tornou-se editorial, intelectual e politicamente interessante ter um representante, ainda vivo, ligado a essas ideias.

a atribuição das obras de Volochínov e Medviédev a Bakhtin oferecia vários tipos de munição. Se se admitia que Bakhtin era autor de obras de semiótica, os semióticos levavam a melhor; se se enfatizava o ataque de Medviédev ao formalismo, seus oponentes podiam tirar partido disso. Uma leitura mais generosa dos acontecimentos é igualmente possível: a de que Bakhtin, agora aprovado e até celebrizado em sua pátria, estava sendo usado como um canal através do qual os seus associados poderiam reintroduzir textos havia muito banidos ou inéditos. O resultado foi uma espécie de imperialismo biográfico, ou seja, a expansão do cânone Bakhtin para incluir obras valiosas dos outros dois estudiosos. (EMERSON; MORSON, 2008, p. 121)

Está nesse contexto a explicação para ser o nome de Bakhtin o que batizaria o grupo. Porém, não se trata de diminuir a importância, a qualidade e a magnitude intelectual de Bakhtin, pelo contrário, justamente por ter sido o que mais tempo e condições teve para produzir, foi ele quem mais contribuiu para as reflexões promovidas pelo grupo e, também, que as amadureceu.

Relacionando a vinda dos textos do Círculo ao Ocidente, explicitado em citação anterior, observa-se que também aqui se intensificou essa força em dedicar a Bakhtin a autoria de textos que, anteriormente, não estavam ligados a ele. E estão inseridos nessa postura, também, justificativas editoriais e intelectuais. Nas palavras de Emerson e Morson (2008):

No Ocidente, outros interesses entraram em jogo. Para citar apenas o mais óbvio: os jakobsonianos empenharam-se em reivindicar Bakhtin para o estruturalismo e a semiótica (...). Os marxistas também reivindicaram Bakhtin, e a atribuição a ele dos textos contestados confessadamente marxistas favoreceu-os em sua pretensão. Os estudiosos cujas carreiras estão ligadas à estatura de Bakhtin têm uma simpatia compreensível pelos argumentos que lhe magnificam o legado. A economia do esforço também teve o seu papel: reunindo um apanhado coerente de ideias dos três teóricos, os críticos não raro julgaram conveniente tratá-las como produto do autor e tirar partido de reivindicações que tendiam a libertar os seus textos de aspectos embaraçosos. E, óbvio, os editores tinham a probabilidade de vender mais livros com o nome de Bakhtin na capa. (*Idem, ibidem*)



Tais escolhas, posturas e decisões acabaram por provocar uma inadequada leitura dos textos do Círculo no Ocidente, fazendo com que se atribuísse a um mesmo autor produções que, em verdade, foram constituídas por três linhas de pensamento diferentes.

À medida que se entra em contato com a produção, percebe-se uma evidente diferença na maneira de se enxergar e refletir objetos específicos, como por exemplo, a linguagem e a literatura. Ao passo que Voloshinov e Medvedev em, respectivamente, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *O método formal nos estudos literários*, discutiram, no primeiro, linguagem e no segundo, literatura, com um olhar essencialmente marxista, Bakhtin em seus textos, também discutiu essas temáticas, porém, sem se valer desse mesmo olhar.

Talvez estejam nos nomes de Katerina Clark e Michael Holquist, autores da pioneira, e de extrema qualidade, biografia de Bakhtin, os que mais influenciaram posicionamentos que dedicaram a autoria dos textos a ele.

Sobre o trabalho por eles desenvolvido, outros dois autores, Gary Saul Morson e Caryl Emerson, realizam no livro *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*, uma interessante e bem completa reflexão de como pode ser considerada precipitada a afirmação feita por Clark e Holquist.

Nos Estados Unidos, a influência da biografia pioneira de Katerina Clark e Michael Holquist, que se posiciona decididamente a favor de Bakhtin no tocante à autoria desses livros, levou a uma suposição generalizada, da parte de não-especialistas, de que uma questão aberta é, de fato, fechada. (MORSON; EMERSON, p. 120, 2008)

Os autores traçam uma extensa e rica reflexão sobre o questionamento da autoria e passam por questões das mais variadas (todas elas tidas como argumento para sustentar a visão de Clark e Holquist), demonstrando como é frágil a defesa de se indicar Bakhtin como o único autor dos, na palavra deles, “textos contestados”. Infelizmente não se trata do objetivo do trabalho, e também não temos espaço para tal, demonstrar como tais reflexões são pertinentes, por isso, pelo menos, serão destacadas as conclusões realizadas pelos autores e delas serão selecionados elementos preciosos para a discussão aqui proposta.

Uma das principais argumentações para negar a Voloshinov e Medvedev a autoria dos textos do Círculo, consiste em delegar a eles a categoria de serem menores, menos capacitados. Em duvidar que poderiam realizar reflexões como as

que foram feitas – tratam-se das obras: *Freudismo, Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *O método formal nos estudos literários* –, com tamanha qualidade, visto que outros textos também assinados por eles não demonstravam tanta complexidade.

Paira, portanto, sobre esse argumento, a visão de que “um autor deve ser coerentemente grande, enquanto um escritor menor seria coerentemente menor” (MORSON; EMERSON, 2008), ou seja, oscilações nas produções não são aceitas. À medida que se escreve, a qualidade do que se produz é vista como uniforme, homogênea, sem altos e baixos.

É evidente que tal posicionamento dificilmente pode ser justificado, dado o fato de que o próprio Bakhtin produziu materiais com notável alternância de qualidade. Porém, não está somente nesse olhar a principal dificuldade em se aceitar a defesa de existir somente um autor para todas as produções do Círculo. É necessário relacionar essa percepção a constatação que foram justamente esses dois pensadores que trouxeram contribuições, por exemplo, marxistas para o pensamento do grupo. Tanto Voloshinov, quanto Medvedev produziram obras que “representam uma forma de marxismo particularmente complexa e compensadora e estão entre as mais vigorosas obras sobre a linguagem e a literatura do nosso século” (MORSON; EMERSON, 2008). E, para os autores, o papel de Bakhtin, analisando a obra posterior a esses escritos, foi o de influenciar os colegas sobre determinadas reflexões e não, como defendido, o de ser o criador de tais ideias.

Para Castro (2010):

As consequências da negação da autoria das obras marxistas de Voloshinov e Medvedev em prol de Bakhtin acabam por obscurecer sobremaneira a recepção de toda a produção intelectual dos autores do Círculo. De um lado, isso nos embota a visão para as particularidades do Marxismo que os companheiros de Bakhtin estavam tentando construir e, de outro, cria um olhar enviesado para a leitura das obras escritas e assinadas exclusivamente por Bakhtin. Ao mesmo tempo, outra consequência negativa dessa falta de precisão na atribuição da autoria das obras, é o fato de que perdemos também a perspectiva de conjunto que animou os autores russos em seus processos de debate e que os singularizou em termos da maneira como trataram as questões da linguagem, da arte literária e do sujeito. Em suma, é o aspecto dialógico que está na base do encontro entre o pensamento dos autores russos, servindo-lhes como fundamento autoral para os seus múltiplos escritos, que os caracterizou, apesar das diferenças estilísticas pessoais, como um autêntico Círculo de pensadores e não o contrário. (CASTRO, 2010, p. 179 e 180).

Ou seja, preferir enxergar que somente Bakhtin estivesse na posição de influenciar seus pares e desconsiderar que tal ação pode ter ocorrido, também, de maneira oposta é esquecer da existência de uma das principais contribuições desses pensadores: o *ser dialógico*. Está contido aí a ideia de que – aqui já promovida no início do capítulo, com a ajuda do poema de Leminski – o sujeito é constituído pelas vozes daqueles que o rodeiam, em outras palavras, somos seres compostos por inúmeras influências, umas mais evidentes, outras mais interiorizadas, mas todas advindas das relações sociais que estabelecemos no meio que nos encontramos.

Sendo assim, como bem descrevem Morson e Emerson:

Quando se começa a pensar mais em termos de diálogo e influência do que de identidade e pseudonímia, outras possibilidades aparecem. Se Bakhtin influenciou Volochínov e Medviédev, por que eles não poderiam tê-lo influenciado? A nosso ver, com toda a probabilidade foi isso que aconteceu. Os primeiros escritos de Bakhtin eram enfaticamente não-sociológicos, salvo no sentido trivial em que toda meditação sobre eus e outros é sociológica. Mas seus escritos dos anos 1930 e 1940 (por exemplo, *Discurso sobre o Romance* e o livro sobre Rabelais) eram profundamente sociológicos. Não será possível que o encontro com interpretações fortemente marxistas de suas próprias ideias tenha provocado a mudança? (MORSON, EMERSON, p. 136, 2008)

Portanto, a fim de demarcar a recepção dos textos do Círculo feita por esse trabalho, assume-se em considerar de autoria de Voloshinov as obras: *Freudismo e Marxismo e Filosofia da Linguagem* e de Medvedev, *O método formal nos estudos literários*. E, por isso, irá se enxergar como uma produção, à medida que a cronologia das obras permitir, realizada por um grupo: o Círculo de Bakhtin.

A fim de traçar uma linha fluída de raciocínio, a cerca das contribuições que o Círculo tem a oferecer sobre o campo das práticas de leitura e, conseqüentemente, sobre as diferentes formas de realizar esse ato, inicia-se a reflexão – sem abrir mão do que já foi colocado – sobre o olhar que esses pensadores tiveram sobre a linguagem.

Faraco (2009) aponta que os membros do Círculo apresentavam, além de um grande interesse pela filosofia e pelo debate de diferentes ideias – o que os faziam se envolver em intensas discussões com os autores do seu tempo –, uma paixão especial pela linguagem, que toma forma especialmente no momento que se encontram em Leningrado.

Apesar de estarem visivelmente interessados pelo tema, desde o início das produções, pode-se distinguir que é a partir de 1926 que surgiriam textos com maior reflexão e espaço para a discussão sobre a linguagem, em especial nos títulos: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929/ 1963) e *O discurso no Romance* (1934/1935).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, primeira obra a ser traduzida para o português e publicada no Brasil, Voloshinov já emprega especial atenção a questão do *sujeito dialógico*. Estabelece por meio da conceituação de *signo ideológico* e da relação com *consciência, ideologia e linguagem*, possibilidades de aproximação e construção de reflexão a cerca desse tipo de interação e constituição do sujeito.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. (...) a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica e internamente condicionada por fatores sociológicos. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 59)

Apesar da não utilização do termo *diálogo*, – utilizará a terminologia cunhada no marxismo: *dialética* – como será feito em textos posteriores, de autoria de Bakhtin, são claras as referências que demonstram como já é possível inferir essa concepção; ideia chave para as discussões promovidas pelo Círculo.

mesmo que possamos encontrar referências à dialética aqui e ali nos escritos dos parceiros de Bakhtin, principalmente em *Marxismo e filosofia da linguagem* de Voloshinov, o fato é que no conjunto dos escritos dos autores ressalta muito mais uma *perspectiva dialógica* do que outra coisa. Toda a compreensão desenvolvida sobre a questão da formação do sujeito (da consciência individual), da ideologia e dos signos, e da relação da literatura com a cultura, apontam para um mundo completamente dinâmico e ininterrupto, como quer a *dialógica* de Bakhtin. (CASTRO, 2010, p. 189)

Para Voloshinov, tudo que é ideológico faz parte de uma realidade e remete a algo que se encontra no mundo exterior, cujo significado se constitui ao refletir e refratar outra realidade e, além disso, “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Nesse sentido, um produto ideológico faz parte de uma realidade, é materializado por um signo ideológico e, ainda mais, reflete e, ao mesmo tempo, refrata uma outra realidade.

Nas palavras de Faraco (2009):

os signos não apenas refletem o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) refratam o mundo. Em outras palavras, (...) o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos. (FARACO, p. 50, 2009)

Ou seja,

os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico. (FARACO, p. 51, 2009)

Então, o signo, ao ser produzido no interior de determinadas condições sociais e históricas, reflete uma parte dessas condições, mas também por conta do modo como os seres se organizam histórico e socialmente, as diversidades e contradições resultantes dessas experiências múltiplas, faz com que ao ser centro da apreciação de um sujeito, esse signo seja refratado de acordo com essa heterogeneidade.

Na reflexão do Círculo, aqui de maneira mais explícita no texto de Voloshinov, os signos remetem a uma realidade que lhes é externa, envoltos em uma amplitude heterogênea de discursos constituídos pelas diversas vozes sociais. E por constituir um fragmento material da realidade, a significação do signo pode ser reconhecida considerando as suas diversas interpretações conforme as respectivas situações de produção.

Ou seja, um signo não é um corpo físico que se presta a uma função. Mas na medida em que todo corpo físico pode, a partir de um sentido ideológico, ser tomado como símbolo, eles adquirem, assim, um valor de signo.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 33)

Compreende-se, então, que o objeto, tomado em sua função, não se constitui em signo. Mas assim que adquire um sentido produzido por determinadas

condições ideológicas, ele obtém um valor simbólico. Sendo dotado de conteúdo ideológico, se configura em um signo.

Nesse caso, as mais variadas possibilidades simbólicas, quando ligadas a seus conteúdos ideológicos, são exemplos de signos que, com toda sua força significativa, reflete e refrata sentidos aos sujeitos sociais a elas expostos.

Voloshinov utiliza, para ilustrar essas imensas possibilidades, o exemplo da foice e do martelo que são instrumentos de trabalho, mas à medida que são inseridos em situações sociais específicas, adquirem valor ideológico e, transformados em signos, acabam por significar de outra forma.

Em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. E ele desempenha essa função sem refletir ou representar alguma outra coisa. Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. A foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 32).

Dessa forma o signo é um fragmento material da realidade, e torna-se, assim, um objeto passível de investigação. É importante atentar para a menção aos *efeitos* do signo, suas ações, reações e novos signos que são produzidos.

Nessa linha de raciocínio, vale ressaltar que se um signo, ao refletir x, refrata y, é porque a realidade é apreendida pelos sujeitos de um modo específico, de acordo com as suas experiências de vida, seu repertório.

A fim de tornar mais explícita essa ideia, tomemos como exemplo a imagem abaixo:



IMAGEM 11 – TÊNIS

O tênis, representado pela fotografia, é um objeto comumente utilizado no vestuário de muitas pessoas; leva, portanto, essa significação. Porém, à medida que é inserido no contexto sócio-histórico de um ambiente, ganha valoração ideológica e passa a representar um *signo ideológico* e, sendo assim, *reflete e refrata* o mundo que o engloba.

Considerando a marca que o produz, a empresa de materiais e vestuário esportivo: Nike, esse tênis pode **refletir** uma realidade capitalista, competitiva, lucrativa que traduz o mundo, principalmente, ocidental. Porém, como já se sabe, não é somente essa a possibilidade atingida pelo signo ideológico que ele representa. Sabendo de toda a variedade histórico, social e cultural presente em cada sujeito, o mesmo tênis – que reflete, como no exemplo, a competição capitalista ocidental – **refratará** significados distintos, dependendo da diversidade de experiências dos grupos humanos que com ele entrarem em contato.

Por exemplo, um adolescente da periferia de uma grande capital brasileira, inserido em um contexto de vulnerabilidade social, significará o tênis de maneira distinta de um mesmo adolescente, oriundo de uma camada economicamente prestigiada dessa mesma capital. Outro, ainda, será o olhar e significação do mesmo signo para o jovem trabalhador asiático que é contratado pela empresa que fabrica tal tênis.

Para o primeiro, o tênis pode ter uma marca de prestígio social, aquele que o tem é detentor de um objeto que não significa somente uma peça de vestuário, mas a representatividade de um sujeito detentor de características, principalmente econômicas, valorizadas pelo meio em que ele está inserido, quem o tem é, portanto, um vencedor. Para o segundo adolescente, o tênis não terá as mesmas significações, poderá ser enxergado como um objeto comum do vestuário, uma possibilidade de compra, que não será, necessariamente, a que ele irá escolher; ou seja, para ele, ser dono de tal objeto não irá significar prestígio social, isso poderá ser encontrado em outros aspectos de seu meio, assim, não significará nada além de se ter um tênis específico. Já para o último sujeito – jovem trabalhador asiático – o tênis poderá significar sua subsistência, a necessidade de se inserir em um ambiente de trabalho para que dali consiga retirar recursos econômicos que custearão suas mais variadas necessidades: alimentação, moradia, transporte, etc; ou seja, para ele o tênis representa seu ambiente de trabalho e tudo que isso possa significar.

Em cada um dos sujeitos, o tênis terá significac es axiológicas diferentes, por conta dos variados confrontos de valora es, contradi es e interesses sociais, característica essa constituinte do signo ideológico.

Para Voloshinov, esses valores dos signos são construídos por meio das rela es sociais que evidenciam a sua fun o ideológica. Desse modo,

Se a forma linguística pode ser considerada estruturante do signo ideológico como seu corpo material, aquilo que ele "vale", seu sentido, o modo como o real se reflete através dele é sempre determinado enquanto uma "força produtiva" que "deita suas raízes no vivido", no meio social e histórico em que os sujeitos interagem, estruturando, ao mesmo tempo, o que denominamos de consciência. (ZANDWAIS, 2010, p.109).

Nesse sentido, Voloshinov aponta que a consciência toma forma e existência nos signos criados por um grupo social no processo de sua intera o social. A consciência individual se alimenta de signos ideológicos; deriva deles seu crescimento; reflete sua lógica e leis.

A única defini o objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza (...) A ideologia não pode derivar da consciência (...) A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de rela es sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunica o ideológica, da intera o semiótica de um grupo social.(...) A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.36)

Ainda, compreender um signo consiste em aproximá-lo de outros já conhecidos, ou seja, a compreensão decorre da resposta a um signo por meio de signos, ligando uma consciência   outra. Desse modo, a consciência do sujeito está sempre aberta a interrela es com outros discursos e sujeitos, onde ela se constitui e evidencia-se a sua própria individualidade. Assim,   possível afirmar que a consciência seja ela de qualquer natureza – interior ou exterior –   social.

Por isso, Voloshinov critica ferrenhamente o posicionamento de situar a ideologia na consciência individual, pois, ao afirmar isso se comete o equívoco de transformar o estudo das ideologias em um estudo da consciência e de suas leis.

Nesse sentido, ter na ideologia a imagem de uma constru o subjetiva, que tem seu início na atividade psíquica do homem, consiste em um equívoco, pois,



trata-se de um conjunto de interpretações que compreende um processo estabelecido a partir de um exterior social.

Nas palavras de Castro (2010):

O intuito de Voloshinov é apenas o de destacar que todo o nosso conteúdo psicológico, ou seja, tudo que somos capazes de assimilar em termos de discurso interior, procede das relações interpessoais e valorativas a que somos expostos desde o momento que nascemos até o fim de nosso existência. Nesse sentido, a ação responsiva humana, necessariamente não se restringiria apenas ao pensamento e à verbalização dos níveis mais imediatos da palavra interior, mas também pode prever a exteriorização de palavras mais profundas do sujeito. (CASTRO, p. 197, 2010)

Está então, para o Círculo, determinada a percepção que é através das relações humanas que se constituem as atividades mentais e, conseqüentemente, a materialidade – o signo ideológico – que esses sujeitos, com suas consciências individuais/sociais, realizarão a comunicação necessária para o estabelecimento de organizações e vínculos sociais. É, portanto, na materialidade do signo que percebemos as tensões existentes no material ideológico presente nas relações sociais de cada sujeito que, constitui e é constituído por ela.

Preliminarmente, portanto, separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 36)

Apesar de a palavra ter maior centralidade nas reflexões do Círculo, inicialmente, com mais intensidade, nos escritos de Voloshinov, considerada o signo mais indicativo, e também, um signo neutro em relação a qualquer função ideológica específica, que pode preencher qualquer espécie de função ideológica, seja ela estética, científica, moral ou religiosa e material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, pode-se verificar, por meio da reflexão proposta pelo grupo, que os fenômenos ideológicos, materializados em um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano, não podem operar em seus processos de compreensão sem serem, também, considerados signos ideológicos.

O domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. Eles são mutuamente correspondentes. Ali onde um signo se encontra, encontra-se também ideologia. Tudo o que é ideológico possui valor semiótico. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, p.31, 2010)

Ou seja, por sermos seres que nos relacionamos de maneira, sempre, mediada com o mundo, por não termos relações diretas, só conseguimos ter contato com nosso ambiente natural e contextos sociais, por essas relações serem mediadas semioticamente. O real nunca é nos dado de forma direta, só conseguimos empregar sentido ao mundo, quando ele é semioticizado. Assim, é por meio dos signos e suas significações que nossa relação com o mundo se concretiza, e, além disso, por esses signos sempre envolverem uma dimensão ideológica (axiológica), travamos, sempre, relações permeadas de valores.

Assim, não seria possível exprimir adequadamente em palavras, por exemplo, uma composição musical ou uma representação pictórica. Além disso, não existiria um substituto verbal adequado para o mais simples gesto humano. Como destaca Voloshinov, especificamente, trata-se de um simplismo grosseiro negar essa realidade e considerar que somente a palavra, teria a possibilidade de mediar todas essas relações humanas.

Porém, mesmo com essa ressalva, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov demonstra que a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação, como uma presença obrigatória e como fenômeno acompanhante de qualquer signo ideológico<sup>17</sup>:

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. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 42)

O conceito de enunciado, inicialmente proposto pelo próprio Voloshinov e, depois, amadurecido e aprofundado por Bakhtin, que é ligado diretamente ao de signo linguístico, abre possibilidade de refletir sobre a necessidade de se considerar

---

<sup>17</sup> Sobre essa concepção do Círculo, Beth Brait defende que textos cuja marca principal é a constitutiva relação verbo-visual, ou seja, a articulação entre a dimensão linguística – oral ou escrita – e a imagem são realidades de importância considerável para o campo dos estudos da linguagem. Assim, a autora demonstra que se estudos do verbal e do visual, separadamente, contam com longa e respeitável tradição em várias áreas do conhecimento e com estudos bastante expressivos e rigorosos na atualidade, também a condição verbo-visual da linguagem tem hoje um lugar privilegiado, não somente enquanto produção social, cultural e discursiva recorrente, mas, por isso mesmo, como objeto de estudos.

Para maior aprofundamento, consultar, dentre outros, o texto: BRAIT, Beth. *Tramas verbo-visuais da linguagem*. In: *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

outros signos ideológicos, de outras naturezas, com materialidades que podem ser enxergadas sem a necessidade de serem relacionadas, necessariamente, à palavra, à medida que estes signos, inseridos nas enunciações dos variados sujeitos, tomam naturezas coerentes com as situações sociais em que se inserem. Sendo assim, materializam-se conforme as esferas sociais que se encontram e adequados às relações sociais que estabelecem no contexto sócio-histórico que se encontram.

O enunciado, portanto, é visto pelo Círculo como uma unidade de interação discursiva, diferente, assim, das unidades da língua: as orações. Isso porque a oração só poderá funcionar como enunciado ao ser inserida em uma situação concreta de comunicação verbal, com as características inerentes a essa atividade.

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 2011, p. 278)

Para Bakhtin, cada manifestação lingüística tem no sujeito falante a manifestação de sua visão de mundo, e tem, nessa manifestação, outras manifestações com as quais se relaciona, dentro de uma dada esfera sociocultural, quer como apoio ou oposição. Portanto, toda manifestação lingüística estabelece uma relação dialógica com as outras manifestações existentes no mundo, e são elas chamadas de *enunciados*.

O enunciado é, dessa forma, entendido como uma expressão semiótica orientada para o outro. Assim, a construção de qualquer manifestação semiótica considera a representação que um sujeito tem de seu destinatário, bem como a resposta – *ressonância dialógica* – produzida por seus enunciados já proferidos e todos os enunciados de outros sobre o mesmo assunto, retidos em sua memória.

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 325). Essa *responsividade* implica um juízo de valor que, partindo da relação do enunciado com a realidade, com seu autor e com os outros enunciados anteriores, traz para as variadas manifestações semióticas possíveis os elementos ideológicos que as constituem.

Portanto, todo enunciado (discurso, quadrinho, obra de arte, etc.) é concebido em função de um interlocutor, ou seja, de sua compreensão e de sua resposta, bem como de sua percepção avaliativa (concordância ou discordância).

Assim o autor do enunciado, no momento da criação da manifestação enunciativa, avaliará seu destinatário e por aí construirá a forma e o modo de produção de seus enunciados, que serão diversos conforme a situação social e a importância de seu interlocutor, bem como suas posições, convicções e pontos de vista.

a) ***Todo dizer não pode deixar de orientar para o “já dito”.***

Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos de memória discursiva;

b) ***Todo dizer é orientado para a resposta.***

Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Nesse sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm o papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele.

c) ***Todo dizer é internamente dialogizado:*** é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal enunciado – ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia. (FARACO, 2009, p. 60)

Verifica-se, assim, que é no enunciado que se dá o contato entre as linguagens e a realidade social. Ao escolher os signos para a construção de um enunciado, levam-se em conta outros enunciados de outros sujeitos, em relação aos quais o locutor se posiciona e que também constitui o que produzirá. Assim, quando reproduzimos o discurso do outro, nele podemos captar uma dupla expressão: a original, do outro, e a expressão atualizada que é por nós introduzida no enunciado do qual vai fazer parte (BAKHTIN, *Ibid.*).

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. (BAKHTIN, 2011, p. 293)

Para a produção de um enunciado, é necessário que o sujeito adapte seu enunciado ao gênero discursivo determinado em função da especificidade da área da comunicação em que será inserida a manifestação linguística que pretende produzir. Ou seja, o caráter fixo do enunciado é determinado pelo contexto social que ele será inserido, assim nascendo, necessariamente, o *gênero discursivo*, que demonstra as diversas maneiras que os sujeitos sociais se organizam, determinando o espaço especial que a linguagem detém nessa organização social.

Nesse sentido, Bakhtin acrescenta que a riqueza e diversidade dos *gêneros do discurso* são ilimitadas por dois motivos: primeiro, porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis e os integrantes de cada esfera de atividade humana, constantemente, geram enunciados (orais, escritos, sonoros, gestuais) únicos e concretos; e, segundo, porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros de discurso que se diferenciam e se desenvolvem a medida que essa esfera particular se amplia e se torna mais complexa.

Então, chama-se *gênero do discurso* tipos relativamente estáveis de enunciados cujas características do conteúdo temático, do estilo enunciativo (ou seja, a seleção do signo, da manifestação semiótica e a estrutura que essa consistirá) e, acima de tudo, de sua estrutura composicional fundem-se a aspectos que são determinados pela natureza específica da esfera particular de interação social onde os sujeitos se organizam.

Dessa forma, para Faraco (2009), o ponto que determina o estudo dos gêneros no Círculo é considerar a existência de um vínculo orgânico entre a linguagem e as atividades humanas, as relações sociais enxergadas nas diversas esferas socioculturais.

Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade. (FARACO, 2009, p. 127).

Não seria, portanto, exagerado afirmar que à medida que as relações humanas se modificam e, também, as atividades sociais, conseqüentemente, os gêneros do discurso passam a ser outros.

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 294)

Sendo assim, ao verificar as mudanças que as inovações tecnológicas produziram nas relações sociais, percebe-se que as manifestações linguísticas atuais sofreram, também, alterações.

Os enunciados que emergem dessas novas relações apresentam novas configurações e não têm somente relegado à palavra seu representante de signo linguístico. Está, hoje, presente em outros signos o material que constitui as manifestações enunciativas que compõem as esferas sociais atuais, em especial, na presença das imagens, sons e movimento.

A fim de tornar mais concreta essa relação transformadora ocorrida entre os gêneros discursivos e as características sócio-históricas do contexto em que esses enunciados estão inseridos, tomemos como base as capas dos jornais abaixo:

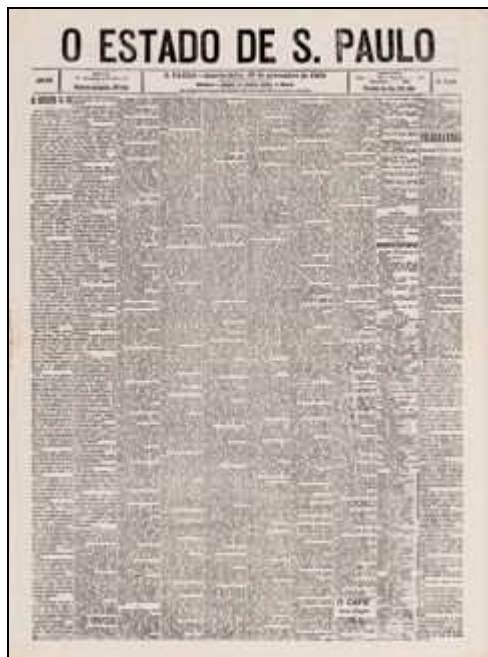


IMAGEM 12 – CAPA DE JORNAL



IMAGEM 13 – CAPA DE JORNAL

De imediato, é notória a diferença entre as duas capas, principalmente, com relação a inserção de fotografias e imagens em uma delas. Datada de 1904, a primeira capa traduz a característica presente na sociedade desse momento histórico social:

conforme a Revolução Industrial tomou velocidade, meios de massa com base industrial, tais como livros e jornais, apareceram e proliferaram. Conforme a demanda de massa por meios impressos crescia, os meios tendiam a se tornar mais baratos. A maioria dos países presenciou o crescimento de grandes jornais urbanos e um aumento da publicação de livros. (STRAUBAHAAR & LA ROSE, 2004, p. 33-34)

Ou seja, acompanhando a trajetória da profissionalização e ampliação da divulgação dos jornais, as agências de notícias, agora presentes na sociedade com maior destaque, conta com uma tecnologia incapaz de publicar outros signos que não os ligados à linguagem verbal escrita. Coerentemente relacionados às relações sociais estabelecidas na época, os jornais representados pela capa de 1904, de O Estado de S. Paulo, traduziriam a maneira como os sujeitos daquele tempo e espaço enxergavam o mundo.

Já na segunda capa, precisamente de 23/03/2015, o mesmo jornal, O Estado de S. Paulo, demonstra ter sofrido alterações com relação à configuração das capas de seus jornais – pode-se estender aqui a percepção de que também o conteúdo presente no interior do gênero jornal, também sofrera mudanças. Também aliada às relações sociais, momento histórico e cultural em que está inserida, demonstra-nos que reflete àquilo que a torna um enunciado.

Atualmente qualquer indivíduo tem acesso a um computador com conexão a Internet, cujo conjunto de recursos tecnológicos coloca à disposição um ponto de acesso que disponibiliza uma grande quantidade de informação e possibilidades de acesso a serviços diversificados. (...) O uso e evolução da Internet facilitou a comunicação entre empresas e pessoas no mundo todo. (...)

A chegada da internet foi um marco importante para o desenvolvimento e incremento da informação, por meio da divulgação instantânea de imagens e sons, além da troca de informações entre computadores e acesso a bancos de dados. (Idem, p. 75)

Ou seja, as transformações causadas por conta, principalmente, de novas tecnologias no campo da transmissão da comunicação, reestabeleceu as maneiras de interação dos sujeitos e, por conta dessas mudanças, modificações nos gêneros discursivos, nesse caso, a capa do jornal, também sofreu transformações. Em

especial, enunciados semióticos que, com outras linguagens, agora são as escolhas feitas para a construção de tal gênero, traduzindo as relações estabelecidas no meio em que esse enunciado será inserido.

Outro exemplo que demonstra com clareza a inserção de enunciados semióticos nas interações sociais dos sujeitos de hoje é a maneira como o celular, antes destinado somente a estabelecer comunicação por áudio, ampliaram suas possibilidades de comunicação, inserindo várias linguagens e promovendo outras formas de interação.

Para de modo claro demonstrar essa transformação, serão analisadas mensagens de texto enviadas por celular, a fim de perceber como se constituíam e como elas podem ser observadas agora.



IMAGEM 14 – TELAS DE CELULAR MONOCROMÁTICO

As mensagens observadas nas imagens acima correspondem a de um aparelho que utilizava exclusivamente a linguagem verbal escrita na construção dos enunciados. Fica claro que a interação estabelecida por meio desse aparelho, dependerá unicamente do domínio dessa linguagem para ser realizada. Ou seja, os sujeitos que estão interagindo ali, terão somente as possibilidades conseguidas por tal linguagem para se expressar. Exemplo disso, são as abreviações e a utilização da pontuação para agilizar determinadas sensações ou sentimentos dos interlocutores: “td bm com vc?” é a forma sintética de “tudo bem com você?” e “:)” simboliza um rosto alegre, indicando aceitação, a partir do contexto dos enunciados. Além disso, verifica-se que a maneira como se recebe e se envia as mensagens, necessitará de passos e “telas” específicas para cada uma das funções. A primeira imagem representa o espaço destinado às mensagens que são recebidas, a



segunda às mensagens enviadas e a terceira ao espaço de construção dessas mensagens que serão entregues.

Já nos exemplos abaixo, podemos observar significativas alterações nas produções dos enunciados e, conseqüentemente, na maneira e nas possibilidades de como esses sujeitos interagem.



IMAGEM 15 – TELAS DE SMARTPHONE

De imediato, a constituição espacial da conversa estabelecida no smartphone<sup>18</sup>, demonstra drásticas mudanças: os sujeitos que interagem intercalam seus enunciados, de modo que a conversa estabelecida possa ser visualizada de maneira linear, um discurso após o outro; no topo da imagem é possível verificar a fotografia da pessoa com quem o dono do smartphone está interagindo; as cores

<sup>18</sup> Um smartphone (palavra da língua inglesa que significa "telefone inteligente", sem correspondente em português) é um celular com funcionalidades avançadas que podem ser estendidas por meio de programas executados por seu sistema operacional (OS), vulgarmente chamados de apps (diminutivo de "Applications"). Os sistemas operacionais dos smartphones permitem que desenvolvedores criem milhares de programas adicionais, com diversas utilidades, agregados em lojas online. Geralmente, um smartphone pode possuir características mínimas de *hardware* e *software*, sendo as principais a capacidade de conexão com redes de dados para acesso à internet, a capacidade de sincronização dos dados do organizador com um computador pessoal, e uma agenda de contatos que pode utilizar toda a memória disponível do celular, que pode ser interna (de origem), ou externa (expansível, dependendo da capacidade do cartão de memória usado). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Smartphone>.

encontradas no espaço destinado a interação, possibilita distinguir com rapidez a identidade dos sujeitos que estão conversando; a hora exata em que cada mensagem é enviada indica o caráter instantâneo em que tal interação ocorre; enfim, são várias as mudanças percebidas de um aparelho a outro, demonstrando como foram concretizadas as inovações tecnológicas ocorridas em nosso tempo.

Além disso, com relação à construção dos enunciados, podemos perceber, também, grandes modificações. Da mesma maneira que no aparelho telefônico mais antigo, a utilização de abreviaturas e da pontuação continua acontecendo: “Deixa, depois ‘cê’ ouve em casa mesmo” e “Deu certo ;)”. Porém, elas não se mostram mais como as únicas opções para a construção dos enunciados: ao observar a segunda imagem, percebe-se que existe a alternância de áudios enviados pelos dois sujeitos inseridos na conversa – o símbolo de um microfone azul ao lado da fotografia indica a natureza semiótica da mensagem. Ou seja, além de ter a opção da linguagem escrita, pode-se contar com a gravação de áudios para elaborar o enunciado desejado.

Mas não só somente essas as possibilidades, na imagem abaixo estão destacadas as opções que o sujeito tem para realizar seu discurso:



IMAGEM 16 - SMARTPHONE

No primeiro ícone tem-se a possibilidade de inserir um arquivo existente na memória do celular para compor a mensagem pretendida; no segundo, pode-se anexar uma fotografia; no terceiro, um vídeo disponível na memória do celular; no quarto, uma gravação de áudio, que também já deve ter sido realizada e está guardada nos arquivos do aparelho; no quinto, um mapa com a localização geográfica de um determinado local e, no sexto, a inserção das informações de um contato que esteja armazenado na memória do smartphone. Além, das possibilidades de gravação de áudio, vídeo e fotografia instantâneas, que se encontram representadas pelos ícones do lado direito da mensagem “Digite aqui...”: câmera fotográfica e microfone.

A conversa abaixo, demonstra a utilização de algumas dessas opções:

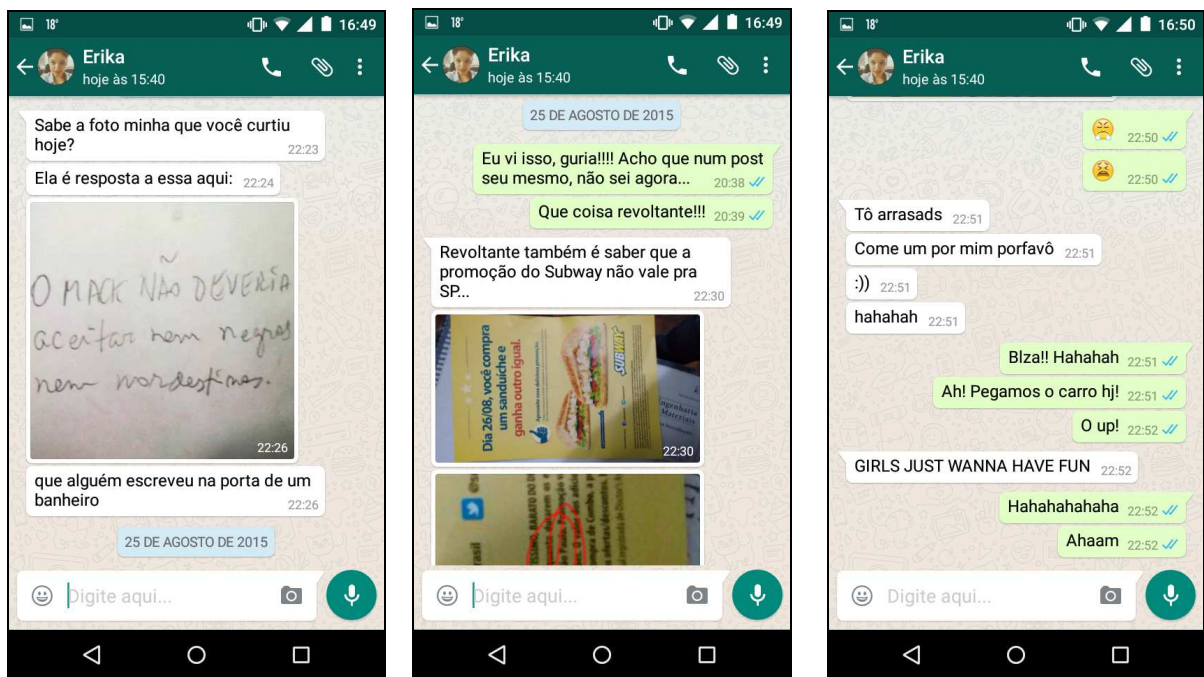


IMAGEM 17 – TELAS DE SMARTPHONE

Na primeira e na segunda imagem, percebe-se que a construção dos enunciados é realizada com a utilização de duas linguagens: verbal escrita e imagética. A fim de interagir, o sujeito relaciona palavra escrita e fotografia, conseguindo, assim, estabelecer a interlocução desejada. Tanto na primeira, como na segunda imagem, é possível verificar de maneira clara que as fotografias não estão sendo usadas de maneira ilustrativa, pelo contrário, são parte integrante e

necessárias na construção desses enunciados semióticos. Já na terceira imagem, pode-se perceber a utilização dos emoticons,<sup>19</sup> que já não é conseguido somente por meio da pontuação, o avanço tecnológico possibilitou que a representação pictórica das mais variadas sensações fossem realizadas. Além das onomatopeias: “hahahahahaha”, representando uma gargalhada e “aham”, que significa o som de concordância, presentes em enunciados produzidos pela linguagem verbal escrita, mais uma vez deixando clara a integração das linguagens na construção de tais enunciados.

Para finalizar, pode-se observar que as referências e conteúdos encontrados na internet também podem ser incorporados ao enunciado produzido pelo smartphone:



IMAGEM 17 - SMARTPHONE

<sup>19</sup> Forma de comunicação imagética, um emoticon, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado smiley) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), :(, ^-^, :3, e.e', '!' e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: Alegre 😊 (sorrindo, alegre); Tristeza 😞 (triste, chorando). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>.

Por conta da sua característica estrutural, o aparelho disponibiliza ao usuário se não as mesmas, grande parte das possibilidades conseguidas por um computador conectado à internet. Assim, ao analisar a imagem acima, verifica-se que com a inserção do link – com a página da referida marca de cosméticos – o enunciado construído extrapola o espaço destinado à visualização da mensagem, completando-se no espaço da internet.

Assim, após verificar as mudanças, tanto das capas de jornais, como das mensagens de texto enviadas pelos celulares, percebemos que à medida que os sujeitos dialógicos, constituídos ideologicamente, foram estabelecendo novas maneiras de interagir com o mundo e, com isso, buscando outros signos para materializar essas relações, esses outros signos, de linguagens antes não tão utilizadas, acabam por constituir enunciados já estabelecidos socialmente, demonstrando a relação social existente na construção desses enunciados que, incluídos em determinadas esferas, consistem em gêneros discursivos.

E, conseqüentemente, não se tratam de alterações em somente um gênero, essas novas formas de representação da realidade social, têm influenciado e modificado os modos de leitura contemporânea e colocado, cada vez mais, novos desafios aos educadores e à escola. Principalmente por não reconhecerem na mudança da organização social, mudanças nas maneiras que os sujeitos se organizam linguisticamente.

Ou seja, não está mais relegado somente à palavra a tarefa de construir os enunciados, tem-se na imagem, no som, no movimento, no gestual, signos constituintes de gêneros presentes na vida dos sujeitos. A escola, com isso, perde àquilo que a tornava especialista: auxiliar os sujeitos a dominarem a linguagem verbal escrita.

Podemos destacar, no interior dessas transformações, o surgimento de novos gêneros discursivos, como por exemplo, os *chats*, *blogs*, *tweets*, *posts*, além das modificações, como já foi dito, de alguns gêneros que já estão estabelecidos, inserindo às suas características elementos próprios dessas novas formas de se relacionar socialmente.

Esses gêneros, como vários outros, extrapolaram, além de tudo, os ambientes digitais e adentraram nos impressos, inserindo em sua composição imagens, sons, movimento e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar. Sobre isso, Rojo enfatiza que "já não basta mais a leitura do texto verbal

escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam" (ROJO, 2015).

Ou seja, através da contribuição que o Círculo de Bakhtin traz para a teoria da linguagem, pode-se verificar que as mudanças sociais continuarão a existir, em maior ou menor representatividade, e que as manifestações linguísticas, conseqüentemente, seguirão se modificando. Cabe, portanto, à escola, perceber essa característica inerente aos enunciados e organizar-se a fim de contemplar da melhor maneira essas mudanças.

### 3 A CULTURA ESCOLAR

A cultura estabelece relações entre todos os aspectos da vida humana e das expressões de uma comunidade, dando formas complexas a essa trama que compõe as relações sociais. Ela abrange o conjunto de crenças, valores, técnicas, comportamentos, conhecimentos elaborados e aprendidos pelos sujeitos ao longo de sua vida, incorporando aspectos interculturais, norteando/produzindo os modos de ser sujeito, aluno, mulher, etc.

No final do século XVII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1893 -1917) no vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. (LARAIA, 2014, p. 25)

Assim como em outros aspectos da organização humana, na escola também foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam transmitidos, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Ou seja, fatores sociais, históricos, culturais contribuíram para que a escola se organizasse e representasse o que hoje se observa.

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10)

Dessa forma, o ambiente escolar desenvolve uma cultura própria que está implícita nos modos de fazer a educação e é composta por saberes, regras, valores, crenças, representações que contribuem para um olhar e modo de fazer coletivo, colaborando para as atividades e para o trabalho do grupo ou da instituição. Ao se analisar essa complexa construção que é a cultura escolar, é possível olhar por entre seus aspectos e perceber o que acontece – e, talvez, o porquê – na escola. Assim, a cultura escolar é uma elaboração social dos sujeitos que ali se encontram, podendo ser reelaborada por esses mesmos sujeitos.

Tal cultura é repetida, criada e recriada nas atuações cotidianas escolares, na composição do currículo, no estabelecimento das relações e é transmitida a outros sujeitos, colaborando, ou não, para a manutenção das mesmas regras, estruturas e valores que determinam a dinâmica dos sujeitos que lá estão. Além disso, com o caráter formalizador dos cenários escolares, é possível verificar que tais relações e intenções, acabam fortalecendo essa cultura.

E é por conta de dessas escolhas e caminhos traçados pela escola e cristalizados em sua cultura, que é possível verificar algumas posturas e posições questionáveis, a partir do momento que assumimos o espaço escolar como meio que deveria acolher e reconhecer todos os sujeitos que ali se encontram. Para Claude Grignon, pesquisador e estudioso da cultura escolar e do currículo, e diretor de Pesquisas no Departamento de Economia e Sociologia Rural da França, tal impasse pode ser assim enxergado:

A ação específica da escola contribui diretamente para o esforço das características uniforme e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares.

Através do ensino da leitura e da escrita e no âmbito do ensino secundário e superior, por meio do ensino da literatura e das línguas, a escola assegura a popularização do escrito e consagra sua supremacia sobre as culturais orais. (GRIGNON, 2013, p, 175)

Além desse olhar exposto por Grignon, que mostra uma possível predileção da escola por determinadas práticas prestigiadas, da elite, em detrimento de outras, pode-se ampliar ainda mais essa postura escolar para escolha, ou refuta, das linguagens que estarão presentes e serão utilizadas: música, fotografia, audiovisual,



corporal, etc. Ou seja, a escola, corroborando com o que é dito por uma cultura dominante, acaba por desconsiderar aspectos importantes dos meios e práticas que constituem os sujeitos atuantes nas escolas.

E é justamente por conta dos espaços escolares estarem intensamente povoados por sujeitos distintos; expondo-se aos aplausos ou críticas do outro, seja ele professor ou colega; partilhando e se comunicando por linguagens específicas que se entrelaçam nesse multifacetado espaço escolar; fazendo parte, ou não, de grupos que possuem características diferentes; interagindo nos momentos de aprendizagem com diversos e diferentes saberes; que se mostra fundamental rever algumas posturas inerentes a essa cultura escolar. Principalmente, porque tal posição, resultado da existência de uma estrutura escolar hierarquizada e segmentada, acaba por produzir isolamento, indiferença e, até mesmo, intolerância.

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia de outras culturas e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. A escola não quer ver nas culturas populares mais que culturas no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e, paralelamente, reforça ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante. (GRIGNON, 2013, p, 177)

Alguns códigos e/ou posturas utilizadas na sala de aula são convenções de valor restrito, não sendo significativos fora dela, mas podem criar condições de marginalidade aos que não aderem a elas. Elas pressupõem acordos ocultos e explícitos que geram certa dificuldade na compreensão, aceitação e interiorização por parte de alguns alunos. Tais situações podem ser exemplificadas, partindo da utilização de um determinado material escolar (caneta, tesoura, caderno) ao emprego impositivo de uma variedade linguística (norma culta da língua). Ou seja, para um aluno que vem de determinado contexto social, inserir-se em um ambiente educacional que não acolha sua realidade, seu repertório, sua história, representará um espaço de luta e resistência, culminando, muitas vezes, no isolamento desse sujeito.

Dessa maneira, percebe-se que diferentes produções culturais, mesmo que à revelia da escola, se mantêm e interagem nos cenários escolares, influenciando os

modos de fazer a educação e os papéis dos sujeitos da educação – algumas com olhares mais positivo do que outras.

Porém, mostra-se importante perceber que as regras que orientam a construção da cultura escolar criam condições importantes às aprendizagens coletivas quando essas condições são postas em prática, desempenhando um papel de regulação funcional, harmonizando o sistema normativo e o sistema produtivo da aula. Mas, mesmo tendo essa característica em vista, não se pode apenas se apropriar da cultura instalada na escola, é necessário também questioná-la e, quando necessário, atualizá-la, agregando novos conceitos e processos ao enredo escolar. E, infelizmente, o que se percebe é que a dinâmica cultural, as características das infâncias, adolescências e juventudes estão sendo mais rápidos do que a capacidade da cultura escolar de se abrir e se redefinir.

Assim, entre o sentido dado, sua apropriação e a produção de outros sentidos, valores e atitudes, é preciso considerar a maioria das relações possibilitadas pelo meio social, pois os sentidos ancoram-se nas interações que constituem a cultura, tanto escolar quanto dos sujeitos, no conhecimento de mundo dos sujeitos e nas relações pessoais e sociais.

Tal abordagem implica que a escola se abra, insira-se em um perspectiva intercultural, de negociação, de gestão coletiva e de multiplicidade de abordagens, que impliquem na revitalização de posturas em coerência com o contexto atual. Possibilitando que ações não previstas nas orientações tradicionalmente estabelecidas pela escola possam ser acolhidas, atendendo às diversas construções culturais, que são cada vez mais rápidas.

Essa mudança na escola é mais enfatizada, na maioria das vezes, no campo do conhecimento, ou seja, novas tecnologias, novas descobertas científicas, novos currículos. Aqui, ao se discutir a cultura escolar, o objetivo é por em evidência novas condutas, novos valores, outras culturas que nos interroguem tanto quanto as mudanças no campo acadêmico.

Para Morin (2001), a noção de sujeito é extremamente controvertida, pois ao construirmos nossa subjetividade, integramos muito dos objetos à nossa volta, portanto, a noção de sujeito inclui outras subjetividades, outros sujeitos. Visão que pode ser comparada ao conceito de alteridade de Bakhtin, que defende que cada um é constituído por diversas vozes sociais, vozes essas proferidas pelo outro. Ou seja, acabamos por constituir e sermos constituídos pelo e com o outro. Assim, ser

sujeito compreende múltiplos vieses e subjetividades e diante dessas questões, o processo educacional precisa considerar os aspectos interculturais, desejos, afetos e as aspirações desses sujeitos.

Isso implica a necessidade de uma prática dialógica entre os sujeitos de tal processo, a fim de dar espaço para as características desses sujeitos. Nesse sentido, Freire (2003) argumenta que o diálogo é um ato de valentia, humildade e liberdade, pois

a existência, porque humana, não pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos problematizantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2003, p. 78)

Assim, é necessário que a escola se observe como espaço fundamental de encontro e reconhecimento desses sujeitos, pautada em reflexões multiculturais, e atenta às transformações e anseios oriundos do meio social.

### 3.1 FORMAÇÃO SUBJETIVA E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

O mundo contemporâneo está, cada vez mais, multi-pluri-inter e transcultural. E a linguagem por constituir-se em um sistema de correspondências definidas na cultura dos sujeitos, acaba por criar o mundo e, por meio dela, os sujeitos se constituem (YUNES, 2002).

E o ambiente escolar, inserido nesse contexto, possui função de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. No entanto, de qual conhecimento se trata? Qual o papel das linguagens na mediação desse conhecimento e das culturas? Responder a tais questões requer retomar alguns

aspectos teóricos que sustentam a concepção de linguagem aqui assumida e as relações que a linguagem tem com o processo de ensino-aprendizagem.

A linguagem, como possibilidade de dizer o mundo, de expressão, comunicação, é o que há de mais humano nos sujeitos. Nessa perspectiva, não podemos falar de linguagem, mas sim linguagens, pois são inúmeras as maneiras de interagirmos socialmente, possibilitando a criação e recriação de culturas por meio dessas múltiplas maneiras, e não de uma única, somente. É assim que, por exemplo, falamos de nós e do outro, entre nós e com o outro, para nós e para o outro.

Como já demonstrado nos capítulos anteriores, a linguagem pode ser materializada e representada por meio de palavras, sons, gestos, imagens, cheiros..., ou seja, são várias as possibilidades de concretização no mundo. Nesse sentido, tais materializações constituem-se também, em modos de pertencer, porque aquele que não compreende determinado enunciado estará alheio, ou isolado, de determinados grupos. Ou seja, dominar determinada linguagem, compreender seu funcionamento, é socialmente valorativo. Um exemplo prático – e, muitas vezes, resultado de segregações – é o domínio da norma padrão escrita, função desempenhada pela escola, que procura promover o domínio dessa linguagem, muitas vezes, de maneira impositiva.

Por entender que a linguagem tem a capacidade única de criação de significados, de expressão e de construção social e histórica dos sujeitos, que nesse estudo – como já expresso em outros momentos – assume-se a concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin – que destinou ao campo de estudos da linguagem um olhar voltado aos aspectos sociais e históricos.

Assim, entende-se que a linguagem é experiência de interação e, ainda, forma de pertencimento. Ou seja, os sujeitos interagem por meio das linguagens e as reconstróem nas práticas cotidianas, pois, revelam concepções de mundo e afirmam repertórios e olhares sobre esse mesmo mundo. Por isso que quando contamos uma determinada situação, a recriamos, alterando, enfatizando alguns aspectos e/ou suprimindo outros.

Considerar essas relações possibilita ampliar a compreensão de linguagem numa perspectiva cultural. E, além disso, auxilia a compreensão das disciplinas escolares como formas que transitam por diversas áreas, sem fronteiras definidas, ampliando os tradicionais espaços que elas ocupam.

Conforme Santomé, “uma apresentação tão abstrata e fragmentada da cultura não favorece dimensões importantes que todo projeto pedagógico deve levar em conta, como o de corresponder aos distintos interesses e necessidades dos alunos.” (1998, p. 104). Ou seja, ao encarar e discutir separadamente os diversos saberes presentes na escola, torna-se impossível contemplar de maneira legítima as particularidades e/ou singularidades que constituem – e que são extremamente caras – os sujeitos.

Por isso, as ampliações possibilitadas pelos entrelaçamentos interdisciplinares podem auxiliar os processos do aprender na escola. Compreender as linguagens como produções culturais, transformadas nos contextos, recriadas e ressignificadas, auxilia a reflexão acerca do conhecimento como algo além do “lógico” e “racional”.

Sobre essa postura, Lück (1994) afirma que:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 1994, p. 64).

Assim, assumindo essa perspectiva, qualquer reducionismo ou tecnocracia que despreze a característica humana fundamental que cada um de nós é sujeito social, portanto ativo e possível transformador da realidade, portanto, produtor de sentido e de linguagem, pode ser evitada.

Por tudo isso, a linguagem como fruto de interação humana, deveria ocupar espaço central em todas as disciplinas curriculares – e essas, de preferência, organizadas de maneira relacionável – exigindo, portanto, atenção em relação às suas características materiais e históricas.

Os currículos, planejamentos, e instituições escolares devem considerar que linguagens são aprendidas e ensinadas e requerem conhecimento de seus traços materiais. Não se aprende a escrever se não se conhece o código linguístico e os gêneros do discurso. Não se desenha ou se dança se não se conhecem os signos próprios dessas linguagens. Assim como não resolveremos expressões algébricas

sem conhecer a linguagem matemática e suas especificidades. Toda linguagem é constituída de um conjunto de base material que lhe dá forma, envolto em múltiplos significados que têm sentidos atribuídos pelos sujeitos nas diferentes culturas.

Por isso, aprender e ensinar requer adentrar no mundo da cultura, no interior das relações sociais existentes. E as linguagens, nesse espaço, constituem o mundo e são constituídas por ele, significando as relações sociais. Em sua dimensão plural, como já apontado, elas se constituem de forma diversificada: quando gestuais, são compostas pelo movimento e seus significados; quando visuais, compõem-se de aparência, imagens; quando sonoras, têm os sons e o silêncio em articulação. Em suma, as linguagens manifestam-se de muitas maneiras por meio de inúmeros enunciados que permeiam o mundo e estão presentes em toda e qualquer atividade.

Nenhum tipo de linguagem já inventada pelo homem dá conta da totalidade da existência humana e de todos os seus aspectos, por isso a necessidade de utilizá-las em composição.

A linguagem racionalista e objetiva das ciências, por exemplo, é eficaz para expressar o conhecimento acadêmico, as tecnologias, mas não é suficiente para exprimir os aspectos subjetivos, expressivos, metafísicos e lúdicos que fazem parte da vida. A linguagem artística, por sua vez, é apropriada para potencializar a imaginação, a fantasia, a descoberta e o sonho que se apresentam nas atividades ou experiências humanas, não se limitando a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas produzindo novos objetos, novas imagens, novas ações. Vygotsky (1987) argumenta que tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, assim como o mundo da cultura, é produto da imaginação, da criação humana, isto é, da linguagem.

Todas as linguagens são elementos culturais produzidos no interior dos grupos que lhe atribuem sentido. Uma fotografia, para um grupo que nunca viu algo semelhante, apresenta-se somente como um borrão. Uma escrita árabe sobre determinada parede é, para muitos de nós, ocidentais, nada mais do que belos desenhos na parede, visualmente interessantes. Para os conhecedores daquele código, contudo, possui outros sentidos, pois se refere a elementos conhecidos da cultura daquele povo.

Nas relações que estabelecemos diariamente, a linguagem possibilita a troca de experiências e a ampliação do olhar. Por meio das linguagens, os sujeitos dialogam com as culturas e com os objetos de conhecimento próprios de cada área

do saber, compreendendo o diálogo como processo dinâmico de interação e de criação. Assim, relacionando-se com o ambiente por meio da linguagem, o sujeito produz conhecimento, novas formas de interação e novos objetos culturais.

### 3.2 A REALIDADE EDUCACIONAL E OS ENUNCIADOS SEMIÓTICOS

O conhecimento é mediado pela linguagem, que se constitui em uma forma de poder e proporciona modos particulares de perceber a realidade. A linguagem, por sua vez, pode ser mobilizada para criar fronteiras de uma divisão ideologicamente discursiva que separa os grupos dominantes dos dominados, as diferentes etnias, as escolas com regras autoritárias da vida “real”, que fica fora desses muros.

Nos espaços escolares, ao longo da história, a linguagem escrita dominou as abordagens e produções, ocupando o centro do processo de aprendizagem. Outras linguagens, no entanto, constituem e estão imbricadas nos objetos de conhecimento, exigindo a mobilização de conhecimentos específicos para sua interpretação e produção, por exemplo, a linguagem matemática, musical, visual, corporal, entre muitas outras. Por isso, como já explicitado no tópico anterior, entender as linguagens como plurais significa considerar os vários aspectos do conhecimento como multifacetados, como interpenetrados por diversos códigos e entrelaçados por várias linguagens.

Tal constatação, no entanto, aparenta não se concretizar quando as linguagens que não são consideradas “escolarizadas” emergem do social e inundam as relações. Bill Green e Chris Bigum (2013) – professores da Faculdade de Educação da Deakin University, Grelong, Victoria, Austrália – no artigo *Alienígenas na sala de aula*, atentam para tal descompasso da seguinte forma:

Tem havido, nos últimos anos, no campo da política educacional, um interesse crescente pelo problema das taxas de retenção escolar, com referência específica à fase pós-compulsória da escolarização. Esse interesse combina-se com o forte sentimento de urgência para produzir um crescente pânico moral em torno da questão da “juventude” – ou, talvez, de uma expansão extraordinária na importância, alcance e densidade da assim

chamada cultura da mídia e dos correspondentes debates e controvérsias, centrados no suposto declínio da vida contemporânea. (GREEN; BIGUN, 2013, p. 203)

O momento histórico e social mudou e, por isso mesmo, as linguagens se transformaram, interpretando e criando novos sentidos, explicando e inventando novos significados. Essas demandas atuais devem necessariamente repercutir nas escolhas do professor para suas ações pedagógicas, pois é em razão do convívio com essas linguagens e as novas tecnologias da informação e comunicação que os alunos conferem novas características a suas relações sociais, ampliando formas de ler a realidade, incorporando referenciais culturais que transcendem o meio sociocultural imediato.

Ou seja, as mudanças ocorridas nas relações sociais, materializadas por meio de enunciados semióticos – posts em redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, entre outros), vídeos, músicas, etc. – são encontradas com recorrência nas interações dos alunos que, hoje, frequentam as salas de aula. E, por isso, é tarefa da escola contemplar e acolher esses enunciados.

Em uma sociedade multimodal, multifaceta e pluricultural, que se constitui pelo agrupamento de suportes interativos, os enunciados semióticos atingem e interligam os sujeitos, veiculando os vários significados produzidos ininterruptamente que, cada vez mais, desterritorializa as culturas (HALL, 2006). Com a disponibilização dos meios tecnológicos e comunicacionais, outros entrelaçamentos, outras situações comunicacionais, outras relações sociais e, principalmente, tecnológicas vão surgindo e abrindo espaço a interações que dinamizam o processo de aprendizagem. Nas palavras de Castells (2001):

A integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman “nós não vemos... a realidade... como “ela” é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossas mídias. Nossas mídias são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo



novos sistemas tecnológicos e o serão ainda mais com o passar do tempo (CASTELLS, 2001, p. 354).

Os gêneros e as tecnologias multi-interativas se incorporam rapidamente ao modo de vida dos sujeitos. Nesse contexto, marcado pela aceleração tecnológica e pela influência da mídia, as formas de aprender e sentir se modificaram, e o domínio das linguagens empregadas de modo simultâneo pelos meios de comunicação torna-se essencial à prática educativa.

Somos constantemente invadidos por diferentes mídias que nos interpelam, criando sentidos e demandas simbólicas, desafiando-nos a interpretar suas linguagens. É, no mínimo, ingênuo assumir que a escola – espaço privilegiado de acolhida de diversas culturas e sujeitos – não precisasse considerar e incorporar tais linguagens.

Ao olhar, precisamente para a leitura, tais pressupostos também funcionam como alertas para a possível falta de leitores e da constante situação de desinteresse pela leitura. Os discursos da falta e da precariedade nada mais são do que a outra face da mesma moeda: a da leitura redentora, mitificada. Tais discursos atravessam a história da leitura no Brasil em diversos períodos, como aponta Abreu (2001, p. 154), e são “decorrentes da delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais.”

Advindos de uma premissa comparativa entre sociedades constituídas a partir de contextos sociais, políticos, econômicos e culturais extremamente distintos, essa postura tende a produzir avaliações de níveis culturais e educacionais no interior de sociedades e a demarcar as distâncias que separam as práticas letradas hegemônicas das de segunda categoria ou “bastardas”.

Tal postura, produtora de um efeito tão poderoso, é – como já exposto – reproduzida pela escola: ali preconceitos linguísticos severos são instituídos e solidificados, embora publicações do Ministério da Educação tentem demonstrar que tais caminhos não se sustentam:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando

de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica da língua.<sup>20</sup>

Essa imagem equivocada assumida pela escola, sustenta-se pelo fato de se assumir, por grande parte da sociedade, que é no livro e em alguns gêneros literários e de divulgação científica, seguidos dos jornais e revistas, que se encontram os maiores representantes do patrimônio cultural ou da “cultura” a que todos deveriam ter acesso, depreendendo-se daí os critérios que definem os bons e maus usos da leitura.

O caráter etnocêntrico desse enfoque evidencia-se no modo como as dicotomias são fixadas nas sociedades letradas e no processo de identificação das pessoas – leitor é aquele que lê o livro, que gosta e apresenta uma disposição positiva diante de certos gêneros, os literários preferencialmente, que tem o hábito de ler e lê com frequência e que pratica certos tipos de consumo cultural.

Ao estabelecer essa hierarquia, de gêneros e de suportes, aqueles que se filiam a esse enfoque definem o que é ler e, na mesma operação, escalonam os leitores segundo os objetos que consomem, as oportunidades de acesso e a frequência com que leem, excluindo os não leitores (ABREU, 2001; TARDELLI, 2003).

Assim, para refletir sobre as múltiplas possibilidades de articulação das linguagens com a educação, é necessário circular por algumas paisagens configuradas pelas mídias. O termo mídia, do latim *media*, significa meio capaz de transmitir mensagens ou, ainda, meios de comunicação. Essa concepção de mídia, como meios de comunicação, aparece nos planos de ensino, inserida, na maioria das vezes, no campo estratégico, dissociada de reflexões que reconhecem que esses meios se constituem em espaço formador de culturas e formado por elas.

Os recursos comunicam-se entre si e constituem referências para as relações dos sujeitos com os seus contextos e expressões. Baseando-se no conceito de meios que se comunicam, Santaella (1992) afirma que o termo mídias,

---

<sup>20</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p. 29.

no plural, põe em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação.

Esses trânsitos e intercâmbios caracterizam uma revolução nos sistemas de informação e comunicação, pois tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento escolar e o conhecimento da cultura de massa, da cultura das mídias e da cultura digital.

Há espaços de conexão que rompem a divisão entre o mundo físico e digital. Esses mundos se encontram pelas animações sensíveis de imagens em um monitor, pela tecnologia da realidade virtual, como colocados, por exemplo, no capítulo anterior.

A cultura midiática cria formas de dominação ideológica que ajudam a reiterar as relações vigentes de poder, ao mesmo tempo que possibilita a construção de identidades, assim como pode fomentar resistências e lutas. Esse aspecto retira do conceito de mídia dualidades como cultura de massa e alta cultura; cultura operária e cultura burguesa. O cenário é múltiplo e, portanto, agrega a fluidez de todas as possibilidades de representações que o mergulho nas mídias oferece (LEVY, 1999).

Compreender as mídias é oferecer novas possibilidades de compreensão para os estilos de vida imersos no consumo, nas novas tecnologias e, principalmente, nas novas configurações de poder, conhecimento e subjetivação.

Os sujeitos precisam dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo, agregando significados, reconhecendo sua influência sobre o próprio ambiente cultural.

A escola não pode ficar à margem do processo social que envolve tais questões. Ao contrário, precisa explorar esses aspectos de forma reflexiva a fim de promover uma constante avaliação crítica das mídias que interferem/influenciam no desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos estudantes.

A escola é espaço de reflexão sobre os acontecimentos do cotidiano que vão tecendo a vida social de forma a colaborar para que o estudante se posicione diante do mundo, intervindo na sociedade de forma proativa. O convívio crítico com as múltiplas linguagens proporciona ampliação das formas de significar, por conferir ao sujeito informações sobre outras realidades de forma simultânea ao acontecimento, fornecendo dados que podem favorecer a compreensão de

diferentes realidades culturais. O sujeito consciente de que os enunciados semióticos, encontrados com recorrência na mídia, são recortes ideológicos da realidade, analisa e escolhe as informações significativas, descartando outras.

As práticas escolarizadas, diante de tantas demandas, requerem formação continuada em uma perspectiva crítico-reflexiva para o trabalho com esses enunciados. Novas formas de fazer e interagir precisam emergir, integrando as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação às práticas pedagógicas.

Os enunciados semióticos serão utilizados para a aprendizagem e para a reflexão porque estará em busca de uma transformação educacional. No mundo digital, as informações e o conhecimento podem percorrer o planeta em segundos, mas a aprendizagem continua a dar-se nas interações sociais. É por meio delas que significamos informações e conhecimentos e ampliamos o desenvolvimento das potencialidades humanas de sensibilidade e inteligência.

Ao se articular aos novos espaços de produção de conhecimento, a educação aproxima meios para a formação integral dos sujeitos. As novas tecnologias, nas quais estão inscritas as mídias, possibilitam formas de armazenagem de informações, acesso rápido e fácil, sem contar as informações da TV, do rádio, da imprensa escrita, que colaboram com a dinâmica de sala de aula e podem auxiliar, se bem exploradas, no desenvolvimento da criticidade, ultrapassando as redes de informação, tornando-se articuladoras dos diversos espaços do conhecimento, seja na disciplina de língua portuguesa, com a inserção de outras linguagens nas aulas de leitura, ou nas aulas de ciências, matemática, história; afinal, não é somente em um aspecto acadêmico do sujeito que as linguagens estão presentes.

Para tanto, deve fomentar a produção de conhecimento, de tal forma que os alunos atribuam significados ao conhecimento produzido no espaço escolar. Desse modo, poderão compreender a dimensão ideológica, por exemplo, de certo conhecimento científico, muitas vezes evocado como verdadeiro e único. Assim, as práticas pedagógicas ganham contornos coletivos em que “aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais interatuam em função de resultados concretos: o acontecer pedagógico é prática que se faz pela linguagem e que se faz (produz) linguagem” (KRAMER, 2007, p. 26).

Ao andar pela rua, somos interpelados por todas as dimensões da linguagem e solicitados a interagir. Desse modo, a cultura da aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecidos, precisa abrir passagem à cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos, e não somente à do consumo, mediado e acelerado pela tecnologia, por crenças e modos de fazer fabricados. Isso implica esforço para dar sentido ou integrar alguns desses saberes parciais que inevitavelmente nos formam, de modo que, ao repensá-los, possamos reconstruí-los, dar-lhes uma nova estrutura (POZO, 2002).

A escola, orientada para procedimentos críticos, possibilita que seus atores repensem seus papéis diante da produção de conhecimento; compreendam a criação de artefatos culturais como modos de invenção e intervenção no real, numa dimensão simbólica, na qual os sujeitos são ativos nos processos de invenção ao atribuírem sentidos a seus produtos.

As significações construídas durante a vida alimentam, estruturam, estabelecem a forma de ver o mundo. A escola é espaço privilegiado para o questionamento e a reconstrução dos significados das experiências vividas e para a compreensão da dimensão histórica da existência humana.

As práticas de linguagem desenvolvidas na escola estão inseridas em contextos culturais e, ao mesmo tempo que são criadas por esses contextos, recriam-nos enquanto os ressignificam. Desse modo, os diversos enunciados escolhidos para o trabalho de sala de aula criam demandas simbólicas, exigindo que o sujeito produza modos de compreender e narrar o mundo, de criar narrativas de si e do outro, de relatar o entorno, argumentar acerca de áreas de interesse, de compreensões e de incompreensões.

Não se pode negar, portanto, que, os agentes da educação, têm diante de si um espaço a ser ocupado. De nada adianta o conforto da crítica meramente discursiva. Se a ocupação era impossível em outros momentos, o ciberespaço, diferentemente, está repleto de vãos, brechas para comunicação, informação, conhecimento, educação e para a formação de comunidades virtuais estratégicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estímulo inicial de investigar práticas de leitura desenvolvidas pela escola, que acolhessem as múltiplas linguagens, esse trabalho acabou por analisar os discursos que imbricados acabam por culminar na formação do professor, que tem determinada postura frente essas múltiplas linguagens, e como, também, algumas lacunas, nessa formação, se estabelecem. analisar a ausência, o hiato, a lacuna que tais estratégias representam no espaço escolar. Além dos vários discursos – sociais, acadêmicos, pedagógicos – que também constituídos dessas ausências, contribuíram para que esse vazio se estabelecesse.

Assim, foi possível verificar que a escola, como todas as atividades e organizações humanas, mantém determinadas posturas construídas por meio de variantes históricas e sociais, reproduzidas pelos sujeitos ali inseridos, dificultando que mudanças há tempos verificadas nas relações travadas pelos sujeitos, adentrem e permeiem a sala de aula.

Nesse sentido, percebeu-se que a maneira como a linguagem verbal escrita é enxergada, tanto pela escola, como pela sociedade, é fruto de diversos atravessamentos e relações sociohistóricas. Que demonstram como os enunciados produzidos por essa linguagem se estabelecem numa espécie de topo hierárquico das linguagens, constituindo-se em manifestações mais prestigiadas.

Assim, o livro, como também a literatura, ocupa, com destaque, esse espaço. A partir do momento que se enxerga essa qualificação das linguagens, percebe-se que é no livro que estão inseridos toda e qualquer relação com a leitura. E a escola, por sua vez, irá se concentrar em reforçar tal relação.

O presente trabalho demonstrou que tal olhar, como já mencionado, não é exclusividade da escola. Pelo contrário, o observado nas posturas e práticas escolares, encontra-se tanto no imaginário social – vide pesquisa Retratos de Leitura no Brasil – como nas pesquisas acadêmicas que discutem o tema. Ou seja, a construção de que leitura e linguagem verbal escrita são indissociáveis, advém de uma série de discursos, não só do pedagógico.

Porém, com esse estudo, teve-se a intenção de atentar para a necessidade de rever tais olhares. Para isso, compreender a concepção de enunciado e de sujeito dialógico proposto pelo Círculo de Bakhtin, foi fundamental.

Por meio de tal perspectiva, percebeu-se que a linguagem é inerente aos sujeitos e que eles, por meio dela, constituem o mundo a sua volta, a si e aos outros. Ou seja, à medida que as relações sociais modificam-se, a maneira como esses sujeitos utilizam a linguagem também muda e, portanto, os enunciados produzidos ganham outras características.

É nesse contexto que se mostra evidente a variedade de linguagens utilizadas pelos sujeitos, que inicia sua profusão no surgimento do rádio e da TV, e ganha imensa magnitude com o estabelecimento da internet.

Reconhecendo esse contexto, percebeu-se que a forma de interação pela linguagem, assim como, a maneira de construir os enunciados, ganham outros contornos. E, assim, não se pode mais evitar que tais constatações não sejam consideradas pela escola. Pois é escancarado o descompasso vivido pelo sujeito que experencia a linguagem: de uma maneira na “vida real” e de outra, extremamente diferente, na “vida escolar”.

Mostra-se importante entender que tais mudanças são de extrema relevância para a escola por serem responsáveis por modificações sociais e essas, por sua vez, devem ser alterações que precisam estar no radar da educação. Vivenciamos um momento educacional que não se mantém mais com meras reproduções sem significado, os sujeitos – com fácil acesso a todo tipo de informação – não se satisfazem com o conteúdo pelo conteúdo. Assim, é necessário acolher essas novas relações e ressignificar, reestabelecer as ações e posturas realizadas pela escola.

E é assim que se encontra a leitura no espaço educacional. Refém de uma sólida construção sociohistorica, que determina a linguagem verbal escrita como a única passível de ser lida, as práticas de leitura não são coerentes com as experiências leitoras dos sujeitos. Esses, imersos em um mundo repleto de enunciados semióticos, artificializam suas relações com a linguagem e sacrificam outras tão ricas quanto às selecionadas pela escola.

Não se trata de dizimar as aulas de leitura literária, pelo contrário, o alerta é perceber que não é somente esse o enunciado que merece a atenção das práticas escolares. O cinema, a dança, a música, a fotografia, e tantos outros, são exemplos

de enunciados semióticos que carregam potencial e enorme relevância para integrarem os currículos e planejamentos pedagógicos.

Mas, por meio da retomada na teoria sobre a cultura escolar, percebeu-se que não são somente as aulas de língua materna que precisam considerar e reavaliar seu olhar. Como se trata de uma cultura que privilegia determinada linguagem, em detrimento de outras, a escola como um todo acaba cometendo tal exclusão.

Assim, mostra-se necessário extrapolar as aulas de língua portuguesa e permear todas as outras áreas do conhecimento, demonstrando que o sujeito imerso nessas novas relações precisa ser contemplado como tal, independente do conteúdo ou ciência discutida, para que, assim, as práticas de leitura sejam orgânicas ao todo desenvolvido pela escola.

Com isso, a pretensão é que esse trabalho possa colaborar para que profissionais ligados à educação desenvolvam um olhar mais sociointerativo sobre a linguagem e consigam, se se sentirem motivados, analisar sob outro ângulo as mudanças sociais percebidas em nosso meio, acolhendo-as e as problematizando, agora, no meio escolar.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura*. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: ALB/Ceale; Mercado de Letras, 2001.

ASSUMÇÃO, Jéferson. *Leitura cultural, crítica ou utilitária*. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pró-Livro, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1992.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

BRAIT, Beth. *Tramas verbo-visuais da linguagem*. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, M. T. V. *Dossiê universo jovem 3*. <http://www.mtv.com.br>. Acesso em 7/01/2015.

Brasil. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2014.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: USP, 1972.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. Vol. 2. Edições O Cruzeiro, 1960.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTRO, Gilberto de. *O marxismo e a ideologia em Bakhtin*. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, p. 175-202, 2010.

CASTRO, Gilberto de. **O discurso sobre o livro, a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira e suas implicações educacionais**. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 25, n. 49, p.47-52, nov. 2007.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. São Paulo: UNESP, 1998.

CLARK, K & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FARACO, Carlos Alberto et al. **Diálogos com Bakhtin**. Editora da UFPR, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura**. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 65, p. 43-58, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. *Alienígenas na sala de aula*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GRIGNON, Claude. *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomás Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 2001, nº 1, p. 9-45.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2010.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Colectiva** – para uma antropologia do ciberespaço. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Senac, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

NERY JR, Nelson; DE ANDRADE NERY, Rosa Maria. **Constituição Federal Comentada**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro, 2010.

ROJO, Roxane. **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias.** São Paulo: Razão Social, 1992.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. & ZILBERMAN, Regina. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura no contexto escolar.** São Paulo: Série Idéias, v. 5, 1988.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler.** Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

STAM, Robert; JAHN, Heloísa. **Bakhtin:** da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

STRAUBHAAR, Joseph; LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TARDELLI, G. **Histórias de leitura de professores:** a convivência entre diferentes cânones de leitura. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VARGAS, Suzana. **Leitura:** uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YUNES, E. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo.* In: (Org.). **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.