



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**HELEOMAR GONÇALVES**

**FUTUROS FORMADORES DE LEITORES:  
EM QUE CONCEPÇÕES DE LEITOR, LEITURA E TEXTO SE  
CONDUZEM?**

---

Londrina  
2008

**HELEOMAR GONÇALVES**

**FUTUROS FORMADORES DE LEITORES:  
EM QUE CONCEPÇÕES DE LEITOR, LEITURA E TEXTO SE  
CONDUZEM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial á obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende

Londrina  
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

G635f Gonçalves, Heleomar.  
Futuros formadores de leitores : em que concepções de leitor, leitura e texto se conduzem? / Heleomar Gonçalves. – Londrina, 2008.  
115 f. : il.

Orientador: Lucinea Aparecida de Rezende.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Leitores – Formação – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

**HELEOMAR GONÇALVES**

**FUTUROS FORMADORES DE LEITORES:  
EM QUE CONCEPÇÕES DE LEITOR, LEITURA E TEXTO SE  
CONDUZEM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial á obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende  
(orientadora)  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Anna Maria Marques Cintra  
PUC – São Paulo – SP

---

Prof. Dr. Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 3 de dezembro de 2008.

## AGRADECIMENTOS

Para a realização desta pesquisa, algumas pessoas muito prestaram sua colaboração. A elas, quero externar o meu sincero agradecimento:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucinea Aparecida de Rezende — orientadora, amiga; com a pedagogia da elegância, perscruta o que entusiasma cada discente e toma para si o desafio de aumentar tal entusiasmo.

Professoras e Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) — contribuições valiosas para um salto a partir de mim mesmo!

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Maria Marques Cintra e Prof. Dr. Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello — membros da Banca de Qualificação e da Banca Avaliadora da Dissertação; mentes atentas, contribuições enriquecedoras.

Meus pais e toda a minha família — nutrição; onde há nutrição, há vida.

Vania Eliza Marquezzi — dedicação constante; convivência que evidencia a possibilidade de ser mais.

Prof. Alberto Pugina, Prof<sup>a</sup> Ana Carla Lira, Prof<sup>a</sup> Andréia Salviato, Prof<sup>a</sup> Camila Matos, Cláudia Brito, Prof<sup>a</sup> Giovanna Hailer, Ísis Duarte, Prof. José Milanez, Marlon Ferreira, Prof<sup>a</sup> Rosana Ruiz, Valéria Pejura, amigos e amigas do Centro Pedagógico — entorno profissional; oficina de um mundo melhor —; parcerias nos diálogos e no compartilhar leituras.

Mãos que trouxeram fios para a tecedura da dissertação.

*Quando nada mais parece ajudar, eu vou e olho o cortador de pedras, martelando sua rocha, talvez cem vezes, sem que uma só rachadura apareça. No entanto, na centésima primeira martelada, a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela a que conseguiu, mas todas as que vieram antes.*

Jacob Rttts

GONÇALVES, Heleomar. **Futuros formadores de leitores: em que concepções de leitor, leitura e texto se conduzem?** 2008. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com graduandos de 4º ano do curso de Letras de uma universidade pública do norte do Paraná. Constitui-se em uma leitura do modo de os informantes pensarem leitor, leitura e texto no contexto analisado, focando-se implicações que essas noções podem ter sobre suas ações pedagógicas, influenciando nas relações entre formadores de leitores e leitores em formação. Para isso, analisou-se um *corpus* constituído por depoimentos dos mencionados informantes, produzidos ao responderem um questionário, diante do qual se colocavam nos papéis de leitor, de ser humano sob um processo de formação de leitor e de formador de leitores, o que lhes possibilitou descrever aspectos de sua história de leitura, de suas ações de leitura, de suas vivências estudantis relacionadas à formação de leitores e de suas eventuais ações pedagógicas como formadores de leitores. Admite-se para esta investigação que os modos de pensar leitor, leitura e texto não são estáticos, e que, atualmente, o conceito de leitura deve ultrapassar o perímetro da esfera das palavras; o de leitor, ir além da figura do decodificador, que apenas retém o conteúdo referencial do texto; e o de texto, deve-se tomá-lo sob uma perspectiva social, considerando-o um espaço de interação, que envolve aquele que é lido e aquele que lê. Nesse espaço, a participação do leitor não é passiva. Tendo em vista os depoimentos dos informantes, buscou-se tecer considerações a respeito do que denominam leitura, leitor e texto. As reflexões apontaram para idéias de leitura, leitor e texto, que precisam ser superadas segundo o contexto estudado. Da análise dos depoimentos depreende-se que os saberes de leitura dos informantes e seus modos de pensar leitura, leitor e texto vão se constituindo como um quebra-cabeça, cujas peças são idéias acerca da leitura, dos leitores, dos textos, que circulam no meio social, na mídia e são também as reflexões acadêmicas acerca dessa área de pesquisa que, de alguma forma, chegam até eles. Há, então, amalgamação de influências naquilo que os informantes denominam leitor, leitura e texto.

**Palavras-chave:** Leitura. Formação de professores. Formador de leitores. Escola. Idéias de leitura. De leitor e de texto.

GONÇALVES, Heleomar. **Futuros formadores de leitores**: em que concepções de leitor, leitura e texto se conduzem? 2008. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMEN

Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes del último año de la carrera de Letras de una universidad pública en el norte del Paraná (Brasil). Es una lectura de la forma como los informantes comprenden lector, lectura y texto, en el contexto analizado, focalizándose las implicaciones que estas maneras de pensar pueden tener sobre sus acciones de enseñanza de lectura, influyendo en las relaciones entre formadores de lectores y lectores en formación. Así, se ha construido un corpus compuesto por testimonios de los informantes mencionados, producidos al responder a un cuestionario, ante el que se ponen en las funciones de lector, de ser humano en un proceso de formación de lector y de formador de lectores, y esto les permite describir los aspectos de su historia de lectura, de sus acciones de lectura, sus experiencias de estudiante relacionadas con la formación de lectores y sus posibles acciones como instructores de la enseñanza de lectura. La investigación presupone que los modos de pensar el lector, la lectura y el texto no son estáticos y que, en la actualidad, el concepto de lectura supera a los límites de la esfera de las palabras, el de lector, va más allá de la figura del decodificador, que sólo conserva el contenido referencial del texto, y el de texto debe tener una perspectiva social, por considerar que es un espacio de interacción entre quien es leído y quien lee. En este espacio, la participación del lector no es pasiva. En vista de los testimonios de los informantes, la investigación trató de hacer consideraciones acerca del modo como ellos comprenden lectura, lector y texto. Las reflexiones identificaron, en el contexto investigado, ideas de lectura, lector y texto que deben ser superadas. Del análisis se tiene que los conocimientos de los informantes acerca del acto de leer y sus modos de pensar la lectura, el lector y el texto se constituyen como un rompecabezas, donde las piezas son ideas acerca de la lectura, de los lectores y de los textos que circulan en el medio social, en los medios de comunicación y son también las reflexiones académicas sobre esta área de investigación que llegan a los informantes. Entonces, hay amalgamación de influencias en aquello que los informantes denominan lector, lectura y texto.

**Palabras-clave:** Lectura. Formación de profesores. Formador de lectores. Escuela. Ideas de lectura. De lector y de texto.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> – Você gosta de ler? .....	56
<b>Gráfico 2</b> – Relatos de atividades de leituras .....	61
<b>Gráfico 3</b> – Leituras realizadas .....	64
<b>Gráfico 4</b> – Formadores de leitores .....	66
<b>Gráfico 5</b> – Transformação de saberes de leitura <i>versus</i> graduação .....	70
<b>Gráfico 6</b> – Alfabetizou-se o ser humano, está formado o leitor? .....	73
<b>Gráfico 7</b> – Você se considera leitor? .....	79
<b>Quadro 1</b> – Número de informantes e turnos .....	55
<b>Quadro 2</b> – Justificativas para o gostar de ler .....	58
<b>Quadro 3</b> – Formadores de leitores: o informante com o olhar voltado à sua trajetória....	80
<b>Quadro 4</b> – Características de um bom leitor na opinião dos informantes .....	81

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	10
1.1 INTRODUÇÃO .....	10
1.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	12
1.3 REFLEXÕES QUE JUSTIFICAM O INVESTIGAR.....	13
1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	15
<b>2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ASSUMIDAS NA PESQUISA</b> .....	17
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM .....	17
2.2 A QUESTÃO DA LEITURA, DO LEITOR E DO TEXTO SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM INTERACIONISTA .....	19
2.3 DE QUE NOÇÃO DE TEXTO SE FALA? OU: QUE É TEXTO? .....	20
2.3.1 Reinterpretar a noção de visão de mundo, reinterpretar a noção de texto.....	22
2.4 DE QUE LEITOR SE FALA? OU: O LEITOR QUE SE ESPERA .....	24
2.4.1 Leitor para além da palavra: a leitura de textos imagéticos.....	33
2.5 DE QUE LEITURA SE FALA? .....	36
2.5.1 Ações que se complexificam na leitura .....	40
2.5.2 Decodificar o código do texto: alfabetizou-se o ser humano, formou-se o leitor competente? .....	40
2.5.3 Ativar a biblioteca interna e atentar-se às pistas que o texto oferece na busca dos efeitos de sentido .....	43
2.5.4 Com destino à leitura madura: Semiótica, um caminho possível .....	45
2.5.5 Ampliar a biblioteca interna .....	49
<b>3 LEITURA DOS DADOS, DESCRIÇÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES POSSÍVEIS</b> .....	53
3.1 O QUE AS RESPOSTAS DADAS PELOS INFORMANTES FALAM DE SUAS IDÉIAS A RESPEITO DE LEITOR, LEITURA E TEXTO.....	53
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARREMATAS DESTE TECIDO</b> .....	85
4.1 POR UM FORMADOR DE LEITORES QUE SABE DIZER AO ALUNO <u>COMO</u> SE DEVE FAZER .....	85

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	91
<b>APÊNDICE</b> .....	93

# 1 APRESENTAÇÃO

## 1.1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, é apresentado um estudo e realizado com graduandos do quarto ano do curso de Letras, na condição de futuros profissionais formadores de leitores. A investigação é voltada à área da leitura, termo simples, mas de conceito complexo. O curso de Letras em questão é de uma universidade pública do Norte do Paraná.

O tema leitura é abordado, pressupondo não somente o texto escrito, uma vez que existem e exigem leituras, os mais diversos textos, elaborados nas diferentes linguagens: romances, telas, artigos científicos, filmes, fotografias, histórias em quadrinhos, músicas, conferências, esculturas, interações face a face e gestos, sons e silêncios.

Diante da exigência do mundo de que as pessoas leiam, da pluralidade de materiais de leitura e dos desafios que a formação de leitores oferece, o investigador sentiu a necessidade de observar que relação os graduandos em questão desenvolvem com a leitura. Para isso, esta pesquisa tomou como foco compreender melhor o modo de esses graduandos pensarem o leitor, a leitura e o texto.

Quando se tecem considerações sobre formadores de leitores, é fundamental que se tenha em mente que são múltiplos os formadores de leitores na sociedade: professores(as) dos diferentes níveis de ensino e das diversas disciplinas escolares, pais, mães e outros familiares, pessoas amigas, mídia, etc. Contudo, para esta pesquisa, o recorte considerado são os graduandos, futuros professores de Língua Portuguesa. Tomou-se tal realidade como contexto para esta investigação por ter-se, culturalmente, que os professores de Língua Portuguesa, embora não sejam os únicos, são os que mais sistematicamente trabalham ou aqueles dos quais se espera que trabalhem a leitura e a formação de leitores em sala de aula. Assim, o referido contexto torna-se significativo para a realização desta pesquisa. Ademais, esses informantes podem assumir três papéis: de ser humano sob um processo de formação de leitores; de leitor com certa autonomia e de formador de leitores.

Podem-se considerar esses três papéis como os vértices de um triângulo, no centro do qual se encontram as concepções sobre os conceitos de leitura, de leitor e de texto dos informantes, que podem ser compreendidas com mais profundidade se forem consideradas essas perspectivas do informante, na preparação e análise do *corpus* desta pesquisa.

Face à delimitação dos informantes, é necessário enfatizar que todos os professores das diversas disciplinas são responsáveis pela formação de leitores, sendo fundamental que possuam as concepções de leitor, de leitura e de texto bem constituídas para discutirem tais concepções com estudantes.

As noções de um formador de leitores acerca do que seja leitor, leitura e texto são fundamentais na definição das características de sua intervenção pedagógica relacionada ao ato de ler. Por este motivo, esse profissional precisa ser consciente e crítico de como ele próprio entende esses termos. Lamentavelmente, nem sempre essas noções desses formadores de leitores correspondem ao conhecimento construído na área da leitura, abalizado teoricamente e resultante de pesquisas realizadas; apresentam, não raramente, uma constituição acidental, ou seja, tais concepções se constroem fortuitamente, casualmente.

Para que se compreenda com mais profundidade as dimensões e a influência dessas noções no estar no mundo de um sujeito, podem ser tomadas, por analogia, as ações dos navegadores dos séculos XV e XVI, muitas vezes limitadas por seu imaginário, suas concepções de que o mundo era plano e, portanto, ao navegarem até o “limite” a embarcação poderia cair em um abismo. Verifica-se, a *posteriori*, no caso, a falta de conhecimento e a imaginação de uma época interferindo no ato de navegar, empobrecendo-o, tornando a navegação uma tarefa muito arriscada.

Assim, pergunta-se: quantas ações impróprias à formação de leitores têm sido realizadas em função de conceitos limitadores de leitor, leitura e textos, enraizados em “formadores de leitores”? E, em contrapartida, quantas ações acontecem ou podem vir a acontecer em função de um modo complexo (refinado pelas teorias construídas acerca da leitura) de o formador de leitor pensar o leitor, a leitura e o texto?

Em um leitor em formação, o desenvolvimento da capacidade e da vontade de realizar uma leitura significativa não pode ficar ao sabor de uma aprendizagem espontânea. É preciso clareza nas ações durante essa trajetória, que,

certamente, resultará em uma “viagem” melhor se o percurso for pavimentado também pela ciência.

Diante da relevância de se ter maior clareza e compreensão dos conceitos de leitor, leitura e texto presentes no imaginário do formador de leitores, a questão orientadora desta investigação pode ser colocada da seguinte forma: com que concepção de leitor, leitura e texto os graduandos do 4º ano do curso de Letras estão saindo da graduação e dirigindo-se à docência, à formação de leitores?

Nesta apresentação, é relevante evidenciar que o referencial teórico inspirador da pesquisa foi elaborado, sobretudo, com base em Demo (2000), Freire (1989), Garcia (2003), Geraldi (1997), Kleiman (1996), Lajolo (2002), Manguel (2001), Perissé (2004), Rezende (2005), Silva (2002), Teberosky (2003), Travaglia (1997), entre outros autores, que se debruçam sobre os temas Educação e leitura, tomando-os a partir de uma perspectiva social, e não somente considerando os processos internos e individuais dos seres humanos. Dentre esses estudiosos, podemos observar uma maneira de pensar a leitura como alavanca na trajetória de desenvolvimento pessoal. Outra característica é a tomada do leitor como a peça basilar da leitura, considerando que é por este que o texto ganha existência.

## 1.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Apresentada e contextualizada a investigação, é importante explicitar os seus objetivos. Portanto, anunciamos que **são propostos como objetivos gerais desta pesquisa**: - conhecer mais e melhor as concepções de futuros formadores de leitores no que se refere a leitor, leitura e texto; - contribuir para a reflexão a respeito do tratamento que a leitura tem recebido, a partir do contexto analisado.

### **São definidos como objetivos específicos:**

a) ler o modo de pensar leitor, leitura e texto, nos depoimentos dos futuros professores formadores de leitores, percebendo e evidenciando o que denominam leitura, leitor e texto;

b) delinear como essas noções podem influenciar as ações pedagógicas e as relações entre formadores de leitores e leitores em formação;

### 1.3 REFLEXÕES QUE JUSTIFICAM O INVESTIGAR

A leitura é temática de manifestações artísticas de distintas visões técnicas e estéticas situadas em pontos diferentes da linha cronológica. Ela possibilita o existir da Filosofia, das religiões... Virou tema de pesquisas científicas. Então, surge a meta-leitura: a leitura a respeito da leitura, a reflexão crítica sobre o comportamento do leitor, na busca de tornar conhecidas às dimensões do ato de ler, para disponibilizar conhecimentos construídos acerca da ação de ler, fruto de um trabalho paciente, que tem como objetivo alimentar mentes não distraídas e influenciar vidas para que sejam visualizados caminhos possíveis, que levam leitores em formação ao(s) patamar(es) em que se encontram os leitores eficientes, maduros, mais pleno<sup>1</sup>.

Com tal enfoque, é possível compreender os trabalhos de estudiosos da leitura como a seiva fortificando em algum grau o construto elaborado referente à leitura, pondo a descoberto particularidades do ato de ler.

Leitura é palavra que não se gasta. Falar de leitura é provocá-la, obrigá-la a sair do lugar em que esteja, é redescobri-la em novos sentidos, é sentir-se desafiado pela polissemia desse termo.

As abordagens voltadas à temática podem expô-la, pelo pensamento e pela linguagem, de inúmeras formas, como: o ato de percorrer com a vista algo escrito; a ação de pronunciar em voz audível o que está grafado; o ato de estudar; a busca por apreender algo a partir do que está registrado em um suporte físico. Entretanto, há uma idéia sob a qual todas as outras podem se alocar: a leitura é a matéria-prima da Educação. É a substância primeira do tecido do conhecimento. Os seres humanos são efeitos do arranjo de suas leituras, constituem-se delas, conforme proferiu Afonso Romano de Santana<sup>2</sup>. Disse o autor que somos o que

---

<sup>1</sup> Descreve-se a postura de tal leitor no item **2.4 De que leitor se fala? Ou: o leitor que se espera.**

<sup>2</sup> Entrevista na TV Cultura, exibida no dia 09/01/2008.

lemos. Por exemplo, referindo-se a si, o autor disse que, se houvesse maneira de ir retirando dele as leituras que fez, sua vida iria definhando, definhando...

O conhecer está fundamentado no ato de ler textos e produzir novos textos, pois estes, ao mesmo tempo em que são frutos do conhecimento, são também a seiva do conhecimento a gerar novos textos, novos frutos, mais seiva. Os textos metamorfoseiam-se, constantemente: são originários do saber e concomitantemente originam o saber. São efeitos, resultados de leituras a gerarem novas possibilidades de textos e de leituras, na espiral sem fim do saber/sabor. Quanto a esse aspecto, é relevante observar o que diz Geraldi, usando a metáfora do bordado:

[...] cada leitura, acontece num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. [...] São mãos carregadas de fios. Que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1997, p. 16).

Leitura é terreno no qual todas as áreas do saber se reúnem. É espaço que hospeda as disciplinas escolares como um todo, além de inúmeras esferas da vida cotidiana.

Assim sendo, é essencial que questionamentos sejam permanentemente lançados em direção ao alvo leitura, transformando visões atávicas, suscitando novos raciocínios, acendendo inquietações, que provocam reflexões relacionadas à formação de leitores, para que, em se tratando de Educação, conhecendo um pouco mais a complexidade do ato de ler, possam ser planejados processos de ensino apropriados, caracterizados principalmente por considerarem que a leitura é uma tarefa cujas particularidades devem ser aprendidas a vida inteira, pois, o ato de ler, para acontecer, movimenta e põe em interação múltiplas capacidades dos seres humanos.

Finalizando essas reflexões que justificam o investigar, vale enfatizar a importância dessa temática também manifestada na abundância de pesquisas e de publicações a respeito dessa esfera do conhecimento e nas iniciativas de órgãos nacionais e internacionais, que controlam a qualidade da Educação e verificam as características das *performances* de leitura dos alunos.

#### 1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho compreende as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica; construção e aplicação do instrumento de colheita de dados (apêndice A); ações do pesquisador no tratamento desses dados e tecedura do texto, que trata da investigação e das considerações finais.

Nesse processo, são considerados os dados colhidos por meio da aplicação de um questionário aberto aos referidos graduandos. Um aspecto relevante na colheita das informações é que o fato de se estar realizando uma pesquisa com graduandos, prováveis futuros formadores de leitores, possibilitou a elaboração das perguntas do questionário de forma que propiciou que os informantes se movimentassem pelos vértices do triângulo: leitor, leitor sob um processo de formação, e formador de leitor — papéis que os informantes assumiram ao responderem às perguntas, conforme sugestão das próprias perguntas do questionário. Pretendeu-se, assim, colher informações e tecer reflexões e descrições de resultados mais aprofundadas a respeito das idéias de leitor, leitura e texto, que circulam no contexto focalizado, na busca de alcançar os objetivos a que se propõe esta pesquisa.

Diante desses objetivos da colheita de dados, optou-se pela construção de questões abertas, pois interessa a essa investigação que os informantes se expressem sem que suas respostas sejam condicionadas.

Por meio do questionário, buscou-se que os informantes exprimissem sua opinião, tendo-se a possibilidade de percepção de características importantes, esclarecedoras, relacionadas ao tema da investigação.

Em outras palavras, buscou-se aqui pôr a descoberto o que os depoimentos dos informantes dizem deles próprios, a respeito de suas concepções de leitor, leitura e texto.

A constituição do *corpus* tem como particularidade ser um recorte originado da relação do analista com os depoimentos dos informantes.

Quanto às ações do pesquisador, a aplicação do questionário é seguida da leitura de análise do que dizem os informantes, focalizando aspectos de seus depoimentos, que ajudam a entender as concepções já nominadas, tecendo,

ainda, idéias a respeito de como essas noções podem influenciar as ações pedagógicas nas relações entre formadores de leitores e leitores em formação.

A cada ação de análise do *corpus*, recuperam-se os aspectos teóricos, que constituem o referencial teórico desta investigação, dialogando-se, assim, com estudiosos que têm se debruçado sobre a temática em estudo.

Considerando-se a análise realizada como uma leitura dos depoimentos colhidos, assume-se que tal leitura de análise desses dados apresenta a particularidade de ser perpassada pela perspectiva do analista, que, nesse trabalho, ativa as leituras das quais se constitui. Por isso, pode-se dizer que a análise é realizada com um enfoque de interpretação à luz do referencial teórico e das concepções assumidas para a presente investigação, estabelecendo-se relações entre os conhecimentos construídos a respeito de leitura e os depoimentos colhidos junto aos informantes.

São tomados, assim, os procedimentos de uma investigação de natureza qualitativa, exploratória, com a finalidade de compreender um determinado fenômeno no contexto real em que ocorre.

## 2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ASSUMIDAS NA PESQUISA

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Em se tratando de ensino de leitura, para que não sejam tomados caminhos equivocadamente e para não se chegar a resultados indesejados, é preciso ter clareza a respeito de aspectos, como a concepção de linguagem assumida pelo formador de leitor, pois tal concepção pode alterar em muito o modo como se estrutura o trabalho com a leitura, o que pode, assim, levar a formas de ensino muito diferentes das desejáveis e com resultados completamente distintos dos necessários.

Portanto, apresenta-se um breve percurso teórico acerca das concepções de linguagem, tais como foram concebidas no decorrer do tempo. Para isso, são tomados como inspiradores os estudos de Koch (2004) e Travaglia (1997). Embora esses dois estudiosos trazem um mesmo enfoque, optou-se por apresentar ambos, no desejo de tornar as informações mais minuciosas e, a partir do estabelecimento de relações entre as contribuições desses pesquisadores, ampliar a possibilidade de reflexões.

Koch (2004, p. 7 e 8) faz uma apresentação sumária das concepções de linguagem em três momentos: a primeira, como representação do mundo e do pensamento. Nesta concepção, a função da língua é refletir o pensamento e o conhecimento do mundo; a segunda concepção de linguagem a tem como instrumento de comunicação. Nesta concepção, a língua é considerada um código, cuja função é a transmissão de informações; a terceira concepção traz a linguagem como forma de ação ou interação, encarando-a como atividade interindividual, que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações, comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Em Travaglia (1997, p. 21 – 23), são encontradas também, à semelhança de Koch (2004), três concepções de linguagem, a saber: a primeira, vê a linguagem como expressão do pensamento. Nesta concepção, tem-se que as pessoas não se expressam bem porque não pensam; a expressão é um ato

individual não afetado pelo outro nem pelas circunstâncias da situação social em que acontece. Assim, para essa concepção, o modo como o texto de cada situação comunicativa está constituído não depende em nada de fatores como: para quem se fala, em que situação se fala e para que se fala.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação em que a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos, que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Dessa forma, compreendendo a língua isolada da sua utilização, essa concepção de linguagem não considera os interlocutores e a situação de comunicação, ou seja, o falante coloca sua mensagem em código e a remete para a pessoa que recebe os sinais codificados e os transforma de novo na mensagem, apenas decodificando.

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Aqui, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é traduzir e exteriorizar um pensamento, mas, sim, realizar ações, atuar sobre o interlocutor.

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 1997 p. 23).

É assumida nesta pesquisa a terceira concepção de linguagem, uma vez que a presente investigação tem como objetivo focalizar a leitura, o leitor e o texto de um ponto de vista social, que considera o processo da interlocução, que destaca a importância do contexto das interações e da constituição do sujeito, que se dá à medida que ele interage com outros, ou seja, realiza leituras.

Pode-se dizer, então, que a concepção de linguagem assumida nesta pesquisa é a interacionista, e, dessa forma, o modelo de leitura assumido é o modelo interacionista.

## 2.2 A QUESTÃO DA LEITURA, DO LEITOR E DO TEXTO SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM INTERACIONISTA

A conduta de leitura de um ser humano ou a prática pedagógica de um formador de leitor é sobremaneira influenciada pelas concepções que constrói para si de leitura, leitor e texto. As manifestações languageiras dos seres humanos nos meios sociais e a construção dessas concepções estão intimamente articuladas. Por exemplo, retoma-se aqui uma questão (apresentada, em 1.1 Introdução) que estimula o pensar a esse respeito: por quanto tempo as manifestações languageiras possibilitaram que seres humanos construíssem a concepção de que o planeta Terra era planificado? Essa maneira de pensar gerava conseqüentes implicações nas práticas dos navegadores/descobridores. Trata-se das manifestações por meio de linguagem criando uma percepção da realidade, uma vez que, para percebermos o mundo, é necessário descrevê-lo, traduzi-lo, e isso implica leituras e produções de textos.

No mundo contemporâneo, é necessário, fundamentalmente, aos formadores de leitores, cultivarem uma maneira de pensar em que estejam presentes no imaginário desses sujeitos os seguintes aspectos:

- leitor: concebido como co-criador dos sentidos do texto e não como um espaço por onde o texto passa ou é depositado;
- leitura: pensada como interação, situação comunicativa, que ganha mais valor à medida que transforma, em algum grau, a vida daquele que lê;
- texto: concebido como um lugar de comunicação, um ambiente de diálogo entre o leitor e o autor que, lendo e refletindo, exterioriza suas reflexões em forma de texto;

A perspectiva adotada para esta pesquisa condiz, portanto, com a terceira concepção de linguagem descrita anteriormente.

Diante do exposto e considerando-se que é sobremaneira importante o formador de leitores ter clareza das concepções de leitor, leitura e texto, passa-se a observá-las mais detalhadamente.

### 2.3 DE QUE NOÇÃO DE TEXTO SE FALA? OU: QUE É TEXTO?

Retomam-se afirmações de Koch (2002, p. 17) para conceituar texto para esta pesquisa. Na concepção de linguagem assumida nesta pesquisa, os seres humanos são vistos como construtores sociais, portanto, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação, hospedando uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Neste momento, é oportuno retomar e enfatizar o pensamento de Alves (2000, p. 5), nem que seja para tomar contato com uma reflexão que permita fixar novas metas para a transformação de um processo de ensino e aprendizagem que se faz, muitas vezes, reprodutivo e exige somente a memorização: “A gente lê os pensamentos dos outros para pensar pensamentos próprios”. Então, pode-se admitir que textos são as exteriorizações desses pensamentos do(s) outro(s). Assim, é válido lembrar uma narrativa de autor desconhecido por nós, em que figura um personagem friorento, que buscava aquecer-se ao calor que irradiava das chamas de uma fogueira, hesitando em afastar-se do fogo para executar os trabalhos que eram de sua responsabilidade. Nos primeiros instantes de execução de suas tarefas, longe da fogueira, sentia novamente a sensação desagradável de frio. Mas, à medida que se dispunha a trabalhar, notava que tal sensação desaparecia vagarosamente, pois produzia calor na trama de seus tecidos. Então, aquilo que buscava somente fora de si, agora, podia também emergir de seu corpo e ser irradiado.

Reflexões suscitadas por essa narrativa podem levar o leitor a perceber o funcionamento dela como de uma parábola, que retoma a realidade da leitura. No movimento da leitura, um leitor se aquece com os textos do(s) outro(s), para ampliar as próprias possibilidades de produzir calor, de produzir textos, que também podem ter o papel de “aquecer”.

No entanto, em que medida a motivação e o desejo de saber e de conhecer (e de produzir textos que geram conhecimentos em si e nos outros) estão sendo valorizados por seres humanos? No dia-a-dia das pessoas parece que o ler/aprender geralmente não são tidos como desafiadores e capazes de conduzir naturalmente as pessoas à pesquisa, à busca, à leitura.

Que estados de alma um leitor em formação experimenta quando se fala em leitura e em textos? A um olhar curioso parece que os estados de alma com mais profusão são de disforia dos seres humanos relacionada aos textos e à leitura, e não estados de euforia. Será que as pessoas, de um modo geral, desejam estar em relação com os textos?

É válido compreender-se leitor maduro como aquele que está pronto para realizar a ação de ler, possui atributos essenciais, como desejo de ler e objetivos para a leitura, e posiciona-se adequadamente diante de gêneros textuais diversos, o que torna possível que um leitor consiga desempenhar uma boa *performance* de leitura.

Dessa maneira, pressupõe-se que a lucidez de um ser humano quanto a que é texto pode ser fundamental nesse processo de capacitar esse ser humano para uma boa *performance* de leitura, colocando-o, se não nesse estado de preparação, mais próximo dele.

Na relação do leitor com o texto, é premente não considerar texto como um produto acabado, que não exige a participação do leitor. A definição de texto como produto só pode ser aceita se considerar-se que o processo de elaboração desse produto é completado na esteira de produção da mente do leitor, admitindo-se que em todo ato de comunicação há uma reinterpretação do texto por quem o recebe.

Com este ponto de vista, o mais significativo são as reflexões, os pensamentos, os conhecimentos que emergem da interação do leitor com o texto, evidenciando o compromisso desse leitor com os efeitos de sentido do texto e com o aprimoramento de sua capacidade de ler cada vez mais e melhor.

Acolher a idéia de que a capacidade de ler de um leitor se aprimora implica aceitar que o leitor está inserido num permanente processo de vir a ser, em que a constituição de si próprio é entendida como uma seqüência de estados do ser humano, e aceitar que o texto é considerado causa dessas mudanças de estados, que vão se sucedendo e contribuindo para que o ser humano cresça em valor próprio, à procura do bem-estar que o força a transformar coisas e situações, e que lhe servem de ponto de partida para o próprio ato de pensar. Assim, ao perceber a importância basilar da leitura nesse processo, lê por necessidade, por gosto e dever.

### 2.3.1 Reinterpretar a noção de visão de mundo, reinterpretar a noção de texto

Com as lentes da Física clássica, sustentou-se uma visão de mundo para a qual só existe a realidade objetiva, regida por leis objetivas. Parafraseando Nicolescu, (1999, p. 14 - 41), a objetividade passa a ser critério supremo de verdade, o que tem como uma de suas conseqüências o entendimento de texto, assim como o entendimento da realidade, como uma construção pronta e que não precisa da participação do leitor para existir.

Betto (2002, p. 45) diz que paradigmas, fundados nos conceitos da Física clássica, davam uma aparente consistência à modernidade. Porém, as anomalias emergentes nesses paradigmas e as reflexões iluminadas pela Física Quântica trouxeram consigo uma revolução na percepção do real, apontando para o desafio de reinterpretar a então existente visão de mundo apoiada na ilusão de que a realidade das certezas existe sem a contribuição dos seres humanos, e que pode ser mensurada para, assim, ser construído o conhecimento universal.

Nesse contexto, ao admitir-se que tudo está em permanente mudança, e que há que se considerar a não-neutralidade do sujeito/leitor, se aceita também a existência do real, bem como a existência de um texto, vinculados à existência de um sujeito, que atribui sentido ao mundo e aos textos, que os reinterpreta, que os lê.

Em uma frase popularmente difundida, o escritor argentino Jorge Luís Borges diz: “O que é um livro se não o abrimos? [...]; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.” (BORGES, 1999, p. 196). Ao utilizar a imagem do livro em sua frase, Borges prende-se à leitura da palavra, porém, parafraseando esse autor, é possível substituir a palavra livro pela palavra texto ou mundo: então, o que é o mundo ou o que é um texto se não “o abrimos”, ou seja, se não são observados os efeitos de sentidos que fazem emergir num leitor?

Na leitura, reinterpreta-se o lido conforme os elementos de que o leitor dispõe e que projeta sobre e com o que lê. O que se deseja discutir é que tal livro, tal texto, precisa de um lugar chamado leitor, para existir, e existe de maneira singular neste último. Semelhantemente, o mundo também tem em cada ser seu espaço para existir, para ser percebido com particularidades distintas, relacionadas à perspectiva e ao patamar de percepção em que cada ser humano se encontra.

É necessário considerar a singularidade de cada leitor. Kuhn (1976, p. 238) permite-nos fortalecer essa argumentação, quando afirma que a recepção dos seres humanos e a decifração dos estímulos do meio também recebem influência do social, pois aprendemos a “ver” algo que os integrantes de nossa comunidade já aprenderam a “ver”. Ainda parafraseando Kuhn, quanto à percepção do mundo temos sensações e nada obriga a supor que dois espectadores sob os mesmos estímulos tenham uma única sensação; o mesmo se dá ao se estabelecer comparações entre dois leitores, lidando com um mesmo texto.

“(Os cétricos poderiam lembrar que a cegueira com relação a cores nunca fora percebida até sua descrição por John Dalton em 1974.) [...] muitos processos nervosos têm lugar entre o recebimento de um estímulo e a consciência de uma sensação [...] estímulos muito diferentes podem produzir a mesma sensação; o mesmo estímulo pode produzir sensações muito diferentes; e, finalmente, o caminho que leva à sensação é parcialmente determinado pela educação” (KUHNS, 1976, p. 238)

Promovendo alinhavos entre as palavras de Kuhn e a vida do ser humano, pode-se trazer para a reflexão certa ocasião em que duas crianças olhavam e buscavam descrever uma nuvem, liam essa nuvem. Para uma das crianças a nuvem tinha a forma de uma pipa. Para outra, a de um sorvete. Em dado momento se aproxima delas um adulto, para quem a nuvem possuía um formato de gravata. Observa-se, assim, que “Não lidamos com a realidade diretamente, mas com a realidade interpretada, reconstruída.” (DEMO, 2002, p. 33.).

Dessa mesma forma dá-se a relação do leitor com os textos. De semelhante maneira, os textos são interpretados, reconstruídos pelo leitor, que se projeta nos textos como se projeta no mundo. Assim, cada coisa no mundo e, por extensão de raciocínio, cada texto correspondem a sensações e leituras singulares, em seres singulares.

Em momentos do documentário *Quem somos nós?*, elaborado a partir dos estudos da Física Quântica, são enunciadas frases como: “pensamos que o que nos rodeia existe sem nossa contribuição”, “o mundo não existe independente de nossa experiência”, “tudo são movimentos da consciência”. Dessa última frase, a expressão “movimentos da consciência” pode ser entendida metaforicamente; o musicista escolhe algumas entre as notas musicais e arranjando-as, compõe a melodia, a harmonia; do universo de palavras soltas, o poeta, num movimento de

seleção e organização das palavras, compõe o poema; da multiplicidade de estímulos que alcançam um ser humano, a sua consciência realiza um recorte, trazendo para o consciente alguns desses estímulos e, então, constitui a visão de mundo desse sujeito, a sua realidade, por isso construída com a participação do “vir a ser” humano, pois está em constante processo de mudança.

Tal movimento também se dá na leitura. Portanto, pode-se reiterar que o texto mostra-se de modo singular a cada leitor, assim como o mundo, pois são reinterpretados, reconstruídos.

Toma-se aqui então, como mencionado anteriormente, a concepção de texto como um lugar de comunicação, um ambiente de diálogo entre leitor e autor; ambiente (texto) cujas “tintas” são dadas pelo autor e pelo leitor.

#### **2.4 DE QUE LEITOR SE FALA? OU: O LEITOR QUE SE ESPERA**

*“Veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”*

João Guimarães Rosa.<sup>3</sup>

Para falar de leitor e de leitura é necessário falar de ser humano, considerar cada indivíduo um mundo, caracterizado pela imprevisibilidade, marcado por incertezas que pedem especulações, explorações, estudos.

Da mesma maneira que a criança vai ampliando seu acesso ao mundo por meio de envolvimento em situações de práticas sociais de leitura e de escrita, um indivíduo vai se instaurando leitor, sem saltos à distância, vivenciando leituras e ampliando sua capacidade de descrever como surgem os sentidos. Com esse entendimento, pode-se afirmar que o polimento da competência leitora de um leitor não cessa. Envolvido em circunstância que o leva a enxergar melhor, a

---

<sup>3</sup> Grande sertão: veredas, (p. 20-21).

distinguir mais as particularidades de determinado assunto, o ser humano vai instituindo-se um leitor mais eficiente.

O desafio da leitura é o desafio do aprender, do dilatar a visão, do ver melhor. Todavia, é fundamental considerarmos que o aprender não acontece desarticulado do conjunto de fenômenos mentais do ser que aprende, que se manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados da impressão de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza, agrado ou desagrado... E que valor se atribui na contemporaneidade ao aprender? Que lugar o aprender ocupa na vida de cada indivíduo e na sociedade? Vale refletir acerca das palavras de Rezende<sup>4</sup>:

Seduzidos pela oferta de bens e graças ao coquetismo de muitos de nós, não raro nos tornamos reféns de nós mesmos, presos pela ausência de posicionamentos críticos e responsáveis frente a nós mesmos, ao outro, ao nosso planeta.

Encantados com a possibilidade de acesso a bens materiais, é comum nos distanciarmos do desejo, da forte decisão e de ações com vistas a ser melhor, de aprender mais, de fazer o que nos compete em todas as vertentes, de maneira responsável, comprometida, com qualidade técnica. Em vez de sermos partícipes da construção social, somos testemunhas de nós mesmos rumo ao individualismo.

Tais reflexões permitem discussões a respeito da relação não eufórica que se observa entre estudantes e o aprender. A propósito, Demo (2000, p. 32 e 33) evidencia que o sistema (a Educação) estaria falhando em três grandes questões:

- a) O lugar da educação na sociedade da informação, apontando para a necessidade de usar a informação para criar, para partilhar e para usar o conhecimento, não só para absorvê-lo.
- b) A problemática dos valores, tendo em vista a velocidade e a qualidade das mudanças que estão ocorrendo.
- c) O desafio de motivar os jovens a aprenderem por si mesmos, em particular de aprender sempre durante a vida, algo que extrapola os limites da educação formal.

---

<sup>4</sup> REZENDE, Lucinea Aparecida de. Ler Estudar e aprender a ser no século XXI. Mesa Temática da X Semana da Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes, realizada de 25 a 28 de ago. 2008. Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Tendo como foco a vontade de aprender do estudante, pode-se dizer que a escola, geralmente, opta por uma manipulação desse estudante, ou seja, busca uma preparação desse estudante para a ação de ler, fundada no dever aprender, quando devia estar orientada, também e principalmente, pelo querer, pelo desejar aprender.

No entanto, tal ponto de vista pode parecer ingênuo diante das questões: é possível haver escola que prescindia do dever? A própria sociedade não é orientada pelo dever? Para refletir a esse respeito observemos o funcionamento da mídia sobre os seres humanos: encanta-os com as possibilidades de ter, possuir e, assim, encantados com essas possibilidades, os próprios seres humanos se impõem o dever de consumir; trata-se de uma imposição intrínseca. Assim, pode-se dizer que a mídia os manipula, ou seja, prepara o ser humano para a ação de consumir não com base no dever consumir, mas no querer consumir, desejar consumir; e nesse contexto, se há imposição ao ser que pratica a ação, esta imposição é de ordem interna do próprio ser humano a si mesmo.

No processo de ensino e aprendizagem, intensa atenção deve estar voltada para as impressões e expressões do leitor em formação de satisfação ou insatisfação, alegria ou tristeza, relacionadas ao aprender, ao ler. As ações das instituições de ensino devem recair sobre a maneira de pensar dos alunos e não sobre o comportamento deles.

Um dos requisitos que garantem o sucesso no relacionamento leitor/leitura, aprendiz/conhecimento está em o professor saber conduzir os leitores em formação de um estado que acarreta rejeição ao aprender e à leitura, para um estado que acarreta uma sensação de afeiçoamento com a leitura e com o aprender, alterando o estado de não querer aprender/ler, substituindo sentimentos como a repulsa e o desinteresse por sentimentos relacionados ao querer, fazendo emergir o desejo, o anseio, a curiosidade, a admiração.

Diante dessas reflexões, faz-se necessário transformar o olhar cultural sobre o ato de ler e de aprender... Para que leitores em formação percebam que uma palavra nova que conhecem, uma idéia nova já lhes faz melhor, por serem capazes de perceber-se e perceber o mundo de outra maneira, e que, portanto, é necessário instituir-se o ser buscador, questionador.

Quanto a esse ser questionador, vale refletir com Demo (2000, p. 48): “a ciência moderna reduz a realidade àquilo que seus métodos podem captar e

declara o restante como irrelevante, secundário, quando não-inexistente.” Com essa perspectiva, o aprendiz ou o leitor em formação coloca-se frente a uma realidade que considera poder ser toda posta a descoberto, linear, então, pretende acabar com os questionamentos, dar conta de explicar tudo. Assim, não questiona os eventos da realidade não explicados pelo método da ciência moderna, suplantando-se, dessa forma, o ato de questionar o mundo, que é a alma do aprender e a usina geradora da leitura.

A contemporaneidade exige que seja superada tal idéia de formação como um percurso linear acabado, inflexível. Cabe a educadores — formadores de leitores — fazer uma análise sobre as transformações vividas atualmente pela escola, pela família, observando os novos estudos sobre a mente humana, considerando novas formas de aprender, perseguindo novas formas de ensinar, tendo em mente o aprender sempre, em uma realidade complexa.

Porém, frente aos atavismos, ou seja, às reproduções de ações de modo irrefletido, que podem ser observadas não raramente em processo de ensino e aprendizagem, é necessário reinventar o aprender, tomando como ponto de partida o ser humano inserido na sociedade da informação.

Assim, ler e aprender na pós-modernidade implica questionar o mundo, não para esgotar as questões, mas para gerar busca, suscitar novas questões, numa permanente construção e reconstrução de conhecimentos.

Dito que o aprendizado é efeito da leitura, outro aspecto do aprender é importante ser destacado: como o aprender se dá. Muitas vezes, observa-se no discurso de educadores o emprego da analogia ensinar/semear e aprender/germinar. Lembremos, porém, que não é possível que se tenha o controle do germinar na sementeira, que se dá com características especiais em cada ser.

Lado a lado com estas observações, o leitor que se espera é o leitor desafiado pelo aprender e que considera o aprender vinculado à vida, transformando a situação humana. Assim, usa-se o conhecimento para criar e partilhar, não só o recolhe em si.

Pode-se dizer também que o desafio da leitura é o desafio do esforço em conviver com o(s) outro(s), pressupondo que o outro é um livro sendo escrito constantemente, e que conviver bem implica extrair o melhor desse(s) livro(s). Esse(s) outro(s) pode(m) se apresentar de múltiplas maneiras. Ora por meio de um romance, de uma tela, de um artigo científico, de um filme, de um *e-mail*, de

uma música, ora em uma interação face a face, em uma conferência, em uma escultura. Tudo são suportes para leituras. Então, considera-se um leitor a quem busca nas manifestações, ou seja, nos textos (pensamento do outro), algo que lhe diz respeito: “Quando se lê é porque alguma coisa falta. Decidir ler é, portanto, **procurar** qualquer coisa. É a intenção da leitura que vai determinar os projectos, as estratégias e as técnicas da leitura.” (COUCHAERE, s/d, p. 27, grifo nosso).

Essa “procura” tem a propriedade de elevar o leitor de patamar de vivência mental, como significativamente apregoa Luiz Jean Lauand, conforme Costa (2001, p. 21), o que pode ser observado no esquema a seguir, em que o eixo vertical figura os patamares da intensidade da vivência mental do indivíduo, que com o transcorrer do tempo e com suas experiências, vivências e leituras, alcança percepções, que lhe proporcionam elevação de patamar de vivência mental.

Contudo, não se permanece no pico das percepções (representadas no gráfico pela estrela), pois o ser humano volta às atividades cotidianas; porém, nesse retorno, volta acrescido e não regressa ao mesmo patamar em que se encontrava.



Tal ascensão, quando se processa em um ser humano, tem conseqüências em sua linguagem, em seu agir humano e interfere nas instituições sociais em que se insere. Pensar leitura dessa maneira é pensá-la vinculada à vida e não alheia à situação humana, como parece que a compreendem, por vezes, pessoas que apenas “recitam” listas de livros, obras e autores “lidos”.

Sendo natural no ser humano a busca por compreender, conhecer, fazer surgir sentidos, pode-se dizer que o que existe são leitores se instaurando leitores melhores, cada individualidade em seu patamar. Admitir leitores em processo (cada qual em seu patamar de capacidade de leitura) pode dissolver a dicotomia leitor/não leitor, que aureola o primeiro e assombrea o segundo, com possibilidades de lhe baixar a auto-estima em sua relação com o ler/conhecer.

É possível dimensionar as implicações negativas na vida de indivíduos, dessa maneira dicotômica de pensar os leitores, ou seja, leitores/não leitores. Isso porque os considerados não leitores, inclusive por si mesmos, se lançam ao espaço da não-leitura, o que ratifica expressões, que precisam ser retificadas, como a que diz que “o brasileiro não lê”.

Por vezes, há uma carência entre formadores de leitores de formulações mentais integradoras das múltiplas leituras, que lhes aprimorem e fortaleçam os conceitos do ato de ler, de leitor e de texto, considerando sua complexidade, para que haja transformação dos modos de se pensar a leitura, o leitor e o texto, principalmente de indivíduos inseridos em processos de formação de leitores.

Suprir essa carência entre os formadores de leitores é fazer com que saberes conceituais, ou seja, conceitos teóricos cheguem à sala de aula, integrando-se à prática docente. Porém, para tal assimilação, faltam capacitação de professores, livros didáticos adequados, políticas educacionais que promovam transformações nesse contexto em curto, médio e longo prazo.

Quão leve e saborosa a palavra leitura não vai se tornando ao leitor em formação, se este ser humano começa a pensar e aceitar que a leitura está também no ato de compreender a piada que o amigo narra, na percepção dos efeitos de sentidos originados de gestos, de olhares e de expressões faciais das pessoas; que se lê o tempo e a situação climática para saber que roupa vestir, que as peças de um quebra-cabeça devem ser lidas para que seja possível saber onde encaixá-las; que uma música, um filme, uma tela, uma escultura, uma fotografia, uma dança, uma peça teatral, assim como um livro, podem ser objetos de leituras (REZENDE, 2005).

Sustentando essa maneira de pensar a leitura, ou seja, considerando as múltiplas leituras, o leitor amplia sua liberdade de trânsito entre as linguagens em que os textos são produzidos, diferenciando-se na leitura da palavra,

da imagem, do som, dos gestos, não as compreendendo de forma setorizada, fragmentada, mas sim de forma complementar, percebendo que a palavra suscita imagens, sons..., ou que as imagens suscitam sons, gestos, palavras... ou... em combinações plurais.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de cuidados com um conceito reducionista de leitor, ou seja, com a compreensão equivocada de que leitor é somente o ser que toma contato com materiais escritos, pois essa maneira de raciocinar faz com que alguns (muitos) seres humanos se intitulem não leitores e, abatidos, envergonhados, humilhados, se lancem ao espaço marginalizado da não-leitura.

Para que um leitor alcance um bom desempenho de leitura, ele necessita, essencialmente, acreditar que pode ler.

O raciocínio dilemático, dicotômico, característico de posturas que partem o real em bom ou ruim, bonito ou feio... leitor ou não leitor, precisa ser revisado, suscitando a abertura do raciocínio para o “e”, que soma, e não somente para o “ou”, que exclui. Aí, o leitor vislumbrará, então, a possibilidade de descrever-se, por exemplo, dessa forma: “sou leitor de filmes, revistas... ‘e’ não leitor, ainda, de livros teóricos, etc.”.

Pensar assim aumenta a esperança, pois um ser humano pode ser leitor de “e” não-leitor de; não precisa se classificar leitor “ou” não-leitor. Desta mesma forma, deve ser criteriosa a classificação dicotômica: “isto é leitura”/“isto não é leitura”.

Com essa perspectiva, que rompe com tal postura dicotômica, é possível admitir que, no intervalo imaginário entre um leitor iniciante e um leitor maduro, existem “interleitores”, ou seja, leitores em diferentes patamares, porém, leitores. E esse leitor vê na leitura a oficina em prol do ser buscador dos picos de percepções descritos no gráfico de Lauand (COSTA, 2001, p. 21), apresentado anteriormente. Assim, move-se na busca de sua transformação, de seu aprimoramento. E é essa transformação que, sentida pelas pessoas, na convivência, portanto, lida, pode gravar no outro a vontade de também ser mais, uma vez que esse outro pode passar a desejar apropriar-se dos valores percebidos no leitor em questão.

Por essa complexa característica do ato de ler, envolvendo leitura de textos, leituras do próximo e de si, é que se pode dizer que os seres são interexistentes e se constroem na leitura e pela leitura.

É apropriado pensar o leitor como quem busca nutrir-se e pensar a leitura como nutrição, considerando-se que a nutrição é característica elementar da vitalidade; onde ela é interrompida interrompe-se também a vida. Porém, importa ser criterioso com as características dos nutrientes escolhidos.

Ao considerar a leitura como nutrição e refletir a respeito do que priorizar nas leituras, é necessário que não seja sustentada uma visão simplista de leitura, perpassada de ingenuidade, que leva os seres a considerarem a leitura como atividade libertária.

Dessa maneira, quanto às manifestações languageiras de seres humanos, que revelam o pensamento deles de que a leitura é uma atividade libertária, é necessário ponderar que muitos ditadores assassinos têm como uma de suas características biográficas serem ávidos leitores e produtores de textos. Tem-se, então, que a leitura pode ser libertária, embora seja ingenuidade pensar que sempre o é.

Apesar de não estar no intuito desta pesquisa alimentar a discussão das relações existentes entre atitudes inconvenientes à vida e a leitura, vale enriquecer o raciocínio tecendo comentários, ainda, a respeito do que é priorizado nas leituras, pois não basta a presença delas no dia-a-dia de seres humanos. Importa considerar também o uso que delas fazemos.

Entretanto, ainda diante de inquietações, como as mencionadas anteriormente, cabem as assertivas que evidenciam ser a leitura uma valiosa, se não a mais valiosa aliada para se ter acesso a temas significativos do mundo e exercer uma cidadania mais plena.

Ao renunciar à ingenuidade de tomar a leitura totalmente como salvacionista, libertária, é importante também aproximar e contrapor duas visões de mundo: em uma dessas visões, o mundo é compreendido como uma soma de coisas que podem ser consumidas e desfrutadas; na outra, o mundo é compreendido como estados de um processo de permanentes mudanças, que pedem a participação humana como obreiros, dando vida e sentido a idéias que, de inertes nos suportes de leitura, passam a fecundar os pensamentos do leitor, que se manifesta, realizando intervenções cidadãs.

Freire (1989, p. 12) em “A importância do ato de ler”, lembrando sua própria história de leitura, demonstra que a leitura é uma atividade que contribui no resgate da humanidade dos seres, na dignidade da pessoa humana. Tomando como subsídio suas reflexões, examina-se o ato de ler como uma atividade individualista, mas não egoísta, em que o leitor lendo o outro lê a si mesmo, transformando sua singularidade e imprimindo em seu próximo a possibilidade e, por que não, a vontade de passar por essas transformações; sensibilizando o outro para também comprometer-se consigo, com aquilo de que é constituído, lendo textos e questionando-se sobre sua condição, sendo a força de mudança que deseja no mundo.

Analisando a leitura sob esses aspectos, tem-se que “devemos realizar leituras que digam algo de nós para nós mesmos”<sup>5</sup>, na busca permanente de subsídios, que permitam a cada um avaliar seu estar no mundo, perseguindo o “conhecer-se para conhecer”<sup>6</sup>.

Pode-se dizer, com fundamentos encontrados em Freire (1989, p.11), que vive mais plenamente a pessoa que dispõe da “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Nos movimentos de leitura, outras vozes vão somando-se na constituição do leitor experiente, que, ao demonstrar sua familiaridade com a leitura, pode cativar um leitor iniciante, que, se sente no primeiro a satisfação de ler e o sabor de saber, pode ampliar seu desejo de conhecer mais amplamente a vida.

Essas influências que se dão entre leitores de diferentes patamares, nem sempre passam pela razão, e ajudam a estreitar a relação do leitor com o que lê. Diante dessas influências, desse contágio de motivação para a leitura, é relevante que se reflita que é notório que, nas atividades humanas, a vontade tira o indivíduo da inércia e da paralisia e o impulsiona para a ação. Por isso, a importância de interações de leitores jovens com leitores mais experientes, que podem atuar na preparação do leitor iniciante para a ação de ler mais e melhor.

---

<sup>5</sup> Fala da Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, em aula da Disciplina Leitura e Visão de Mundo (1º semestre de 2006), do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

<sup>6</sup> Título da conferência proferida por Evelise Maria Labatut Portilho – PUCPR, na ocasião da aula inaugural da turma 2008, do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

O leitor de que se fala, por sua maneira de compreender a atividade de leitura, busca, por meio dela, dilatar os limites das esferas de percepções em que transita, adquirindo passaportes, com a moeda da leitura, para acessar o que antes lhe era inacessível, impensável.

Dessa forma, à medida que esse leitor se sensibiliza para o fato de que a vida não é o resultado de uma equação matemática, e que a (com)vivência pode oferecer o novo, pode crescer em interesse pela existência, pela ampliação da capacidade de dialogar, pela conquista de lucidez, pela capacidade de observar sempre mais e melhor, atento à questão: não se lê apenas palavras.

#### **2.4.1 Leitor para além da palavra: a leitura de textos imagéticos**

A questão que se destaca relacionada à leitura de imagens, sejam elas de qualquer tipo, como distingue Manguel (2003, p. 27): “pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas”, tem seu cerne no fato de o contato com as imagens não garantir a leitura delas, o acesso a seus sentidos. Pode-se dizer que a supremacia da escrita, ou seja, o fato de seres humanos pensarem em leitura, pressupondo somente o verbal, contribui para esse cenário de (des)leitura da imagem, pois se crê que as imagens não exigem leituras, privilegia-se a palavra.

Equivoca-se o olhar que busca na imagem apenas um referencial na natureza e na sociedade e ignora toda a capacidade da imagem de significar. Trata-se de um olhar que demonstra, assim, a infância cultural em que se movimenta esse leitor. Quanto a esse aspecto da leitura da imagem, ressalta-se o que Camargo (2005, p. 76) diz:

A capacidade referencial que as imagens revelam parece ser sua propriedade mais reconhecida, embora não seja a única é a mais visível, talvez seja por isso que não tenhamos o hábito de lê-las explorando outras possibilidades, que não seja a de tomar a sua aparência como o único referencial significativo [...]

O autor mencionado segue dizendo que as imagens não se constituem necessariamente e apenas em substituição de outras coisas, mas que

são independentes de coisas externas a elas, devendo ser tomadas não apenas pelos significantes, mas também pelos significados e não como mera representação de algo.

Diante do desafio da leitura de imagens, é relevante ressaltar a urgência de uma “alfabetização” em outros códigos, além do código da escrita.

Quanto a esse aspecto, para que se constitua um leitor mais pleno, é necessário ter presente a “escrita do visível” (BARTHES, 1990, p. 14), ou seja, a escrita das imagens na vida cotidiana e trabalhar pela “alfabetização” também nessa escrita. Barthes ajuda-nos a visualizar os caminhos dessa “alfabetização”, ao dizer que enquanto a substância da mensagem escrita é construída por palavras, na fotografia, por exemplo, a substância é constituída por “linhas, superfícies, tintas.”.

O leitor de que se fala, também precisa ser sensível aos efeitos das “linhas, superfícies, tintas”, ou seja, “alfabetizado” nesse código tanto quanto se exige a habilidade com o traço quando se trata da letra.

Outro aspecto sobre o qual o leitor precisa ter consciência na leitura de imagens é a característica dialógica delas. As imagens evocam o que está no leitor. Assim, o que constitui o leitor é projetado por ele na imagem lida, e essa ocorrência corrobora no surgimento dos efeitos de sentido, o que fica evidente na obra de Saint-Exupéry (1977, p. 70), quando a personagem raposa diz ao Pequeno Príncipe:

“Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo...”

A personagem raposa projeta sobre a imagem (do trigo)<sup>7</sup>, o que traz em si, no caso, a lembrança dos cabelos cor de ouro do Pequeno Príncipe, e dessa ação dá-se a leitura da referida imagem.

---

<sup>7</sup> Toma-se aqui para reflexão a relação da personagem raposa com a imagem do trigo. Tendo-se clareza de que não se trata da imagem projetada na mente do leitor a partir de um texto verbal. É importante, para uma melhor leitura dessas reflexões, que se tenha em mente que se fala da imagem em *stricto sensu* e não da imagem projetada na mente do leitor pelas palavras que compõem um texto verbal.

É importante observar, na seguinte criação do artista Bill Watterson, uma justificativa para a necessidade, na leitura do não verbal, da perspicácia do leitor alimentada pela reflexão; postura de um leitor atento.



Fonte: O Estado de São Paulo, 20 de nov. de 2002.

Um leitor de mente não distraída é um ser humano mais livre, lê o que os múltiplos textos dizem e o que eles silenciam. É esse leitor que as leituras, inclusive as das imagens requer. Um leitor que seja alcançado pelos efeitos das leituras, também das imagens, porém que seja capaz de decifrar como o texto foi organizado para que possibilitasse o surgimento dos efeitos que se produziram no próprio leitor, no ato de ler.

Em sua extensão, as presentes considerações escritas, dedicadas à leitura para além das palavras, encerram-se aqui. Porém, que seja germe de reflexões para os participantes do já mencionado “processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado [...]” (GERALDI, 1997, p. 16).

Diante dessas reflexões e desses apontamentos em que se visualizam algumas prementes habilidades que, se fizerem parte da desenvoltura de seres humanos em suas leituras, podem lhes permitir serem leitores melhores, retoma-se a questão da qual se trata neste momento: “de que leitor se fala?”. Fala-se de um leitor que não é, mas que está permanentemente sendo. Dessa forma, elimina-se a dicotomia, que classifica os seres humanos em leitores e não leitores, apoiada elementarmente em critérios quantitativos de leitura, ademais de serem critérios que consideram somente a palavra como requisitante de leitura.

Será que critérios quantitativos são os melhores a ser considerados para, a partir deles, se rotular um leitor ou não leitor? Embora não esteja entre os objetivos desta pesquisa dimensionar as conseqüências acarretadas na vida de um ser humano ao considerar-se não leitor, é preciso mencionar a necessidade de estudos desses aspectos da formação escolar, para que se conheça mais a respeito da auto-estima do leitor e suas implicações na vida e na história de leitura de seres humanos.

A rotulação das pessoas em leitores ou não-leitores é uma prática constante nos contextos educacionais, todavia, quando se diz que alguém é leitor ou é não-leitor, o que está sendo considerado como leitura? Somente a leitura da palavra? Somente a leitura de textos priorizados pelos contextos estudantis? Somente a decodificação dos traços das letras? É preciso ter clareza de que leitura se fala.

## 2.5 DE QUE LEITURA SE FALA?

*“Ler é viajar em direção às Índias e descobrir a América”*

Paulo Leminski<sup>8</sup>

Ler é colocar-se em um estado no qual o ser humano está a ponto de entrar em conjunção com um valor previsto ou com algo que lhe pode ser muito mais valioso ainda. Na busca desses valores, pode-se dizer que desvendar características do processo de leitura torna possível planejar medidas de ensino adequadas à formação de leitores, diminuindo as possibilidades de serem propostas tarefas, que empobrecem o percurso do desenvolvimento do leitor ou que limitem o seu potencial de produzir um movimento complexo quando lê, e que pode propiciar a reorganização de todo o pensar.

---

<sup>8</sup> Desfecho do poema “Ler pelo Não”.

Quanto a essa questão, é importante observar as considerações de Foucault (1994, p. 9), quando escreve que uma palavra nova obriga todo o sistema a se reorganizar, ratificando que o conhecer não é linear, cumulativo, mas que cada nova percepção causa um rearranjar do que antes se acreditava apenas aglomerar. Reflete-se com Maria (2007, p. 27) acerca das conexões neurais e da possibilidade de reorganização do pensar nos momentos de leitura:

A cada momento em que nos lançamos numa nova experiência, em que fazemos novos contatos — com pessoas ou conhecimentos e informações — novas conexões neurais são estabelecidas e isso significa uma permanente reformulação no desenho de nosso mapa cerebral.

A respeito dessa sucessão de mudanças de estado do leitor, é valioso também observar contribuições de Demo (2002, p. 125):

O texto tem tamanho, começa e acaba, mas sua semântica esparrama-se e nada a detém. É possível reler texto sempre de novo e sempre de novo encontrar novas dimensões [...]. O texto continua, na sintaxe, sempre o mesmo, mas sempre diferente **em nossa capacidade de interpretação** (grifo nosso).

O leitor está imerso em um processo de permanentes mudanças de estados e precisa ver-se como protagonista dessas transformações, perceber que a leitura admitida em sua complexidade é a ferramenta que lhe permite melhor gerir essas mudanças.

Por suas características complexas, não é possível falar plenamente de leitura sob perspectivas que reduzam a acepção desse termo. Portanto, conceitua-se, a seguir, leitura, como é admitida nessa investigação. Para isso, reflete-se a respeito da questão “de que leitura se fala?”.

As instituições de ensino, como espaços de valorização do ato de ler e de desenvolvimento dessa prática, precisam desencadear ações convergentes com o que expressa Lajolo (1993, p. 7):

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

A leitura, com ênfase nos textos escritos, faz-se necessária desde épocas remotas, quando se deu a invenção da representação gráfica dos sons, possibilitando a perpetuação dos conhecimentos por meio da escrita, para o acesso das novas gerações a esse patrimônio da humanidade, possibilitando a divulgação dele. Desde então, vem se tornando cada vez mais importante saber ler, ou seja, decifrar o código (das diferentes linguagens em que um texto pode se concretizar), interagir com o texto, indo além da simples recepção passiva, dilatando, naquele que lê, a capacidade de preencher com o acervo de sua “biblioteca interna”<sup>9</sup> os espaços vazios, os vãos do texto e, nesse movimento, simultaneamente, ir ampliando esse acervo.

Pode-se avançar nessa perspectiva, asseverando-se que ler é conceber e, para que se tenha a compreensão que se deseja com tal assertiva, toma-se a acepção da palavra conceber: formar o embrião de um novo organismo a partir da fecundação. As idéias dos seres humanos apresentam as características de gametas a serem fecundados e a gerar o embrião de um novo organismo, de uma nova idéia.

Diante dessa amplitude do ato de ler, pode-se alargar a discussão asseverando que leitura perpassa todas as áreas de conhecimento sendo matéria-prima do conhecer:

[...] é importante lembrar que **todo professor**, por adotar um livro ou mesmo por produzir ou selecionar seus textos, **transforma-se, necessariamente, num co-responsável pelo ensino e encaminhamento da leitura**. Em outras palavras, a leitura é uma ‘exigência’ que está presente nas disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e, por isso mesmo, **os respectivos professores são, implícita ou explicitamente, orientadores de leitura** (SILVA, 2002, p. 33, grifos nossos).

Em outros termos, pode-se certificar que professores de distintas disciplinas são responsáveis pela formação de leitores, pois incontestavelmente as distintas disciplinas requerem leituras.

A formação de leitores tem por tarefa possibilitar ao estudante um posicionamento crítico e participativo frente às situações que encontrará na vida em

---

<sup>9</sup> A expressão “biblioteca interna” está empregada para designar o conjunto de informações que os leitores ativam e, num processo dialógico, relacionam à leitura que é realizada.

sociedade. Portanto, pesquisadores das esferas da Educação e da leitura buscam propostas para alcançar essa qualidade, tomando como ponto de partida dos estudos as exigências e as necessidades sociais relacionadas aos leitores e à leitura. Percebem, então, que uma característica sempre se mantém: a leitura permanece desempenhando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem — sustenta-o. Dessa maneira, os formadores de leitores carecem de, prementemente, formarem-se leitores, sendo permeáveis aos estudos acerca do ato de ler, permitindo que seus saberes sejam transformados por essas teorias. Isso porque, na posição de formadores de leitores, precisam-se de subjetividades com capacidade e com vontade de resignificar, principalmente, noções de leitor, leitura e texto, transpondo noções dominantes em que a leitura não se abre e nem se põe a soltar seu pólen, e tampouco o leitor sabe fazer uso adequado desse “pólen”.

Leitura pode ser compreendida, dentre outras possibilidades, como uma situação de comunicação, uma atividade em busca de coerência e sentidos possíveis. Perissé (2004, p. 17) reveste com novo significado a palavra leitura, ampliando as possibilidades de compreensão dessa atividade comunicativa, quando diz que a leitura liberta autor e leitor da mediocridade. Tal mediocridade é definida por esse autor com a asserção “faltam-nos opiniões vivas e palavras inesquecíveis” (PERISSÉ, 2004, p.17).

Perissé (2004, p. 31) cerca ainda de reflexões algo que intitula de “vazio comunicativo” da pessoa humana, pois “fala-se muito e diz-se pouco”, “informa-se muito e ensina-se pouco”. O autor arremata seu raciocínio apregoando que: “Falar e escrever melhor pressupõem a observação lúcida da realidade, a leitura de bons autores, o diálogo com pessoas inteligentes e o cultivo de opiniões vivas.” (PERISSÉ, 2004, p.19).

Porém, na busca de preencher o “vazio comunicativo”, como obter lentes para a “observação lúcida da realidade”? Julga-se necessária apenas a formação de leitores de textos escritos ou, menos ainda, de decodificadores das combinações do código: a, b, c, d... Em outras palavras: ler, por vezes, se reduz a decodificar o código e, mais ainda, somente o da escrita.

Contudo, pergunta-se: alfabetizou-se o ser humano, formou-se o leitor? Esta é uma questão tomada como ponto de partida das reflexões seqüentes.

### **2.5.1 Ações que se complexificam na leitura**

A seguir, são abordadas ações que compõem um percurso possível de um leitor em suas leituras. Dentre a quantidade indeterminada de capacidades do ser humano que o ato de ler movimenta, passa-se pelo decodificar o código do texto, por ativar os conhecimentos prévios, juntando ao que se lê o que já é conhecido pelo leitor, destacando-se o respeito às pistas que o texto oferece, para, então, alcançar-se a mudança de estado que a leitura proporciona, caracterizada pela transformação, em algum grau, do ser humano que lê.

Vale destacar que nesse trajeto de leitura, descrito aqui em linhas gerais, e que se passa a analisar mais detidamente, não raro um leitor permanece circunscrito em seus conhecimentos prévios e ignora as pistas que o texto dá, o que pode ser um perigo na leitura, porque, ao ativar seus conhecimentos prévios, o leitor levanta hipóteses sobre o que o texto diz, porém ele pode estar errado em suas hipóteses. Assim, é possível passar despercebido algo que é textual, comprometendo a compreensão do que é lido.

Ressalta-se que, embora essas ações: decodificar o código do texto, ativar conhecimentos prévios, respeitar as pistas do texto e ampliar o acervo de informações (a biblioteca interna) sejam analisadas separadamente, elas se complexificam na atividade de leitura, acontecem simultaneamente.

### **2.5.2 Decodificar o código do texto: alfabetizou-se o ser humano, formou-se o leitor competente?**

Há práticas de leitura ancoradas em um saber cotidiano, que orienta a ação de professores. Esse saber cotidiano não raramente se difere do saber construído, sendo constituído de crenças compartilhadas em relação ao ato de ler.

Sob o véu dessas crenças, encontra-se a escrita tomada como sistema de transcrição do oral, de codificação, e, então, há uma compreensão reducionista da leitura: somente uma forma de decodificação.

Diante desse contexto, é relevante considerar o quadro descrito por Matencio (1994, p. 16 e 17) como algo a ser superado: afirma que o senso comum resiste às mudanças e, baseado em uma visão tradicional da leitura e da escrita, continua a ver o aprendizado dessas práticas como o acesso às primeiras letras, acrescido do reconhecimento das sílabas, palavras, frases e textos, após o conhecimento dos quais, o estudante está apto a ler e a escrever.

Muitos adeptos dessa maneira de pensar enfatizam o aprendizado de letras e sílabas isoladas, ignorando, geralmente, que a leitura ocorre em outra orientação. Ou seja, que se presta atenção às letras somente quando se fracassa em reconhecer a palavra inteira e não o contrário.

Dessa noção podem decorrer equívocos, como confundir a atividade de leitura com o ato de oralizar o que se lê. Assim, é comum “leitores” em formação precisarem provar que sabem ler, “lendo” em voz alta.

Kato (1999, p. 34), afirma que em uma leitura proficiente as palavras são lidas como um todo não analisado, por reconhecimento instantâneo e não letra por letra e palavra por palavra. A autora ilustra a idéia comentando que, da mesma maneira que se identifica uma árvore somente com a visão de sua copa, por exemplo, também é possível identificar palavras sem que se enxergue a sua totalidade. “A leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica” (KATO 1999, p. 34).

Nessa perspectiva, em contato com o texto verbal, quando o leitor “lê” palavra por palavra, sentença por sentença, pode ser que ele esteja somente decodificando e não alcance o sentido global do texto e, conseqüentemente, não leia, considerando o sentido que se deseja que esta palavra assuma.

Rodríguez (apud TEBEROSKY et al., 2003, p. 13) apresenta o enunciado e os questionamentos seguintes, como uma atividade de leitura:

Carmem esticurava um po e artemunia à Laia. Pedro arteava pas ni tenes.

— O que Carmem esticurava?

— A quem artemunia?

— O que Pedro arteava?<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Trata-se de um exercício de leitura apresentado pela pesquisadora Isabel Solé em um curso de pós-graduação em psicopedagogia na Universidade de Barcelona.

Ao se tentar responder tais questões propostas, podem ser tecidos comentários a respeito do que não é a compreensão da leitura, demonstrando, assim, como é que um estudante pode satisfazer uma tarefa escolar a respeito de um texto, embora não tenha alcançado o sentido deste, acreditando, ao cabo, que realizou uma leitura.

Propostas de atividades de leituras como essa, podem fazer parte da prática de profissionais que tomaram para si, como orientadora de sua ação docente, a segunda concepção de linguagem já descrita (ver em 2.1 - Concepções de linguagem), ou seja, que a considera a linguagem como instrumento de comunicação e a língua como um código, cuja função é a transmissão de informações.

Nessa prática, não raramente encontrada em processos de “formação” de leitores, se percebe que questionários sobre textos são respondidos pelos estudantes sem que estes construam o sentido do texto lido, e, portanto, sem que seja realizada uma leitura significativa. Comportamentos dessa natureza estão escorados na crença de que, quando alfabetizado o ser humano, está formado o leitor. A esse respeito cabe afirmar que se encontra, sim, na decodificação do código, um ingrediente da leitura, porém ele não é o único e por si só não é suficiente na leitura que se pretende proficiente.

Numa analogia primeira, pode-se entender que a decodificação está para a leitura assim como a farinha está para o bolo; viabiliza-o, corrobora com sua consistência, e é saboreada juntamente com os demais ingredientes, pois o bolo encerra muitos elementos complexificados; há outros ingredientes, que se mesclam para possibilitar o momento do saborear. Decodificar é um dos ingredientes dessa matéria que é a leitura. Como e por que considerar só a farinha, quando o que se pretende é desfrutar do bolo?

Diante da multiplicidade de processos que subjazem ao ato de ler e que possibilitam ser a leitura observada sob diferentes aspectos, é imprescindível evidenciar a necessidade de se ter em mente que o texto verbal não é o único espaço da leitura, e que um grande fator impulsionador das reflexões a respeito da temática leitura/leitor é a dificuldade de se restringir a atividade nessa área de estudos apenas a textos verbais.

Portanto, quando se fala em decodificar o código, fala-se no domínio das possibilidades de combinação do código da escrita, mas também dos traços,

das cores, das linhas constituintes das imagens, dos movimentos, dos gestos, dos sons... outros códigos, outras linguagens, que permitem também a elaboração de textos e que requisitam decodificação nos processos de leitura, a fim de possibilitar o acesso do leitor aos efeitos de sentido do texto que lê.

### **2.5.3 Ativar a biblioteca interna e atentar-se às pistas que o texto oferece na busca dos efeitos de sentido**

É possível entender, analogamente, que impulsionar a formação do leitor maduro, experiente, é também criar condições para que se constitua o cidadão crítico reflexivo. Quanto ao significado desse leitor experiente é relevante refletir com Kleiman (1993, p. 51):

Leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Lembra-se que o processo de amadurecimento do ser humano está em interface com o processo de amadurecimento do leitor. A leitura é o tear que sustenta e permite a tessitura do próprio ser. As manifestações dos seres humanos, tudo o que tornam público, são efeitos das leituras que fazem em suas trajetórias e acerca delas.

Em concordância com Alves (2000, p. 5), a respeito da afirmação: “a gente lê os pensamentos dos outros para pensar pensamentos próprios.”, questiona-se: onde estão os pensamentos dos outros?

Pode-se assegurar que “os pensamentos dos outros” estão nos textos que produzem. Mas, que textos produzem? Que materiais podem ser encontrados na sociedade a exigirem a boa *performance* de um leitor? Diariamente, os seres humanos se deparam com produções textuais compostas com o emprego de diversas linguagens — visual, auditiva, tátil —, com o uso de seus elementos constitutivos — gestos, sinais, sons, símbolos, palavras. Assim, textos fundados na

palavra reclamam que seus sentidos sejam construídos. Porém, muitos outros textos também alcançam os indivíduos, desafiando-os, dentre eles a fotografia, a dança, a tela, o teatro, a música... Enfim, múltiplas são as leituras para as quais são requeridas “alfabetizações” em diferentes códigos, sempre tendo em mente, ainda, que, apenas se alfabetizar, entendido no âmbito de dominar o código, não significa aprender a ler.

Conforme já mencionado, o leitor está permanentemente em formação. Como se a cada leitura ocorresse um deslocamento seu, que, das proximidades de um objetivo se desloca, avançando rumo a eventuais arremates desse objetivo, o que significa ter propósitos para o que lê, como um caminho para a superação da tão comentada leitura imposta.

A leitura possibilita ao leitor diminuir as incertezas apresentadas pelo cotidiano, embora à medida que se avança diminuam tais incertezas, sem, contudo, se afirmarem certezas.<sup>11</sup>

Assim, é mister que o leitor reúna, a partir de suas leituras e reflexões, materiais de qualidade para a construção de sua estrada, em que possa ir pisando, sem que coloque em risco a própria trajetória. Daí, a importância não apenas da presença da leitura no dia-a-dia das pessoas, mas do cuidado com o que se lê, com os critérios de escolha dessas leituras.

Ainda, a respeito de um leitor maduro, é significativo que sejam observadas contribuições de Lajolo:

“Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, **faz convergir para significado deste o significado de todos os textos que leu.**” (LAJOLO, 2002, p. 107, grifo nosso).

Diante dessa citação, é necessário destacar dois aspectos. O primeiro está relacionado ao fato de a autora referir-se à capacidade de memória das pessoas com relação às leituras realizadas. Há pessoas que apresentam grande diferencial de memória, e ativam suas leituras anteriores com mais facilidade, enquanto outras não. Contudo, o fato de um ser humano apresentar maior potencial

---

<sup>11</sup> Trecho inspirado na fala da Professora Dra. Anna Maria Marques Cintra, integrante da banca de avaliação dessa pesquisa, na ocasião da etapa de Qualificação da presente investigação, em abril de 2008, no Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina — UEL.

de memória não pode ser compreendido como se este fosse melhor leitor, e o outro, com potencial de memória menor, pior leitor.

O segundo aspecto a destacar é o fato de a autora citada abordar a questão do processo dialógico da leitura, no qual o ser humano, no ato de ler, ativa com maior destreza as leituras que realizou e que lhe foram significativas, reorganizando o seu pensar ao lhe dizer coisas interessantes.

Assim, o leitor projeta-se sobre o texto com o que já lhe constitui, para viabilizar a leitura. No entanto, nesse movimento, é preciso atentar-se para as pistas que o texto oferece. Porém, como ser um leitor atento às pistas do texto? O que pode contribuir para tornar um ser humano um leitor perspicaz?

Tem-se que o leitor perspicaz procura pôr a descoberto os sentidos menos aparentes dos textos. Para isso, diante de uma leitura que realiza se sente desafiado a “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.” (BARROS, 2003, p. 7).

#### **2.5.4 Com destino à leitura madura: Semiótica, um caminho possível**

O leitor precisa visualizar caminhos possíveis para edificar em si a postura exigida pela leitura madura, isto é, ter um olhar penetrante, que bem vê características dos processos de elaboração de textos, conseguindo, assim, descrever o que e como o texto faz para dizer o que diz. Para isso, de acordo com Fiorin (1989, p. 9), no ensino de leitura:

Não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que é que se deve observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve.

Então, estudiosos construíram e seguem desenvolvendo uma série de conhecimentos, que mostram a existência de uma gramática geral, ou seja, “mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação de textos que presidem a construção destes” (FIORIN, 1989, p. 9). E a habilidade de perceber esses mecanismos é que deve ser desenvolvida por um leitor maduro.

[...] Quem escreve ou lê com eficiência conhece esses procedimentos (mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação de textos) de maneira mais ou menos 'intuitiva'. Explicitá-los contribui para que um maior número de pessoas possa, de maneira mais rápida e eficaz, transformar-se em bons leitores. (FIORIN, 1989, p. 10).

Nesta particularidade está uma das grandes contribuições dos estudos semióticos (o caminho possível de que se fala) — cultivar e desenvolver a sensibilidade de leitores, orientando-lhes quanto a que características observar em um texto, não perdendo de vista que abordar um texto é abordar o inesgotável, uma vez que ele se mostra de maneira diferente para cada modelo teórico.

Foram estudados os fundamentos da Semiótica desenvolvida por A.J. Greimas; porém, considera-se que a “caixa de ferramentas” da Semiótica está em constante ampliação, o que se deve a um trabalho contínuo de pesquisadores e estudiosos. Tal caixa de ferramenta doa àquele que dela se apropria a competência de realizar *performances* de leitura cada vez melhores. Portanto, sem a pretensão de esgotar o assunto, tece-se uma apresentação de características da Semiótica, assinalando que um dos maiores desafios para os que realizam estudos a respeito da e com a Semiótica é encontrar meios de elaborar textos a seu respeito que possam ser lidos e apreendidos não somente por leitores que dominam os conceitos dela, mas por aqueles advindos de outras áreas, pois os termos particulares da disciplina Semiótica podem se transformar em grandes desafios na atividade de leitura das publicações nessa área.

A Semiótica greimasiana utiliza-se do que intitula percurso gerativo do sentido para explorar um texto. Trata-se de um conceito teórico, que descreve como se dá a produção do sentido. De acordo com Barros (2003, p. 8 e 9), o percurso gerativo do sentido é composto de três níveis: fundamental, narrativo e discursivo.<sup>12</sup>

Uma sucinta descrição de cada um desses níveis é feita a seguir, com o objetivo de compreender-se melhor a forma de a Semiótica abordar o inesgotável — o texto que, como já foi dito, se mostra diferentemente para cada modelo teórico.

---

<sup>12</sup> Para aprofundamentos desse assunto ver, por exemplo, BARROS, 2003.

No nível das estruturas fundamentais “determina-se o mínimo de sentido a partir de que o discurso se constrói” (BARROS, 2003, p. 77). É o patamar mais simples e abstrato em que se apresenta uma oposição semântica mínima, pois para que haja significado/significação é preciso haver diferença, oposição, contraste.

No nível das estruturas narrativas, segundo patamar do percurso gerativo de sentido, organiza-se a narrativa do ponto de vista de um sujeito. Nesse nível emergem as relações entre sujeito e objeto, que podem ser conjuntivas ou disjuntivas. É o patamar em que acontecem transformações nos estados dos sujeitos. Segundo Panier (2003), na análise narrativa, advêm inquietações como:

De que maneira as situações (estados) e as transformações (ações) em que estão implicados os atores são dispostas no texto? [...] Nesse nível, selecionamos as relações entre sujeitos, as relações entre sujeitos e objetos, os sistemas de valores que sustentam a narrativa.

Na sucessão de estados de um sujeito, quando há continuação da conjunção desse sujeito com seu objeto, ao qual atribui valor eufórico, o sujeito encontra-se em estado relaxado. Daí surge sua satisfação. Emerge desse raciocínio outro desafio aos formadores de leitores: transformar a leitura em um objeto de valor eufórico junto aos leitores em formação.

O terceiro patamar do percurso gerativo, o nível das estruturas discursivas, é o plano em que as estruturas são mais complexas e “enriquecidas” semanticamente, considerando que os procedimentos semânticos do discurso são dois: a tematização e a figurativização. Assim, são utilizados recursos do nível das estruturas discursivas para fabricar a ilusão de verdade do texto, de efeitos de realidade:

O sujeito da enunciação faz uma série de ‘escolhas’, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e ‘conta’ ou passa a narrativa, transformando-a em discurso. O discurso nada mais é, portanto que a narrativa ‘enriquecida’ por todas essas opções do sujeito da enunciação [...] (BARROS, 2003, p. 53).

Ainda a respeito dos efeitos de realidade dos textos, é relevante seguir com argumentos de Barros:

[...] os efeitos de realidade decorrem, em geral, [...] quando, no interior do texto, cede-se a palavra aos interlocutores, em discurso direto, constrói-se uma cena que serve de referente ao texto, cria-se a ilusão de situação 'real' de diálogo (BARROS, 2003, p. 59).

“Trata-se de atar o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como 'reais' ou 'existentes', pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais [...]” (BARROS, 2003, p. 60).

Ao ir se apropriando de uma postura alimentada pela Semiótica, um leitor que somente sofre o efeito dos textos pode ir preparando-se para melhores *performances* de leitura, capacitando-se a perceber mecanismos de estruturação dos textos. Assim, empregando as categorias descritivas dos sentidos disponibilizadas pela Semiótica, o leitor habilita-se a explicar como tal efeito de sentido do texto foi possível. Tal habilidade melhora sua leitura e sua produção textual, uma vez que quando um ser humano tem a aptidão de descrever o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, pode simultaneamente à leitura se apropriar dos modos de produzir textos.

Propõe-se, então, um olhar para o texto sob a luz da Semiótica. Porém, trata-se aqui dessa disciplina em linhas bem gerais, à guisa de apresentação, apenas dando indicativos desse caminho possível, rumo à leitura contumaz.

### 2.5.5 Ampliar a biblioteca interna



Embora se trata de uma publicidade, cujo principal objetivo é formar um público consumidor dessa leitura, mais especificamente da revista em questão, esse anúncio publicitário pode ser compreendido como a metáfora de uma leitura que permanece na superficialidade (considerando-se a visão de mundo/capacidade de leitura do personagem sentado sobre a “pedra”), enquanto há muito a ser aprofundado.

Ao mesmo tempo, aquele que lê se aprofunda na leitura do texto/mundo e amplia sua biblioteca interna.

A compreensão do que é lido tem como um de seus objetivos finais facilitar a habilidade e a capacidade de aprender autonomamente. As considerações de Serra e Oller em Teberosky et al. (2003, p. 37), ajudam a melhor compreender tal visão:

Se favorecemos o conhecimento e a aprendizagem dos micro-processos que intervêm na compreensão de um texto, favorecemos que o aluno e professor possam reconhecer as dificuldades que a compreensão de um texto implica e a origem destas; mas também, e de maneira muito importante, favorecemos os mecanismos de auto-regulação de leitura [...]

O leitor, quanto maior domínio tiver desses mecanismos, que lhe possibilitam aprender autonomamente, mais está capaz de seguir ampliando os

referenciais com os quais atua, expandindo seus conhecimentos e, assim, migrando para níveis e condições superiores de percepção de si e do mundo, o que lhe permite distinguir diferentes matizes nas situações desafiadoras do cotidiano; enfim, trazendo em si condições diferenciadas de oferecer respostas criativas aos desafios que a vida apresenta.

A alegoria<sup>13</sup> a seguir pode dizer algo nesse sentido:

Para quem não convive com a neve, tudo que é branco e cai do céu chama-se neve. Já os esquimós possuem dezenas de palavras para o que conhecemos como neve. Eles distinguem neve que serve para fazer casas, neve mais lisa ou menos escorregadia, neve sobre lago que se pode pisar, neve boa para fazer bolas e brincar... Talvez neste momento estejam distinguindo mais alguma. Cada tipo de neve que distinguem lhes dá opções diferentes de ação ou de proteção: se a neve é escorregadia, deve-se caminhar com mais cuidado, por exemplo. A regra é que, quanto mais distinções você é capaz de fazer, mais opções de comportamentos pode ter. Por outro lado, menos distinções, menos opções.

Dentre tantas possibilidades de distinções a fazer das coisas do mundo, é preciso algum filtro para escolher as prioridades de cada ser. Não somos esquimós, não precisamos distinguir neve 1 de neve 2. Creio então que a pergunta a fazer é: tal distinção é útil, ou seja, contribui para algum objetivo meu ou do outro, ou enriquece a minha qualidade de vida?

Concentrar-se em fazer distinções é agir pela liberdade. Ter liberdade é fazer distinções para ter mais alternativas de escolha, opções de comportamento.

Tal capacidade de realizar distinções pode ser desenvolvida no percurso de vivências da leitura e dos movimentos que o ato de ler implica.

Nesse movimento de constituição do ser humano com e pelas leituras, que lhe dão capacidade de fazer distinções, outro aspecto que merece destaque é a importância da dilatação do vocabulário de um ser humano, o que pode edificar nele a faculdade de ter impressões mais ricas e expressões mais eficazes a respeito dos textos e da realidade.

O vocabulário amplo possibilita ao leitor fazer repercutir com mais riqueza, em sua mente, suas interações com textos e com a realidade. Essa maneira

---

<sup>13</sup> Adaptação do texto Virgílio Vasconcellos Vilela “Distinções, enriquecendo a vida – mais distinções, mais opções” disponível no site [www.possibilidades.com.br](http://www.possibilidades.com.br).

de pensar as palavras está presente nos versos “Ai, palavras, ai, palavras,/que estranha potência a vossa! [...] /A liberdade das almas,/ai! com letras se elabora...”<sup>14</sup>, em outros versos de conhecimento popular, Clarice Lispector diz que quanto mais palavras conhece, mais é capaz de pensar o seu sentimento. Assim, maior é a sua liberdade quanto melhor consegue verbalizar seus pensamentos e sentimentos. Tal raciocínio permeia o poema “A idéia”<sup>15</sup> de Augusto dos Anjos, em que compara a incapacidade expressiva de um indivíduo com um “molambo”, “língua parálitica”, incapaz de verbalizar a idéia, que acaba enfraquecida pela inexpressividade, pois “faltam-nos opiniões vivas e palavras inesquecíveis” (PERISSÉ, 2004, p.17). Fica o desafio de fazer desse “molambo” um tecido fino, e da “língua parálitica”, fazê-la hábil na expressão fiel do pensamento.

“[...] dispondo de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de escolher, de julgar [...].

Pensamento e expressão são interdependentes, tanto é certo que as palavras são o revestimento das idéias e que, sem elas, é praticamente impossível pensar. Não se pensa *in vacuo*. A própria clareza das idéias (se é que as temos sem palavras) está intimamente relacionada com a clareza e a precisão das expressões que as traduzem. As próprias impressões colhidas em contato com o mundo físico, através da experiência sensível, são tanto mais vivas quanto mais capazes de serem traduzidas em palavras — e sem impressões vivas não haverá expressão eficaz. (GARCIA, 2003, p.173).

Com essas reflexões, Garcia realça a necessidade dos seres humanos de possuírem um vocabulário amplo e ativo.

“[...] um vocabulário escasso e inadequado, incapaz de veicular impressões e concepções, mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de observar, compreender e até mesmo sentir. [...].

“[...] quanto mais variado e ativo é o vocabulário disponível, tanto mais claro, tanto mais profundo e acurado é o processo mental da reflexão. Reciprocamente, quanto mais escasso e impreciso, tanto mais dependentes estamos do grunhido, do grito ou do gesto [...] (GARCIA, 2003, p. 174).

---

<sup>14</sup> Versos de “Romance LIII ou das Palavras Aéreas” – Cecília Meireles, em *Romanceiro da Inconfidência*.

<sup>15</sup> Poema “A idéia” de Augusto dos Anjos, disponível em: [http://www.releituras.com/aanjos\\_ideia.asp](http://www.releituras.com/aanjos_ideia.asp). Acesso em out. de 2007.

Diante dessas considerações, compreende-se que para a formação de leitores esses aspectos são fundamentais: um vocabulário amplo e ativo e uma aguçada capacidade de realizar distinções.

Porém, é necessário destacar que a apropriação de vocábulos por parte dos seres humanos pode ser ainda mais importante se há articulação desses vocábulos e conseqüente elaboração de idéias, de conceitos de ser humano, de mundo, de vida, na busca de uma segurança de estar no mundo. Esse processo dá-se na atuação do raciocínio sobre o pensamento — que para acontecer lança mão das linguagens, pois estas são combustíveis dos textos, que junto à leitura são os motores do raciocínio.

### **3 LEITURA DOS DADOS, DESCRIÇÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES POSSÍVEIS**

Nesta pesquisa, tem-se presente que as concepções de leitura, leitor e texto subjazem a toda prática relacionada ao ato de ler, seja do ser humano no papel de leitor com certa autonomia, no papel de leitor sob um processo de ensino e aprendizagem de leitura, ou no papel de quem organiza propostas de atividades de leitura, ou seja, no papel de formador de leitores.

Embora leitor, leitura e texto sejam conceitos diferentes, são indissociáveis e a maneira de se pensar esses termos são construções sócio-históricas das quais os seres humanos são constituídos.

O que se pretende, então, é fazer a leitura dos depoimentos dos referidos graduandos, como se lê um calidoscópio, com a consciência de que depoimentos sobre a realidade não são a realidade. Portanto, pode-se entender analogamente esta análise como um retrato.

Os materiais colhidos junto aos informantes apontam para aspectos importantes para a investigação de suas idéias a respeito de leitura, de leitor e de texto. Portanto, a análise do *corpus* vai ao encontro de pistas presentes nos depoimentos dos informantes, que permitam os movimentos de tratamento dos dados.

#### **3.1 O QUE AS RESPOSTAS DADAS PELOS INFORMANTES FALAM DE SUAS IDÉIAS A RESPEITO DE LEITOR, LEITURA E TEXTO**

Perseguindo os objetivos desta pesquisa, traçados para que se conheça mais a respeito de como futuros profissionais do curso de Letras do contexto analisado compreendem o universo da leitura, foi elaborado o questionário de coleta de dados (ver apêndice A), cujas perguntas foram produzidas considerando-se os seguintes eixos:

- Levantar características da relação dos graduandos estabelecida com a leitura;

- Focar modos de os informantes pensarem leitor, leitura e texto, ou seja, o que denominam leitor, leitura e texto;
- Colher depoimento dos graduandos fazendo com que assumam diferentes papéis: de aluno que participa de processo de formação de leitores; de leitor e de formador de leitores.

Aos responder às perguntas do questionário elaborado para a coleta dos dados, os informantes puderam posicionar-se e tecer seus depoimentos a partir de três perspectivas, uma vez que, conforme já anunciado, as questões levaram os graduandos a assumir a posição de quem participa como discente de um processo de formação de leitores; a de quem lê autonomamente e a de quem assume o papel do formador de leitores no processo de formação do leitor.

Buscou-se posicionar o informante nesses três diferentes papéis, ao responder ao questionário, porque se considera que um informante pode exprimir, em suas respostas (ao assumir o papel de leitor, por exemplo) um determinado modo de pensar o leitor, a leitura e o texto; porém essa fala pode não encontrar eco em sua resposta, quando assume o papel, por exemplo, de formador de leitores, ou seja, discurso e ação podem não se relacionar.

Depois de elaborado, esse instrumento de coleta de dados passou por testes e, em seguida, teve algum ajustamento nos enunciados, visando maior clareza nas formulações das questões. Passou-se, então, à coleta das informações junto aos informantes, no citado contexto desta investigação.

Foi pedido a eles, então, que dissertassem sobre as 12 perguntas componentes do questionário. Na seqüência, os dados reunidos foram organizados e foi dado início à atividade de tratamento desses dados.

Em outros termos, buscou-se estabelecer relações entre eles, tecer reflexões e ilações. Das perguntas cujos aspectos quantitativos suscitaram reflexões, foram elaborados gráficos para, por meio dessa forma de apresentação de dados, obter-se melhor visualização das informações.

Especificamente, responderam ao questionário desta pesquisa, graduandos do 4º ano do curso de Letras de uma universidade pública do Norte do Paraná, nos turnos conforme evidencia o quadro a seguir:

<b>Turno</b>	<b>Número de informantes</b>	<b>Porcentagem</b>
Vespertino	16	29,10%
Noturno	39	70,90%
Total	55	100%

**Quadro 1** – Número de informantes e turnos

Com a leitura do quadro 1, é possível observar-se que a maior parte (70,90%) dos informantes pertence ao período noturno, enquanto, (29,10%) pertencem ao período vespertino, somando um total de 55 graduandos participantes desta pesquisa. Contudo, os dados foram tomados para a análise sem que se fizesse distinção de turnos de estudo.

Para quando for relevante analisar o depoimento de cada participante, optou-se por criar um código de identificação para eles, da seguinte maneira:

- de 1V a 16V (em que V é a abreviatura de vespertino);
- de 1N a 39N (em que N é a abreviatura de noturno).

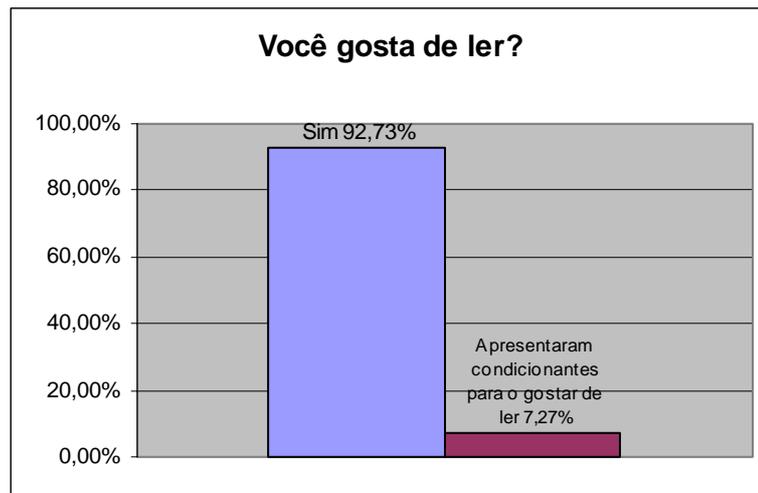
Passa-se a abordar cada uma das perguntas do questionário, e o que delas pode ser depreendido.

A primeira pergunta do questionário foi:

### **1. Você gosta de ler? Por quê?**

Dos 55 informantes, apenas 4 não ofereceram respostas como “sim”, “adoro”, “gosto”, “sim, muito!”, “sim, imensamente!”.

Quase a totalidade dos estudantes respondeu que gosta de ler, inclusive com manifestações eufóricas, evidenciando alegria e bem-estar causados pela atividade de leitura.



**Gráfico 1 –**

**Total de estudantes: 55**

**Responderam positivamente: 51 (92,73%)**

**Apresentaram condicionantes para o gostar de ler: 4 (7,27%)**

Observa-se com esses dados que leitura é um valor desejado pelos seres humanos em nosso contexto. Tem-se na atual sociedade que, ante o olhar do outro, a leitura amplia o grau de distinção e de prestígio dos seres humanos. Assim, é uma ação à qual grande valor é atribuído no meio social, e quem a pratica conseqüentemente está alinhado com esse valor.

Circula no meio social a imagem de que um leitor é um ser humano luminoso e, se não na plenitude do ser, mais próximo a ela. Trata-se de uma idéia que relaciona acriticamente leitura/ascensão social, e que origina atitudes de seres humanos como: pessoas fotografadas com livros; propagandas televisivas, anúncios de revistas, de jornais, que projetam imagens de indivíduos como leitores assíduos, entre outras ações. Tratam-se de bons exemplos de que, embora a leitura se popularize paulatinamente por meio de empreendimentos que visam à sua democratização, esse ato permanece relacionado a imagens de pessoas de projeção social (vide a admiração e a surpresa causada em um meio quando um ser humano de estrato social baixo tem a sua imagem relacionada à leitura).

Tal fato aumenta o abismo entre duas realidades — a de um país que lê e a de um país que não lê —, que acabam por ser entendidas como paralelas e não-complementares, excludentes.

Vale destacar os depoimentos dos 4 informantes, que não responderam à pergunta de modo afirmativo, ou seja, não disseram categoricamente gostar de ler:

“Às vezes.” 23N.

“Mais ou menos.” 30N.

“Não muito.” 33N.

“Depende do que vou ler. Se for de minha vontade, sim, leitura imposta, não.” 39N.

Observa-se que essas respostas revelam que tais informantes, para afirmarem gostar ou não de ler, consideram as circunstâncias em que o ato de ler acontece, não pressupondo ser a leitura uma prática imutável, invariável, homogênea, tendo em mente que interferem no processo: as condições em que a leitura é realizada, os objetivos variados estabelecidos para a leitura, os diversos materiais de leitura, etc.

33N formulou a seguinte justificativa para sua resposta: “[...] prefiro atividades que exercitem o corpo também, e não só a imaginação.”. Dessa fala depreende-se uma visão dicotômica, fragmentada, setorizada — corpo/mente — a respeito do ser humano, em detrimento de uma visão de interdependência dessas estruturas. Um leitor não vai só com os olhos e o cérebro para uma atividade de leitura. Vai inteiro.

Voltando-se o foco da análise aos informantes que responderam positivamente à pergunta 1, vale escrutinar as idéias de leitura que tinham em mente esses informantes, e que os levaram a responder que gostam de ler.

Para isso, as justificativas dadas pelos 51 informantes, ao responderem à pergunta 1 do questionário foram processadas conjuntamente com os dados colhidos na pergunta 2. Essa relação entre tais perguntas do questionário permitiu a elaboração do quadro apresentado a seguir, que oferece um desenho das idéias de leitura no contexto analisado.

Antes, porém, de ser apresentado tal quadro, visto que as perguntas 1 e 2 se complementam na coleta dos dados que permitem tecer considerações a respeito de idéias de leitura dos informantes, é oportuno observar a segunda pergunta do questionário:

2. “Quando se lê é porque alguma coisa falta. Decidir ler é, portanto, procurar qualquer coisa.” (p. 27).

COUCHAERE, Marie-José. *Leitura Activa*. Tradução de Paulo Pais.

Portugal: Porto Editora. Porto Codex, s/d.

- Para você, que “coisas” podem ser “procuradas” na leitura?

Então, ao responderem às perguntas 1 e 2, os informantes ofereceram dados a partir dos quais foi elaborado o seguinte quadro, cujas informações suscitam algumas reflexões:

Justificativas	Número de menções	Porcentagem
Apropriação de novas formas de expressão	6	11,76%
Autoconhecimento	6	11,76%
Conhecimento	38	74,50%
Construção de cidadãos críticos	4	7,84%
Criatividade	3	5,88%
Domínio lingüístico/melhorar escrita	4	7,84%
Imaginação	14	27,45%
Diz não saber justificar	1	1,96%
Possibilidade de interação	3	5,88%
Prazer/entretenimento	17	33,33%
Prazer estético	15	29,41%
Informação	16	31,37%
Auto-ajuda	3	5,88%

**Quadro 2** – Justificativas para o gostar de ler

O maior percentual de menções dos informantes foi ao item conhecimento. A informação de que 74,50% dos informantes fez menção a esse item aponta para o predomínio dessa prática de leitura entre os informantes do

contexto analisado, ou seja, leitura na busca de conhecimento, podendo ser essa também a leitura buscada ao elaborar propostas de trabalho para o processo de formar um leitor.

Outra idéia de leitura solidificada dentre as que circulam socialmente, manifestada também pelos informantes e característica do senso comum, é a de que a leitura deve levar ao prazer/entretenimento (33,33%). Considerando-se a leitura como fonte de prazer, de acesso a mundos fantasiosos, de estimulação da imaginação (27,45%), acredita-se que as atividades de leitura quando não proporcionam isso afastam os seres humanos do ato de ler. Diante dessa reflexão, é importante observar-se que não houve nenhuma menção dos informantes à leitura como ato requisitante de trabalho, de disciplina, de perseverança. Porém, a resposta de 15N parece permeada de reflexões que podem ser um auxílio na superação dessa idéia de leitura:

“[...] o aluno precisa sentir gosto na leitura, precisa gostar de ler e precisa, também, **entender que há leituras que não vão agradar.**”  
15N. (grifo nosso)

Essa manifestação do informante 15N permite que sejam tecidas reflexões que tragam para o imaginário das pessoas que ler também é trabalho, exige disciplina e, por vezes, essa ação não está relacionada com as reiteradas noções de que ler é uma viagem, ler é prazer, etc.

Ler textos, nas diversas linguagens, por vezes, não é uma atividade muito simples, primeiramente, pode-se ponderar que se trata de uma habilidade que é aprendida e que deve ser desenvolvida, pois mobiliza uma gama de capacidades e destrezas do ser humano, que, ao ler, realiza o trabalho de criar hipóteses sobre o que lê, a partir das relações que estabelece desde o princípio da leitura, entre as informações do texto e as que ele traz para a leitura. Pode-se dizer que ocorre a leitura quando há uma intercessão entre o que está no material lido e o que o leitor projeta sobre o que lê.

Outro aspecto a ser considerado neste momento é que ler pode envolver o conjunto articulado de idéias, valores, opiniões, crenças do ser humano, enfim, aspectos que precisam estar no consciente do formador de leitores ao falar de leitura, pois tais aspectos podem interferir na relação do leitor em formação com os

textos, culminando inclusive na refutação da leitura, caso o texto vá de encontro às idéias do leitor, aos seus valores, às suas opiniões e crenças.

A idéia de leitura, quando não considera os aspectos anteriormente mencionados, tem, por vezes, uma perspectiva que a entende como uma prática imutável, uma atividade invariável, indiferente às influências das circunstâncias em que acontece, apática às singularidades que cada ato de ler traz em si, pois o que é lido, para que é lido, de que maneira é lido apresentam aspectos singulares, fazendo de cada ato de leitura um ato único.

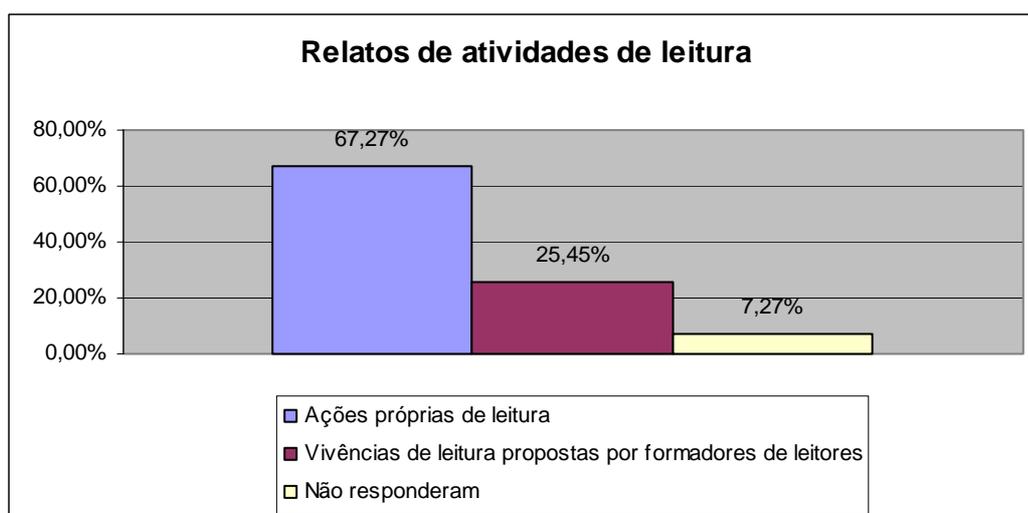
Assim, a idéia massificada de leitura, sem que se considerem essas nuances, é permeada pela crença de que toda e qualquer leitura coloca o ser humano em condições de dar respostas inteligentes aos desafios que a vida apresenta, como se todo e qualquer ato de ler instigasse os mesmos comportamentos dos mais diferentes leitores com as mais diversas histórias de leitura.

Com essas reflexões, caminha-se para a formulação de um retrato da leitura presente no imaginário dos informantes, com possibilidades, portanto, de ser essa a leitura buscada, nos atos conscientes ou inconscientes nos processos pedagógicos que eventualmente esses informantes desenvolvam, quando tais informantes estiverem no mercado de trabalho, atuantes na formação de leitores.

Passa-se, agora, à questão 3, que ficou assim formulada:

**3. Relate uma atividade de leitura que tenha julgado interessante, importante em sua vida de estudante.**

Essa pergunta oferecia a possibilidade aos informantes de que, ao respondê-la, assumissem o papel de leitor sob um processo de formação e narrassem, portanto, vivências com a leitura propostas por um formador de leitores, pois tal pergunta lhes pedia que relatassem uma atividade de leitura interessante/importante da vida de estudante. Relevante destacar, então, os papéis assumidos pelos estudantes ao responderem à pergunta:



**Gráfico 2 –**

**Total de estudantes: 55**  
**Referiram-se a ações próprias de leitura: 37 (67,27%)**  
**Referiram-se a vivências de leitura elaboradas e propostas por um formador de leitores: 14 (25,45%)**  
**Não responderam: 4 (7,27%)**

Um percentual expressivo dos informantes (67,27%), conforme pode ser observado no gráfico, abordou suas atividades de leitura sem mencionar a presença de um formador de leitores que propõe vivências de leituras. Citaram as ações de leitura tomando o próprio leitor como ponto de partida. Assim, mencionaram obras que leram, as áreas de preferência de leitura, etc., ou seja, não evidenciaram haver em sua memória da história de estudante uma atividade de leitura significativa proposta por um formador de leitor, que tenha acontecido de modo articulado à afeição. Seguem exemplos dos relatos de informantes componentes desse grupo (67,27%):

“O vampiro de Curitiba e Macunaíma [...]” 5V.

“Creio que o livro ‘Memórias Póstumas de Brás Cubas’ amadureceu muito meu modo de ver e entender o mundo [...]” 3V.

“Ao ler Grande Sertão: veredas achei que não fosse gostar, mas com a continuidade da leitura fui descobrindo coisas interessantes e que me cativaram de alguma forma e não conseguia mais parar de ler até terminá-lo.” 31N.

“A leitura de revistas.” 1V.

“O tempo e o vento de Érico Veríssimo. É uma história excelente [...]” 13V.

“A insustentável leveza do ser de Milton (sic) Kundera<sup>16</sup> e A paixão segundo G.H. de Clarice Lispector [...]” 25N

“[...] Um caso bastante ilustrativo é Um apólogo de Machado de Assis [...]” 22N.

Retomando o gráfico, 25,45% dos informantes referiram-se a atividades propostas por um formador de leitor, entretanto, ao assumir o papel de leitor em formação, o informante cita o que foi realizado, e não o como foi realizado. O que pode ser observado nos trechos a seguir:

“A leitura em classe de ‘As aventuras de Tom Sawyer’.” 7N.

“Acredito que as rodas de discussão sobre um tema ou livro são interessantes [...]” 16V.

“No Ensino Médio, participei de um trabalho de análise de uma crônica de Raquel de Queiroz que explorava os elementos sensoriais utilizados pela autora. Foi muito interessante.” 34N.

“Disciplina especial realizada durante um ano (2007) [...]” 12V.

“Aulas de debates de obras literárias.” 4V.

“Uma atividade de leitura feita pela professora C.S., nós procurávamos textos a respeito de ensino ou de língua portuguesa, e a partir deles escrevíamos textos críticos. Foi bem interessante.” 35N.

Enfatiza-se que a pergunta trazia em sua redação o verbo *relatar*, “Relate uma atividade de leitura...” o que não implica em simplesmente citar a atividade realizada (o que), mas em descrever tal atividade (o como).

Nas respostas dos informantes, não houve referências a vivências de leitura em que houvesse a presença de um facilitador que compartilha leituras. Tampouco foram mencionadas posturas de formadores de leitores mostrando-se leitores assíduos, instigando nos leitores em formação a vontade de ler, imprimindo

---

<sup>16</sup> Trata-se de Milan Kundera.

neles, por mostrar-se transformado pela leitura, o desejo de ler e a possibilidade de ir a diversos materiais de leitura de diferentes formas e com variados objetivos.

A ausência de referência dos informantes a propostas dessa natureza, em um contexto em que leitores em formação estão presentes, permite conjecturar que há uma idéia de leitura em que se pressupõe que após o processo de alfabetização está pronto o leitor.

Pelas reflexões que suscitam, outras respostas dos informantes merecem atenção. 36N menciona a presença do formador de leitor, porém como cobrador de leitura:

“julgo interessante as leituras que fiz por conta própria, sem a **cobrança de algum professor**, pois é assim que leio por prazer e procuro o que me interessa.” (grifo nosso)

A voz de 2V também precisa ser ouvida, e a prática à qual se refere, superada:

“Nunca tive nenhuma atividade de leitura que eu tenha achado interessante em minha vida de estudante. Os professores nos obrigam a ler livros e nos obrigam depois, saber o que eles acham que o autor quer dizer. Os professores não respeitam nossas opiniões.”

Quanto à compreensão dos informantes da figura do formador de leitores e da atuação deste, nenhum deles destacou em suas respostas que o trabalho desse profissional tivesse como base estrutural a sua própria história de leitura, o compartilhar leituras, ou destacou as ações que este realizou para ler um texto com os leitores em formação. No entanto, os informantes referem-se à figura desse profissional com destaque às ações de impor leitura e cobrar leitura.

O formador de leitores precisa ser sensibilizado para o fato de que o contato com o material de leitura não é o suficiente para que a leitura alcance efeitos. Para que a situação comunicativa da leitura aconteça é preciso um estreitamento da relação entre leitor e texto — tarefa do formador de leitor. Dessas reflexões depreende-se o seguinte questionamento: será que há entre formadores de leitores e leitores em formação a idéia de que o contato com o material de leitura é o suficiente para que a leitura aconteça? Essa idéia de leitura justifica, em parte, a imposição e a cobrança de leitura.

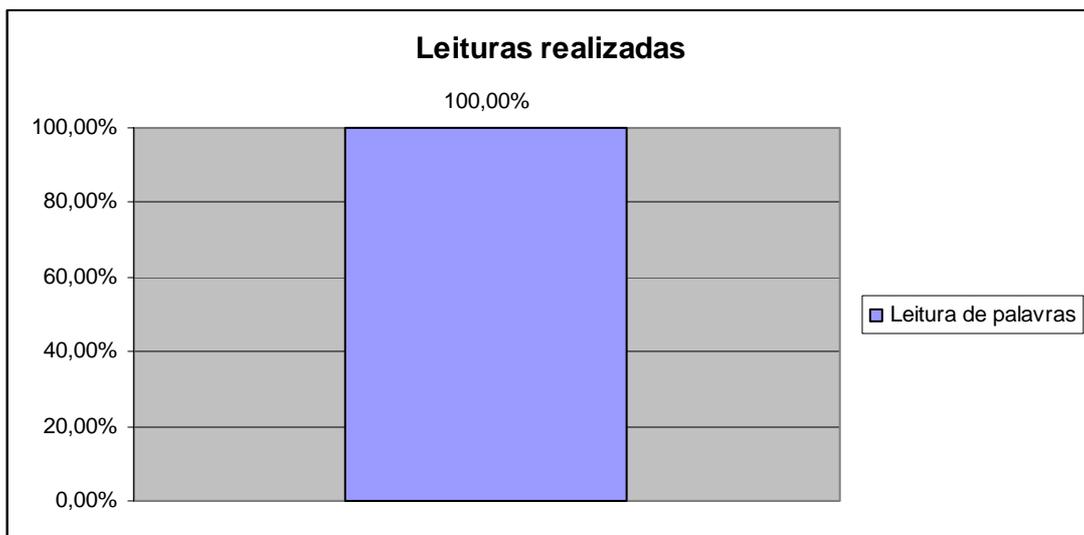
Porém, ao ser colocado em questão tal aspecto intensamente discutido com relação ao ato de ler — a obrigatoriedade ou a não-obrigatoriedade nas atividades de leitura —, antes de assumir um posicionamento inflexível, importa observar a seguinte resposta de 6V:

“Quando li Gabriel Garcia Marquez, teve um trabalho de leitura obrigatória, mas gostei tanto que procurei outros trabalhos.”

É possível observar, então, a leitura obrigatória levando a outras leituras.

Passa-se agora ao tratamento dos dados colhidos por meio da quarta pergunta proposta no questionário, que ficou assim formulada:

#### 4. Que leitura(s) você realizou nos últimos 5 meses?



**Gráfico 3 –**

**Total de estudantes: 55**  
**Referências a leitura da palavra e ao livro como suporte de**  
**textos: 55 (100%)**

Tem-se que quase a totalidade dos informantes, ao assumir o papel de leitor, traz para seus depoimentos um modelo hegemônico de leitura, ou seja, a leitura da palavra, especialmente no suporte livro.

63,64% (35) dos informantes referiram-se somente a leituras de literatura. Os outros 36,36% (20) trouxeram para suas respostas a leitura de livros teóricos sobre ensino de língua estrangeira, Educação, livros técnicos de programação, livros religiosos.

Vale destacar ainda a pouca menção à internet como fonte de leituras, apenas 2 informantes (3,63% do total de informantes) e apenas uma menção a livros de poemas (1,82%).

A intensa presença da relação livros/leitura no imaginário social é identificada também na resposta de 11V, pois ao responder que leituras realizou nos últimos 5 meses, escreve:

“4 livros.” 11V.

Observa-se nessa resposta também a relevância que é dada a critérios quantitativos de verificação da leitura.

Tais reflexões levam a outras: um olhar que considera leitor exclusivamente aquele que lê livros, e ainda tem critérios quantitativos de verificação de leitura, mais possivelmente vai fortalecer a idéia característica do senso comum de que no Brasil não há leitores. Esse olhar cultural que busca dados estatísticos a respeito do número de leitores da nação, tendo como foco somente o ser humano que interage com livros, vai produzir dados estatísticos distanciados da realidade. Portanto, dados estatísticos sobre leitura precisam estar acompanhados da aceção de leitura que se está tomando como ponto de partida para tal verificação.

Formadores de leitores e leitores em formação precisam ressignificar a idéia de leitor e compreender que o acesso ao conhecimento, aos mundos desconhecidos, à capacidade crítica, ao prazer, à fruição, enfim, aos itens do quadro 2 desta pesquisa, tem outros caminhos além da escrita.

Emerge desses dados a necessidade de discussões acadêmicas em torno das múltiplas leituras, buscando a formação de formadores de leitores que as consideram e, portanto, respeitam os diferentes patamares de leitura em que se encontram os leitores em formação.

Ao mostrarem-se por meio de suas respostas, os informantes relataram atividades de leitura que julgam mais adequadas ou mais bem aceitas do ponto de vista deontológico; pode-se ratificar que, sem reflexões mais aprofundadas a esse respeito, a hegemonia da leitura dos livros, que leva a ser considerado leitor

somente aquele que lê livros, vai ser perpetuada e vai seguir aumentando o abismo entre os espaços dos “leitores” e dos “não-leitores”.

Essa ausência de referências às múltiplas leituras pode ser efeito de uma idéia de leitura como atividade homogênea?

É de se esperar que futuros formadores de leitores, ao expressarem as leituras que fazem, realcem não somente a quantidade e o que lêem, mas também expressassem o desejo por ou a prática heterogênea de leituras.

Dados da história de leitura de um leitor podem oferecer pistas para identificar-se o que estará em sua prática caso desempenhe o papel de formador de leitores.

A quinta pergunta do questionário referiu-se a quem é atribuída a responsabilidade pela formação do leitor:

## 5. A quem você atribui a responsabilidade de formar o leitor?

Por quê?

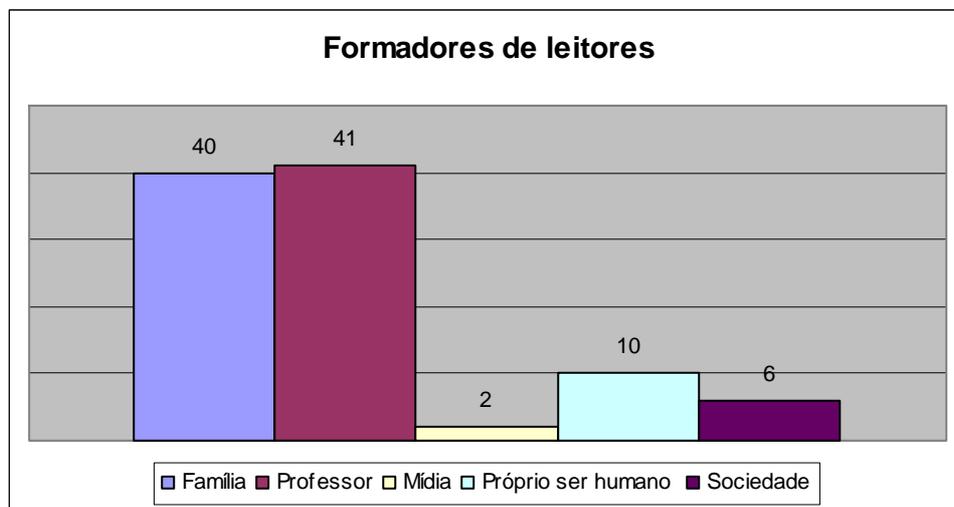


Gráfico 4 –

**Total de estudantes: 55<sup>17</sup>**  
**Referências à família: 40 (72,73%)**  
**Referências ao professor: 41 (74,54%)**  
**Referências à mídia: 2 (3,64%)**  
**Referências ao próprio ser humano: 10 (18,18%)**  
**Referências à sociedade: 6 (10,90%)**

<sup>17</sup> Na leitura desse gráfico, é relevante considerar que os informantes fizeram referência a mais de um item. Portanto, a soma dos percentuais não será igual ao total de informantes.

Segundo a ordem decrescente do número de referências a cada um dos itens abordados pelos informantes, tem-se, nas respostas, o professor como o formador de leitor mais recorrente, considerado, antes de qualquer outro formador de leitores, o maior responsável por esse processo. Desse dado depreende-se a idéia que os informantes têm de si mesmos; ou seja, entendem-se, caso ocupem a posição de formadores de leitores, como presença essencial para estreitar a relação entre leitores em formação e textos.

Pode-se conjecturar que os informantes, ao assumirem, então, o papel de formadores de leitores, se enxergam como os principais responsáveis pela tarefa de formar leitores e demonstram, geralmente, partir do pressuposto de que o aluno não lê e é preciso despertar seu desejo pela leitura.

Dessa forma, diante de sua “missão”, a de fazer o leitor em formação migrar de um estado (de não-leitor, pressuposto) para outro (estado de leitor), não são, por vezes, consideradas nesse processo a hipótese de o estudante já ser um leitor e as influências dos outros formadores de leitores, conforme pode ser observado em respostas como as apresentadas a seguir:

“A maior parte cabe à escola e ao professor que deve ser o mediador do conhecimento e uma pequena parte aos pais que devem incentivar a leitura desde cedo em seus filhos.” 13N.

“[...] é responsabilidade do professor, porque este acaba tendo o ‘poder’ de solicitar leituras.” 12N.

“Ao professor. Pois este possui a capacidade de despertar no aluno (leitor) a consciência crítica.” 11N.

“Ao professor porque é ele quem tem que introduzir esse novo mundo.” 14V.

Predomina a figura do professor como a de alguém de quem emana o saber sobre leitura.

Incentivar a leitura é a “missão” que os formadores de leitores parecem tomar para si, pois essa expressão está presente em grande parte das respostas dos informantes, que parecem tomar os leitores em formação de maneira homogênea, não tendo em mente o preceito de avaliar as diferentes habilidades de leitura dos alunos.

Portanto, com a idéia pré-concebida de que aluno não lê, geralmente, o formador de leitores toma para si a tarefa de criar no aluno o gosto

pela leitura, sem muitas vezes nem considerar a hipótese que esse sabor pela leitura já seja algo sentido e buscado pelo aluno.

Ler, conforme já mencionado, não se restringe à palavra e acontece, então, antes de o ser humano ingressar em uma instituição de educação, segue acontecendo durante o processo escolar em que é envolvido, acontece simultaneamente a esse processo e tem sua continuidade ainda depois desse processo. Julga-se relevante trazer essas reflexões e aproximá-las dos dados que demonstram estar no imaginário dos informantes ser o professor o principal agente formador de leitor.

Porém, destaca-se dos dados que o primado do professor como formador de leitor é secundado, nas respostas dos informantes, pelo ambiente familiar, que foi mencionado por 72,73% deles.

Com essas referências feitas à família, quase em percentual igual às feitas ao professor, supõe-se que os informantes não ignoram o também importante fato de os leitores em formação estarem imersos em um ambiente familiar onde a leitura é valorizada e a sua prática, estimulada.

Nos dados levantados é possível observar também a pouca referência (18,18%) dos informantes ao próprio indivíduo como responsável por instituir-se leitor, o que faz emergir a seguinte reflexão: no papel de formador de leitor, um ser humano que considera também o próprio ser como responsável por sua formação como leitor vai escrutinar seus passos dados para instituir-se leitor e lançar mão de sua própria história de leitura para interferir na atuação do leitor em formação que estiver sob sua prática pedagógica e influenciar, assim, a história de leitura de seus alunos.

Quanto ao número de informantes que mencionaram a mídia como formadora de leitores — 2 informantes (3,64%), pode-se observar que poucas referências foram feitas ao papel da mídia na formação de leitores, entretanto, é relevante destacar que as imagens de leitura presentes na mídia estão constantemente nas idéias de leitura dos informantes. Percebe-se isso por meio das metáforas de leitura presentes na mídia (geralmente em campanhas de leitura cujo objetivo é também formar o público consumidor de livros), que são reiteradas nas respostas dos informantes:

“[...] Posso viajar lendo.” 25N.

“[...] com a leitura posso viajar.” 5V.

“[...] a leitura me faz viajar [...]” 8N.

“[...] novos horizontes [...]” 23N.

“[...] me leva para mundos diferentes.” 27N.

“[...] viajar sem sair do lugar.” 29N.

“[...] ampliar horizontes [...]” 20N.

“[...] abro os olhos quando leio.” 22N.

“[...] a leitura é capaz de saciar minha sede de novos horizontes [...]”  
4N.

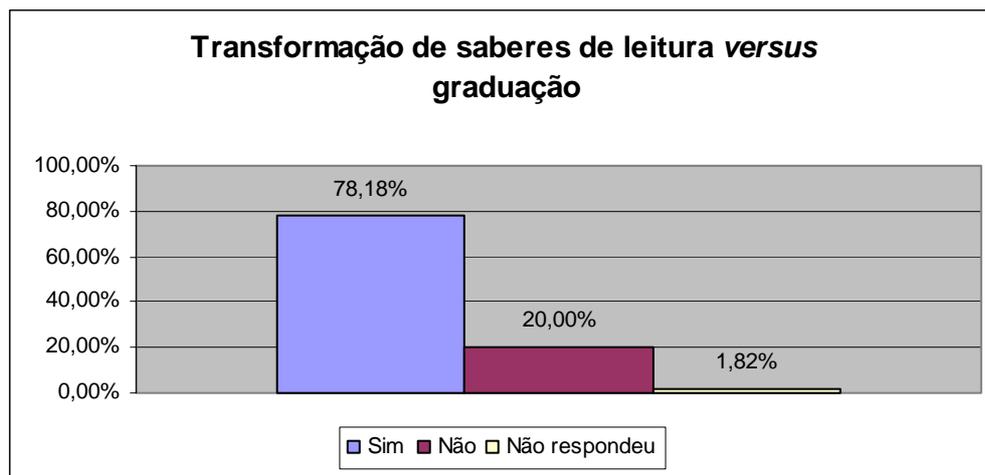
“[...] amplia o horizonte [...]” 2N.

Ler é viajar, ler é abrir os olhos, ler é ampliar horizontes, ler é apropriar-se de uma espécie de passaporte para mundos diferentes — metáforas de leitura circulantes na mídia e presentes nas respostas de 10 (18,18%) informantes. Contudo somente 2 (3,63%) apontaram conscientemente a mídia como formadora de leitores.

As respostas dos informantes por vezes parecem carentes de serem perpassadas pelas reflexões advindas dos teóricos que se debruçam sobre o ato de ler. E é sobre esse aspecto da formação desses profissionais que trata a próxima pergunta do questionário proposto aos informantes.

A sexta pergunta relacionou-se aos estudos teóricos realizados na graduação:

**6. Você julga que seus saberes relacionados ao ato de ler foram transformados por reflexões na graduação? Justifique.**



**Gráfico 5 –**

**Total de estudantes: 55**

**Julgam que seus saberes de leitura foram transformados na graduação: 43 (78,18%)**

**Julgam que seus saberes de leitura não foram transformados na graduação: 11 (20%)**

**Não respondeu: 1 (1,82%)**

Ao serem observados os dados colhidos com essa pergunta, algumas características mereceram destaque:

À primeira vista, um indício de que os pontos de vista dos informantes foram permeados pelas reflexões científicas a respeito da leitura, pois 78,18% dos informantes revelam a certeza de que seus saberes relacionados à área da leitura foram transformados por reflexões na graduação. Entretanto, retomando-se os dados da questão 4 — Que leitura(s) você realizou nos últimos 5 meses? — não houve nenhuma menção a livros teóricos a respeito da leitura, nem a artigos científicos publicados por estudiosos dessa área. Dessa observação, uma pergunta emerge: será que no contexto analisado, o ato de ler é tomado como um objeto a ser estudado?

As respostas dos informantes não apontam para essa realidade, pois se depreende delas que mesmo os que responderam que seus saberes de leitura foram transformados pela graduação, não demonstram estarem sensibilizados para o fato de a leitura ser uma área de estudos, uma vez que responderam à pergunta a partir de suas práticas de leitura, ou seja, das leituras que

realizam, não tendo em mente as idéias e os conceitos de leitura que ajudam a definir e a estruturar tais práticas.

As transcrições das respostas dos informantes mostram que responderam pensando em suas habilidades de leitura enquanto leitor e não em seus saberes acerca da leitura, que alimentam sua prática pedagógica de formador de leitor.

“[...] Eu já tinha o hábito de ler, e na graduação isto se intensificou.” 3N.

“Posso dizer que a forma de leitura, hoje, no quarto ano, foi mudada, tenho, além de olhos curiosos sobre o enredo, a preocupação com a crítica.” 6N.

“[...] Antes da graduação não tinha o hábito de ler por prazer. Na universidade descobri o quanto é importante ler e quão prazeroso pode ser.” 13N.

“[...] Em muitos gêneros de leitura que eu não possuía conhecimento e os que eu sabia pouco, a faculdade foi essencial [...]” 21N.

“Sim, porque os professores fazem atividades em que o mais importante para a realização desta é a nossa interpretação, opinião.” 1N.

“[...] Na graduação aprendemos a analisar obras literárias e a procurar/pesquisar em livros.” 4V.

“[...] eu já sabia ler e refletir sobre minhas leituras antes da graduação.” 29N.

“[...] Depois que entrei na graduação passei a ler com olhos mais críticos e me abri para tipos de leitura.” 10N.

“[...] já lia muito antes da faculdade.” 30N.

“com o aumento da complexidade dos textos percebi que minha capacidade de fazer várias leituras de um mesmo texto aumentou.” 5N.

Isso pode demonstrar que situam a leitura em um nível de explicação mais básico, apontando para um reducionismo de seu conceito, considerando-a como um ato que requer sempre as mesmas habilidades do leitor e espera sempre os mesmos comportamentos, nas diversas circunstâncias em que o ato de ler se faz presente.

Para aqueles que têm como certo que toda leitura requer sempre as mesmas habilidades e espera os mesmos comportamentos dos leitores é verdadeira

a afirmativa: alfabetizou-se o ser no código lingüístico, está pronto o leitor. Tal ponto de vista, característico do senso comum, evidencia falta de sensibilidade no que diz respeito à necessidade de construírem-se concepções de leitura refinadas por reflexões científicas.

Entretanto, algumas poucas respostas dos graduandos, quando realizam auto-avaliações diante da pergunta proposta, mostram algum ganho em relação ao entendimento da leitura como uma área de pesquisa e reflexões científicas:

“[...] Pouco foi feito, estudado, lido, (na graduação) na área de leitura.” 27N.

“[...] as leituras que tivemos em Metodologia de Ensino, deram uma boa base para lecionar leitura e produção de textos.” 37N.

Em suma, quase não há reflexão sobre os saberes de leitura. Os informantes não se colocam como interlocutores de pesquisadores da área da leitura, para que alcancem condições de falar sobre leitura e ensiná-la, sem reproduções acríticas de situações vividas em suas experiências escolares entre outros automatismos.

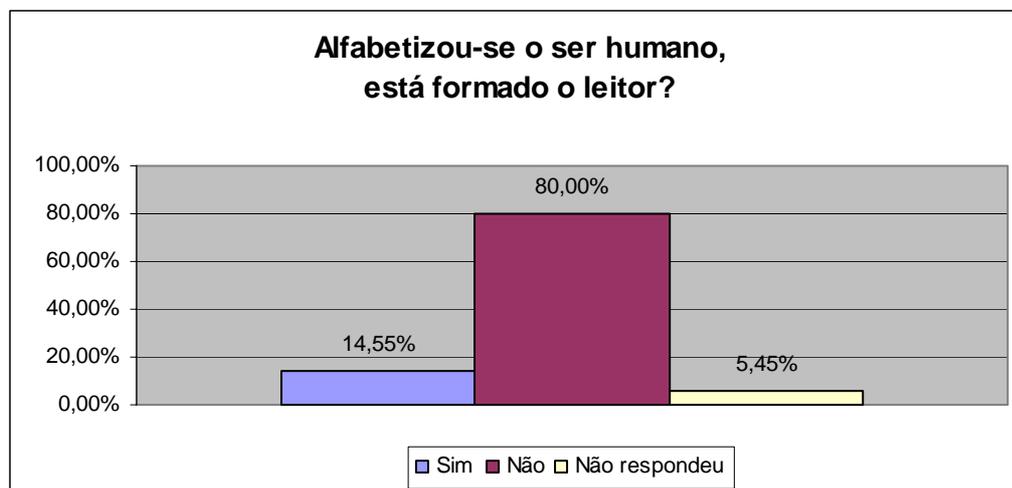
Com essa perspectiva, destaca-se que nem sempre os movimentos que visam à formação de leitores relacionam-se com os conhecimentos já elaborados por estudiosos a respeito da leitura, fundamentados por teorias científicas. Observam-se, por vezes, formadores de leitores para os quais ler é simplesmente decifrar o código, portanto ensinar a ler significa ensinar as letras e seus respectivos sons. Tal concepção fica evidenciada na resposta do informante 5N, a seguir:

“A alfabetização ajudou, principalmente as cartilhas.” 5N.

Vale lembrar que o informante assim se manifesta quando faz uma auto-avaliação de seus saberes de leitura. Depreende-se dessa resposta uma concepção de leitura que deve ser desconstruída, pois implica em um conceito de leitor que não está permanentemente se constituindo.

Para tratar dessa concepção de leitor, passa-se à questão 7:

**7. Após a alfabetização, nos primeiros anos escolares, você considera que o leitor já está preparado para as atividades de leitura que a vida requer? Por quê?**



**Gráfico 6 –**

**Total de estudantes: 55**

**Concordam com a afirmação veiculada pela pergunta: 8 (14,55%)**

**Não concordam com a afirmação: 44 (80%)**

**Não responderam: 3 (5,45%)**

Os dados colhidos com essa pergunta permitem observar a presença nas respostas dos informantes de reflexões e idéias que admitem leitor em processo permanente de formação, pois a grande maioria, ou seja, 80% dos informantes anunciaram não concordar com a afirmação presente na pergunta:

“Não, pois o exercício da leitura deve ser sempre aprimorado e desenvolvido [...] Com o tempo a pessoa lê cada vez melhor [...] e desenvolve uma leitura proveitosa e eficaz para cada situação, cada necessidade.” 16N.

“Não. A leitura é um processo que tem início, mas julgo não ter fim. O indivíduo irá sempre aperfeiçoar-se e tornar-se crítico de acordo com o que as leituras que faz permitam.” 26N.

“Não. Decodificar não significa que alguém está pronto para contextualizar tudo o que lê.” 7V.

“Não. Soletrar é fácil, analisar é um hábito a ser apurado ao longo da vida.” 8N.

Por outro lado, temos os que crêem (14,55%), embora em menor número, que após a alfabetização nos primeiros anos escolares, o leitor já está preparado para as atividades de leitura que a vida requer.

É bastante difundida também entre formadores de leitores, a concepção de que leitura é decodificação da escrita. Porém, o ato de ler não se restringe à decodificação, nem a um processo acabado no final da alfabetização, pois, se assim o fosse, não haveria valorização do leitor como participante da leitura.

Nesse contexto, uma questão se apresenta: a boa decodificação garante a eficácia da leitura? Só com a capacidade de decodificação não se alcança a leitura que suscita compreensões e opiniões do leitor cada vez mais rigorosas e plenas acerca do mundo.

Compreende-se que um trabalho de formação de leitores deve permitir-lhes ler os diversificados gêneros textuais mais presentes nas práticas sociais, com os quais se prepara para tomar consciência da realidade e transformá-la.

Com esse ponto de vista, se se admite que o leitor pode transformar a realidade, admite-se que ele próprio precisa acompanhar essas mudanças de estado do mundo, mudando também de estado, por isso, o leitor não está pronto ao alfabetizar-se; pois está em permanente edificação. Estar em perene mudança de estado é uma injunção humana.

Observou-se que os informantes, por vezes, consideram o leitor algo pronto, acabado junto com o período de alfabetização; por vezes, consideram esse leitor um ser em permanente construção. Assim, escrutina-se a seguir, com a pergunta 8, se essas idéias permeariam suas práticas pedagógicas de formação de leitores.

#### **8. Dê indicativos de como seria uma aula de leitura planejada por você?**

Diante dessa pergunta, os informantes assumem o papel de formadores de leitores, então, ao contrário do que se observou na questão 5 (quando assumiram o papel de leitores e demonstraram ausência de referências à relevância da diversidade textual e de suportes de leituras), aqui se observa a presença, no imaginário do informante, da necessidade de se formar leitores capazes de interagir com textos de diversos gêneros, embora ainda se observe a ausência de referências a textos elaborados nas múltiplas linguagens.

Nota-se também o respeito à história de leitura do aluno, enfatizam, ademais a necessidade do contato do leitor com uma diversidade de gêneros textuais, a necessidade de considerar o universo social do aluno ao selecionar os textos propostos, tomando o conhecimento de mundo do aluno como ponto e partida para leituras cada vez mais elaboradas. 25 (45,45%) informantes exteriorizam atentar-se para aspectos como esses:

“Iria propor a leitura de textos de interesse dos alunos, como: tiras, charges, notícias de jornal [...]” 13N.

“Faria uma pesquisa sobre o que os alunos gostam de ler e procuraria algo interessante para mostrar para eles.” 10N.

“Contextualizada. Uso de textos com os quais os alunos possam se sentir ‘relacionados’, que os envolvam, com conteúdos ligados à realidade deles.” 26N.

“Primeiramente reconhecimento do gênero lido, em seguida, discussão sobre autor, leitor, época e local de circulação e suporte. [...] 1V.

Há respostas de informantes permeadas por idéias de leitor como participante ativo na leitura e não como mero receptor de textos. 1V, por exemplo, diz que, ao abordar textos, exploraria com os leitores em formação “quais são as leituras possíveis?”.

Admitir que textos podem permitir “leituras possíveis”, ou seja, variadas possibilidades de leitura é não considerar os textos como um objeto acabado, mensagem codificada a ser decodificada e transformada em mensagem novamente por quem a recebe. Admitir “leituras possíveis” de um texto é admitir o leitor co-responsável pelos sentidos, que não estão fixos no texto e, por isso, são dependentes das condições de produção de sentido pela ação do leitor.

Destacada a idéia de interação entre leitor e texto, que se complementam, faz-se necessária a disposição interna do leitor para que essa interação se viabilize. Daí a importância de a leitura ser uma prática advinda de uma busca do leitor. A atenção a esse aspecto no trato com a leitura também está presente nas respostas dos informantes. 8 (14,54%) dos informantes fazem menções à necessidade de não imposição de leitura. Essa necessidade não é negada pelos outros informantes que não a verbalizaram, pois foram constantes as

manifestações dos informantes defendendo que as leituras trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem de leitura devem envolver os alunos, relacionar-se com o mundo deles:

“[...] levaria diferentes livros para que cada aluno escolhesse o que mais lhe interessara.” 3N.

“[...] Me incomodaria o fato de ter que ‘obrigar’ os alunos a lerem algo que eles detestassem.”. 9V.

“Cada aluno escolheria seu livro. [...]”. 10V.

“[...] A leitura seria com prazer, nada obrigado.” 11V.

Tais manifestações dão indício de que as práticas de formação de leitores não seriam por meio de imposições de leitura.

Nesse momento, vale considerar também algumas idéias de leitura que fizeram tradição nos contextos de ensino e aprendizagem do ato de ler: a idéia de que as atividades posteriores à leitura são a leitura propriamente dita; a de que textos extensos são mais complexos que textos curtos; e a de que saber regras gramaticais é saber ler. Tais idéias são desenvolvidas na seqüência:

18 (32,72%) informantes se referem à atividade posterior à leitura como a própria leitura ou parte constituinte dela, para esses lê-se para responder a um questionário, para produzir um texto, lê-se com objetivos utilitaristas, por vezes reducionistas do ato de ler. Ademais, permeia as respostas dos informantes a idéia de que a leitura tem como objetivo primordial a formação no leitor de um cabedal de conhecimento de temas e assuntos vários, em detrimento da pluralidade de “coisas” que podem ser procuradas na leitura, conforme o próprio quadro 2 construído a partir das respostas dos informantes.

Para flexibilizar essa idéia de leitura, destaca-se a fala de 22N:

“[...] A avaliação (de leituras) é necessária, mas deve ser uma página em branco pedindo que escrevam o que quiserem baseados na obra.”

Além de esse informante considerar a tarefa posterior à leitura não como a própria leitura, não cerceia a ação do leitor, deixando-o livre para projetar-se sobre o lido estabelecendo as relações promotoras das alterações de seu mapa

neural, que promovem ascensão do leitor de patamar de vivência mental e suas mudanças de estado advindas da leitura. É relevante ressaltar que não se trata aqui de dar um mesmo tratamento metodológico à avaliação de uma leitura de fruição e de uma leitura utilitarista, porém, trata-se de não ater o olhar do leitor apenas aos aspectos do texto que o organizador de uma eventual avaliação prioriza nas questões que elabora. A discussão, o diálogo entre leitor em formação, formador de leitor e texto deve acontecer de forma coerente e lógica.

Conforme anunciado anteriormente, circula socialmente a idéia de que textos longos oferecem maior complexidade de leitura, enquanto textos curtos são mais fáceis de serem lidos. Para essa forma de pensar, leitura é tida como memorização, e memoriza-se mais o texto curto. Ler não é memorizar, e textos curtos podem apresentar mais complexidade, intertextualidades e outras características que exigem do leitor habilidades e conhecimentos prévios que um texto longo pode não exigir. A resposta de 6N é permeada pela idéia de leitura que circula socialmente de que textos curtos são menos complexos e textos longos apresentam maior complexidade.

“Primeiro a leitura seria dada através de textos mais curtos, como contos, crônicas e novelas e assim que foi visto que os alunos adquiriram habilidade para uma leitura mais complexa, poderia ser trabalhado o romance, sem exigir que faça ‘milagres’ lendo em um mês uma obra extensa.” 6N.

Como já dito, no tamanho de um texto não necessariamente está a sua complexidade.

Outra idéia que merece um espaço de reflexão é a idéia apregoada de que conhecer a gramática da língua portuguesa é o mesmo que saber ler. A seguir é citada uma resposta do informante 21N, que atesta que essa idéia ainda circula:

“Seria uma aula baseada em interpretação. Principalmente na interpretação de expressões e vocabulário. Os alunos pecam muito ao ler e não interpretar, e isso ocorre porque não conhecem a sua própria língua.” 21N.

O que seria “conhecer a própria língua”? Ter na memória um rol de regras gramaticais? Não raramente, formadores de leitores pensam que o objetivo

do trabalho de leitura só é completo ao se realizar o estudo das regras gramaticais, por considerar os aspectos lingüísticos do texto como geradores absolutos de seu sentido. Por vezes falta clareza quanto às habilidades a serem esperadas do leitor em formação.

As seguir são apresentadas respostas dos informantes que provocam alguns apontamentos a respeito da graduação da qual eles provêm:

“Ainda não planejei nenhuma e precisaria pesquisar sobre a estrutura de uma aula desse tipo, para que essa fosse eficiente.” 16N.

“Nunca preparei uma aula de leitura, não sei como a planejaria. Teria que fazer uma série de pesquisas e pedir opiniões de quem já fez algo parecido.” 17N.

“[...] Não tenho experiência com isso.” 10N.

Ressalta-se que os informantes são graduandos do último ano de seu curso, portanto, certamente envolvidos em atividades de estágios, para que ensaiem, testem, validem práticas pedagógicas, que lhes possibilitarão agregar valores à sua vida profissional. No entanto, se auto-avaliam inexperientes e sem nenhuma vivência proposta pela graduação no que diz respeito à formação de leitores. É provável que possam ser incluídos entre esses os três informantes que não responderam a essa pergunta.

Observa-se a necessidade de uma vivência mais intensa, na graduação, envolvendo aspectos que dizem respeito à abordagem do ensino e da aprendizagem de leitura. Conforme 38N, e já verificado anteriormente nas respostas a outras perguntas do questionário, ainda a leitura parece, muitas vezes, não ser tomada como uma área de estudos científicos, tampouco parece ser considerado que é possível ensinar e aprender a ler e que existem estudos que dimensionam o ato de ler. Quando se pede a esse informante que dê indicativos de como seria uma aula de leitura planejada por ele, 38N diz:

“Não existe aula de leitura, leitura não acontece na sala de aula, mas sim deitado na cama, na poltrona da varanda, etc.” 38N.

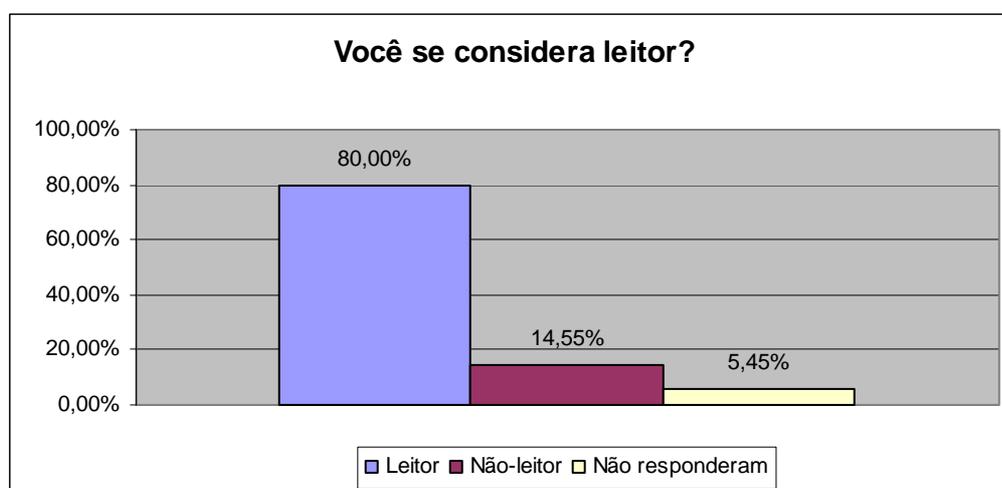
Desses aspectos depreende-se que os saberes de leitura dos informantes vão se constituindo como um quebra-cabeça, cujas peças são as idéias

que circulam no meio social acerca da leitura, dos leitores, dos textos; na mídia; são também as reflexões acadêmicas acerca da leitura que de alguma forma chegam até eles, etc.

Contudo, observou-se nas informações colhidas, pouca clareza dos informantes quanto às habilidades que desejariam aprimorar nos leitores em formação. Mencionam o que vão realizar nas aulas e silenciam o como, os procedimentos. Dessa forma, a nona e a décima perguntas foram aplicadas aos informantes, para que se tivesse mais clareza desse aspecto da pesquisa, ou seja, das características buscadas na trajetória de formação de leitores, porque são atribuídas a um bom leitor e, portanto, devem estar presentes no planejamento de ações pedagógicas para a formação de leitores.

A nona pergunta ficou assim elaborada:

**9. Você se considera um leitor? (Se sim) O que contribui ou contribuiu para tornar você um leitor? (Se não) o que falta para que você se torne um?**



**Gráfico 7 –**

**Total de estudantes: 55**  
**Consideram-se leitores: 44 (80%)**  
**Não se consideram leitores: 8 (14,55%)**  
**Não responderam à pergunta: 3 (5,45%)**

Os dados reunidos a partir dessa questão apontam para aspectos positivos da auto-estima dos informantes relacionada à leitura. 80% deles intitulam-se leitores, demonstrando a grande maioria dos questionários a idéia de leitor

relacionada somente à figura do livro. Idéia que precisa ser expandida, associando-se à imagem do leitor a diversidade de gêneros textuais elaborados nas múltiplas linguagens e que transitam em suportes variados. Novamente evidencia-se a hegemonia da palavra.

Cabe aqui, ainda, estabelecer relação com os dados colhidos da questão 5, na qual os informantes elencaram a quem eles atribuem a responsabilidade pela formação de leitores. Em ordem decrescente de número de alusões, os informantes tinham que são responsáveis pela formação de leitores: o professor, a família, o próprio ser humano, a sociedade e a mídia. É interessante observar que a pergunta 5 não levou necessariamente o informante a pensar a própria história de leitura. Entretanto, a pergunta 9 volta o olhar do informante para a própria caminhada de leitura, então, os formadores de leitores mencionados são:

<b>Justificativas</b>	<b>Número de menções</b>	<b>Porcentagem</b>
Não justificam	16	20,09%
Influência dos professores	12	21,81%
Influência da família	16	20,09%
Disposição interna para leitura atribuída a si próprio	3	5,45%
Boas experiências de leituras	1	1,81%
Incentivo de bons leitores	3	5,45%
Indicação de amigos	1	1,81%
Exigências da vida estudantil	1	1,81%

**Quadro 3** – Formadores de leitores: o informante com o olhar voltado à sua trajetória

Estabelecendo um comparativo entre o quadro 3 e o gráfico 4 (formadores de leitores) os dados diferem consideravelmente. Tem-se que os informantes, ao mencionarem os possíveis formadores de leitores, não retomam a própria caminhada de leitura, o que pode ser um indício de reprodução de discurso a esse respeito, sem criticidade.

Ao falar de leitura e ensiná-la, é fundamental que aquele que se coloca no papel de formador de leitores recupere a própria trajetória de leitura. Os informantes, no entanto, retomam pouco as características dessa sua trajetória de

leitura para apresentar justificativas em resposta à pergunta 9 “[...] O que contribui ou contribuiu para tornar você um leitor? [...]”.

Contudo, a partir desses dados, pode-se asseverar que na maioria das vezes é na relação com o outro que se institui o leitor, na relação com o outro que imprime no primeiro a vontade de mudar de estado, saltar da situação em que se encontra para um novo patamar de percepção do mundo em que vive, unir-se a outros valores.

No trabalho de formação de leitores serão perseguidas as atitudes dos bons leitores, no entanto, ao olhar dos informantes, quais são as características desse bom leitor, que certamente farão parte da boa leitura buscada, da qual se pretende dotar os alunos?

Com o intuito de traçar o perfil desse bom leitor a partir das idéias dos informantes, a seguir, é elaborado um quadro que teve como base as informações advindas da pergunta 10, que ficou com a seguinte redação:

**10. Pense em uma pessoa de seu convívio, que pode ser considerada um bom leitor; que características dessa pessoa faz com que você a considere assim?**

<b>Características</b>	<b>Número de menções</b>
Não responderam	7
Vasto conhecimento	2
Sabe priorizar boas leituras/tem bons critérios de escolha de leituras	1
Apresenta bons argumentos	2
Lê vários livros ao mesmo tempo	2
Tem visão crítica do mundo	7
É curioso	1
Lê muitos livros	1
Articula idéias/relaciona o lido com o que sabe	3
Tem texto oral e escrito bem elaborado	7
Expressa-se de maneira clara e coerente	1
Questiona as coisas do mundo	1
Tem vasto conhecimento da literatura	1

Tira proveito da leitura para a vida	4
Situa a leitura num contexto e conversa facilmente sobre ela	1
Tem boa memória	1
Tem sede de saber	2
Lê diversos gêneros e autores	1
Compras livros sempre	2
Sabe coisas fora de sua área de estudo	1
Lê por conta própria	3
Tem bom vocabulário	1
Freqüenta biblioteca	1
Está sempre com livros	1
É bem informado	3
Realiza catarse	1
É disciplinado	2
Lê somente o que julga saudável	1
Postura flexível diante do diferente	1
Assiduidade natural na leitura	1
Lê livros para descansar	1
Identifica suas características dentro do que leu	1
Não espera o professor ou alguém	1

**Quadro 4** – Características de um bom leitor na opinião dos informantes

Verifica-se, no quadro, a idéia de bom leitor, que permeia o contexto pesquisado, tem-se então que as práticas pedagógicas de formação de leitores serão elaboradas com o intuito de dotar os alunos de tais habilidades e capacidades. Tendo como meta buscar-se esse perfil de bom leitor.

Nos itens do quadro, observa-se a primazia da (biblio)grafia em prejuízo das outras “grafias”, a musical, a cinematográfica, da escultura, da fotografia, da pictografia, etc. Pressupõe-se que o leitor em formação só precisa lidar com o universo textual dos livros.

As questões 11 e 12 se relacionam diretamente:

**11. Pensando na formação de leitores, cite três leituras, que você indicaria para uma turma de 3º ano de Ensino Médio:**

**12. Justifique a indicação dessas leituras.**

Para responder a essa questão, o informante assume o papel de formador de leitores, então o que se pretendeu foi verificar que indicações de leituras fazem, apoiadas em que argumentos para a presença de tais leituras na formação do respectivo leitor.

7 (12,72%) informantes não responderam; 1 (1,81%) deixaria a turma escolher essas leituras; 1 (1,81%) indicaria qualquer coisa menos os clássicos da literatura; 1 (1,81%) indicaria a Bíblia; 44 (80%) indicariam leituras literárias, pois mencionaram os nomes dos livros e/ou de autores da literatura nacional e internacional e 1 (1,81%) indicaria leitura de livros, jornais, revistas e quadrinhos.

Observou-se novamente quase a unanimidade de indicações de livros de literatura. Um informante refere-se a um livro religioso e um único contempla outros gêneros textuais, sendo que desses gêneros somente os quadrinhos abarcam outra linguagem que não a escrita.

Frente a esses números, surge uma pergunta: forma-se o leitor somente para ler literatura? Não é desejável o leitor apto a realizar as inúmeras leituras que a vida requer?

Entretanto, nas justificativas dos informantes para as indicações que fizeram observa-se uma abordagem da leitura que leva mais intensamente em consideração a leitura como espaço de interação que leva à integração cada vez mais plena do leitor com a vida:

“São livros que fazem relação com a realidade.” 39N.

“1º meu livro favorito; 2º melhor livro do movimento modernista; 3º quando estudamos esse livro (no Ensino Médio), todos adoraram.” 5V.

“Desenvolver o raciocínio crítico dos alunos.” 14N.

“São livros que despertam a criticidade do leitor e o faz pensar.” 10V.

“São livros carregados de ensinamento e de enredos singulares. Histórias que encantam e trazem uma linguagem ao mesmo tempo simples e não simplista. São livros para a vida.” 21N.

“A minha escolha se baseia em experiência pessoal, são três livros que marcaram a minha vida como leitor.” 9V.

“Esses livros são apenas alguns que eu li e gostei, o primeiro livro eu li 3 vezes, eu amo esse livro, é o meu preferido. Os outros também são ótimos. [...]” 2V.

Contudo alguns informantes indicam leituras sem o aval de sua satisfação:

“Com essas leituras, os alunos conheceriam os clássicos.” 27N.

“São obras que geralmente estão nos vestibulares e seria interessante para um aluno do 3º ano do Ensino Médio que irá prestar o vestibular e está se preparando para isto.” 17N.

“São leituras fáceis e importantíssimas para a literatura brasileira, além de serem bastante cobradas nos vestibulares.” 3N.

Conforme já comentado, há carência de indicações de filmes, músicas, telas, fotografias, etc. para leitura de leitores em formação. Porém, ainda assim é possível observar que, nas justificativas para as indicações de leituras que os informantes fizeram, mesmo sem mencionarem diretamente nenhuma concepção de leitura em específico, eles demonstram familiaridade com uma abordagem de leitura que apresenta como cerne a interação. Dessa forma, os formadores de leitores vêem na leitura uma maneira de o ser humano se emancipar, e também a consideram meio para a vivência cada vez mais plena da cidadania.

Reconhece-se o formador de leitores naquele que tem clareza de que os modos de se relacionar com a leitura são múltiplos, porque os materiais de leitura são diversificados, os objetivos para o ato de ler são traçados em consonância com as circunstâncias, etc. E enfim, com relação ao leitor que se espera formar, por meio da ação do formador de leitores, pode-se dizer que será caracterizado por sua capacidade crítica, criativa e por seu compromisso com a transformação do meio à procura de bem-estar; procura essa que força os seres humanos a melhorar todas as coisas e, então, percebendo a participação fundamental da atividade de leitura nesse movimento na busca do bem-estar, lê por necessidade, por gosto e por dever.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARREMATES DESTE TECIDO

### 4.1 POR UM FORMADOR DE LEITORES QUE SABE DIZER AO ALUNO COMO SE DEVE FAZER

Para tratar dos arremates deste *textu* são trazidos fios da leitura dos dados, da descrição de resultados desta investigação e de reflexões a respeito do ato de ler, com vistas a permanentemente repensar seu ensino e a própria relação do leitor com textos.

É grande a valorização que a leitura e a formação de leitores vêm adquirindo na atualidade, o que pode ser observado em campanhas, em projetos e em múltiplas ações que buscam criar condições de acesso a livros e a outros textos, promover o interesse pela leitura e propiciar práticas de leitura. Uma demonstração dessa valorização pode ser percebida nas edições de congressos de leitura que mobilizam participantes e estudiosos de inúmeras localidades, na busca por reflexões sobre o ato de ler, ratificando a importância que essa área adquiriu ao longo das últimas décadas no país.

Em outros termos, tem-se clareza a respeito da importância da Educação, para a qual a leitura é a matéria-prima. Porém, uma questão inquietante deve sempre despontar na mente do educador/formador de leitores: em que medida as instituições de ensino e aprendizagem têm sido sinônimo de educação? Ou seja, em que medida têm alcançado a formação de leitores que sabem pensar, e que pensam, deliberam, decidem e atuam no meio, em uma constante busca de bem-estar, que força o ser humano a transformar as coisas?

O olhar, por vezes, ingênuo relaciona diretamente as instituições de ensino à Educação. Porém, é preciso estar atento à questão posta anteriormente, para que esse grande diferencial, que é a relação entre instituições de ensino e Educação se estabeleça com excelência, e não seja um engano.

Tendo-se o contexto abordado nesta pesquisa — futuros formadores de leitores —, um caminho necessário de ser percorrido para o estreitamento de laços entre instituições de ensino e Educação é propiciar a construção de um

conhecimento conceitual desses profissionais. Para que dominem uma metalinguagem, no caso, a respeito do ato de ler, e consigam, em suas práticas pedagógicas de formação de leitores, explicitar o que desejam da leitura e o que desejam dos leitores em formação, enfim, sejam capazes de dizer como o leitor em formação deve fazer.

Como essa investigação acerca das idéias de leitura, leitor e texto, no contexto analisado, aponta, os informantes, para construírem seus saberes de leitura, apóiam-se sobre diversas fontes e têm suas idéias a respeito dos conceitos mencionados elaboradas em forma de quebra-cabeça, no qual as peças são: idéias de leitura que circulam socialmente, idéias advindas de reflexões científicas, da mídia, dos familiares, etc.

É preciso difundir conhecimentos julgados adequados à formação de professores.

Tem-se então que nas salas de aula formadores de leitores solicitam e os alunos executam a leitura, e estes últimos devem saber fazer. Refletindo a respeito dessa exigência, verifica-se que a leitura se realiza, porém, de modo, por vezes insatisfatório. Geralmente há um silêncio a respeito do modo como a leitura deve acontecer. Esse aspecto da leitura é silenciado quando o formador de leitor em questão considera que se o aluno já foi alfabetizado, então, está pronto o leitor. Faz-se silêncio sobre características a respeito das quais não há uma racionalidade clara que permita uma postura segura na condução de um processo, no caso, o de formação de leitores.

Idéias de leitura, leitor e texto são comunicadas de modo acidental aos formadores de leitores durante o período de formação universitária. Tais idéias não recebem tratamento para que se transformem em um saber conceitual. Essa característica pode ser evidenciada verificando-se que os informantes não assumem uma metalinguagem no que diz respeito à leitura.

Na constituição dos saberes de leitura, o saber acadêmico a esse respeito pode representar o conjunto de conhecimentos fundamentais que um formador de leitores poderia ter para ensinar leitura, visto que pesquisas científicas a respeito do ato de ler deslindam as leis do funcionamento da leitura. Entretanto, trata-se de um saber que deve ser mais acessado no contexto analisado, e ter circulação mais ampla.

A partir do contexto analisado, pode-se cogitar que é com pouca intensidade que esses saberes são valorizados na formação dos profissionais formadores de leitor, pois tais saberes chegam aos formadores de leitor de modo fragmentado. A percepção que se tem é que, no contexto analisado de formação de professores (formadores de leitor), é fundamental que sejam discutidas as razões de ler livros teóricos de leitura e que sejam criadas condições de acesso a esses livros teóricos, e promover, no profissional em questão, a necessidade, o gosto e o dever de realizar essas leituras.

Com essa perspectiva, é necessário que pesquisadores se tornem responsáveis por buscar meios de que aqueles que trabalham ou trabalharão diretamente na Educação tenham acesso às reflexões científicas que lhes capacitem a identificar e desconstruir em si, se for o caso, idéias de leitor, de leitura e de texto que precisam ser superadas.

Dessa forma, pode-se afirmar que, diante de suas práticas de leitura, também do saber teórico, o formador de leitores se fortalece como agente social, que reflete sobre sua situação e apresenta condições de promover uma atitude diferenciada enquanto docente, pois a ampliação de sua consciência lhe dá ganhos em autonomia, e, mobilizando pensamento e linguagem, reveste de racionalidade suas próprias ações e seu planejamento. Dessa forma, a experiência do formador de leitores com concepções teóricas se fará experiência prática.

E dando remate a este *textu*: na humana jornada, uma idéia se torna incubação para outra, preparando sempre em parte o caminho para novas idéias, que não surgem subitamente, assim, diante do porvir das instituições de ensino e da formação de leitores, pondera-se que ler melhor os textos, a vida, o mundo ainda que não seja a disciplina do futuro, a constar das grades curriculares, precisa ser sim o futuro das disciplinas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Prefácio: "Para ler esse livro"*. Em: COSTA, Antonio Carlos Gomes da; CASCINO, Pasquale e SAVIANI, Demerval. *Educador: novo milênio, novo perfil?* São Paulo: Paulus, 2000, p. 5 e 6.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2003.
- BETTO, Frei. *Indeterminação e complementaridade*. Em: CASTRO, G. de, CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. de. (org.). *Ensaios de complexidade*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2002, p.42 – 48.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas*. São Paulo, Globo, 1999. Vol. 4.
- CAMARGO, Isaac Antonio. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça*. Atrito Art Editorial. 2005.
- COSTA, Luciano Martins. *Escrever com criatividade*. São Paulo: Contexto, 2001.
- COUCHAERE, Marie-José. *Leitura Activa*. Tradução de Paulo Pais. Portugal: Porto Editora. Porto Codex, s/d.
- DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002. p. 32-47.
- DEMO, Pedro. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed., Curitiba/PR: Positivo, 2004.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.
- FOERSTER, Heinz Von. *Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem*. Em: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 59-74.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 173 e 174.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, Mary A.Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

KOCK, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCK, Ingedore G. Villaça. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1976, p. 217 – 257.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARIA, Luzia de. "Leitura: essa libertária forma de colheita" In: KARWOSKI, Acir Mário e GAYDECZKA, Beatriz (orgs.). *Leitura, leitores e bibliotecas no interior do Brasil*. União da Vitória: Kaygangue, 2007.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999, p.14 – 41.

PANIER, Louis. *Analyse sémiotique d'un texte*. 2003. Traduzido do francês por Loredana Limoli. <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-226.pdf>

PERISSÉ, Gabriel. *O leitor criativo: em busca da leitura eficaz*. São Paulo: Ômega Editora, 2004.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. Ler Estudar e aprender a ser no século XXI. Mesa Temática da X Semana da Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes, 25 a 28 de ago. 2008. Universidade Estadual de Londrina – UEL.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça*. Atrito Art Editorial, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAINT-EXUPÉRY. Antoine de. Trad. Dom Marcos Barbosa. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro. Agir, 1977.

TEBEROSKY, Ana. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento* / Ana Teberosky [et al.]; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Ártmed, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1997.

VILELA, Virgílio Vasconcellos. “Distinções – enriquecendo a vida”. Em: <[www.possibilidades.com.br](http://www.possibilidades.com.br)>. Acesso em 15 de nov. de 2008.

## BIBLIOGRAFIA

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BARROS FILHO, Clóvis de. *Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula*. Em: BARZOTTO, Valdir H. e GHILARDI, Maria I. (orgs.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 9-38.

COLAÇO, Paula Aurélio de Brito. *Concepções sobre leitura num contexto de formação inicial de professores: Um estudo de caso*. Em: CABRAL, Maria L. Para o ensino da leitura e da escrita: do básico ao superior. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Centro de Estudos Lingüísticos e Literários. Universidade do Algarve, Portugal, 2004

CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Ligia Chiappini [coordenadora geral]. São Paulo: Cortez, 1997.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de potiguês: múltiplos olhares*. / Ângela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra [organizadoras]; Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

KATO, Mary A. Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. / Eni Puccinelli Orlandi [organizadora]. Campinas: Pontes, 1998.

PAULINO, Graça. *Tipos de textos, modos de leitura*. Graça Paulino... [et al.]. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). *Tramando temas na educação*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção de leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim, *Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional*. Em: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana M. N. (org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Cortez, 2002, p.67 - 87.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9ª ed./ Regina Zilbernan [organizadora]. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

## APÊNDICE

## Apêndice –

Prezado(a) graduando(a),

Este questionário tem como objetivo colher dados, que vão constituir o *corpus* da investigação:

### “FUTUROS FORMADORES DE LEITORES: EM QUE CONCEPÇÕES DE LEITOR, LEITURA E TEXTO SE CONDUZEM?”

Pesquisador: Heleomar Gonçalves – Mestrando em Educação da Univ. Estadual de Londrina – UEL

Orientadora: Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende

- não existem respostas certas ou erradas;
- responda usando caneta esferográfica; não deixe nenhuma questão sem responder;
- as informações receberão tratamento científico, sigiloso.

Nome:
Sexo: feminino ( ) masculino ( )
Idade:

1 Você gosta de ler? Por quê?

---



---



---



---

2. “Quando se lê é porque alguma **coisa falta**. Decidir ler é, portanto, **procurar qualquer coisa**.” (p. 27).

COUCHAERE, Marie-José. *Leitura Activa*. Trad. Paulo Pais.

Porto Editora. Porto Codex – Portugal.

- Para você, que “**coisas**” podem ser “**procuradas**” na leitura?

---



---



---



---

3. Relate uma atividade de leitura que tenha julgado interessante, importante em sua vida de estudante.

---

---

---

---

4. Que leitura(s) você realizou nos últimos 5 meses?

---

---

5. A quem você atribui a responsabilidade de formar o leitor? Por quê?

---

---

---

6. Você julga que seus saberes relacionados ao ato de ler foram transformados por leituras e reflexões na graduação? Justifique.

---

---

---

7. Após a alfabetização, nos primeiros anos escolares, você considera que o leitor já está preparado para as atividades de leitura que a vida requer? Por quê?

---

---

---

8. Dê indicativos de como seria uma aula de leitura planejada por você.

---

---

---

---

---

9. Você se considera um leitor? (se sim) o que contribui ou contribuiu para tornar você um leitor? (se não) o que falta para que você se torne um?

---

---

---

---

10. Pense em uma pessoa de seu convívio, que pode ser considerada um bom leitor; que características dessa pessoa faz com que você a considere assim?

---

---

---

---

11. Pensando na formação de leitores, cite três leituras, que você indicaria para uma turma de 3º ano de Ensino Médio.

---

---

12. Justifique a indicação dessas leituras.

---

---

---